

5' 2015

ШКОЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Индексы: 72547, 71774, 79038, 79176

ISSN 2220-2641



9 772220 264005

научно-
практический
журнал

5' 2015

Очерк современного понимания мышления
Качество: немецкий опыт развития
Школьная неуспеваемость и тайм-менеджмент
Выбор долгосрочных партнёров для школы
Интерактивные занятия: снова мозговой штурм

“ШКОЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ”

Зарегистрирован
Комитетом Российской
Федерации по печати.
Свидетельство
о регистрации средства
массовой информации
№ 013973 от 31 июля 1995 г.

5'2015

Содержание

Социокультурные и педагогические контексты технологизации

- Аксёнова Э.А. Развитие информационной грамотности российских школьников: новое качество образования . 3
Ильин Г.Л. Очерк современного понимания мышления. 15

Концепции, модели, проекты

- Котова С.А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника как механизм персонификации образования 22
Рязанов В.А. Стадии развития организационной структуры учебного процесса и её переходные состояния. 26

- Василевская Е.В. Сетевая школа методиста: особенности, преимущества, принципы работы 33

- Писарева Л.И. Качество образования: немецкий опыт развития. 41

- Клепиков В.Н. Единство обучения, воспитания, развития, социализации в нравственном образовании школьников 49

- Донцов Д.А., Донцова М.В., Сенкевич Л.В., Бонкало С.В. Психотехнология микрогрупповой работы в качестве социального способа развития, образования и инклюзии в различных малых группах и коллективах 59

- Решетников О.В. Новая модель профессионализации изменения на современном рынке труда 67

Внедрение и практика

- Киршин П.А. Неуспеваемость учащихся: причины и средства её преодоления. 78

- Анохина Н.Ф. Исследование факторов школьной неуспеваемости с позиций тайм-менеджмента. 85

- Дятлова К.Д., Варакин А.Д. Учить учиться: формирование индивидуального стиля учения на уроках биологии. Часть вторая 91

сплайн
информационный центр

105005, г. Москва,
ул. Бауманская, д. 5, стр.1
тел. 755-88-97



Редакция журнала в своей работе использует лицензионную Справочную Правовую Систему КонсультантПлюс. Услуги по обслуживанию Системы КонсультантПлюс оказывает информационный центр "Слайн".



Экспертный совет
Бершадский М.Е.,
кандидат
педагогических наук

Гузев В.В.,
доктор
педагогических наук

Кушнир А.М.,
кандидат
психологических наук

Обухов А.С.,
кандидат
психологических наук

Остапенко А.А.,
доктор
педагогических наук

Прутченков А.С.,
доктор
педагогических наук

Главный редактор
Алексей Кушнир

Редакторы:
Елена Лосевская,
Евгений Пятаков

Ответственный секретарь
Светлана Лячина

Корректор
Людмила Асанова

Вёрстка
Александр Барабанов

© Все права на тексты принадлежат авторам. Перепечатка и копирование материалов журнала возможны с согласия автора в письменной форме

© Школьные технологии, 2015

Издательский дом
«Народное образование»,
НИИ школьных технологий
109341, Москва,
ул. Люблинская, д. 157,
корп. 2.
Тел.: (495) 345-52-00,
345-59-00.
E-mail:
kushnir@narodnoe.org

Якушина Е.В. Представление информации как одно из важнейших медиаобразовательных умений: создаём видеопоздравление.....	99
Коханец А.И. Формирование самоорганизации личности – её самостоятельности и целеустремленности	106
Мандель Б.Р. Интерактивные занятия в школе: и снова о мозговом штурме	115
Третьяк Т.М. Взаимодействие педагогов в рамках дистанционного курса «Моделирование и проектирование в среде КОМПАС-3D LT».....	125
Астацатуров Г.О. Организационные условия мультимедийного занятия.....	132

Экспертиза, измерения, диагностика

Жданов С.А., Панова Е.Е. Мониторинговые исследования как элемент региональной системы оценки качества образования ...	135
Тарасова Н.В., Пьянкова Н.И. Модель независимой оценки качества образовательной деятельности организаций в условиях модернизации образования	143

Дискуссии

Николаева Е.И., Котова С.А. Метапредметные результаты в начальной школе и методы их оценки.....	150
---	-----

Требования к материалам, предоставляемым в редакцию для публикации

Уважаемые коллеги!

Мы принимаем к печати материалы, отвечающие профилю журнала, не публиковавшиеся ранее в других отраслевых изданиях.

Объём предоставляемого материала (включая сноски, таблицы и рисунки) не должен превышать 40 тысяч знаков с пробелами. Фотографии и графические рисунки к статьям присылаются в форматах jpg, tiff с разрешением от 300 dpi. Ссылки на литературу делаются в тексте путём постраничных ссылок на русском и английском языках.

Статья должна сопровождаться аннотацией на русском и английском языках, а также выборкой ключевых слов. В выходных данных статьи указываются имя, отчество и фамилия автора/авторов полностью, краткие сведения (учёная степень, звание, место работы, должность), а также контактные телефоны, почтовый адрес с индексом и e-mail. Материалы для публикации предоставляются в электронном виде. Рассмотрение материалов существенно ускорится при наличии двух рецензий специалистов, известных в соответствующей области знаний. Плата за публикацию не взимается.

Издаётся при участии: Издательского дома «Народное образование», Научно-исследовательского института школьных технологий, Москва

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.

Ответственность за фактическое содержание материалов несёт автор.

Ответственность за соблюдение прав третьих лиц несёт автор.

Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.

Продажа и подписка:

ООО «НИИ школьных технологий» 109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.

Многоканальный тел./факс: (495) 345-52-00. E-mail: market@narodnoe.org, www.narobraz.ru

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ: НОВОЕ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Эльвира Айсеновна Аксёнова, ведущий научный сотрудник Института стратегии и развития образования Российской академии образования, профессор, доктор педагогических наук, axelv722@yandex.ru

• информационная грамотность • концепция информационной грамотности • компоненты информационной грамотности • информационно-коммуникационные технологии • модели формирования информационной грамотности российских школьников

Переход человечества к третьей стадии развития, получившей название «информационное общество», произошёл на фоне стремительного развития информационно-коммуникационных технологий, превращения информации в важнейший ресурс развития современной цивилизации, осознания информации как средства управления личностью и обществом. Идея мирового «информационного общества», сформулированная ещё в 60–70 годах прошлого столетия социологами и философами (Д. Белл, М. Маклюэн, Е. Масуда, А. Тоффлер и др.) в соответствии с позицией ЮНЕСКО, вызвала необходимость продвижения концепции общества знания, а не мирового информационного общества. Она основана на всё возрастающей изменчивости и динамичности окружающего мира, её можно условно назвать «стратегией опережающего развития». Проблема становления информационного общества и прежде всего места человека в таком обществе в настоящее время является предметом пристального внимания международного сообщества. Ведущая международная организация в этой сфере – ЮНЕСКО [11].

В результате слияния двух важнейших программ ЮНЕСКО («Общей программы по информации» и «Межправительственной программы по информатике») в 2000 году родилась программа «Информация для всех». В самом названии новой программы отражена существенная эволюция в осознании рассматриваемой проблемы: раньше она воспринималась как техническая и технологическая, а сегодня – как гуманитарная, социальная и политическая. Доминантой

новой мировой информационной политики становятся не технологии и даже не сама **информатика**, а её создатель и конечный потребитель – человек.

Информационное общество не случайно называют «обучающимся обществом». Основанием для этого являются принципиальные изменения в сфере производства и потребления информации и знаний. Суть их сводится к следующему: информация и знания – главная преобразующая сила общества; новизна, быстротечность, ускорение – наиболее характерные черты жизни: цикл обновления как производственных, так и социальных технологий составляет шесть-восемь лет, опережая темпы смены поколений; непрерывное образование и способность к переквалификации – неотъемлемая часть сохранения социального статуса личности; судьба каждого человека зависит от способности своевременно находить, получать, адекватно воспринимать и продуктивно использовать новую информацию [8, с. 181].

Внедрение новых форм представления информации (баз данных, электронных книг, электронных журналов, газет и др.), стремительное развитие компьютерных технологий обработки информации, появление автоматизированных библиотек, располагающих электронными каталогами, – всё это выдвинуло на первый план в сфере поиска эффективных способов и средств работы с информацией понятие «**информационная грамотность**». Его появление не означало отмирание понятий «библиотечно-библиографическая грамотность»

и «культура чтения». Но вместе с тем отразило существенное снижение общественного интереса к ним и обращение внимания к указанному выше понятию (там же, с.181).

Вопрос соотношения информационного общества и общества знаний стал определяющим согласно позиции ЮНЕСКО, провозгласившей эти два понятия взаимодополняющими [5, с. 58].

Информационное общество в рамках позиции ЮНЕСКО является функциональным блоком общества знания. Эволюционизированное в общество знаний характеризуется тем, что:

- информация и знания являются главной преобразующей силой общества, а информационные ресурсы – стратегическими ресурсами общества;
- глобальная информатизация, стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий – основа новой экономики, экономики знаний;
- новизна, быстротечность, ускорение – наиболее характерные черты жизни;
- цикл обновления как производственных, так и социальных технологий составляет 6–8 лет, опережая смены поколений;
- непрерывное образование и способность к переквалификации – неотъемлемая часть сохранения социального статуса личности;
- судьба каждого человека зависит от способности своевременно находить, получать, адекватно воспринимать и продуктивно использовать новую информацию [5, с. 59].

Очевидно, что изложенное связано с вызовами времени – требованиями общества знаний и новой парадигмы образования. Поиск новой парадигмы и, соответственно, нового качества образования начался на фоне старой модели «поддерживающего обучения», в основу которой положены фиксированные приёмы и методы обучения, предназначенные для того, чтобы научить человека справляться с уже известными ситуациями. Как подчёркивает ряд исследователей (Н.И. Гендина, В.Г. Кинелев, К.К. Колин и др.), старая модель оказалась непригодной для современного общества, отличительной чертой которого становятся изменчивость, ускоряющийся темп; современному обществу присущ характер принципиальных изменений. Если сущность старой парадиг-

мы выражалась в лозунге «Образование на всю жизнь», то новая образовательная парадигма – это стратегия образования для будущего, лозунг которой – «Образование в течение всей жизни».

Впервые в истории **информация и научное знание** становятся не просто средствами совершенствования общества, а главными продуктами его экономической деятельности [10].

Вхождение человечества в информационное общество и общество знаний предъявляет качественно новые требования к системе образования. Целью образования становится не подготовка человека к будущей деятельности за счёт накопления большого объёма знаний, а развитие личности, овладение ею способами приобретения существующих и порождение новых знаний. На этом фоне возрастает роль информационно-коммуникационных технологий, открывающих для человека невиданные ранее возможности доступа к информации и знаниям, позволяющие каждому человеку реализовать свой потенциал и улучшить качество жизни. Использование информационных и коммуникационных технологий ведёт к преодолению возрастных, временных и пространственных барьеров и несёт каждому возможность учиться в течение всей жизни. Люди самого разного возраста повсеместно, в самых разных условиях постоянно учатся новому, формируя тем самым обучающееся общество. Модернизация систем образования во всём мире осуществляется на основе информационных и коммуникационных технологий, и они становятся ключом к подобной модернизации.

В ряде стран ИКТ считаются основным компонентом в повышении качества образования путём внесения изменений в учебные курсы, обучения новым практическим навыкам и расширения учебных дисциплин. В других странах ИКТ используются в основном для облегчения доступа к образованию различным группам населения или в более узких целях помощи в самостоятельном обучении посредством образовательных программ на радио и телевидении. Третьи страны уделяют особое внимание использованию технологий для трансформации условий обучения или удовлетворения особых потребностей различных кате-

горий учащихся. Информационно-коммуникационные технологии создали фантастическую основу для развития коммуникации и самовыражения. Благодаря доступности ИКТ и Интернета информация впервые в истории довольно быстро пересекает государственные границы и выходит из-под национальных юрисдикций [12, с.18–24]. Созданная где-то каким-нибудь отдельным человеком, она мгновенно становится доступной огромному числу людей во всём мире. Объёмы публично доступного контента растут экспоненциально, а информационные потоки усложняются.

Грамотность становится приоритетом современного пользователя Интернета. Во всём мире снижается интерес к чтению, к грамотному освоению серьёзных текстов. Восприятие становится всё более поверхностным. Люди всё хуже понимают сложные смыслы окружающей их реальности и оказываются не в состоянии выразить сложную мысль даже на своём родном языке. Всё меньше остаётся людей энциклопедически образованных, способных к глубокому всестороннему анализу. На смену им приходят люди с мышлением «copy and paste» («скопируй и вставь»).

В результате применения ИКТ и новых моделей деятельности – среди них примеры соединения интеллекта и техники – порождается необходимость в новом уровне грамотности, соответствующем требованиям информационного общества. Новый уровень грамотности требует создания принципиально новой технологии приобретения научных знаний, новых педагогических подходов к преподаванию и усвоению знаний, новых курсов обучения и методик преподавания. Они должны способствовать активизации интеллекта учащихся, формированию творческих и умственных способностей, развитию целостного мировоззрения личности [11, с. 52].

Понятие «новый уровень грамотности» означает прежде всего «такой уровень обученности, который требуется гражданам, чтобы функционировать в обществе» [13, с.33].

Становление и успешное развитие информационного общества невозможно без улучшения качества образования личности. В это понятие «можно включить такие спо-

собности человека, как: его способность ориентироваться в различных областях науки и техники; способность овладения навыками, соответствующими требованиям новейших технологий и рынка; способность к самообразованию как основе его постоянного культурного и профессионального совершенствования. Очевидно, что качество образования определяется способностью человека ответить на вызовы современного ему мира, а научное знание и профессионализм как продукт качественного образования должны обеспечить успешное участие человека в развитии общества» [11, с. 53]. Та уникальная роль, которую играют ИКТ в повышении качества образования, основана на их способности эффективно содействовать обеспечению как необходимых, так и достаточных условий для получения качественного образования. К этим условиям следует отнести такие компоненты образования, как: хорошо оборудованные классы и лекционные аудитории; высокопрофессиональные администраторы; высококвалифицированный преподавательский корпус; доступ учителей и обучающихся к качественным учебникам, методической и профессиональной литературе, к современным учебным пособиям и дополнительной информации.

Современный уровень развития ИКТ значительно расширяет возможности доступа к образовательной и профессиональной информации для преподавателей и обучающихся, улучшает управление образовательным учреждением, повышает эффективность его и образовательной системы в целом, упрощает интеграцию национальной системы образования в мировую, в значительной мере способствует доступу к международным источникам информации в области образования, науки и культуры. Одновременно следует отметить, что нынешний уровень развития информационно-коммуникационных технологий позволяет успешно применять их в образовании с целью развития творческого потенциала человека посредством более эффективной организации познавательной деятельности обучаемых в ходе учебного процесса на основе такого важнейшего дидактического свойства компьютера, как индивидуализация учебного процесса за счёт программируемости и динамической адаптивности учебных программ.

Новые информационно-коммуникационные технологии вызвали серьезные изменения и в технологии получения знания, преобразования знания в образование и его применения на практике. Современные ИКТ обеспечивают учащегося большим количеством носителей информации, такими, например, как видеоизображения, сложные структуры системы знания и их комбинации, которые можно получить через Интернет или другие компьютерные сети; одновременно они дают возможность получения знаний в области культуры, искусства, истории развития человечества. Совершенно очевидно, что ИКТ не просто повышают работу интеллекта; они определяют новое измерение в сознании человека, формируют систему новой общемировой культуры и открывают новые перспективы их использования для повышения качества образования [11, с. 53].

В основе использования информационно-коммуникационных технологий заложена необходимость овладения информационной и коммуникационной грамотностью, соответственно – необходимость специальной подготовки человека к жизни в информационном обществе. Об этом подчёркивается в основных документах Всемирного саммита по информационному обществу, два этапа которого проходили в Женеве (2003) и Тунисе (2005) [18].

Ведущими международными организациями, инициирующими обсуждение и изучение проблем подготовки человека к жизни в информационном обществе, были ЮНЕСКО и Международная федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА). Благодаря их усилиям была сформирована концепция информационной грамотности [5, с. 60], которая и является предметом данного исследования.

Впервые понятие «информационная грамотность» и соответствующий термин «Information Literacy» были введены в 1977 году в США и использованы в национальной программе реформы высшего образования. Значительный вклад в разработку данного понятия внесла Американская библиотечная ассоциация, в трактовке которой информационно грамотным человеком может быть названа личность, способная выявить, разместить, оценить инфор-

мацию и наиболее эффективно её использовать. Термин «Information Literacy» получил широкое распространение не только в США, но и во многих англоязычных странах, где под ним стали понимать способность идентифицировать потребность в информации, навыки по эффективному нахождению, оценке и использованию информации. Дальнейшее развитие понятия «информационная грамотность» получило в результате активной деятельности ИФЛА. В 2002 году в Глазго на 68-й Сессии и Генеральной конференции ИФЛА была создана новая секция – по информационной грамотности. Эта секция поставила задачу выявления стандартов информационной грамотности, сформировавшихся в разных библиотеках и странах, и создания на этой основе международного стандарта по информационной грамотности.

В 2006 году в Сеуле на 72-м Всемирном библиотечном и информационном конгрессе ИФЛА состоялся Открытый форум ЮНЕСКО. На этом форуме было провозглашено создание стратегического альянса ИФЛА и ЮНЕСКО для реализации решений Всемирного саммита по информационному обществу, связанному с деятельностью библиотек, включая, наряду с другими важными направлениями, и решение проблем информационной грамотности.

Значительным событием стал выход в свет в конце 2006 года «Руководства по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни» (Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning), подготовленного Х. Лау, председателем секции по информационной грамотности ИФЛА [20]. В данном руководстве раскрывается концепция информационной грамотности; рассматривается взаимосвязь информационной грамотности и образования на протяжении всей жизни; приводятся международные стандарты информационной грамотности; описывается участие образовательных учреждений в обучении информационной грамотности; доказываются необходимость повышения квалификации библиотечных работников, занятых обучением информационной грамотности; даётся характеристика организации и управления учебным процессом по обучению информационной грамотности, включая теорию обучения и оценку учебной деятельности.

Руководство сопровождается глоссарием, содержащим определения основных понятий, используемых в исследованиях по информационной грамотности, а также списке литературы.

Как отмечает автор Руководства (Х. Лау), принципы, методы, рекомендации и концепции, содержащиеся в Руководстве, заимствованы из различных международных документов, касающихся информационной грамотности. При этом наиболее активно в содержательной части Руководства используется идеология стандартов информационной грамотности, разработанных в США: в частности, стандартов, разработанных Американской библиотечной ассоциацией, Ассоциацией научных библиотек колледжей США, Ассоциацией школьных библиотек США. Кроме того учтён опыт библиотечного Общества колледжей, национальных и университетских библиотек Великобритании, Австралийского и Новозеландского институтов по информационной грамотности, Мексиканского форума по информационной грамотности [5, с. 60].

В данном Руководстве дано развёрнутое определение понятия «информационная грамотность». Под ней *понимается наличие знаний и умений идентификации информации для выполнения определённого задания или решения проблемы, эффективного поиска информации, её организации и реорганизации, интерпретации и анализа найденной и извлеченной информации; оценка точности и надёжности информации, включая соблюдение этических норм и правил пользования полученной информацией; при необходимости передача и представление результатов анализа и интерпретации информации другим лицам; последующее применение информации для осуществления определённых действий и получения определённых результатов.* Понятийный аппарат в Руководстве по определению информационной грамотности содержит и такие синонимичные термины, как: «информационные умения»; «библиографическая подготовка»; «пользовательское образование»; «информационные компетенции». В числе родственных понятий информационной грамотности, но не синонимичных, названы: «сетевая грамотность»; «цифровая грамотность»; «интернет-грамотность», «компьютерная грамотность»; «медиаграмотность». Пред-

ставляется также возможным рассмотреть структуру информационной грамотности.

«Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни» (Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning), подготовленное Х. Лау, содержит стандарты по информационной грамотности, предназначенные для обучения в этой области. Содержание этих стандартов отражает три важнейших компонента информационной грамотности: способность человека получать, оценивать и использовать информацию. В обобщённом виде представление об основных компонентах информационной грамотности и показателях их освоения в стандартах ИФЛА представлены следующим образом:

1. Получение информации («Пользователь отбирает информацию рационально и эффективно»). Определение и формулировка потребности в информации. Нахождение информации.

2. Оценка информации («Пользователь оценивает информацию критически и компетентно»). Отбор, извлечение, анализ, синтез информации. Организация информации: обобщение и интерпретация информации.

3. Использование информации («Пользователь находит новые пути передачи, представления и использования информации, осваивает информацию как собственное знание»).

3.1. Применение полученной информации, освоение её как собственного знания, подготовка информационных продуктов.

3.2. Передача и использование информации в соответствии с законами об интеллектуальной собственности, правилами легального использования информации и этическими нормами.

Исследованием отмечено, что концепция информационной грамотности на международном уровне закрепляет осознание мировым сообществом роли специальных знаний и умений человека по работе с информацией, констатирует необходимость специальной информационной подготовки человека к жизни в информационном об-

ществе; в ней подчёркивается необходимость организации совместной деятельности работников системы образования и библиотечно-информационных специалистов по решению проблемы информационной грамотности. Также в ней предпринята попытка преодолеть ограниченность существующих подходов, связывающих информационную подготовку учащихся с какой-либо одной из информационных технологий и отражающих лишь отдельные аспекты информационной подготовки (знание основных положений информатики, интернет-грамотность, компьютерная грамотность, медиаграмотность). Понятие «информационная грамотность» отражает широкий спектр знаний и умений человека по работе с информацией, в содержание данного понятия входит соотнесение информационной грамотности с наиболее сложными видами интеллектуальной деятельности человека.

Концепция закладывает основы для исследования и развития информационной грамотности как сложного многоаспектного **полиструктурного** явления, в составе которого выделяются следующие принципиально важные компоненты:

- когнитивный (знание понятийно-терминологического аппарата в сфере работы с информацией, закономерностей функционирования информации в обществе и т.п.);
- операциональный или технологический (практическое освоение процедур поиска, отбора, извлечения, использования информации);
- аксиологический (анализ, критическая оценка, интерпретация информации);
- юридически-правовой (соблюдение законов об информации, правил легального использования информации и т.п.);
- морально-этический (использование информации в соответствии с этическими нормами) [5, с. 62].

Между тем концепция не даёт ответа на вопрос: почему учащийся в рамках овладения информационной грамотностью должен осваивать такой объёмный, разносторонний учебный материал?

Отечественные учёные между тем рассматривают в структуре информационной грамотности:

- знание основных положений информатики (А.В. Горячев);
- компьютерную грамотность (Е.П. Велихов, Б.С. Гершунский и др.);
- интернет-грамотность (И.И. Трубина и др.);
- медиаграмотность (А.С. Резцов и др.).

Какова же роль этих составляющих в формировании у учащихся информационной грамотности?

Знание основных положений информатики закладывается со второго класса начальной школы. «Цель обучения этому предмету, – заметил академик Е.П. Велихов, – можно сформулировать как приобретение учащимися компьютерной грамотности, включающей в себя начальные фундаментальные знания в области информатики, знания и навыки, относящиеся к простейшему использованию компьютеров, умения писать простейшие программы» [4, с. 18].

Сегодня резко возросла роль этого предмета. Результат обучения этому предмету – формирование не только устойчивых и многообразных пользовательских навыков, но и умение полноценно работать с информацией. С этой точки зрения информатика становится учебным «инструментом» для учеников и получает серьёзную поддержку от других предметов – материал, на котором возможно формирование продуктивных информационно-коммуникационных навыков.

По мнению А.В. Горячева, само название «информационная грамотность» предполагает, что речь пойдёт о различных навыках обращения учащихся с информацией. Информатика, по убеждению А.В. Горячева, может и должна предложить школе несколько вариантов своей роли в формировании информационной грамотности. К примеру:

- 1) обобщение и развитие навыков, получаемых на других уроках;
- 2) равномерное знакомство со всеми направлениями информационной грамотности;
- 3) концентрация внимания на логически наиболее сложных направлениях информационной грамотности;

4) акцент на применении компьютерной технологии [7].

Компьютерная грамотность означает овладение всеми способами применения компьютера в качестве средства учебной деятельности. Между тем, рассматривая процесс компьютеризации в образовании, Б.С. Гершунский указал на четыре наиболее существенные области использования компьютера, как: объекта изучения; средства обучения; средства научного исследования; средства управления [6, с. 328]. «При всех своих... достижениях любой компьютер, – уверяет он, – это всего лишь средство повышения эффективности интеллектуальной человеческой деятельности. Причём средство прежде всего информационное, ориентированное на информационное обслуживание потребностей человека» [там же, с. 324]. Отсюда компьютерная грамотность не только способствует формированию информационной грамотности, она есть основа повышения интеллекта человека в условиях массива разнообразных знаний, к которому он имеет доступ благодаря умению пользоваться компьютером. Примечательно, что Б.С. Гершунский назвал компьютер несомненным благом будущего, и это так и есть.

В многочисленных публикациях, как в нашей стране, так и за рубежом, отмечается, что компьютер может быть использован при изучении как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин для решения самых различных учебных задач, выполнения вычислительных операций, анализа результатов учебных экспериментов, построения и интерпретации математических моделей физических, химических и других явлений и процессов. Он может выполнять функции информационной системы, банка данных, автоматизированного справочника [там же, с. 340]. «Я называю умение программировать (благодаря компьютеру) второй грамотностью», – заметил А.П. Ершов [9, с. 3].

Овладение компьютерной грамотностью кардинальным образом меняет деятельность учащегося. Он может самостоятельно получить требуемую информацию, получает возможность приобщения к творческой и исследовательской работе.

За рубежом компьютерная грамотность рассматривается как «вторая школа», осо-

бенно в рамках индивидуального подхода к обучению, пересмотра традиционной школы своих функций. **Интернет** является основной магистралью всего земного шара, объединяющей мир в единое информационное пространство, и позволяет конструировать личностное знание на основе самостоятельной работы с разнообразной информацией, обеспечивает доступ человека к информации, формирует готовность к дистанционному взаимодействию с окружающим миром (сотовая связь, интернет-телефония, Skype, электронная почта и т.д.). Всего лишь несколько лет назад Россия занимала пятнадцатое место в мировом рейтинге по числу пользователей Интернета. Число интернет-пользователей к концу 2014 года достигло более 40 млн и продолжает расти быстрыми темпами. Сегодня каждый третий россиянин пользуется Интернетом. Практически все школы России подключены к Интернету.

Информация, помещённая на сайтах и порталах Интернета, которые предоставляют пользователям средства для поиска информации, обучения и профессионального общения, обладает рядом преимуществ перед традиционными печатными материалами. Она позволяет школьникам и студентам работать в гипертекстовой среде, в условиях, когда они могут самостоятельно, с учётом своих способностей и уровня знаний, формировать собственные траектории обучения, получать, обрабатывать и передавать текстовую и графическую информацию, принимать активное участие в конференциях и дискуссиях, конструировать индивидуальные образовательные ресурсы из стандартизированных модулей, знакомиться с различными профессиями.

Интернет предоставляет учащимся быстрый доступ к «авторским» системам обучения, предназначенным для помощи в овладении той или иной предметной областью людям с различными знаниями, когнитивными способностями и системами предпочтений. Это, в частности, означает, что учащийся может получить доступ и выбирать различные системы навигации, экспертные системы, системы обучения в данной предметной области, построенные с учётом коррекции типичных ошибок и трудностей в усвоении учебного материала. Интернет служит средством мотивации, средством активности школьника через участие

в проектной деятельности по созданию сайтов (наполнение их содержанием) и предоставлению (презентации) результатов своей работы с использованием компьютерных видеотехнологий [14]. Очевидно, что возможности Интернета неисчерпаемы. Можно с уверенностью констатировать, что интернет-грамотность – это ключевая грамотность человека в информационном обществе, в условиях формирования информационной грамотности и как её подструктура.

Медиаграмотность (media – средства) как часть информационной грамотности предполагает овладение учащимися современными средствами массовой коммуникации.

В концепции медиаобразования, активно поддерживаемой и продвигаемой во всём мире ЮНЕСКО, отмечено: «Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и другими технологиями; оно даёт возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в общении с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

- 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
- 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
- 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
- 5) получать возможность свободного доступа к медиа как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования.

Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию

различной информации, научить человека понимать её, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, усвоения различных форм самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета (А.С. Резцов) [15, с.120–121].

В середине 80-х годов в ряде работ зарубежных учёных – А.Г. Дал, Д.П. Элай и другие – была высказана мысль о необходимости сочетания «медиаграмотности» с компьютерной грамотностью, так как компьютер можно рассматривать как коммуникационное средство. С этого момента за рубежом начался процесс объединения медиаобразовательных и компьютерных дисциплин. В нашей стране до 1987 года понятие «медиаграмотность» в исследованиях отечественных учёных не употреблялось [19].

В середине 90-х годов прошлого столетия интерес к медиаобразованию в нашем обществе значительно возрос, в том числе в системе образования: общем, среднем специальном, в вузах, в системе повышения квалификации, в образовании взрослых. Всё это свидетельство того, как постепенно медиаграмотность обрела свою значимость в решении проблем развития личности учащихся в целях формирования их информационной грамотности.

Особая роль в овладении информационной грамотностью принадлежит компетентностному подходу, компетенциям. В этом можно убедиться, рассмотрев прикладные модели формирования информационной грамотности. Среди них модель формирования информационной грамотности младших школьников в учебной деятельности [И.Н. Ващук] [3].

Необходимыми условиями формирования информационной грамотности младших школьников в учебной деятельности являются создание информационно-образовательной среды и введение пропедевтического курса информатики. Из этого следует, что прежде всего необходимо решить проблему овладения младшими школьниками компьютерной грамотностью.

В настоящее время компьютерная грамотность [(computer literacy) competence] понимается как совокупность знаний и умений, позволяющих человеку использовать электронно-вычислительные машины (ЭВМ) в своей профессиональной деятельности и повседневной жизни [2].

Важными компонентами компьютерной грамотности являются: знания о применении ЭВМ в различных сферах производства, культуры, образования, а также о тех изменениях в деятельности человека, которые с ним связаны; знание принципиального устройства и функциональных возможностей компьютерной техники; владение современными программными средствами. В процессе овладения компьютерной грамотностью формируются умения использовать компьютер при написании и редактировании текста, описании информации, рисовании и так далее, умения составлять простые программы, алгоритмы решения задач. В отличие от обычной грамотности компьютерная формируется в сжатые сроки и меняется с развитием компьютерной техники и программного обеспечения.

В процесс моделирования были заложены следующие принципы формирования информационной грамотности:

- научности (установление обоснованных теоретически и подтверждённых практически современных научных достижений);
- интегративности (создание определённой системы информационного образования, в которой осуществляется упорядочивание учебного материала в строгом логическом порядке в соответствии с целостностью межпредметных компонентов, позволяющих формировать фундаментальные знания);
- коммуникативности (взаимодействие в процессе общения человека с другим человеком, или группой людей, взаимодей-

ствии «человек – компьютер» и «человек – компьютер – человек»;

- доступности в обучении и воспитании (учебная и воспитательная работа строится с учётом возрастных особенностей и уровня обученности);
- наглядности (обучение строится на конкретных образцах, непосредственно воспринятых учащимися, компьютер как универсальное средство обработки информации обладает широкими дидактическими возможностями);
- личной направленности (если ребёнок не ощущает значения чего-либо для себя лично, он относится к этому безразлично);
- связи теории с практикой;
- мотивации.

Среди возможных методов формирования информационной грамотности выделены следующие:

1. Познавательные дидактические игры, ориентированные на создание ситуаций, моделирующих реальность, из которых ученикам предлагается найти выход.
2. Наглядный метод, способствующий обогащению и расширению непосредственного опыта детей, развитию наблюдательности, изучению конкретных свойств предметов.
3. Метод практической обработки информации, позволяющий в процессе самоподготовки учащегося производить поиск, отбор, переработку, упорядочивание информации различного типа, выделять смысловые группы, выстраивать логические связи между элементами, воспроизводить усвоенную информацию и создавать новую.
4. Метод мотивации учебно-познавательной деятельности, направленный на создание психологической установки на усвоение нового материала, побуждение познавательной деятельности детей, создание проблемной ситуации.

В модели представлены структура и содержание информационной грамотности младших школьников. Структура модели состоит из ряда компонентов:

- психофизиологический (содержание компонента: умение выполнять элементарные

мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение), выделять существенное в явлениях;

- когнитивный;
- операционно-технологический;
- коммуникативный;
- эмоционально-ценностный.

Все компоненты информационной грамотности тесно связаны между собой, взаимопределяют и дополняют друг друга.

Основным фактором, способствующим формированию информационной грамотности младшего школьника, является **создание информационно-образовательной среды**.

При моделировании процесса формирования информационной грамотности младшего школьника учитывались его сложность, многоаспектность и непрерывность.

Разработанная модель информационной грамотности младшего школьника определила цель, задачи данного личностного образования. Одновременно были выявлены **уровни сформированности информационной грамотности**, основными показателями определения которых являются количественно-качественное сочетание знаний, умений и навыков, оценивание информации, целенаправленное и творческое использование информации с соблюдением этических норм её получения и последующей интерпретации:

- репродуктивный (основан на восприятии, осмыслении, запоминании знаний – деятельность по образцу);
- частично-поисковый (основан на применении имеющихся знаний в знакомой ситуации – поисковая деятельность);
- креативный (применение знаний в новой ситуации – творческая деятельность).

В соответствии с разработанной моделью выявлены следующие педагогические условия эффективности процесса формирования информационной грамотности младшего школьника:

- создание информационно-образовательной среды, способствующей активизации субъектной позиции младшего школьника и обеспечивающей познание окружающего мира через единство школьных предметов;

- внедрение в учебный процесс пропедевтического курса информатики, реализующей системообразующий принцип межпредметных связей как в теоретической, так и в практической его составляющих.

Основной целью функционирования информационно-образовательной среды явилась подготовка учащихся к самостоятельному взаимодействию с её естественным информационным аналогом. Такое взаимодействие представляет собой реальную активную деятельность субъекта по потреблению и переработке первичных и вторичных информационных смыслов в естественной информационной среде (природной и социальной).

Эффективное функционирование информационно-образовательной среды предполагает внедрение в систему начального образования интегративного пропедевтического курса, обеспечивающего формирование основных уровней информационной грамотности младшего школьника: репродуктивного, частично-поискового, креативного.

С учётом психолого-педагогических особенностей младшего школьника, содержания компонентов его информационной грамотности были выявлены направления диагностики:

- психофизиологического компонента (развитие познавательных процессов: внимание, память, мышление);
- уровня сформированности когнитивного, операционно-технологического, коммуникативного, эмоционально-ценностного компонентов информационной грамотности младшего школьника. Итак, как показывает исследование, в рассмотренной модели основным фактором формирования информационной грамотности младшего школьника является **создание информационно-образовательной среды**, активная позиция младшего школьника в учебной деятельности.

Не менее интересна модель формирования информационной грамотности учащихся в школьной библиотеке [В.Б. Антипова], [1. с. 21–26].

При проектировании модели в качестве необходимых условий её эффективности в школьной библиотеке выделены следующие:

- необходимость организации последовательного систематического обучения на основе учёта возрастных и индивидуальных особенностей и потребностей учащихся;
- создание условий для самостоятельной деятельности учащихся в ходе учебного процесса с привлечением максимально широкого спектра информационных ресурсов и технологий;
- использование активных форм и методов обучения, позволяющих вовлекать каждого из учащихся в самостоятельную творческую деятельность.

Эти положения подвели к идее создания трёхуровневой концентрической модели, в которой каждый концентр соответствует определённому им уровню обучения. Идея модели основана на последовательном поэтапном формировании навыков от простых к сложным, на трёх уровнях, которые соотносятся с возрастными особенностями учащихся.

Методологической основой модели выступает личностно-деятельностный подход, с позиций которого определялась сущность процесса обучения при формировании информационной грамотности в школьной библиотеке как организация самостоятельной познавательной работы учащихся под руководством библиотекаря по построению личностного знания, формированию умений, необходимых при взаимоотношениях с информацией.

Организация учебного процесса построена по принципу модульного обучения. Каждый модуль представляет собой законченный блок, который характеризуется целостностью, автономностью и предполагает освоение определённого сегмента знаний, необходимых для успешного осуществления информационной деятельности. А также отработку умений поиска, анализа, оценки, организации и представления информации на основе этого знания. Практическая направленность и структурированность модулей облегчает процесс усвоения знаний и приобретения умений. Использование модульной системы позволяет адаптировать модель к различным организационным условиям. Поскольку в рамках модели предусматривается активное использование исследовательского метода обучения, метода проектов, постольку при необходимости

и возможности количество модулей внутри каждого концентр можно увеличить, что позволит увеличить время на отработку умений и навыков. Количество осваиваемых модулей и последовательность при их изучении внутри каждого концентр определяются потребностями учащихся и организационными возможностями школы и библиотеки.

Представленная модель позволяет:

- концентрировать содержание обучения на информационно-аналитической деятельности, включающей поиск, оценку и обработку информационных ресурсов на различных носителях, представляя библиотеку, её ресурсы и инструменты как составную часть мирового информационного пространства.
- формировать элементы библиотечно-библиографических знаний, медиаграмотности (умений работать с периодическими изданиями), совершенствовать умения работы с текстом (культуру чтения) и навыки компьютерной грамотности (через работу с электронными ресурсами), которые являются составными частями структуры информационной грамотности;
- организовать учебные занятия на основе самостоятельной информационной деятельности учащихся;
- внедрить систему дидактических и творческих заданий, ориентированных не только на формирование инструментальных навыков использования библиотечных инструментов, но и на развитие навыков критического мышления;
- включить в каждый модуль задания на формирование умений поиска, оценки, анализа и представления информации как неразрывно связанных;
- активно использовать методы стимулирования интересов и мотивов учащихся;
- адаптировать занятия в школьной библиотеке к потребностям и возможностям конкретного общеобразовательного заведения.

Очевидно, что представленные здесь модели позволяют организовать учебный процесс по формированию информационной грамотности школьников:

- через создание информационно-образовательной среды и введение пропедевтиче-

ского курса информатики для младших школьников в общеобразовательной школе;

- в школьной библиотеке с использованием модульной системы для учащихся – как младших классов, так и старшеклассников – на основе их самостоятельной информационной деятельности.

Всё изложенное свидетельствует об актуальности данной проблемы и, соответственно, о возможности разнообразных подходов к формированию информационной грамотности школьников – качественно новой парадигме в системе современного российского образования. □

Литература:

1. Антипова В.Б. «Информационная грамотность»: содержание понятия //Медиатека и Мир, 2008, № 1, с. 21–26.
2. Берулава М.Н. Современные модели обучения в свете гуманизации образования// Гуманизация образования, 1994, № 2.
3. Ващук И.Н. «Формирование информационной грамотности младших школьников в учебной деятельности». Дисс. к.п.н. Оренбург, 2005.
4. Велихов Е.П. Новая информационная технология в школе // Информатика и Образование. 1986, № 1.
5. Н.И. Гендина. Информационная грамотность и информационная культура: международный и российский подходы к решению проблемы // Открытое образование № 5, 2007.
6. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: «Флинта», 1998.
7. Горячев А.В. О понятии «Информационная грамотность»//Информатика и образование, № 8, 2001.
8. Давидович В.Е. Сущность культуры. Ростов/Д, 1997.
9. Ершов А.П. Программирование – вторая грамотность. Новосибирск.1981.
10. Кинелев В.Г. Образование для информационного общества //Открытое образование, 2007, № 5.
11. Колин К.К. Информатика в системе опережающего образования. Доклад на II Международном Конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика» // Вестник РОИВТ. – М.,1996, № 3.
12. Кузьмин Е.И. Медиа– и информационная грамотность в контексте вызовов информационного общества и политики построения общества знания // Медиа– и информационная грамотность в обществах знания /сост. Е.И. Кузьмин, Е.И. Паршакова А.В. – М.: МЦБС, 2013.
13. Ландшвер В. Концепция минимальной компетентности. – Перспективы: Вопросы образования, 1988. № 1.
14. Полонский В.М..Образовательные возможности информационно-коммуникационной педагогики //Теоретические исследования 2005 года: Матер. науч. конф. /под ред. В.А. Мясникова. – М., ИТИП РАО, 2006.
15. Резцов А.С. Медиаобразование в России: проблемы становления. //Роль образования и педагогической науки в социокультурной модернизации российского общества // Сб. науч. трудов межд. н/теоретич. конф. 24 октября 2011 года. Ч.П, М., ИТИП РАО – с.120–121.
16. Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Страсбург, 1966.
17. Трубина И.И. Инфокоммуникационное взаимодействие – философия образования // Роль образования и педагогической науки в социокультурной модернизации российского общества // Сб. науч. трудов межд. науч/теоретич. конференции, 24 октября 2011.Ч.П. М., ИТИП РАО,2011.
18. Формирование информационного общества в XXI веке /сост. Е.И. Кузьмин, В.Р. Фирсов: Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». СПб, 2006. – 640 с.
19. Шариков А.В. Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия. Ч.П. М., 1993.
20. <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006-ru.pdf>.

ОЧЕРК СОВРЕМЕННОГО ПОНИМАНИЯ МЫШЛЕНИЯ

Георгий Леонидович Ильин, профессор Московского педагогического государственного университета, Московского государственного гуманитарного университета им. Шолохова, доктор педагогических наук, gor-946@yandex.ru

• виды мышления • традиции понимания мира • субъективное мышление • объективное мышление • мнение людей • инженерная культура • проектная культура • социальный процесс

Первые выпускники факультета психологии МГУ (конец 60-х годов прошлого века), да и последующие должны помнить психологическую классификацию видов мышления, которая преподавалась в то время на основе теории деятельности А.Н. Леонтьева. Эти виды мышления равным образом были применимы и к развитию отдельного индивида, и к развитию рода человека, и в целом к развитию живых существ, т.е. отражали и онтогенетическое, и филогенетическое развитие человека и животных. При этом неявно предполагается, что онтогенез вкратце повторяет филогенез.

В данной классификации выделялись следующие виды мышления:

1. Наглядно-действенное, предполагающее связь действий с видимыми предметами. В онтогенезе особенно наглядно прослеживается в младенческом возрасте. В филогенезе оно проявляется у животных, использующих зрение для ориентировки в пространстве и поиска пищи.

2. Наглядно-образное, проявляющееся с формированием образов предметов, отделённых от породивших их предметов и опирающееся на воображение, позволяющее манипулировать с воображаемым предметом. У животных оно проявляется в умении прогнозировать действия врага или дичи.

3. Словесно-логическое, опирающееся на слово как знак, имеющий значение лишь связи с другими знаками. У животных оно присутствует только в сигнальной форме, т.е. как сигнально-логическое. Сигнал с обозначаемым предметом или явлением

соединён условной или безусловной связью; слово с ним, как правило, никак не связано, кроме интонации.

Эта классификация не раз исправлялась и добавлялась. В частности, между наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением вставлялось наглядно-предметное, а между наглядно-образным и словесно-логическим возникало символическое мышление, но это не нарушало принципа эволюции видов мышления.

С.Л. Рубинштейн предложил другую психологическую классификацию мышления. Её можно назвать логико-психологической, структурной, в отличие от биопсихологической, эволюционистской А.Н. Леонтьева. В ней выделялись операции мышления, относящиеся преимущественно к человеческому мышлению, наблюдаемые во всех видах человеческой деятельности, но способные распространяться и на деятельность животных. Виды человеческой деятельности могли быть самыми разными – от репродуктивной до творческой, от учебной до научной и от практической до теоретической, поскольку классификация стала общепринятой. Описание проводилось в рамках решения проблем или задач.

1. Анализ – исследование ситуации, выявление основных компонентов проблемы или задачи.

2. Синтез – установление признаков, связывающих компоненты.

3. Абстракция – выявление общего, связывающего отдельные компоненты.

4. Обобщение – установление истинного положения, разрешение проблемы или задачи.

Позднее к ним добавились сравнение и конкретизация.

Каждый из названных исследователей опирался на научную традицию: Леонтьев – на дарвиновскую, с её идеей эволюционного развития всего живого, Рубинштейн – на общенаучную картезианскую, рациональную, ведущую начало со времён Декарта, с его принципами:

- делить каждую проблему на возможно большее число частей, требуемых для её разрешения – анализ;
- восходить, мысля по порядку, от наиболее простых предметов к всё более сложным – синтез;
- составлять настолько полные перечни и обзоры, чтобы быть уверенным, что ничего не пропущено – абстракция и обобщение.

Существуют и иные классификации видов мышления: теоретическое и практическое, логическое и интуитивное, реалистическое и аутистическое, шаблонное и творческое, научное и религиозное, художественное и техническое, обыденное (житейское) и научное и др. Мы выбрали эти две, как опирающиеся на разные научные традиции и ставшие классическими для отечественной психологии, поскольку они в наибольшей степени отвечают нашей задаче – описать современное понимание мышления.

* * *

Итак, речь идёт о двух основных научных традициях в понимании мира: естественнонаучной, представленной в концепции мышления Рубинштейна, и гуманитарной – в теории Леонтьева. Первая существовала и существует поныне в форме картезианской науки, основанной на понимании предмета мышления как существующего независимо от субъекта мышления, вторая – в форме социально-гуманитарной науки, предполагающей изначальную связь, зависимость субъекта и объекта мышления, когда объектом выступает другой субъект или ему приписываются субъективные характеристики.

Первая имеет дело преимущественно с природным миром и его проявлениями, вторая – с человеком и продуктами его исторической деятельности. Первая использует для объективности исследования такие методы, как наблюдение, эксперимент; вторая – опрос, с целью изучения мнений исследуемых. Первая применяет рациональный логический анализ; вторая пользуется аналогиями для понимания фактов и явлений. Первая объективна, или стремится ею быть; вторая субъективна, даже если старается быть объективной. Первая рассматривает мир как сложный механизм, существующий сам по себе, устройство которого можно понять; вторая восхищается непостижимым высшим разумом, создавшим этот механизм.

В XX столетии была осознана третья традиция, существовавшая также издавна, как и первые две, – традиция проектирования, изобретательства, инженерная традиция, породившая современный мир как среду обитания людей, третий мир, возникший наряду с миром минералов и живых организмов. Она основывалась на умении человека замышлять и конструировать не только орудия труда и приспособления, но и машины, механизмы и устройства, заменяющие его не только в физическом, но и умственном труде. Она и возникла с появлением труда в человеческом обществе, хотя была осознана в форме проектной культуры лишь в XX веке.

Инженерная традиция занимает промежуточное положение между двумя названными. Во-первых, исторически, она не могла возникнуть прежде гуманитарного мышления и его форм (анимизм, гилозоизм, идеализм), она возникла в контексте этого мышления, а рациональное, механистическое научное мышление придало ей новый импульс. Во-вторых, в силу её социальной роли она, с одной стороны, выполняет заказы социума, служит его интересам (социально-гуманитарное мышление), с другой – основывается на достижениях науки (научное мышление): *Artes serviunt vitae, sapientia imperat*, т.е. техника, искусство служат жизни, наука – правит, как говорили древние римляне.

Несмотря на существование третьей традиции, будем исходить из двух основных ви-

дов мышления, соответствующих первым двум традициям – естественнонаучной и социально-гуманитарной. В них наиболее ясно проявляется их различие: социально-гуманитарной традиции и соответствующему ей социально-гуманитарному мышлению свойственно субъективное восприятие мира, а естественнонаучному – объективное, независимое от субъекта.

Но что это означает? Субъективное означает, что окружающий мир воспринимается с точки зрения самого человека, его опыта, его догадок и предположений, его замыслов и планов, причём неважно, является ли мышление эгоцентрическим, как у малолетнего ребёнка, или развитым, как у убеждённого в своей правоте учёного, отстаивающего свою точку зрения. Во всяком случае, речь идёт о мнении человека об окружающем мире, а мир выступает как проекция человеческих представлений о нём.

Субъективное всегда преобладало в жизни людей: шла ли речь об отстаивании собственного мнения подростком перед родителями, отстаивании своих политических взглядов политиком перед избирателями, наконец, отстаивании «своего видения» художником перед зрителями. И особенно явно субъективное мышление выступало во взаимоотношениях людей в суде, где каждый стремился доказать свою правоту, во что бы то ни стало. Но и в науке «многие уфологи страдают от парейдологии – специфического свойства мозга создавать иллюзии на основе интересующих человека образов и выдавать их за реальные вещи»¹. Если бы только уфологи страдали от этого наваждения!

Объективное восприятие и мышление предполагают реальность основной доминантой представлений о мире. Представления строятся на основе личного опыта, путём проб и ошибок, которые устанавливают его правильность, а также соответствие прошлому опыту. Но реальность может быть научной, основанной на общественном опыте, причём расходящейся с непосредственным опытом. Так научное представление о Земле, вращающейся вокруг Солнца, опровергается ежедневным опытом непосредственного индивидуального наблюдения небесного свода.

Объективное мышление располагает, по сути, двумя источниками правильности представлений о мире: личный опыт и опыт других людей (человечества), конденсированный в научных знаниях. Но что такое личный опыт? Это мнение человека, сформировавшееся в процессе самостоятельных действий и способное вызывать сомнения. А что такое научные знания? Те же мнения людей, только многократно и всесторонне проверенные в процессе использования и менее сомнительные. Именно эта многократная проверка придаёт им статус фактов – объективность, независимость от сознания и воли отдельного человека и общества.

Естественнонаучное знание (в традиционном, картезианском понимании) строилось на основе категорического отрицания какого-либо божественного замысла, присутствия творца мира и просто субъективного начала при объяснении природы вещей. Объективный взгляд на мир исключал субъективность, целесообразность в понимании мира. При этом главным предметом критики выступала мифология – как первобытная, так и средневековая. «Основной мифа Просвещением с давних пор считался антропоморфизм, проекция субъективного на природу – Ксенофонт, Монтень, Юм, Фейербах и Саломон Райнах единодушны в этом»².

Представляет интерес естественнонаучная концепция академика Э. Галимова о происхождении жизни: «Философы часто задаются вопросом: если в природе что-то действует сообразно цели, то почему нам изначально не считать, что эта категория присутствует в мире? А откуда она берётся? Легче всего ответить: от Бога. Я бы ответил по-другому: может происходить упорядочение, но без цели. Процесс упорядочения заключён в очень узком диапазоне возможностей. Он идёт так, как если бы была цель. Цели нет. Но путь предопределён. Условно говоря, он предопределён таблицей Менделеева, теми соединениями, которые нас окружают»³.

¹ См. Rosregistr.ru.

² Т. Адорно, М. Хоркхаймер. Диалектика Просвещения. М., С-Пб, с. 20, 1997.

³ Галимов Э. Общая судьба сложных соединений в нашей вселенной// Эксперт, 2007, № 8.

То есть современные учёные-естественники, как и в прошлом, в гипотезе бога или мета-сущности не нуждаются. Напомним известный рассказ о докладе учёного Лапласа во французской академии на тему об астрономическом происхождении Земли, когда он на вопрос Наполеона: «А где же здесь Бог?» – ответил: «В этой гипотезе не нуждаюсь». Ныне вместо Бога предлагается упорядочивание и репликация.

Однако здесь мы наталкиваемся на иную трудность – участники общего дела далеко не всегда или даже, как правило, не владеют общим замыслом, или каждый из них имеет собственный замысел, объяснение. Общий замысел, который открывается в их действиях, оказывается для них порой совершенно неожиданным. Они признают, что сами не ведают, что творят. Общим замыслом не владеет никто, и если он существует, то известен, казалось бы, только сверхчеловеческому разуму. Но это лишь на первый взгляд. На самом деле речь идёт вовсе не о замысле творца мира, божества или космического разума, а о замысле людей – участников создания картины мира, каждый из которых вносил свой вклад, содействовал общему делу познания действительности.

Соответственно, естественнонаучная картина мира или представление о предмете науки оказывается результатом баланса сил (гипотез, объяснений, предположений), столкновением, компромиссом или принудительным союзом разнонаправленных интересов, усилий и представлений участников её создания, а приписываемый им общий замысел – лишь способом их объединения в едином объяснении. Но это единое объяснение, как бы оно ни достигалось, является порождением участников его создания.

Впрочем, сказанное не исключает возможности и даже необходимости поиска такого объяснения, но следует иметь в виду, что это объяснение должно строиться на понимании, что общий замысел возникает в процессе и в результате взаимодействия участников, а не привносится извне и не существует изначально, как готовый образец.

Итак, научная истина, научные знания приобретают условный, относительный характер, но это не та относительность, которая обусловлена неполнотой знаний и определяется динамикой познания, ростом знаний, движением к абсолютной истине. Это относительность, обусловленная социальной подоплёкой процесса познания, связью и зависимостью знаний от желаний и потребностей, целей и замыслов людей, столкновения интересов участников познания. Относительность истины состоит в том, что она выражает доминирующие в данный момент истории взгляды, лучше обеспечивает решение актуальных задач, больше соответствует ожиданиям людей, т.е. степень её истинности определяется адекватностью интересам людей и успешностью её использования.

Научное мышление является таким же продуктом социальной жизни, как и любой другой вид мышления. Научная истина бесспорна до тех пор, пока, по афоризму известного политика, она не затрагивает интересов людей. И наоборот, истину можно сделать бесспорной, лишь оторвав её от интересов и замыслов людей. Погружая научные знания в социальный контекст, мы лишаем их бесспорности, незыблемости, абстрактности, всех тех качеств, которые делают знание объективной истиной, независимой от желаний и воли создавших её людей.

Приведём слова философа XVI века М. Монтеня, скептика, равным образом пренебрежительно относившегося и к средневековой, и к новой, нарождающейся, «просвещенческой» науке. *«Если бы вообще стремление разбогатеть – чего в наши дни можно достигнуть при помощи юриспруденции, медицины, преподавания, да ещё теологии, – не поддерживало авторитета науки, мы бы видели её, без сомнения, в таком же пренебрежении, в каком она находилась когда-то»*⁴. Социальная зависимость науки того периода истории представлена ясно.

А вот слова нашего современника, П. Фейерабенда, который отмечает, что современная наука, в отличие от науки предшествующих эпох, сильно изменилась, стала *«...мощным бизнесом, формирующим мышление его участников. Хорошее вознаграждение, хорошие отношения с боссом*

⁴ Монтень. Опыты. - М.: Правда, 1991, с. 110.

и коллегами в своей «ячейке» – вот основные цели тех «человеческих муравьев», которые преуспевают в решении крохотных проблем, но не способны придать смысл тому, что выходит за рамки их компетенции»⁵.

Таким образом, мы приходим к выводу, что и субъективное, и объективное мышление имеют основой мнения людей.

Но как же эксперимент – основа естественнонаучного знания? Ведь именно в ходе эксперимента добываются новые объективные факты и знания?

Эксперимент, не только лабораторный, но и практический, не только научный, но и социальный, является, по сути, методом проб и ошибок, реализуемым не только в лабораториях, но и на современных проектах и с помощью современных технологий. А результат эксперимента зависит от соответствия ожиданиям испытателей, разработчиков – «пан или пропал». Эксперимент предполагает замысел, проверку предположения. Не только точный научный расчёт, но убеждения или сомнения разработчиков в исходе эксперимента, борьба их мнений, подтверждение или крах предположений, заложенных в эксперимент, составляют его социальный контекст и определяют его исход. То есть эксперимент изначально является проекцией человеческого ума с целью проверки предположений.

И закон Архимеда, и установление Эратосфеном шарообразности Земли, и открытие Америки – все эти и многие другие научные факты приобретали общезначимость далеко не сразу. Понимание естественнонаучного мышления как производства новых фактов – реализованных индивидуальных понятий, концепций, проектов – предполагает чёткое осознание и обязательное исследование социального контекста, для которого готовится проект и в котором он будет реализован. Только такой учёт социальных условий сделает замысел реализуемым и жизнеспособным, а научную концепцию – истинной в заданных условиях.

И об инженерном мышлении. Возможно возражение, что рассуждения об инженерном мышлении как социально нормирован-

ной деятельности вряд ли уместны, когда речь идёт о сопратате или теории машин и механизмов. Какое отношение к сказанному имеет расчёт предельного напряжения балки или выбор нарезки винта? Действительно, на первый взгляд, решение названных задач лишено каких-либо характеристик, связанных с его социальной обусловленностью. Но стоит предложить какое-либо необычное, нетривиальное решение обычной задачи, решение, представляющее общественный интерес, а, следовательно, затрагивающее интересы других людей, как тут же обнаруживается весь тот социально-психологический контекст, который определяет любое движение человеческой мысли, создание любого произведения ума и рук человеческих (изобретатели хорошо знакомы с этим явлением).

Несомненно одно – и научное мышление (в его картезианском понимании), и инженерное мышление как стремление к достижению реального, объективного результата, являются идеалом объективности, вернее, объективность является идеалом, целью, образцом научных устремлений. Но раз так, то мы вновь сталкиваемся с желаемым, должным, каким является всякий идеал. «Ибо для человека не имеет никакой цены то, что он не может делать со страстью»⁶. Следовательно, научное мышление вовсе не представляет собой что-то особенное, не подвластное человеческим страстям, напротив, оно само выступает в лице своих служителей как воплощённая человеческая страсть – стремление к независимому, объективному взгляду на вещи и утверждение, отстаивание этого взгляда.

Мы вновь приходим к выводу, что всякое мышление – и субъективное, и объективное – является выражением мнений людей. Но что даёт нам это утверждение?

Прежде всего понимание относительности всех знаний, которыми располагает человечество, поскольку все они являются ничем иным, как выражением мнений людей, мнений, созданных некогда и создаваемых до-

⁵ Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М.: Прогресс, 1986, с. 464.

⁶ М.Вебер. Наука как призвание и профессия. // Самосознание европейской культуры XX века. – М.: ИПЛ, 1991, с.130.

ныне в определённых условиях времени и места. Об этом свидетельствует концепция парадигм в науке, предполагающая изменение точки зрения на предмет науки по мере накопления фактов.

Далее, понимание первичности и доминирования субъективного взгляда на мир, т.е. гуманитарного мышления в жизни человека и в истории человечества. В онтогенезе это доказано Пиаже, открывшим эгоцентрическое мышление у детей младшего возраста; в филогенезе доказывается существованием анимизма и гилозоизма, мантики и магии в ранних формах первобытного мышления.

Затем утверждение, что, начиная с XVI–XVII веков, субъективный способ мышления был потеснен научным мышлением с его механистическим мировоззрением, логической рациональностью и утверждением объективности знаний. Ныне мы видим возвращение субъективного мировоззрения, что выражается в потере наукой былого влияния в обществе, ростом иррациональности научных концепций и теорий, сменой рациональной логики аналогией, сервисным характером научных исследований, служащих интересам разных социальных слоёв.

Наконец, определение статуса инженерного мышления и социального конструирования, которое также выступило как выражение мнений и ожиданий изобретателей, инженеров, политиков, стремящихся найти нужное решение технической или социальной задачи и воплотить свой замысел в жизнь, используя имеющиеся естественнонаучные представления.

Современное мышление, в какой бы форме оно ни совершалось (социально-гуманитарной, естественнонаучной, инженерно-технической, политической, религиозной или художественной) является проекцией представлений человека на изучаемый, используемый, конструируемый или воображаемый мир. А это означает, что ныне, как и у истоков человечества, мир строится по образу и подобию человека, в соответствии с его потребностями, желаниями и волей, как среда его обитания.

* * *

Современная наука завершила период, который О. Контом был обозначен как позитивный и который в его теории сменил метафизический и теологический периоды развития познания. В контовском понимании науки научные закономерности выступают как устойчивая последовательная или одновременная связь явлений. Это понимание исключает вопросы: почему существует данная закономерность, какова конечная причина бесконечной цепи причин и следствий всех явлений? – ответ на которые устойчиво предлагает религия.

В современной науке закономерность выступает не сама по себе, а как проявление и выражение определённых условий, в которых она наблюдается. *«Не случайно современные мыслители чаще говорят об условиях человеческого существования, чем о человеческой природе»*⁷. Эти условия влияют не только на форму проявления закономерности, но и на само её существование: изменение условий может изменить и саму закономерность. Так, движение Солнца слева направо на небесном своде – закономерность, известная всем живущим на Земле. Эта закономерность определяется направлением вращения Земли. Изменение направления вращения сделает эту закономерность невозможной. Точно так же «всемирное» тяготение наблюдается в известной нам Вселенной, т.е. в известных нам условиях, которые и составляют этот «весь мир». В поддержку этой точки зрения сошлёмся на мнение академика РАН Николая Кардашева, который, рассуждая о строении Вселенной и утверждая её множественность, отмечал, что *«...в разных Вселенных могут быть даже разные законы, разные элементарные частицы»*.

Человеческая, социальная деятельность, изменяя условия того или иного процесса, может изменять существующие и выявлять новые закономерности. Этот процесс далеко не осознан: обсуждение проблемы естественного и искусственного показывает, сколь сложно отделить закономерности, определяемые природными условиями, от закономерностей, возникших под влиянием человеческой деятельности, в конце концов, человек – часть природы. Но как бы то ни было, причиной возникающих явле-

⁷ Сартр Ж.П. Экзистенциализм - это гуманизм/ Сумерки богов. - М.: Политиздат, 1990, с. 336.

ний и закономерностей становится сам человек и его деятельность, и тем в большей степени, чем могущественнее становится его влияние на природные процессы. Человеческая деятельность прерывает бесконечную цепь причин и сама становится причиной, формирующей условия, необходимые ей для желаемого явления, события, процесса.

Предложенное понимание современного мышления является попыткой понять его как социальный процесс, определяемый не только логикой развития науки (естественнонаучной, социально-гуманитарной,

инженерно-технической) или потребностями индустриального или постиндустриального производства, но всеми условиями культуры (художественной, религиозной, политической, экологической) – как общекультурный процесс. В таком понимании научная, объективная картина мира, понимаемая как независимая от сознания и воли отдельного человека и общества, всё более становится продуктом человеческой общественно-исторической деятельности, а сама наука (картезианская или дарвиновская) – одной из форм этой деятельности, значение и роль которой меняются с развитием общества. □

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ ШКОЛЬНИКА КАК МЕХАНИЗМ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Светлана Аркадьевна Котова, заведующая кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребёнка РГПУ им. А.И. Герцена, член экспертного совета Комитета по образованию г. Санкт-Петербурга, кандидат психологических наук, доцент, sa-kotova@yandex.ru

- модернизация образования • лично ориентированное образование
- индивидуальный образовательный маршрут • самообразование

Поиск новых подходов повышения качества жизни подрастающего поколения привёл к необходимости перехода на гуманистическую модель построения образования. Современная образовательная система становится всё более «детоцентристской», развёрнутой к личности учащегося, её интересам, потребностям и направленной на оптимизацию внутренней активности самого учащегося. Цель образования связана с формированием субъекта самообразовательной деятельности.

Программа ЮНЕСКО «Образование для всех» выделяет следующие ценностные ориентиры развития образования:

- овладение конкретным человеком способами организации своей познавательно-творческой деятельности («уметь учиться»);
- развитие ориентаций человека на понимание сути, сущности вещей и деятельности, а не на формализованное усвоение разного набора сведений и знаний. Формирование собственных смыслов учения и жизнедеятельности, в том числе профессиональной, на основе согласования этого понимания с программой своей жизни («уметь жить»);
- овладение способами успешного решения профессиональных задач в совместном труде («уметь работать вместе, в команде»);
- овладение способами толерантного общения с другими людьми («уметь жить вместе»);

• овладение способами организации собственной жизни, основанной на принципах экологичности, социальной успешности и т.п. («уметь вести здоровый образ жизни»).

Важнейшим компонентом содержания образования становится личностный опыт обучаемого, накапливаемый в ходе развития таких характеристик, как: избирательность, рефлексия, направленность на другого, способность к поиску смысла, ответственность, саморегулируемость, креативность, внутренняя свобода (В.В. Сериков, 2007). Структурной единицей личностно-развивающего образования, по В.В. Серикову, становится значимая *ситуация (событие)*, востребующая проявления личностной функции и этим ставящая личность в активную позицию. В качестве психологического основания личностно-развивающего образования выступает *ситуационно-событийный механизм* проектирования жизненного пути. К принципиальным характеристикам личностно-развивающего образования он относит следующие:

- постановку воспитанника в позицию субъекта своего образования;
- приоритет постижения смысла образования, самостоятельно добываемых выводов («живого знания»), обретения опыта самоорганизации над функциональным усвоением материала;
- развёртывание педагогического процесса как последовательности событий, а не учебных и воспитательных «мероприятий»;

- поддержание в образовательном процессе ситуации востребованности личности, её позиции, побуждение её к «личностным действиям» – выбору, самооценке, поступку, связанному с принятием ответственности, проявлением творчества, свободы.

Таким образом, целью образования становится формирование личности, а основным механизмом – персонификация, связанная с формированием у учащихся опыта осознания, развития и реализации собственной личности. Важнейшим элементом этого опыта является проявление субъектности (самоорганизации и самоопределения) в области образовательных ценностей и смыслов своей сегодняшней и будущей жизни.

Ведущим путём, способствующим реализации индивидуальных образовательных потребностей и прав учащихся на выбор своего пути развития, выступает индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). Индивидуальный образовательный маршрут – это персональный путь реализации личностного потенциала воспитанника в образовании: интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного. Это целенаправленно проектируемая дифференциальная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позицию субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении педагогом педагогической поддержки его самоопределения и самореализации. Цель построения ИОМ – выработка личностных смыслов образования, углубление индивидуализации образования, развитие способности к постоянному самообразованию, самоизменению. Суть ИОМ – осознанное предвосхищение целей образования и способов их реализации самим учащимся с последующей осознанной регуляцией всего процесса, включая самооценку промежуточного и итогового результата.

Необходимость построения индивидуальных образовательных программ диктуется следующими соображениями:

- изменением и расширением образовательных потребностей семьи и учащихся;
- невозможностью в полном объёме удовлетворить разнообразие индивидуальных потребностей учащихся в общем потоке школы;

- расширением материальных и технических возможностей обеспечения индивидуального образования;
- появлением целых педагогических систем, рассматривающих индивидуализацию обучения как основной педагогический инструмент: «Одарённые дети», «Хочу быть успешным», «Выбери свой путь к успеху» и др.

Разработка ИОМ предполагает реализацию индивидуального подхода к каждому, получающему образование. Методологической основой построения ИОМ выступает системно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов). Проектирование маршрута требует также междисциплинарного подхода, заключающегося в согласованном комплексном подходе к его построению с позиции разных научных дисциплин, разных специалистов.



Рис. 1. Совокупность факторов, обеспечивающих реализацию индивидуального образовательного маршрута

Различаются следующие виды ИОМ по категориям учащихся (по И.А. Галацковой):

- Для детей с низкой учебной мотивацией.
- Для детей с опережающим темпом развития.
- Для детей с ослабленным здоровьем.
- Для одарённых детей со специальными способностями.

Можно выделить виды индивидуального образовательного маршрута по цели воздействия:

1. Расширяющий образовательный диапазон.
2. Углубляющий, специализированный.
3. Интегрированный, сочетающий в себе компоненты расширения и компоненты углубления компетенции.

На наш взгляд, ИОМ может также разделяться на *поддерживающий* и *корректирующий*. Поддерживающий ИОМ предполагает усилия по стимуляции и мотивации ученика через подключение дополнительных социальных ресурсов (например, включение в значимый социокультурный проект, конкурс), а корректирующий требует подключения профильной помощи специалистов-дефектологов, логопедов и пр.

По длительности реализации индивидуальные образовательные маршруты можно разграничить на:

- краткосрочные (1–6 мес.);
- среднесрочные (от одного до двух учебных лет);
- долгосрочные (на многие годы).

Индивидуальный образовательный маршрут может обогащаться как дополнительными часами по предмету, так и дополнительными курсами и программами, которые могут реализовываться как на базе школы, так и вне её, в сторонних организациях (например, курсы для поступающих в вуз).



Рис. 2. Модель проектирования расширяющегося индивидуального образовательного маршрута

Компоненты структуры ИОМ:

- *Целевой* (включает всю полноту целей и задач на разных этапах образовательного маршрута).

- *Содержательный* (определяет содержательное наполнение маршрута).
- *Технологический* (включает способы и средства достижения планируемых результатов).

Конечно, ребёнок не сразу становится субъектом своей жизни. В детском возрасте сложно даже представить весь жизненный путь человека, трудно вычленить отдалённые и близкие цели своего развития и образования, затруднительно контролировать весь путь их достижения. Ему необходима помощь педагога-взрослого, который мог бы постоянно стимулировать и поддерживать (с помощью различных технологий) на этом пути. Необходимо и специальная работа взрослого по построению системы постепенного перехода учащихся к самообучению, саморазвитию, автономизации. Поэтому проектирование ИОМ строится следующим образом: ребёнку совместно с родителями (законными представителями интересов ребёнка) предоставляется право на свободный и самостоятельный выбор из целого ряда возможных альтернатив деятельности (поведения), и он осуществляет свой выбор, исходя из своих индивидуальных интересов и потребностей.

Однако сам подбор этих альтернатив, поле выбора ребёнка, его структурирование и организация осуществляются педагогом в соответствии с теми образовательными задачами, которые ставит ФГОС, и теми возможностями, которые предоставляет система образования. Таким образом, осуществляется сложный баланс между личной инициативой ученика и семьи и профессиональной инициативой педагога. Очевидно, что в этом случае роль учителя существенно изменяется. Учитель уже не может непосредственно и директивно управлять учеником: не он принимает окончательное решение, не он делает выбор, планирует и контролирует каждый шаг своих учеников.

Индивидуальный образовательный маршрут даёт следующие преимущества:

- Обеспечение реализации права учащегося и его законных представителей в выборе направления деятельности.
- Наличие индивидуальной составляющей целевого, содержательного и технологического компонентов.

- Обеспечение реализации права учащегося и его законных представителей на выбор темпа достижения личностно-значимого результата.
- Ориентация на продуктивность и творчество, развитие индивидуальных особенностей учащегося.
- Возможность адаптации программы к меняющимся запросам и условиям.

Каких же результатов через реализацию индивидуального образовательного маршрута можно добиться? Это как минимум:

- Успешное освоение программы.
- Владение навыками самостоятельной работы.
- Развитие привычки к самоконтролю и самооценке.
- Стремление к непрерывному самообразованию, саморазвитию и самореализации.

Собственно, это те результаты, которые и запрашивают современное общество и новый Федеральный государственный стандарт образования.

Вызовы будущего всё более требуют от выпускника школы самодетерминированного поведения, заключающегося в высокой самостоятельности и ответственности за постоянно принимаемые решения. Он должен быть готов самостоятельно определять, что ему нужно, к чему он стремится, во что он будет вкладывать свои ресурсы, время, силы и здоровье.

Только образование может и должно подготовить каждого к принятию этих решений, научить делать отбор из того огромного и великого культурного наследия, которое накопило человечество, и согласовывать его со своими осознанными интересами, потребностями и возможностями. □

СТАДИИ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ЕЁ ПЕРЕХОДНЫЕ СОСТОЯНИЯ

Вячеслав Александрович Рязанов, старший преподаватель Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Кемерово), vyacheslav.ryazanov@yandex.ru

- организационная структура учебного процесса
- стадии развития учебного процесса
- переходные состояния организационной структуры учебного процесса

Идею развития организационной структуры учебного процесса впервые высказал В.К. Дьяченко [1]. Изучая материальную природу обучения, он, следуя методологии диалектического материализма, принципу историзма, обнаружил, что обучение представляет собой специальным образом организованное речевое взаимодействие (общение) между людьми и что процесс этого взаимодействия, его материальный механизм не являются чем-то застывшим, раз и навсегда данным, не способным к существенным, качественным изменениям. Эти изменения, по мнению учёного, носят закономерный характер, а весь процесс исторического развития обучения складывается из определённых последовательных стадий, охватывающих прошлое, настоящее и будущее.

В.К. Дьяченко выделил три основные стадии (формации), каждая из которых характеризуется не только составом, но и относительным значением той или другой организационной формы обучения.

Первый исторический этап, длительность которого измеряется тысячелетиями, был условно назван периодом индивидуального способа обучения (ИСО), поскольку учитель обучал каждого из своих немногочисленных учеников в индивидуальном порядке. При этом системообразующую функцию выполняла парная форма обучения (учитель – ученик). Вспомогательную роль играла индивидуально-обособленная работа ученика (в основном с книгой).

В XV–XVI столетиях в школах и ещё раньше в средневековых университетах появилось

и доминировало положение такого обучения, при котором учитель обучал сразу, одновременно многих (класс, группу). Отсюда и название следующего общественно-исторического способа обучения – групповой (ГСО), при этом его организационная структура включала в себя групповую форму наряду с индивидуально-обособленной и парной формами обучения.

Затем, примерно со второй половины XX века, отмечает В.К. Дьяченко, берёт своё начало становление нового общественно-исторического способа обучения – коллективного (КСО), в котором основное, ведущее положение постепенно займёт коллективная оргформа (работа в парах сменного состава), объединяющая вокруг себя уже известные организационные формы обучения.

Как видим, каждый последующий общественно-исторический способ обучения отличается от предыдущего новым компонентом – новой организационной формой, которая в новых исторических условиях вводится в организационную структуру учебного процесса и становится основным элементом. Развитие учебного процесса сводится к расширению его организационной структуры с одновременной заменой доминирующего, системообразующего элемента.

Таким образом, развитие учебного процесса сопровождается и количественными, и качественными преобразованиями. Переход от одного общественно-исторического способа обучения к другому связан,

во-первых, с введением в учебный процесс новой организационной формы, а во-вторых, со структурной реорганизацией, когда данная оргформа занимает главное, центральное место в организационной структуре учебного процесса, объединяя вокруг себя остальные формы. Если новая форма используется только эпизодически, как частный приём в рамках сложившегося способа обучения, существенно ничего в нём не меняя, то и говорить о новой ступени развития учебного процесса преждевременно.

Обратим внимание на следующую закономерность: в организационной структуре учебного процесса всегда есть сильная позиция (ниша), которую в определённый исторический момент занимает какая-то из организационных форм обучения, выполняя роль структурного ядра. Переход от одного общественно-исторического способа обучения к другому каждый раз сопровождается тем, что новая оргформа стремится занять эту сильную позицию (нишу), вытесняя доминирующую до сих пор организационную форму на периферию. Происходит своеобразный процесс конкурентного вытеснения (исключения), подобный тому, когда один биологический вид вытесняет другой. Конкурируя с более сильным видом, слабый соперник утрачивает свою реализованную нишу. Вместе с тем перераспределяются роли, разграничиваются ниши. Поэтому очень важно иметь качественные представления о том, как этот процесс вытеснения происходит, каков механизм перехода исходного соединения в конечное новообразование. Есть ли здесь объективные закономерности?

Для целенаправленного осуществления перехода от одного общественно-исторического способа обучения к другому необходимо понимание того, какие между ними существуют промежуточные состояния, являющиеся ориентирами для проведения постепенных, но неизбежных преобразований.

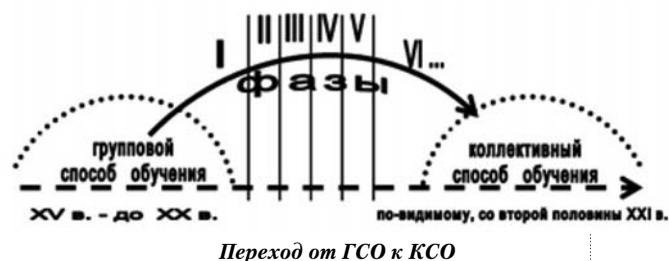
На это обстоятельство совершенно справедливо указывал М.А. Мкртчян, выделивший фазы переходного периода от ГСО к КСО. По утверждению учёного, «...это позволяет, с одной стороны, проанализировать сложившуюся ситуацию, с другой –

даёт возможность специалистам определить дальнейшие шаги собственной деятельности по созданию коллективного способа обучения» [2, с. 43].

Для наглядности М.А. Мкртчяном была представлена следующая схема, на которой условно обозначены место и время двух исторических этапов развития сферы образования – ГСО и КСО, а также фазы перехода от одного способа обучения к другому (см. рисунок). Каждая из фаз рассматривается им как некоторая целостность, имеющая конкретное промежуточное состояние со своей характеристикой¹.

Для того чтобы показать отличительные особенности фаз перехода от группового способа обучения к коллективному, М.А. Мкртчяну пришлось ввести понятие «отсутствие общего фронта». Именно масштаб отсутствия общего фронта оказывается определяющим фактором при переходе из одной фазы в другую. Так, например, на I фазе в способе организации учебного процесса ничего особо не меняется, за исключением того, что время от времени учитель начинает использовать некоторые приёмы, варианты методик работы в парах сменного состава как дополнительные, улучшающие качество урока. На II фазе в некоторых учебных группах изучение отдельных предметов организуется через коллективные занятия. При этом общий фронт нарушается, как правило, в пределах раздела (возможно, учебной четверти или полугодовой программы). Каждая из последующих фаз характеризуется ещё большим масштабом отсутствия общего фронта.

В то же время М.А. Мкртчян считает, что «...существующие представления о фазах



¹ Подробное описание первых пяти фаз перехода от ГСО к КСО можно посмотреть в № 6 журнала «Коллективный способ обучения» за 2001 год (с. 3—12).

переходного периода крайне недостаточны для целенаправленного осуществления IV и V фаз и подготовки условий перехода к следующим фазам», что понятия «характер общего фронта», «масштаб отсутствия общего фронта» определены «некорректно и интуитивно. По этим вопросам необходимы серьёзные исследования» [3, с. 12 – 13; 4, с. 12].

Попробуем предложить своё видение понимания процесса становления нового способа обучения.

Но прежде чем говорить о новом этапе развития учебного процесса, обратимся сначала к его историческому прошлому, а именно – ко времени перехода от индивидуального способа обучения к групповому. Ведь ГСО тоже появился не внезапно, не сразу. Между ИСО и ГСО были определённые промежуточные состояния, занимающие некоторое историческое время.

Мы полагаем, что анализ имеющихся сведений об этом периоде, выявление причинно-следственных связей, закономерностей и тенденций дали бы возможность при использовании метода экстраполяции обнаружить подобные связи, закономерности и тенденции в настоящем и лучше представить, как именно будут развиваться дальнейшие события. Детальное описание перехода структуры А в структуру В позволило бы не просто дать пищу для размышления о результате преобразования учебного процесса, но и получить представление о выборе оптимальных условий его протекания, подборе возможных катализаторов, что значительно увеличило бы вероятность необратимости и успешного завершения этого переходного процесса.

Итак, какими данными о переходе от индивидуального способа обучения к групповому мы располагаем?

Из трудов по истории педагогики нам известно, что этот переход осуществлялся примерно с XV по XVII век [5–9 и др.].

«Понадобилось почти два столетия, чтобы маленькие классы численностью в 3–4 – 5 учеников (иногда до 10) – отсюда название учительских помощников (декурионы) – превратились в большие классы численностью

в 40–50 учеников, которых обучали уже не старшие ученики-локаты, а профессиональный оплачиваемый учитель» [5, с. 138].

В этот период происходит прежде всего количественный рост учащихся. Если до XV века преобладали школы, в которых учились 5–12 учеников (редко больше), то в XV – XVII веках число учащихся в одной школе часто стало достигать 30, 40, 60 и даже больше человек.

Понятно, что обучать такое количество учеников, работая с каждым в отдельности, было уже невозможно. И в то же время их ещё нельзя было обучать всех сразу, одновременно, так как все они поступали в школу в разное время и изучали разный материал.

В такой ситуации учителю нужны были помощники. Где же их можно было взять? Учитель охотно принимал в свою школу бедных учеников и отбирал из них наиболее способных, чтобы те так же, как и он, работали с отдельными учащимися. В основном эти ученики-помощники (локаты, канторы, бакалавры, юнгемейстеры и т. д.) проверяли других учеников, «натаскивали» их, играя роль репетиторов.

Позже бесплатные ученики стали выполнять более ответственные учительские функции: обучать и проверять небольшие группы (малые «классы»), в которых работа шла уже не с отдельными учащимися, а одновременно с несколькими. Однако эта работа долгое время не носила систематического характера. Всего способа обучения такое объединение учеников в малые группы существенно не затрагивало. Способ в целом оставался индивидуальным, поскольку основной, определяющей формой организации учебного процесса была парная (индивидуальная работа учителя и его помощника с учеником).

Но обучение по индивидуальной системе могло идти успешно лишь при ограниченном числе учеников, даже если к выполнению учительских функций привлекались наиболее способные из них. Только в тех школах («школках»), в которых у одного учителя было мало учеников, метод поочередного индивидуального обучения выступал в простой и чёткой форме. В школах,

где было много учеников, организация обучения приобретала усложнённую структуру.

Согласно Уставу Венской городской школы Св. Стефана (1446 г.), производится деление учащихся на группы и предусматривается учебная работа с каждой группой в отдельности. Но учитель ещё не занимается со всеми учениками, находящимися в данном классе, одновременно. По Уставу, в классе, кроме учителя, работают, как минимум, три «учительских помощника». Они-то и выполняют основную учительскую работу, обучая учеников своего отделения «трёх разных степеней понимания». Ученики одинаковых степеней понимания могут быть объединены в небольшие группы, а учитель («учительский помощник») «с большей лёгкостью и большей пользой» может их обучать, пока остальные учащиеся его отделения или «класса» выполняют определённое задание. В одном учебном помещении работали несколько «классов» и несколько учителей. Пока ещё нет твёрдого расписания, нет единого порядка приёма учащихся в школу, но в одном помещении каждый из учителей занимается теперь со своим отделением, разделённым на маленькие «классы».

Уже составители Устава Венской городской школы Св. Стефана, как подчёркивает профессор С.В. Иванов, «...были озабочены подбором таких групп, которые состояли бы из учащихся более или менее *одинаковых по возрасту* (старшие, средние, младшие) и *равных по пониманию*» [6, с. 6]. С.В. Иванов указывает на главное отличие нового этапа в организации учебных занятий согласно Уставу Венской школы: «При этом принцип группировки по «пониманию» является доминирующим, так как внутри каждой возрастной группы ученики распределяются на *подгруппы* по этому последнему признаку» [6, с. 7].

Именно этот определяющий момент общения учителя с учащимися – одинаковая подготовленность учеников, входящих в каждую группу, их «равная степень понимания» – диктует необходимость и целесообразность перехода от обучения одного-единственного ученика к одновременному обучению *группы* как целого. Не столько возраст учащихся, сколько их уровень *понимания*, их уровень развития и подготов-

ленности – причина для объединения в группы – «классы». Постепенно учитель на собственном опыте и опыте своих коллег убеждается: если ученики «равны по уровню понимания», то их можно объединить в один «класс» и учить одновременно, то есть можно переходить на *групповую* организационную форму обучения (один говорит – остальные слушают). Составители Устава Венской школы явно стремятся к тому, чтобы «...на долю каждого учителя приходилось возможно большее количество учащихся и чтобы качество обучения при этом отнюдь не снижалось» [6, с. 7].

Долгое время учитель и его помощник объединяли учеников в малые группы (малые «классы») и работали одновременно с несколькими учащимися. Систематическая работа учителя с малыми «классами» представляла собой уже принципиально новую организацию учебного процесса.

Постепенно количество малых групп в одном классе уменьшалось, и всю работу с ними в конце концов брал на себя один учитель, отказываясь от помощников. Так, по Эйслебенскому (1525 г.) и Саксонскому (1528 г.) школьным уставам, были установлены группы постоянного состава (классы), определено время занятий, предусмотрен конкретный объём знаний, навыков и др. А «поскольку учитель в каждом классе стал иметь дело с определённым (*устоявшимся, постоянным – В.Р.*) составом учащихся и определённым образовательным материалом, он наталкивался на работу со всем классом и подходом к организации урока» [6, с. 11]. Вюртембергский устав (1559 г.) также «требовал однообразного состава классов» не только по подготовленности учащихся, но и по возрастному признаку [6, с. 13].

В Братских школах Украины и Белоруссии в XVI–XVII веках (в городах Остроге, Львове, Бресте, Луцке, Минске, Могилёве) за несколько десятилетий до того, как Я.А. Коменский написал «Великую дидактику», практиковалось обучение по строгому расписанию. Учитель работал с группой (классом), места в классе распределялись в соответствии с успехами, проводились общегрупповые занятия, опрос и проверка изученного, систематически давались домашние задания и т. д.

Итак, описание перехода от «системы одиночного обучения» к системе фронтального (общеклассного) обучения наглядно демонстрирует процесс становления группового способа обучения по организационно-структурному компоненту: как начиналось групповое обучение в школах, как в одном классном помещении работали три, четыре, пять и больше групп, с каждой из которых занимался помощник учителя или старшие ученики, как постепенно число групп в одном классе уменьшалось и в итоге всю работу с классом стал вести один учитель.

На переходе от ИСО к ГСО можно обнаружить несколько фаз, среди которых выделяются два вида особенных промежуточных состояний.

Первое переходное состояние. Условно назовём его периодом создания временных ситуативных групп учеников и использования учительских помощников для работы с ними.

На этом этапе учителю приходилось выбирать из числа своих учеников наиболее способных и готовить их к выполнению учительской функции. Подготовка помощников шла в индивидуальном порядке – в рамках парной организационной формы обучения.

Количество помощников определялось общим количеством учащихся. Чем больше учеников было в школе, тем больше требовалось учителю помощников. Можно предположить, что если учитель был в состоянии подготовить не более 10 помощников, а те, в свою очередь, способны обеспечить подготовку также 10 учеников каждый, то предельная численность школы с такой организацией учебной работы составляла 100 человек (10 помощников x 10 учащихся). Превышение предельной численности учеников в школе потребовало бы от учителя пересмотра и реальных изменений в организации учебных занятий, что, собственно, и происходило в дальнейшем.

А пока численная наполняемость школы оставалась в пределах допустимого, учитель к каждому своему помощнику прикреплял некоторое количество (3, 4, 5...10) учеников, с которыми работа велась индивидуально, то есть с каждым в отдельности и по очереди.

Таким образом, можно сказать, что в этот период определённая группировка учеников по уровню подготовки и понимания уже производится, но внутри каждой сформированной группы учебная работа ведётся по-прежнему в индивидуальном порядке (по схеме «учитель – учительский помощник», «учительский помощник – ученик»).

Второе переходное состояние – формирование однородных малых групп и использование групповой организационной формы обучения.

На этом этапе продолжается использование «учительских помощников» и объединение учеников в малые группы (малые «классы») по уровню понимания и подготовленности. Однако состав этих групп становится всё более однородным и постоянным, что позволяет организовывать общение внутри группы по принципу «один говорит – остальные слушают». Это означает, что учитель и его помощники могут работать уже не с отдельными учениками и по очереди с каждым, а одновременно, сразу со всеми участниками группы.

Доминирующее положение (сильную позицию) в организационной структуре учебного процесса начинает занимать групповая форма обучения, а точнее её разновидность – работа в малых группах. При этом работа в паре («учитель – ученик»; «помощник учителя – ученик»), выполнявшая до сих пор роль структурного ядра, вытесняется на периферию. Парная оргформа не исчезает совсем, а лишь занимает новую нишу в новой конфигурации организационных форм.

Итак, общая тенденция в развитии организационной структуры учебного процесса в этот исторический период сводится к тому, что совершается переход от «системы одиночной работы с каждым учеником», где основную роль выполняет парная форма организации обучения, к классно-урочной системе, в которой на сильную позицию выходит фронтальная (общеклассная) форма организации обучения. Между первой и второй системами учебный процесс оказывается в своеобразном «*переходном состоянии*».

Для косвенной оценки строения переходного состояния от индивидуального способа обучения к групповому используем посту-

лат Дж. Хэммонда (1955 г.), согласно которому строение переходного состояния похоже на строение тех соединений, к которым оно ближе.

Так, на первой фазе переходное состояние ближе по строению к исходной конфигурации, то есть к «системе одиночного обучения», поэтому его можно назвать *ранним переходным состоянием*, или ранней фазой перехода от ИСО к ГСО. На второй фазе переходное состояние ближе по структуре к конечному новообразованию, то есть к фронтальному (общеклассному) обучению, следовательно, его можно назвать *поздним переходным состоянием*, или поздней фазой перехода от ИСО к ГСО.

Если давать качественную оценку «переходному состоянию» от индивидуального способа обучения к групповому, то в целом его следовало бы назвать периодом освоения малых групп как новой организационной формы обучения, ставшей на довольно длительное время системообразующим, ведущим элементом организационной структуры учебного процесса. Именно малые группы оказались промежуточным звеном, мостиком между индивидуальной работой учителя с отдельными учениками, с одной стороны, и общеклассным, фронтальным обучением – с другой.

Таким образом, малые группы в этот переходный период представляют собой новую оргформу, которая постепенно вытесняет с сильной позиции парную форму организации обучения и становится доминирующим элементом в обновлённой организационной структуре учебного процесса. И здесь мы наблюдаем всё ту же общую закономерность, которую впервые обнаружил В.К. Дьяченко: развитие организационной структуры учебного процесса происходит за счёт введения новой организационной формы, которая, постепенно занимая сильную позицию, образует новую конфигурацию с новыми возможностями [1, с.137–138].

Полагаем, что на переходный этап от группового способа обучения к коллективному распространяются те же закономерности и тенденции.

Во-первых, переход не может произойти внезапно, сразу. Потребуется, как мини-

мум, две фазы, одна из которых ближе к исходному состоянию (ранняя фаза), вторая – к конечному (поздняя фаза).

Во-вторых, «переходное состояние» имеет определённую структуру, отличную от структуры предшествующего состояния – более расширенную, но менее устойчивую.

В-третьих, базисной формой организации учебного процесса, способной выполнить роль промежуточного звена между фронтальным обучением и обучением в парах, являются «малые группы». Поэтому именно они на «ранней фазе» переходного периода от ГСО к КСО должны занять доминирующее положение и стать на какое-то время системообразующим, ведущим элементом организационной структуры учебного процесса. Малые группы ближе к фронтальному обучению в первую очередь по структуре общения.

Работа в парах сменного состава, очевидно, должна стать структурным ядром «поздних фаз» переходного периода от ГСО к КСО, исследованием которых уже давно занимаются М.А. Мкртчян и его научная школа.

Наличие или отсутствие «общего фронта» является, на наш взгляд, следствием ослабления роли общеклассного, фронтального обучения и, соответственно, усиления других организационных форм (работы в малых группах, работы в парах). Таким образом, при переходе из одной фазы в другую существенным становится степень замещения одной оргформы другой.

В-четвёртых, в процессе становления нового общественно-исторического способа обучения важнейшую роль играют принципы организации обучения, в соответствии с которыми и создаётся новая образовательная практика. Так, при переходе от индивидуального способа обучения к групповому ведущими принципами организации обучения становятся принципы группировки, единообразия и постоянства. В период перехода от группового способа обучения к коллективному начинают работать принципы обратного действия: принципы индивидуализации, разнообразия и сменяемости. □

Литература

1. *Дьяченко, В.К.* Общие формы организации процесса обучения / В.К. Дьяченко. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1984. – 184 с.
2. *Мкртчян, М.А.* Становление коллективного способа обучения: монография / М.А. Мкртчян. – Красноярск, 2010. – 228 с.
3. *Мкртчян, М.А.* Вопросы создания коллективного способа обучения: история, проблемы, перспективы / М.А. Мкртчян // Коллективный способ обучения. – Красноярск, 2000. – № 4. С. 6–14.
4. *Мкртчян, М.А.* Проблемы становления и развития современной дидактики / М.А. Мкртчян // Коллективный способ обучения. – Красноярск, 2010. – № 11. – С. 3–13.
5. *Дьяченко, В.К.* Современная дидактика / В.К. Дьяченко. – Ч. 1 – Новокузнецк: Изд-во ИПК г. Новокузнецк, 1996.
6. *Иванов, С.В.* Возникновение классно-урочной формы организации учебных занятий в школе / С.В. Иванов // Учёные записки Воронежского пединститута. – Т. 8. – 1946. – С. 3–21.
7. *Медынский, Е.Н.* Братские школы Украины и Белоруссии и их роль в воссоединении Украины с Россией / Е.Н. Медынский. – М.: Изд-во АПН СССР, 1954.
8. *Сперанский, Н.* Очерки по истории народной школы в Западной Европе / Н. Сперанский. – М., 1896.
9. *Шмидт, К.* История педагогики / К. Шмидт. – М., 1879.

СЕТЕВАЯ ШКОЛА МЕТОДИСТА: ОСОБЕННОСТИ, ПРЕИМУЩЕСТВА, ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ

Елена Владимировна Василевская, заведующая кафедрой развития образования ФГАОУ ПКиППРО (г. Москва), кандидат педагогических наук, доцент,
elena.vladimir.vasilevskaya@gmail.com

- сетевое обучение • коннективизм • индивидуальное и персональное обучение
- модель СШМ

Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» сетевая форма рассматривается как форма реализации образовательных программ: «Образовательные программы реализуются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, как самостоятельно, так и посредством сетевых форм их реализации». Сетевая форма организации непрерывного образования взрослых представляется одной из наиболее востребованных форм организации образовательной деятельности в современном обществе, поскольку современные цифровые технологии и средства коммуникации позволяют осуществлять процесс получения образования в отрыве от непосредственного места нахождения образовательной организации. С этим связано множество различий в трактовке сущности понятия «сетевая форма обучения».

Рассмотрим понятие «сетевое обучение» на примере реализации модели «Сетевая школа методиста» на портале «Сетевое образование. Net-Edu» <http://net-edu.ru/>, где Сетевая школа методиста (СШМ) – сетевое образовательное пространство, организуемое в соответствии с сетевыми нормами современного информационного общества. Ключевой характеристикой такого образования становится не передача знаний и технологий, а формирование компетентностей в деятельности. Сетевое образование – это способ организации обучения с помощью информационных технологий посредством налаженного канала связи для обеспечения учащихся учебно-методическим (дидактическим) материалом, для эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса, оно позволяет ин-

тенсифицировать процесс усвоения знаний, активизируя самостоятельную деятельность учащихся.

Сетевое образование в рамках СШМ базируется на идее массового сотрудничества, идеологии открытых образовательных ресурсов. Многие направления современного образования (идея развития отечественного профессионального образования как непрерывного, освоение инновационных технологий, внедрение образовательной модели Life-Long Learning) напрямую связаны с развитием информационных и коммуникационных технологий, возросшим объемом учебного и научного контента, активным взаимодействием пользователей в Сети. Как результат для объяснения происходящих изменений и инноваций в образовании используются не только известные теории, но и появляются новые теории обучения, которые используются в практике образовательной деятельности СШМ. К таким теориям относятся *автогогика* (наука о самовоспитании и самообразовании), *коннективизм* (наука о моделировании поведенческих явлений процессами становления в сетях из связанных между собой простых элементов), *равногогика*, *парагогика* (самоорганизующееся взаимное обучение в модели «равный к равному»).

Анализ отечественных и зарубежных источников¹ показывает, что концепция модели

¹ См.: Корнели Д., Данофф Ч. Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности [Электронный ресурс] / пер. Травкин, И. URL: <http://www.connected-learning.ru/home/ravnogogika/strarer> (дата обращения: 16.03.13 г.); Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение / Е. Д. Патаракин. М.: ПЭР СЭ, 2006; Dave Cormier [Электронный ресурс]. URL: <http://davecormier.com> (дата обращения: 15.09.14).

«равный к равному» считается перспективным направлением в высшем и дополнительном профессиональном образовании. В сетевом обучении эта модель реализуется посредством ИКТ: обучаемые взаимодействуют в режиме учебного сообщества. *Ризоматическая модель обучения* – взгляд на учебную деятельность, выраженный в метафоре ризомы: познавательная траектория уподобляется разрастающемуся корневищу, у которого нет ни начала ни конца, ни какого-либо центра; оно растёт из любой точки и в любом направлении; с точки зрения учащегося: если мне что-то интересно (важно/нужно), я начинаю это изучать. *Сетевое обучение* основано на идеях «горизонтальной» учебной деятельности и взаимного обучения.

В соответствии с этим СШМ – это модель «сетевого образовательного пространства» как система, структурными элементами которой являются:

- участники учебного процесса;
- информационные образовательные ресурсы, имеющиеся, а также создаваемые участниками в процессе обучения;
- взаимодействие участников посредством сетевого сервиса.

В основе организации образовательной деятельности СШМ – реализация идей коннективизма, то есть внедрение технологии сетевого обучения, которая базируется на идее массового сотрудничества, идеологии открытых образовательных ресурсов в сочетании с сетевой организацией взаимодействия участников. *Коннективизм* – это теория обучения, которая была разработана канадскими учёными Джорджем Сименсом и Стивеном Даунсом. Авторы этой теории называют коннективизм «теорией обучения в цифровой век»². Основное положение: обучение – это процесс связывания «специализированных узлов, источников информации», то есть построение сети.

Основные принципы коннективизма:

- обучение – это процесс соединения связями специализированных узлов или источников информации;
- обучение (в том смысле, что что-то известно, но не обязательно при этом осознаётся носителем знания) может находиться вне человека – в сообществах, сетях или базах данных (то есть в технических средствах в том числе);
- способность узнавать нечто новое более важна, чем то знание, которым мы располагаем в текущий момент;
- налаживание и поддержание связей необходимо для облегчения процесса обучения. Обучение и знания рождаются из разнообразия мнений;
- различные подходы и личные навыки необходимы для эффективного обучения в современном обществе. К примеру, способность видеть связи между областями знания, идеями и концепциями – один из основных навыков;
- быть всё время «в теме» (то есть располагать самым современным знанием) – задача всего коннективистского обучения;
- принятие решений само по себе есть обучение. Выбор чему учиться и смысл поступающей информации воспринимаются через призму изменяющейся реальности. В то время как ответ правильный прямо сейчас, он может быть неправильным завтра в связи с изменениями в информационном пространстве.

Сетевое обучение в рамках СШМ имеет два варианта: индивидуальное и персональное обучение.

При индивидуальном обучении преподаватель взаимодействует лишь с одним учащимся, учитывает его личностные особенности, создаёт психолого-педагогические условия для его развития. Эта модель подразумевает наличие наставника или руководителя, который выстраивает траекторию обучения подучающегося. Преимущество этого обучения в том, что оно позволяет адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности обучаемого к его особенностям. Вследствие этого учащийся имеет возможность контролировать затраты своих сил, работать в оптимальное для себя время, что позволяет достигать высоких результатов обучения.

² См.: Корнели Д., Данофф Ч. Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности [Электронный ресурс] / пер. Травкин, И. URL: <http://www.connected-learning.ru/home/ravnogogika/lst-rarer> (дата обращения: 16.03.13 г.); Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение / Е. Д. Патаракин. М.: ПЭР СЭ, 2006; Dave Cormier [Электронный ресурс]. URL: <http://davecormier.com> (дата обращения: 15.09.14).

Персональное обучение – это отношение учащегося к своему образованию, то есть осознание необходимости обучения тому или иному содержательному направлению, получения предпочтительной для себя информации. Плюсы данного обучения:

- самостоятельное управление своим обучением;
- самостоятельная постановка учебных целей;
- учащийся проходит обучение в своём темпе;
- составляется персональный план обучения (учиться только тому, чего не знаешь);
- индивидуальное общение с преподавателем.

Персональное обучение реализуется персональной средой обучения – Personal Learning Environment (PLE), под которой понимаются инструменты, сообщества, службы и совокупность ресурсов, на которых основываются индивидуальные образовательные платформы, предназначенные для использования учащимися. Типичную PLE представляет собой и Сетевая школа методиста, где эффективность профессиональной компетентности учащихся достигается благодаря следующим факторам:

- управление развитием «по отклонению» (обратная отрицательная связь) заменяется управлением развитием «по результату» (обратная положительная связь), что снимает управленческий конфликт и хаотизацию системы;
- ценностные приоритеты переносятся с владения ресурсами на эффективное участие в сетевом взаимодействии для увеличения своих нематериальных активов (информации, знаний, программ, методик и технологий обучения), повышается качество образования и конкурентоспособность;
- интеграция субъектов сетевой модели обучения с другими субъектами образовательной деятельности для создания высокого качества благодаря перетокам информации, знаний, опыта;
- индивидуальное знание переходит во внутрисетевое знание и широко используется всеми участниками сети;
- все ресурсы участников предоставляются в общее пользование, что позволяет оперативно их перераспределять;

- сетевое знание развивается в открытом режиме, в репроцессе саморазвития, позволяющем брать знания из Сети и возвращать в усовершенствованном виде в Сеть.

Основная задача преподавателя СШМ – сопровождение совместной профессиональной деятельности: создание уникальной атмосферы, помогающей каждому раскрыться как личности; формулирование вопросов, активизирующих мыслительную деятельность участников общности; организацию интерактивного общения, благодаря которой совместная деятельность становится более целенаправленной и структурированной.

Сетевая форма обучения в СШМ включает технологическую, содержательную и организационную составляющие:

- а) технологическая составляющая основана на материально-технической базе: аппаратные средства (компьютеры/hardware), программное обеспечение/software, техническая поддержка, сопровождение программного обеспечения, обновление системы и содержания/апгрейд системы и контента;
- б) содержательная составляющая представляет собой структурированный учебный контент;
- в) организационная составляющая предусматривает организацию и проведение учебного процесса с использованием различных форм сетевого обучения.

Эти составляющие позволяют создать единое информационно-образовательное пространство, включающее учебный процесс, его информационное обеспечение, управление этим процессом, а также использование современных педагогических технологий, отвечающих требованиям новой парадигмы образования.

Для полноценного функционирования СШМ создаётся структурированная информационно-образовательная среда, в которой сохраняются учебные материалы по всем организуемым темам обучения, хранятся практические работы учащихся, имеется информационно-дидактическое обеспечение сетевой школы. Кроме того, информацион-

но-образовательная среда предоставляет возможность диалогового обмена учебной информацией между всеми субъектами образовательного процесса.

Обучение организуется в условиях взаимодействия, сотрудничества, а преподаватель, совмещая различные функции, становится координатором всего образовательного процесса.

Обучение строится с использованием кейс-технологий на основе учебно-методических (дидактических) материалов, размещённых в сети, что позволяет создавать информационно-предметную среду по различным направлениям, индивидуализировать обучение, даёт возможность гибче и рациональнее использовать время занятий, организовывать новые формы индивидуальной и групповой работы учащихся.

Самостоятельная индивидуальная работа организуется в виде диалогового обмена информацией со всеми субъектами образовательного процесса (преподавателем, другими учащимися – пользователями данного сетевого занятия). При организации такого взаимодействия определяются компоненты, необходимые для создания информационно-образовательной среды, что и позволяют не прибегать к контактной (очной) форме обучения, а организовать образовательный процесс в сетевом пространстве в виде виртуальной аудитории.

Применительно к модели сетевого обучения учебный процесс в СШМ строится по трём содержательным блокам:

Блок 1. Сетевые курсы повышения квалификации – 8 занятий по 9 часов – 72 часа: вебинар – 3 часа (рассмотрение теории вопроса совместно с преподавателем(ями); форум – 3 часа (практическая отработка и закрепление изученного материала в группе совместно с преподавателем(ями); выполнение домашнего задания – 3 часа (рефлексия). Этот блок организуется по следующей модели:

1. Индивидуальная работа (погружение в тему занятия)

В данном блоке учащийся вступает во взаимодействие только со средством обуче-

ния. Условно-интерактивная сетевая среда курса позволяет пользователю самостоятельно организовать учебную деятельность, не прибегая к помощи преподавателя: контроль и оценка правильности выполнения заданий осуществляется при помощи автоматизированной системы, рекомендаций виртуального преподавателя, встроенных в программную оболочку портала <http://net-edu.ru/> (сетевой журнал). Сетевая программа даёт возможность пользователю самостоятельно работать по материалам СШМ, не прибегая к услугам тьютора и задавая при этом индивидуальную траекторию обучения. В зависимости от целей и задач обучения, профессиональных потребностей интерактивная среда СШМ предоставляет учащемуся возможность программировать содержание обучения. Такая индивидуализация обучения возможна благодаря гибкой системе настроек режима работы СШМ («режим обучения», «свободный режим»), определённой типологии учебных задач, различным способам их решения, а также встроенной в программную оболочку сетевого занятия системе контроля и оценки выполнения учебных действий.

Режим обучения имитирует процесс обучения под руководством преподавателя. Программное обеспечение каждого сетевого занятия задаёт жёсткую последовательность этапов/шагов прохождения материала и осуществляет оптимальную форму проверки. В *свободном режиме* пользователь сам управляет процессом обучения в зависимости от профессиональных потребностей. Он сам может выбрать удобную последовательность этапов/шагов прохождения материала занятия или сделать акцент на релевантных для себя заданиях, а также выбрать удобную форму проверки выполнения заданий («мгновенная» или «после выполнения всего задания»).

2. Самостоятельная работа в группе учащихся в рамках форума с преподавателем, где идёт отработка и закрепление изученного материала.

В этой форме сетевого обучения пользователь вступает во взаимодействие со средством обучения и с преподавателем. Благодаря тому, что программное обеспечение сетевого занятия включает в себя ин-

терактивные типы заданий и встроенные каналы обратной связи между учащимися и СШМ, учебный процесс организуется не только в виде самостоятельной работы, но и в виде диалогового обмена информацией с преподавателем, который, совмещая различные функции, становится консультантом, партнёром, координатором учебной деятельности.

3. Самостоятельная индивидуальная работа по выполнению домашнего задания по теме.

В этой форме сетевого обучения пользователь вступает во взаимодействие со средством обучения, с преподавателем и другими учащимися по теме сетевого занятия. Образовательный процесс протекает в сетевом сообществе, где обучение проходит в условиях взаимодействия, сотрудничества, а преподаватель, организуя процесс обучения, становится координатором учебной деятельности всего сетевого сообщества. Для организации обучения преподаватель отбирает адекватные методы, педагогические технологии обучения в малых группах сотрудничества на разных этапах познавательной деятельности, стимулируя дискуссии, индивидуальную, групповую проектную деятельность, реализуя педагогическую технологию «обучение в сотрудничестве» и эвристические методы обучения.

Блок 2. Сетевые элективные занятия – тематические сетевые мероприятия, в рамках которых раскрываются технологии, формы, методы работы на уроке и во внеурочной деятельности посредством мастер-классов, педагогических мастерских, интернет-диалогов, сетевых дискуссий, круглых столов, сетевых конкурсов и др. <http://net-edu.ru/master-class>, <http://net-edu.ru/forum/517>

Сетевые занятия СШМ размещаются на портале <http://net-edu.ru/>.

К каждому занятию даётся анонс, в котором указываются тема, форма (сетевой мастер-класс, сетевая педагогическая мастерская, сетевая дискуссия, вебинар и др.), цель, задачи, категории учащихся, ведущие занятия. Например, <http://net-edu.ru/node/23068>

25.10.2014



С 27 по 29 октября 2014 года СЕТЕВАЯ ШКОЛА МЕТОДИСТА приглашает на семинар по теме «Вариативные организационные формы образовательной деятельности в рамках ФГОС дошкольного образования».

Семинар проводит муниципальное автономное учреждение «Информационно-методический центр» г. Тонска.

Задачи семинара:

1. Организовать погружение педагогов ДОО в вопросы организации вариативных форм образовательной деятельности с дошкольниками в соответствии с ФГОС ДО.
2. Обсудить основные содержательные линии ФГОС дошкольного образования, а также вопросы организации образовательной деятельности с позиции современных требований.
3. Представить карточки форм и видов образовательной деятельности по реализации образовательных областей «Познавательное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Речевое развитие», «Физическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие» (результат работы участников некрестной проблемно-творческой группы в рамках проекта «Методическое сопровождение педагогов ДОО в осуществлении образовательного процесса в соответствии с ФГОС ДО»).
4. Обсудить алгоритм выполнения технического задания для участников некрестных сетевых проблемно-творческих групп

Изучив материалы, вы сможете задать вопросы ведущим сетевого семинара, а также поделиться своим опытом работы в данном направлении.

Ведущие семинара:

Осипова Оксана Александровна – методист по дошкольному образованию, детской психологии МАУ ИМЦ г. Тонска;

Ягодина Оксана Викторовна – методист по дошкольному образованию МАУ ИМЦ г.Тонска;
Ганина Ирина Геннадьевна – заместитель заведующего по воспитательной и методической работе МБДОУ детского сада комбинированного вида № 54 города Ангарска Иркутской области.

С 2010 г. методистами МАУ ИМЦ г. Тонска реализован единый муниципальный проект «Психологическое сопровождение развития младших школьников в рамках ФГОС» (аспект преемственности в психологическом сопровождении развития детей дошкольного и младшего школьного возраста). С 2011 г. реализован комплексный муниципальный проект «Методическое обеспечение педагогов дошкольных образовательных учреждений в условиях введения ФГОС». В 2013 году реализован проект «Методическое обеспечение педагогов ДОО в осуществлении образовательного процесса в условиях введения ФГОС ДО». С 2014 года реализуется проект «Методическое сопровождение педагогов ДОО в условиях реализации ФГОС ДО». Содержание,

Каждая тема рассматривается от трёх до пяти дней в соответствии с расписанием сетевого занятия, в котором указывается тема каждого учебного дня; предлагаются для изучения дидактические (методические) материалы, в которых раскрывается содержание темы (все материалы – текстовые и видео – размещаются на диске Google, даётся доступ «для всех в сети Интернет»); вопросы, содержательно направленные на активизацию мышления учащегося. <http://net-edu.ru/node/23068>

Все сетевые элективные занятия готовятся и проводятся совместно с кафе-

Расписание работы семинара по теме «Вариативные организационные формы образовательной в рамках ФГОС ДО»

Даты	Этапы семинара	Материалы для обсуждения	Вопросы для обсуждения
27.10.14г.	1.Организация вариативных форм образовательной деятельности с дошкольниками в соответствии с ФГОС ДО.	1.Методической инструментарий для организации образовательной деятельности (приложение №1) 2.Организация игровой деятельности дошкольников (приложение №2) 3.Организация режиссерских моментов (приложение №3) 4.Организация самостоятельной деятельности с детьми дошкольного возраста (приложение №4) 5.Организация коммуникативной деятельности с детьми (приложение №5) 6.Организация познавательно-исследовательской деятельности с дошкольниками (приложение №6)	1.Что, с Вашей точки зрения, изменится в организации ОД в условиях реализации ФГОС ДО? 2.Какие трудности Вы испытываете при организации вариативных форм ОД? 3.Насколько удобна для практического применения представленная матрица ОД? 4. Как Вы думаете, насколько реально внедрить в практику педагогов ДОО принципы, заложенные в ФГОС? 5.Как Вы считаете, может ли предложенный методический инструментарий оказать реальную помощь педагогу детского сада? 6. Возможно ли решение образовательных задач в режиссерских моментах? Если да, то в каких, если нет, то почему? 7. Что такое «самостоятельная деятельность»?
28.10.14г.	1.Презентация карточек форм и видов образовательной деятельности	Карточки форм и видов образовательной деятельности по областям	1.Какие формы и виды образовательной деятельности Вы считаете наиболее эффективными в

СЕТЕВАЯ ШКОЛА МЕТОДИСТА. Методическая мастерская «Проектирование и реализация муниципальной модели методического сопровождения духовно-нравственного развития и воспитания в соответствии с ФГОТ и ФГОС»
13/11/2012 - 11:29



С 14 по 18 ноября 2012 г. СЕТЕВАЯ ШКОЛА МЕТОДИСТА проводит методическую мастерскую по теме «Проектирование и реализация муниципальной модели методического сопровождения духовно-нравственного развития и воспитания в соответствии с ФГОТ и ФГОС». Методическую мастерскую представляет Информационно-диагностический центр Управления образования г. Урень Нижегородской области.

[подробнее...](#)

СЕТЕВАЯ ШКОЛА МЕТОДИСТА. Методическая мастерская «Конструирование урока в начальной школе на деятельностной основе»
11/05/2012 - 15:02



С 15 по 17 мая 2012 г. проводится методическая мастерская по теме «Конструирование урока в начальной школе на деятельностной основе». Методическую мастерскую проводит кафедра дошкольного и начального образования АУ «Институт развития образования Ивановской области» (ИРОИО) с целью организации сетевого взаимодействия специалистов муниципальных методических служб и педагогов начальной школы.

[подробнее...](#)

СЕТЕВАЯ ШКОЛА МЕТОДИСТА. Панорама форм методической поддержки педагогов по введению и реализации ФГОС
11/05/2012 - 16:03



С 15 по 18 мая 2012 г. ГАОУ ДПО Институт развития образования Кировской области и региональная методическая служба представляет методическую панораму эффективных форм методической поддержки педагогов по введению и реализации ФГОС.

[подробнее...](#)

<http://net-edu.ru/master-class?page=4>

Мастер-класс. Педмастерская

ИНТЕРНЕТ-ДИАЛОГ «Мониторинг сформированности универсальных учебных действий учащихся НШ в свете новых подходов к организации КОД в условиях введения ФГОС»
12/11/2011 - 15:02



ИНТЕРНЕТ-ДИАЛОГ «Мониторинг сформированности универсальных учебных действий учащихся начальной школы в свете новых подходов к организации контрольно-оценочной деятельности в условиях введения ФГОС»

С 14 по 17 ноября 2011 года в рамках мероприятий Сетевой школы методиста на портале ОГЭУ проводится интернет-диалог «Мониторинг сформированности универсальных учебных действий учащихся начальной школы в свете новых подходов к организации контрольно-оценочной деятельности в условиях введения ФГОС». Интернет-диалог проводит ГАОУ ДПО (пк) С РК «Кони республиканский институт развития образования», г. Сыктывкара.

[подробнее...](#)

Круглый стол «Организация методического сопровождения учителей начальных классов по введению ФГОС НОО посредством регионального сетевого методического объединения»
08/10/2011 - 20:29



С 10 по 13 октября 2011 года в рамках СЕТЕВОЙ ШКОЛЫ МЕТОДИСТА на портале ОГЭУ <http://netedu.ru> проводится круглый стол «Организация методического сопровождения учителей начальных классов по введению ФГОС НОО посредством регионального сетевого методического объединения». Круглый стол проводит ОГБОУ ДПО «Костромской областной институт развития образования». Приглашаем заместителей директоров ОУ, методистов муниципальных и региональных методических служб принять участие в работе круглого стола и обсуждении рассмотренных в ходе его проведения проблем.

[подробнее...](#)

СЕТЕВАЯ ШКОЛА МЕТОДИСТА. Сетевая межрегиональная проектная группа (СМПГ) "Инструментарий мониторинга УУД"

23.11.2012



СЕТЕВАЯ ШКОЛА МЕТОДИСТА сообщает о начале работы сетевой межрегиональной проектной группы (СМПГ) «Инструментарий мониторинга УУД "Работа с источниками информации"» по апробации материалов, разработанных в рамках проекта «Обновление системы управления начальной школой» в рамках деятельности экспериментальной площадки ФГАОУ ДПО АПК и ППРО на базе МАУ Информационно-методический центр города Тонска.

В 2011-2012 учебном году участниками проблемно-творческих групп из числа заместителей директоров г. Тонска разработан инструментарий оценки достижений школьников (критерии и показатели для определения уровня сформированности УУД «Работа с источниками информации»).

В октябре 2012 г. сформирована группа из 52 участников из 13 регионов (Владимирская, Мурманская, Свердловская, Тульская, Калининградская, Костромская, Челябинская, Московская, Ивановская, Оренбургская, Владимирская области; Пермский край; республика Саха (Якутия)).

Участники СМПГ приступили к апробации Карты критериев и показателей достижений УУД «Работа с источниками информации». Цель апробации: определить, возможна ли (удобна ли для педагога) такая форма для выявления уровня сформированности УУД на предметном материале или/и во внеурочной деятельности.

Первый форум - 28-30 ноября 2012 г.

Цель: обсуждение участниками группы возникших вопросов по апробации Карты (выбор предметных областей или диагностических материалов, процедура наблюдения, механизм фиксации и обработки результатов). Этап апробации продлится до 25 декабря 2012 г.

Второй форум - 25-27 декабря 2012 г.

Цель: обсуждение по вопросам оформления экспертного заключения; о соответствии заявленных УУД требованиям ФГОС НОО; о возможности выявления уровня сформированности УУД методами педагогического наблюдения; определение, какие показатели наиболее полно отражают уровень сформированности УУД, и какие показатели необходимо доработать или отредактировать.

Третий форум - 22-24 января 2013 года

Цель: обсудить экспертные заключения; оценить эффективность Карты для определения уровня сформированности УУД «Работа с источниками информации».

<http://net-edu.ru/node/16889>

драми и центрами региональных учреждений дополнительного профессионального образования и муниципальными методическими службами, победителями и лауреатами всероссийских конкурсов и участниками стажёрских и экспериментальных площадок ФГАОУ АПК и ППРО.

Например, <http://net-edu.ru/master-class?page=3>

<http://net-edu.ru/master-class?page=4>

Блок 3. Сетевые межрегиональные проектные группы (СМПГ)

Участники СМПГ работают над общей содержательной темой, организуется неформальный целевой обмен опытом, сориентированный на разработку конкретного продукта, предназначенного для решения технологических аспектов организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ОО. Это командный поиск решений значимых проблем, консолидация усилий профессиональных команд разных уровней; решение проблемы проведения взаимной внешней экспертизы разрабатываемых методических продуктов (обмен материалами участников групп); повышение ИКТ-компетентности участников СМПГ за счёт работы в режиме удалённого доступа над совместным продуктом и сетевого общения в активном режиме.

Например, <http://net-edu.ru/node/10985>

<http://net-edu.ru/node/16889>

В организации деятельности СМПГ реализуются идеи французского педагога Селестена Френе о расширении взаимодействия учащихся, основанном на принципах организации учебного процесса:

- нет обучения, есть разрешение проблем, анализ, экспертиза;
- нет учебных заданий, есть постоянно задаваемые вопросы;
- нет оценок, но отличаются личные предложения;
- нет ошибок – есть недоразумения;
- нет учебных планов, есть индивидуальное и групповое планирование;

- нет преподавателя, но есть преподаватель организации общего дела³.

Рассмотрим сетевые механизмы развития профессиональной компетентности учащегося по средствам сетевого обучения.

Механизм становления субъектности учащегося в сетевом информационно-образовательном пространстве

Выделяются три уровня становления субъектности учащегося в сетевой среде:

1. Начальное знакомство, когда связи пока ещё потенциального участника с конкретной сетевой средой только внешние, информация поступает как напрямую, так и через мнения других. На этом этапе привлекательность СШМ заключается в тех возможностях и идеях, которые обеспечивают некий недостижимый в других ситуациях уровень самореализации.
2. Погружение в среду СШМ связано с регистрацией на портале <http://net-edu.ru/> и освоением её инструментария и ресурсов. Позиция пользователя на этом этапе объектно-субъектная, но он уже осознаёт себя субъектом деятельности, способным самостоятельно искать решения в проблемных ситуациях. Ожидания сразу получить необходимую информацию для устранения затруднений в своей профессиональной деятельности пока не находят подтверждения. Эту ситуацию можно определить как кризисную: она может завершиться и отказом учащегося от дальнейшего участия в деятельности СШМ, и переходом в новое качественное состояние.
3. Активное взаимодействие (творческое сотрудничество). На этом этапе осуществляется поддержка учащегося преподавателем в преодолении коммуникативных барьеров, которые во многом связаны с различными неопределённостями. Этот уровень характеризуется ростом субъектности учащегося; он выступает в позиции субъекта деятельности, проводимой в контексте проблематики занятия в рамках СШМ. Именно на этом уровне организуется его совместная деятель-

16.12.2013



С 18 по 20 декабря 2013 года Сетевая школа методиста приглашает методистов МНС по дошкольному образованию, заместителей заведующих, старших воспитателей, воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, руководителей по физической подготовке, музыкальных руководителей дошкольных образовательных организаций на Педагогическую мастерскую "Требования и проведению и анализу современного занятия в ДОО в условиях введения ФГОС ДО", которая организована и проводит муниципальное автономное учреждение «Информационно-методический центр» г. Томска.

Цель педагогической мастерской: организовать методическое сопровождение педагогов России в вопросах проведения и анализа современного занятия.

Задачи:

1. Представить методические рекомендации по организации и проведению непрерывной непосредственно образовательной деятельности в ДОО (на примере комплекта и видеозаписи с детьми подготовительной к школе группы по теме «Такие разные пуговицы»).
2. Представить методическое пособие «Организация и проведение проектной и исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста».
3. Представить шаблон анализа ННОД, комментированный видеоанализ обсуждаемого в рамках педагогической мастерской занятия.
4. Обсудить на брифинг-консультации с участниками межрегиональной проблемно-творческой группы (далее ПТГ) «Формы и виды образовательной деятельности» промежуточные результаты в выполнении технического задания (разработка комплекта ННОД, комплекта коррекционного занятия, вопросы по организации и проведению современного занятия как «занимательного дела»).
5. Дать техническое задание участникам межрегиональной проблемно-творческой группы.

В ходе работы педагогической мастерской:

- обсуждение основных содержательных линий ФГТ и ФГОС ДО;
- представление видеозаписи с детьми подготовительной к школе группы и комментированного видеоанализа к нему по теме «Такие разные пуговицы» (на примере реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»);
- методические рекомендации по организации и проведению современного занятия как одной из форм ННОД;
- обсуждение с участниками межрегиональных ПТГ вопросов разработки, организации и проведения промежуточного занятия.

ность с другими участниками, но направлена она первоначально преимущественно на реализацию индивидуальных потребностей. На этом этапе ситуация преобразуется в состояние осознания учащимся своей самооценки и социальной востребованности; он уже способен к высокому уровню автономности, что является, в свою очередь, первопричиной стремления к совместной деятельности, общению и сотрудничеству с другими участниками СШМ.

Механизм организации активной деятельности учащегося в сетевой среде

Представленность деятельности в структуре личности указывает на то, что личность есть система открытая, динамическая, постоянно развивающаяся. В целях целостного и всестороннего развития личности все её подсистемы должны развиваться гармонически. Для этого в основании системы должен быть заложен системообразующий элемент. Некоторые исследователи считают, что таким элементом может быть активность личности. Активность (деятельность), осознанная самим учащимся, представляет собой движение его к поставленным целям. Сознание включа-

³ Френе С. Избранные педагогические сочинения / Вступит. статья Б.Л. Вульфсона. М.: Прогресс, 1990.

ется тогда, когда возникает преграда – невозможность достичь того, что требовалось. Следовательно, активность как биосоциальное свойство личности не может существовать вне деятельности, как не бывает и деятельности без активного начала, то есть если говорить о системообразующем основании целостной системы, мы имеем в виду и деятельность. Активная деятельность учащихся в сетевой среде обеспечивается реализацией двух основных форм взаимодействия – совместной деятельности и общения.

В педагогической трактовке понятие «взаимодействие» рассматривается как особый вид совместной деятельности (И.И. Лицис и др.), как особый способ её организации (А.С. Самусевич и др.) и как компонент общения.

Для формирования конструктивного взаимодействия в пространстве СШМ используются три основных механизма: совместная деятельность, координация и рефлексия. При этом важно учитывать условия подготовки учащегося к активному конструктивному взаимодействию в сетевом информационно-образовательном пространстве: обеспечение психологического комфорта, индивидуальный подход, непрерывность процесса, практико-ориентированная направленность.

Механизм оценивания результативности деятельности учащегося в сетевой среде

Он выявляется, с одной стороны, по следующим критериям:

- качество – позволяет оценить эффективность сетевых образовательных мероприятий путём изменения профессиональной позиции каждого участника и готовности к освоению новых профессиональных ролей, развития горизонтальной или вертикальной карьеры (когнитивно-технологическая составляющая сетевого образования);
- отношение – позволяет оценить удовлетворённость учащихся содержанием сете-

вых образовательных мероприятий и выявить их желание принимать участие в различных сетевых образовательных проектах; определить понимание ими значимости и необходимости профессионального общения в сетевом образовательном пространстве для совершенствования профессиональной педагогической деятельности (рефлексивная составляющая повышения квалификации).

С другой стороны, оценка профессиональной компетентности проводится путём сравнения полученных результатов с какими-либо нормами, средними величинами, а также посредством сопоставления их с результатами предыдущих диагностирований с целью выявления характера продвижения в развитии и профессиональном росте учащегося.

В основе оценки учебной деятельности, описываемой ризоматическим обучением, лежат идеи канадского исследователя Дейва Кормье о том, что нужно перестать оценивать (Stop measuring learning), потому что есть вещи, которые невозможно оценить. Взамен он предлагает измерять и оценивать прилагаемые учащимися усилия, взаимодействие и связи. Таким образом, важно предоставить учащимся возможность быть ответственными за их собственный путь (Allow learners to be responsible for – and measure their – learning journey)⁴.

Таким образом, Сетевая школа методиста – Personal Learning Environment – это среда, в которой предоставляется возможность самостоятельно управлять своим обучением и самостоятельно ставить учебные цели.

Сетевая школа методиста как модель сетевого образовательного пространства – одно из организационных решений, которое обеспечивает использование ресурсов одновременно нескольких организаций в процессе непрерывного образования, осуществляемого в течение всей жизни взрослым индивидом в целях профессионального роста и личностного совершенствования. □

⁴ Dave Cormier [Электронный ресурс]. URL: <http://davecormier.com> (дата обращения: 15.09.14)

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: НЕМЕЦКИЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ

Людмила Ивановна Писарева, старший научный сотрудник Центра педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО, кандидат педагогических наук, pisareva-l@list.ru

- признаки • показатели • критерии • качество • преобразования • цели • структура
- содержание • результат

В содержание понятия «качество» применительно к какому-либо предмету или явлению входит указание на совокупность наиболее существенных признаков, показателей, свойств, характеризующих их особенности. Показателем качества современного образования является его соответствие или несоответствие «мировому стандарту». Этот стандарт подразумевает наличие или отсутствие необходимых ресурсов или потенциала, имеющих непосредственное или решающее значение для успеха или отставания образовательной системы. Стартовыми позициями как условиями развития системы образования являются:

- исторически сложившиеся национальные образовательные и культурные традиции;
- место образования в иерархии ценностей государственной образовательной политики, её стратегии и тактики;
- человеческие и технические ресурсы, способствующие выдвижению новых образовательных идей, включая создание экспериментальной базы, и их реализация (реформы, преобразования, модернизация, оптимизация образования);
- реальные условия перехода на непрерывное («в течение всей жизни») образование, призванное не столько компенсировать недостатки общего образования прошлых лет, сколько гарантировать современную подготовку национальных кадров, обеспечивающих потребности рынка труда XXI века;
- оперативность принятия решений при корректировке целей и обновлении содержания, методов обучения и воспитания в интересах совершенствования системы образования;

- финансовая и техническая возможность обеспечения системы образования как формы инвестирования будущего страны.

Как современная педагогическая литература трактует понятие «качество образования»?

Ни в отечественной, ни в зарубежной педагогической литературе нет однозначного, адекватного, тем более общепринятого определения понятия «качество образования». Это обусловлено многофакторностью данного объекта исследования, что вызывает трудности в поиске более точных формулировок.

Качество образования интерпретируют по-разному: 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. Ещё его определяют как состояние и результаты процесса обучения и воспитания в соответствии с поставленными целями, а также как суммарные данные об уровне развития всех входящих в систему образования компонентов – целей, структуры, содержания образования, системы оценивания учебной и педагогической деятельности, системы управления.

В немецкой педагогической литературе поиск наиболее точной формулировки также не привёл к однозначному определению понятия качества школьного образования. Однако, независимо от того, как определяется это понятие у нас или за рубежом, есть объективные, наднациональные критерии и основные признаки, свидетельствующие

о качественном уровне развития любой национальной системы образования.

Выделим следующие наиболее важные из них:

- основные принципы построения системы школьного образования (преемственность, общность, единство, дифференциация, вариативность, альтернативность);
- уровень требований к общему образованию в соответствии с поставленными целями, а также к профессиональной подготовке педагогических кадров;
- соответствие уровня знаний и компетенций поставленным целям, выявленным в ходе текущего оценивания, экзаменов, сопоставительных исследований на национальном и международном уровнях;
- низкий процент второгодничества, выходцев из школы без свидетельства об окончании школы, неуспевающих, нуждающихся в дополнительных занятиях;
- высокий процент поступающих в вузы, в том числе по конкурсу, а также получающих высокие баллы в исследованиях по успеваемости учащихся и первокурсников вузов, малая доля их отсева;
- наличие консультативной, вспомогательной, репетиторской, педагогической и психологической помощи нуждающимся учащимся на всех этапах школьного обучения;
- особенности организации внутришкольной («продленка»), внешкольной и профориентационной работы с учащимися;
- уровень кадровой, научной и технической обеспеченности школ и вузов;
- уровень финансовой помощи учащейся молодежи (социальная программа государства: стипендии, оплачиваемые медицинские услуги, оплата жилья, учебные пособия и др.)

Общие показатели, относящиеся к организации школьных учреждений, как в ФРГ, так и в других странах, характеризуют различные национальные образовательные системы и их вариативность, что позволяет соотносить их с «мировым уровнем», оценивать условия, способствующие сохранению достигнутого высокого уровня или повышению качества и результативности педагогической деятельности в целом.

Европейская классификация показателей качества образования была предложена

Комиссией по образованию в рамках Европейского Союза. Обобщение данных об учебной, педагогической, управленческой и финансово-технологической деятельности в области образования сводит их к показателям, характеризующим:

- уровень (показатель) успеваемости учащихся по ведущим учебным предметам (родной язык, математика, иностранный язык), а также условия и возможности их «передвижения» по вертикали в системе образования (количество учащихся, выпускников неполных средних школ, абитуриентов гимназий, первокурсников вузов, отсева и др.);
- состояние и профессиональный уровень подготовки педагогических кадров и повышение их квалификации;
- значение и результаты управленческой деятельности в области образования (мониторинг, аудит, оценка образовательных учреждений, аттестация учителей, участие субъектов общественного контроля);
- уровень технической оснащённости школьной системы; расходы на обучение учащихся.

Федеративная Республика Германия, в которой система школьного образования сохранила свою многоуровневую структуру образца XIX в., значительно труднее и продолжительнее, чем другие страны Европы, преодолевала путь к качественному образованию мирового уровня. Она реформировала свою систему образования под девизом демократизации, равенства шансов в образовании, педагогического прогресса или близкого к ним по смыслу понятия «хорошая школа», как синоним к термину «качество» с соответствующим набором его признаков. Термин «качество» школьного образования подменялся также другими аналогичными ему по значению словосочетаниями типа «уровень образования», «уровень развития», «повышение требований».

Только на рубеже XXI в., в связи с подготовкой новой образовательной реформы, в научный оборот входит понятие «качество», выдвинутое на педагогической ассамблее, так называемом «Форуме образования» (2001 г.), прошедшем под девизом «За качество образования и его гарантии». В документах данного форума понятие «качество» интерпретируется как величина дина-

мичная, меняющаяся и приспособляющаяся к различным условиям в зависимости от постановки целей, от выполняемых функций в разных типах школ. Несмотря на «обтекаемость» и высокую степень обобщения, данное определение более точно характеризует суть понятия «качество» [1].

Немецкие специалисты проблему качества образования как комплексную рассматривают по отдельным фрагментам, по составным частям или отдельным элементам, т.е. как «качество ориентации» (целеполагание), «качество структуры», «качество процесса», «качество результата» образования с присущей им функцией и кругом проблем. Это позволяет точнее и нагляднее определить слабые и сильные стороны каждого из составляющих всю систему, а также долю вклада каждого в процесс повышения качества образования и его результата «на выходе».

«Качество ориентации» (целеполагание) – это педагогическая категория по определению системы целей и задач обучения и воспитания, начиная от общих целей воспитания подрастающего поколения к частным, выстраивающимся в определённую пирамиду.

В блок «качество структуры» включены правовые, социальные, организационные, кадровые, материальные и финансовые условия работы образовательных учреждений, а также факторы, ориентирующие непосредственно на повышение качества (подготовка и повышение квалификации педагогических и технических кадров, учебные программы, пособия и различные документы, направляющие деятельность педагогического персонала).

В блок «качество процесса» обучения в зависимости от типа образовательного учреждения, его целей и назначения входят: выбор содержания образования, форм и методов оказания помощи учащимся в учёбе, консультирование, развитие учебных мотиваций участников совместной деятельности, индивидуальное стимулирование, взаимоотношения «учитель – ученик».

В блоке «качество результата» школьного образования речь идёт об уровне знаний по предметам и междисциплинарным свя-

зям, о компетенциях, об учебной мотивации, а также о способности использования приобретённых компетенций на практике в процессе образования, работе, жизни [1].

Работа учёных ФРГ над определением целей просвещения – ключевое направление в развитии всей системы образования, тесно и непосредственно связанного с общей проблемой качества подготовки к жизни молодого поколения.

Градация требований к общему образованию – это прежде всего градация целей, выстраивающихся в определённую систему. Речь идёт о глобальных, общих, промежуточных, частных и других целях, согласующихся с различного рода «социальными заказами», вызовами социума, требованиями, поступающими от общества или поставленными перед конкретными учебными заведениями.

Само существование системы целей, представляющих собой определённую иерархию, детерминировано спецификой многоуровневой структуры немецкого образования, наличием четырёх типов общеобразовательных средних школ, что предполагает работу как над целевыми установками, так и над составлением качественных характеристик каждого из типов средних школ.

Несмотря на то что цели образования – наиболее стабильная педагогическая категория, рассчитанная на более длительную перспективу, новые требования привели к динамике и в этой области педагогической теории и практики.

Конкретные формулировки целей находятся в основополагающих документах: в «Основном Законе» ФРГ, Конституциях всех 16 земель, школьных законах, определяющих цели и задачи различных типов средних школ (главных, реальных и гимназий), а также в учебных программах (куррикулах).

Вносимые изменения в цели общего образования прослеживаются на следующих примерах. Цель образования наиболее массовой «главной» школы обозначена как: «Обучение знаниям и труду путём наблюдения и управления в игре и развлечениях таким образом, чтобы молодой человек смог

в будущем построить свою жизнь как верующий, нравственный, ответственный, работоспособный и трудолюбивый» (земля Шлезвиг-Гольштиния) [2, 7]. Спустя десятилетие эта цель заметно скорректирована: «Вторжение науки в нашу жизнь требует усиления рациональности, повышения общего интеллектуального уровня. Обучение должно в гораздо большей степени, чем до сих пор, развивать способности аналитически, структурно, логически, критически мыслить». (Бавария) [3, 195]. В следующем десятилетии цель для всех типов средней школы или 1-й ступени среднего образования определена как: «Стимулирование общего духовного, нравственного и физического развития учащихся, с учётом их возрастных особенностей, воспитание самостоятельности и способности принимать решения, а также личной, общественной и политической ответственности» [4, 7]. Ещё два примера определения целей образования, которые можно отнести к разряду «глобальных» или общих целей, относящихся к разным периодам истории ФРГ:

«Высшими целями образования является почитание Бога, уважение религиозных убеждений и человеческого достоинства. Воспитание должно быть в духе демократии, любви к родине, немецкому народу, мира между народами» (Конституция Баварии, 1946 г.) [5, 99].

«Определяя наказ образовательным учреждениям, мы руководствуемся ценностными представлениями о свободном демократическом и социально-правовом государстве. Этот наказ ориентируется на личность человека, уважающего европейские гуманные традиции, для которых характерны свобода, толерантность, индивидуализм и ответственность, в особенности за сохранение и защиту естественной окружающей среды» (Закон об образовании Тюрингии, 1991 г.) [6, 2].

На рубеже веков страны Запада для достижения более высокого качественного уровня образования признали общее образование надёжной инвестицией в будущее страны; внесли изменения в систему оценки качества школьного образования, придерживаясь новых ценностных ориентиров, перешли к новой педагогической парадигме и созданию системы непрерывного образования.

Переход на непрерывное образование стал началом серьёзных преобразований, новых целевых ориентаций для различных институтов, формированием новой интеграционной системы дошкольного, школьного, профессионального и высшего образования.

К мерам, которые, по мнению специалистов, вели к качественным сдвигам, были отнесены:

- стимулирование развития детей более раннего дошкольного возраста (т.е. не с 5 или 6 лет, а с 3–4-х лет).
- внедрение в школьную практику концепции «новая культура учения»: возложение на учащихся личной ответственности за учёбу, приравниваемую к выполнению общественного долга;
- повышение ответственности учителя за свою педагогическую деятельность и успехи своих учеников;
- обеспечение учащихся компетентным образованием, ориентированным на будущее, на более глубокое овладение знаниями и умениями с применением их на практике;
- реализация принципа равенства шансов в образовании;
- совершенствование системы непрерывного («в течение всей жизни») образования;
- достижение качества образования международного уровня [7].

Что удалось изменить в системе школьного образования и прежде всего в её структуре как одном из компонентов качества образования и его наиболее слабого звена?

Немецкие специалисты, как уже упоминалось выше, рассматривают «качество структуры» значительно шире, чем наши отечественные педагоги.

Выделим структуру немецкого школьного образования в её «чистом» виде с точки зрения её качества.

Структура современной немецкой школы – наиболее «слабое звено», которое более других организационно и функционально сохранило консервативные традиции. В неё включены:

- начальная школа;
- I ступень среднего образования (неполные средние школы четырёх типов: глав-

ные, реальные, общие, и гимназии (с 5 по 9 классы)).

- II ступень среднего образования (полные средние школы: гимназии и их разновидности).

Особенностями структуры немецкой системы школьного образования являются:

- отбор учащихся в разные типы школ и их распределение по каналам образования по показателю успеваемости, способностям и наклонностям (интересам);
- дифференцированный подход в процессе обучения при распределении учащихся по направлениям, потокам, группам в соответствии с успеваемостью.

Эти особенности наиболее наглядно проявляются на примере начального звена системы школьного образования, во-первых, из-за слишком раннего отбора по показателю способностей детей – как учащихся начальной школы, так и дошкольников при их проверке на готовность к школе («школьной зрелости») при поступлении в 1-й класс; во-вторых, из-за подмены стимулирующего обучения процедурой отбора по показателю успеваемости, что приводит к росту числа отстающих в учёбе учащихся и стабилизирует явление второгодничества уже с 1-го класса, а также преждевременно предопределяет образовательные перспективы выпускника начальной школы.

В Германии единая (равнодоступная) школа (т.е. независимо от социального происхождения, способностей и экономического статуса семьи учащихся) распространяется только на четырёхлетнее начальное образование, по окончании которого его 10-летние выпускники распределяются по неравноценным по уровню и перспективам дальнейшего образования средним школам.

В качестве сопоставления: в скандинавских странах, являющихся объектом внимательного изучения немецких специалистов, детям предоставляют не только равные возможности, но и обеспечивают равенство результатов. В Финляндии второгодничество, например, признано педагогически и экономически бессмысленным. В Швеции дифференциация по успеваемости запрещена законодательно [8].

Законодательно в ФРГ до сих пор ещё не упразднены ни ранняя дифференциация, ни отбор учащихся по способностям и успеваемости, преобладающий над методами, стимулирующими их учебные достижения.

В ходе преобразований школьной структуры и создания условий для получения большинством школьников более качественного образования произошли изменения, а именно:

- переход школьной структуры с тремя типами (неполных общеобразовательных средних) школ на два типа путём слияния традиционных (главной и реальной) в одно целое или с одной из них с общей школой;
- превращение гимназии, некогда исключительно элитарного учебного заведения, в более доступную полную среднюю школу путём увеличения её профилей с традиционных трёх до семи;
- сокращение срока обучения в системе полного среднего образования продолжительностью в 13 лет и высшего образования от 6 лет как наиболее продолжительных в мире;
- создание новых типов средних учебных заведений – колледжей по интеграции общего и профессионального образования 17 профилей.

Изучение зарубежного опыта не в последнюю очередь стало следствием поиска дополнительных образовательных резервов в целях повышения качества немецкого образования, в том числе тех, которые до сих пор оставались вне поля зрения специалистов, в частности:

- при освоении и заимствовании зарубежного опыта по подготовке к школе детей более раннего возраста (3–4-х лет) по аналогии с США, Англией и Францией;
- при пересмотре отношения к начальной школе, её значимости и психолого-педагогической роли в развитии детей, что придало данному звену более высокий социально-педагогический статус.

В ходе модернизации немецкого образования были устранены наиболее серьёзные препятствия на пути к более широким образовательным возможностям. Проведённые преобразования в школьной системе предоставили юридическое право для перехода в школы повышенного типа успевающим

учащимся из менее престижных школ (главных, общих и реальных). Открывшиеся учащейся молодёжи образовательные возможности привели к определённому снижению качества общеобразовательной подготовки. Это произошло из-за притока в средние школы выходцев из различных социальных слоев населения, имеющих менее солидное общее развитие и культуру, чем представители из семей, традиционно из поколения в поколение обучавшихся в школах повышенного типа и являвшихся основным контингентом университетов страны [9].

«Движущей силой», импульсом для принятия более решительных мер для совершенствования системы образования и мер по повышению его качества стали результаты международных исследований успеваемости учащихся из 34 стран мира PISA и TIMSS, проведённых в 1999–2001 гг., когда немецкие школьники оказались на 22-м месте. Их результаты изменили представления о реальном состоянии национальной системы образования [10].

Примечательно, что различия, существующие между системами образования и их ресурсами (потенциалами), при проведении совместных международных исследований и подведении итогов проявили себя совершенно неожиданно как по количественным, так и качественным показателям. В число «стран-победительниц» вошли Финляндия, Южная Корея, Канада, Тайвань, Гонконг. После обнародования результатов исследования они вошли в зону повышенного профессионального внимания и интереса со стороны передовых, но «проигравших» стран из числа наиболее экономически развитых: США, Великобритания, Германия, Франция. Последние вынуждены были пересмотреть и переосмыслить свои «неудачи» и внести изменения в систему образования, чтобы не закрепить за собой ярлык «отстающих».

Большинство немецких специалистов, анализирующих результаты международного исследования PISA, назвали основной причиной низких показателей успеваемости учащихся ФРГ сохранение «устаревшей» структуры школьной системы, считая, что предпринимаемые шаги по её реставрации или реконструкции путём проведения «внутренних реформ» не смогут дать эффективных результатов.

В борьбе за качество образования было принято решение увеличить количество национальных, региональных и международных социологических исследований по определению качества и уровня успеваемости учащихся по различным предметам и типам школ, изменить отношение к оценке учебной и педагогической деятельности, к управленческой системе образования путём введения новых образовательных стандартов.

Ведущая роль в повышении качества образования отведена содержанию, которое немецкими специалистами рассматривается в блоке «качество процесса» обучения, но значительно шире, т.е. с включением пограничных тем. Сюда вошли: проблематика взаимоотношений «учитель – ученик»; вопросы учебных мотиваций; оказание услуг учащимся (консультаций, дополнительных занятий, учебной помощи), которые традиционно исследуются как самостоятельные темы.

Модернизация содержания образования, острее других реагирующего на перемены в социальной жизни, экономике, политике, нравственной и культурной сфере, нашла своё отражение в смене образовательных приоритетов, в ценностных переориентациях, расстановках акцентов в гражданском, трудовом, нравственном, экологическом и эстетическом образовании и воспитании. В переходе от «знаниевого принципа» обучения к «деятельностному принципу», т.е. к компетентностному, предусматривающему овладение основными, базовыми компетенциями в теории и на практике, в определённое время и на определённой ступени обучения.

За 65 лет существования ФРГ содержание среднего образования неоднократно подвергалось пересмотру в соответствии с актуализацией тех или иных задач и требований, обусловленных насущными запросами в общественной сфере жизни современного общества. На рубеже веков эти требования сводились к следующему:

- усиление научного характера учебного материала;
- развитие мыслительных и познавательных способностей учащихся всех типов школ;

- обновление учебных программ по аналогии (модели) европейских куррикулумов;
- включение новых разделов и тем современной проблематики в традиционные предметы и новых предметов в учебные планы.

Совершенствование содержания общего образования на следующем этапе сводилось к:

- усилению роли фундаментальных знаний в интересах повышения качества образования и отказу от их фрагментарности – как из-за увеличения количества новых предметов, так и из-за предоставления учащимся права свободного выбора из числа предметов (обязательных и необязательных по выбору). С этой целью в ряде земель вводились интегрированные дисциплины, в других – отказались от принципа интегрирования учебных предметов (прежде всего в гимназиях), опасаясь снижения уровня подготовки, в первую очередь по гуманитарным предметам;
- обновлению учебного материала в учебных предметах – информатика, компьютерная техника, экономика, – нацеленных на развитие способности мыслить экономически и технически, а также на проявление «инициативы, фантазии, прилежания, воли, самодисциплины, чёткости и надёжность в учёбе»;
- изменению отношения к религиозному воспитанию путём введения в учебный план в ряде земель предмета «Этика» наряду с «Религией» или вместо неё;
- модернизации учебно-воспитательной работы (целей, содержания и методики) по ведущим направлениям учебно-воспитательного процесса (гражданского, трудового, экологического, физического, нравственного) с целью узнать более подробно о проблемах «нравственного здоровья», об опасностях, связанных с «болевыми проблемами» современного общества (наркомания, алкоголизм, угрозы стрессов, депрессии, психические перегрузки, суицид), а также о подходах к решению ряда семейных проблем (правил поведения при несчастных случаях в быту, по уходу за больными и младенцами) в рамках нового предмета «Основы педагогических знаний» или «Педагогика».

Что касается блока «Качество результата», то оценивание (измерение) качества полу-

чаемого образования в процессе обучения на этапе его завершения – наиболее сложная проблема в связи с пересмотром традиционных представлений и существующей практики оценки достижений по показателю успеваемости. Эта практика отражает не столько процесс формирования личности, сколько результат или в лучшем случае объективную характеристику развития личности школьника.

В отличие от традиционной практики оценивания основным критерием измерения результата сегодня является определение уровня компетентности личности, то есть более высокие требования к овладению системой знаний, познавательному, интеллектуальному и социальному развитию со способностью применять имеющийся потенциал в практических целях. В школьную практику внедряются более современные формы и методы оценивания, такие как портфолио, учебные контракты, взаимооценивание (оценка успехов друг друга самими учащимися), поручительские оценки, презентации достижений в обучении, конференции, посвящённые успехам в образовании, сертификация и др.

Стандартизация общего образования как педагогическая парадигма привела к обновлению системы контроля, оценивания (измерения) результатов обучения и его эффективности, а также системы управления административным аппаратом.

В связи с введением новых стандартов, в частности так называемых «стандартов успешности» или «стандартов результативности», изменилась система оценивания в масштабах школы, региона и других административных структур. Оценка уровня достижений проводится к моменту перехода на следующую ступень обучения или по окончании школы и, как правило, не у конкретного учащегося, а у группы учащихся. Данная оценка (Assessment) как способ измерения результатов даёт возможность судить о качестве обучения в школе в целом и проводится с помощью администрации путём единого государственного тестирования всех учащихся. Важным инструментом контроля становится эвалюация (Evaluation) или целостная экспертиза по оцениванию (анализу или аудиту) работы всей школьной системы.

Подобная форма контроля работы школы способствует, по мнению специалистов, более открытым, прозрачным и доступным способам оценки результатов, упрощающим процесс сопоставления их с другими учебными заведениями. При такой форме аудита возрастает доля ответственности за качество работы школы, её администрации и педагогов.

Однако при всех преобразованиях последних десятилетий, направленных на оптимизацию системы образования и повышение его качества, остаются нерешёнными такие «живучие» проблемы, играющие фактически роль механизма отсева «бесперспективных» на пути к более качественному образованию, как:

- сохранение принципа отбора учащихся по способностям и успеваемости, заменяющего принцип стимулирующего обучения;
- высокий уровень второгодничества, составляющий в среднем 5–6%;
- рост числа «выпускников» школ без получения свидетельства об её окончании (8,2% среди немецких учащихся и 19,5% – среди детей иностранных граждан);
- дефицит оказания образовательных услуг, расширяющий репетиторство за счёт семьи учащегося, нехватка «продленок», внеклассных и внешкольных дополнительных занятий;
- недовольство вузов снижением уровня подготовки абитуриентов и ростом отсева

студентов-первокурсников как свидетельство снижения требований к полному среднему образованию. □

Литература

1. Fachtagung des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung. – Bonn – 2002.
2. Richtlinien für die Lehrpläne des 5. bis 9. Schuljahre der Volksschule des Landes Schleswig-Holstein. – 1957.
3. Schulreform in Bayern – München. – 1970.
4. Bericht über die Entwicklung des Bildungswesens 1978–1980 – Genf – 1980.
5. Verwaltungsgesetz des Freistaates Bayern. Stand 20. Januar 2002– München. Verlag Beck G.N.
6. Verlaufiges Bildungsgesetz von 25. März 1991 In: Thüringen Gemeinsames Amtsblatt des Thüringen Kultusministerium – Erfurt. – 1991.
7. Писарева Л.И. Трансформация системы образования в контексте мировых тенденций развития. М. ФГНУ ИТИП РАО // Отечественная и зарубежная педагогика, 2012 – № 1 (4).
8. Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании. М. // Народное образование. НИИ школ, технологий. – 2003.
9. Писарева Л.И. ФРГ: политика в области образования. М. // Педагогика – 2010–№ 1
10. Schweier J. Nach dem Sputnik-Schock. // Die Deutsche Schule – 2004– N 2.
11. Писарева Л.И. Модернизация школьного образования в ФРГ. М. // Народное образование, 2004 – № 2.

ЕДИНСТВО ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, РАЗВИТИЯ, СОЦИАЛИЗАЦИИ В НРАВСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Валерий Николаевич Клепиков, кандидат педагогических наук, учитель высшей категории, победитель конкурса «Лучший учитель России», почётный работник общего образования РФ, ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО, заместитель директора по инновационной работе, учитель математики и этики средней школы № 6 г. Обнинска, Klerikovvn@mail.ru

- образование • нравственное образование • этические ценности • обучение • воспитание
- развитие • социализация • самообучение • самовоспитание • саморазвитие
- самосоциализация • дифференциация • интеграция

Одна из важнейших целей, которую ставит перед собой современная школа, – нравственное образование учащихся. Слово «образование» подразумевает, что здесь соучаствуют такие процессы, как воспитание, обучение, развитие и социализация. Из этого следует, что, например, обучения или/и воспитания явно недостаточно для полноценного образования школьников. И здесь перед нами встаёт достаточно непростая задача: выяснить, как интегрируются и дифференцируются данные процессы.

Как известно, текст ФГОС второго поколения буквально насыщен такими понятиями, как «обучение», «развитие», «воспитание» и «социализация». Однако никаких дефиниций для них не предложено. И порой мы встречаем не очень привычные словосочетания, например, «формирование социализации», хотя почему нет, если в тексте присутствует понятие «формирование нравственности».

Поэтому учителя волей-неволей обращаются к определению данных понятий в Интернете, научной и учебной литературе. И здесь мы сталкиваемся с довольно непростой ситуацией: определения данных понятий даются через друг друга, т.е. через частичную подмену одного понятия другим. Например, условно говоря, «воспитание – это развитие.....», «социализация – это вос-

питание...», «обучение – это развитие...», «образование – это социализация...» и т.п. Однако каждое из этих понятий самодостаточно и за историю развития человечества обрело собственное звучание, уникальные смыслы и должно хотя бы в первом приближении рассматриваться относительно автономно.

Чтобы не быть голословными, приведём определения искомых понятий из наиболее авторитетного источника – Российской педагогической энциклопедии (1999). «Образование – процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества». «Обучение – совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, её образование и воспитание». «Социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества». «Воспитание – целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека». «Развитие – становление специфически человеческих высших психических функций в процессе жизнедеятельности ребёнка». Ещё раз обратим внимание на некорректность некоторых приведённых формулировок.

После введения ФГОС второго поколения в школе часто приходится уточнять и разъяснять то или иное ключевое педагогическое понятие. И к наукообразным дефинициям педагоги относятся достаточно прохладно. Более того, абстрактные дефиниции просто «не работают». Когда готовишься к выступлению на очередном педсовете, чувствуешь, что определения, взятые из научных монографий и энциклопедий, часто не срабатывают, трудно увязываются с конкретным опытом учителей. Поэтому, чтобы помочь педагогам в прояснении этих понятий, мы попробовали подобрать и сформулировать «рабочие» дефиниции в контексте нравственного образования, не претендуя на их исчерпывающую полноту, но принципиально избегая перекрёстных отсылок друг к другу.

Опираясь на Закон об образовании РФ, мы будем исходить из того, что все четыре понятия входят в объём понятия «образование». Образно говоря, процессы обучения, воспитания, развития и социализации являются единой системой – так сказать жизнеобеспечивающими сосудами образования. Образованный человек – это воспитанный, знающий, развитый и социализированный человек. При этом, конечно же, полноценное образование подразумевает выход к единству процессов самовоспитания, саморазвития, самообучения, самосоциализации.

В истории российской педагогики существует устойчивая традиция, когда понятие «воспитание» равновелико термину «образование» или даже его «перекрывает». В обычных и научных текстах эти слова нередко употребляются одновременно – «образование и воспитание». Слово «воспитание» в данном словосочетании, учитывая национальную традицию, усиливает ведущую тенденцию, особенно близкую и понятную «русскому миру». Поэтому, скорее всего, давняя отеческая традиция совместного использования этих слов сохранится. Интересно, что в англоязычном мире понятия «воспитание» не существует, но есть термин «education». Это ещё раз указывает на особую значимость этого слова для русской ментальности.

Важно добавить, что процессы обучения, воспитания, развития и социализации не за-

вершаются по достижении человеком зрелости или зрелости, а продолжают более или менее непрерывно на протяжении всего онтогенеза человека. Из этого следует, что данные процессы не могут быть окончательно завершены. В современном сверхмобильном мире нелепо субъекту успокоиться и заключить: «Наконец-то я завершил своё образование». Незавершённость и неполнота индивидуального образования – это колоссальные жизненные перспективы, связанные с оптимальным раскрытием внутренних человеческих ресурсов, «человеческого капитала».

Итак, дадим «рабочие» дефиниции нашим понятиям. Под *образованием* в целом мы понимаем формирование определённого образа жизни, общей культуры и научного мировоззрения человека. Идеальной платформой для данных трёх образовательных китов являются *гуманизм* (идеал – Человек) и/или *религия* (идеал – Бог или Абсолют), а источником – *культура*. Именно культура, по утверждению П.А. Флоренского, «...есть среда, растягивающая и питающая личность».

Чаще всего гуманизм и религия – это противоположные подходы к миру, но иногда мы обнаруживаем их парадоксальное сопряжение, например, в идеях «христианского гуманизма». В современном же российском образовании сильны идеи гуманизма, хотя религиозные тенденции в последние годы усилили свои позиции (неприятие западноевропейских ценностей и праздников, введение ОРК, проведение религиозных праздников, театральные постановки мистической направленности и т.п.). Однако, на наш взгляд, идеи гуманизма будут в ближайшие годы и десятилетия превалировать, благодаря тому, что в их основе лежат общечеловеческие и общенациональные идеалы, близкие многим жизнеутверждающим мировоззренческим позициям (теистическим, атеистическим или каким-либо другим).

Нравственное образование – это образование, развёрнутое своими смыслами в сторону спектра нравственных ценностей (добро, совесть, труд, мир, правда, свобода, достоинство и т.д.). Очевидно, что, например, эстетическое образование делает акцент на эстетических ценностях (прекрасное, гармоничное, возвышенное, комичное,

изящное, трагичное, драматичное и т.д.), а интеллектуальное – на интеллектуальных ценностях (истина, рациональность, закономерность, системность, доказательность, логика и т.д.). Нравственное образование осуществляется на каждом уроке и внеурочном мероприятии, и для этого не обязательно говорить о нравственности, тем более морализировать: любое полнокровное жизненное явление (образовательный феномен) потенциально содержит целую палитру различных ценностей и смыслов. Опытный педагог создаёт условия, когда на каждом его уроке одновременно осуществляются и нравственное, и эстетическое, и интеллектуальное, и другие виды образования. Именно для этого в ФГОС второго поколения понадобились такие энергоёмкие и объёмные понятия, как «универсальные учебные действия» и «компетенции».

Кстати, важно добавить: когда в контексте нравственного образования встречаются такие понятия, как *формирование этической культуры* или *становление нравственной культуры* (А.И. Шемшурин, В.Н. Клепиков и др.), то подразумевается, что процессы обучения, воспитания, развития и социализации не отменяются, но объединяются в одном понятии «культура» («инкультурация»). В научных исследованиях нередко под словом «культура» подразумеваются: источник, среда, процесс, механизм, цель, результат. Например, современный исследователь педагогических категорий И.З. Гликман также в своих определениях широко использует термин «культура»: «образование – это целенаправленное формирование культурной личности...», «обучение – это формирование культурного круга знаний...», «воспитание – это формирование культурного характера...»¹. Таким образом, понятия «культура» и «инкультурация» позволяют выразить идею более ёмко и объёмно, но, может быть, в ущерб содержательному пониманию того, что подразумевается.

Вернёмся к понятиям «обучение», «воспитание», «развитие», «социализация» и дадим им развёрнутую характеристику, включив в определение то, что лежит в основе каждого процесса: в обучении – знания, умения и навыки, в воспитании – качества и характер человека, в развитии – его за-

датки и способности, в социализации – образцы поведения и роли.

Обучение – это процесс дифференцированного и интегрированного изучения индивидом знаний, умений и навыков, универсальных учебных действий, компетенций и компетентностей, которые выработало человечество за время своего существования. Обучение ассоциируется с такими понятиями, как: «просветить»; «изучить»; «выучить»; «познать»; «понять»; «осмыслить» и т.д. Обучение – относительно самостоятельный процесс, об этом напоминает его крайняя форма – «зазубривание», т.е. обретение знаний самих по себе или выхолощенное обучение без интеграции с воспитанием, развитием и социализацией. Обогащёнными формами обучения, как известно, являются «воспитывающее обучение», «развивающее обучение», «социализирующее обучение».

Следует добавить, что проблема современного обучения состоит в том, что раздробленность процесса познания на отдельные учебные дисциплины приводит к фрагментарности образа мира, который строит учащийся. Этот раздробленный мир дидактичен, но не жизнеспособен, его освоение делает учащегося рассудочным, но не разумным. В этике известно такое явление, как «морализирование», в котором рассудочность превалирует и делает нравственное образование проблематичным, даже его компрометирует. Поэтому так значимы в современном образовании интегративные процессы, которые воссоздают явления в их целостном единстве, органичной полноте.

Нравственно образованный человек – это всегда эрудированный человек, разбирающийся в смысловых тонкостях этических понятий. Поэтому он непрерывно работает над их осмыслением, постоянно пополняет их смысловым багажом. Сократ говорил: чтобы творить добро, нужно знать, что это такое, в чём его суть. Добрый человек – всегда интеллектуально зрелая личность (конечно, на уровне своего возраста). Добавим, что неумному человеку быть добрым сложно, он может быть лишь добродушным, т.е. быть как бы вне добра и зла.

¹ Гликман И.З. Категории педагогики / Народное образование. 2015. №3. С. 76

Основой мышления человека являются понятия. Для освоения моральных понятий продуктивен диалектический подход, так как для них невозможно применить принцип родо-видовых отношений и им невозможно дать однозначные определения. В чём его суть? Как известно, понятийное мышление – это путь от абстрактного к конкретному и наоборот. Путь, которым мышление воспроизводит для себя явление во всей его полноте, целостности, конкретности, – это восхождение от простейших определений к всё более содержательным, которые образуют систему уточняющих понятий. Например, если нам нужно освоить понятие «добро», то для этого необходимо задействовать не одно-два понятия, а несколько, чтобы возникло диалоговое поле, в котором будет происходить постепенное смысловое обогащение данного понятия. Причём человек подключает для освоения данного понятия значимые для него личностные смыслы.

Таким образом, чтобы осмыслить суть добра, нужно проанализировать само это понятие, а также осуществить сопряжение следующих взаимообусловленных понятий: «сознательное добро», «немотивированное добро», «несвоевременное добро», «равнодушие», «добродушие», «доброжелательность», «активное добро», «агрессивное добро» («добро должно быть с кулаками»), «псевдодобро» и т.д. При переходе одних понятий в другие образуются внутренние связи, которые их оживляют, делают подвижными и взаимообусловленными, превращая всю данную динамичную структуру в порождающую новые смыслы модель (возникает своеобразная живая понятийная вязь).

Работа с понятиями требует полного напряжения сил, связанного с созерцанием, воображением, переживанием, пониманием, жизненным опытом и т.д. Насыщаясь смыслами, понятие постепенно становится «живым понятием», или *ценностью*. Но это не значит, что работа над понятием может в какой-то момент прекратиться. Постигание этического термина происходит на протяжении всей жизни человека. Таковы понятия «добро», «справедливость», «достоинство», «совесть», «свобода» и многие другие. Можно сказать, что процесс – углубление этических понятий, ставших для человека ценностями, симво-

лизирует о неуклонном нравственном развитии его внутреннего мира.

Как известно, человек рождается с определёнными природными *задатками*. И в ходе своей жизни он обязательно их учитывает, в лучшем случае – постоянно совершенствует. Мы говорим, что у него врождённые математические, музыкальные, спортивные или какие-либо другие задатки. Задатки обязательно нужно открывать и развивать, и тогда они перерастают в способности. Если этого своевременно не произойдёт, то они погибнут или перейдут в свою противоположность. (По Р. Штайнеру: «Неразвитые положительные задатки переходят в свою противоположность».) Это было известно и М.Ю. Лермонтову. Вспомним монолог Григория Печорина: «Да, такова была моя участь с самого детства! Все читали на моём лице признаки дурных свойств, которых не было; но их предполагали – и они родились... Я сделался нравственным калекой». В педагогике чрезвычайно важны воодушевляющие ожидания, а также то, в каком направлении будут развиваться детские способности: от этого будет зависеть дальнейшая судьба человека.

Некоторые учёные считают, что у человека могут быть нравственные задатки и способности (В.В. Давыдов и др.), т.е. некоторая предрасположенность к добру. Конечно, это неплохо. Однако мы не можем опираться только на дары природы, поэтому нечто формируем с «нуля», т.е. «сажаем» и постепенно выращиваем, и тогда мы получаем приобретённые задатки и способности. Но для этого должны быть выбраны определённые жизнеспособные «зёрна» и созданы средовые условия. Нередко такие «зёрна» возникают в ходе духовно-психологических потрясений, экстремальных жизненных испытаний, феноменологических переживаний. В упрощённом варианте мы говорим, что всё (событийная встреча) начинается с восхищения, удивления, изумления, вдохновения, очарования. Это тот момент, когда внутренний мир приоткрывается и возникает замечательная возможность вобрать в себя нечто иное, другое, чужое, и тем самым обогатить свой внутренний мир новыми «саженцами».

Развитие – это процесс выявления, раскрытия и совершенствования врождённых или

обретённых задатков (филологических, технологических, художественных и др.) человека, направленный в пределе на его полную самобытную реализацию. В ФГОС второго поколения мы встречаемся с такими словосочетаниями, как: «нравственное развитие»; «социальное развитие»; «личностное развитие»; «интеллектуальное развитие» и т.п. Развитие ассоциируется с такими понятиями, как: «восхождение»; «совершенствование»; «взрастить»; «пестовать»; «новообразование»; «цикличность» и т.п.

Философами установлен следующий диалектический закон: всем объектам действительности присуща внутренняя противоречивость, и именно она составляет источник и движущую силу их развития. Развитие любого объекта есть процесс возникновения, развёртывания и разрешения противоречий и в то же время зарождения и действия новых противоречий – тем самым утверждается цикличность процесса развития. Это обусловлено тем, что каждый объект действительности включает в себе единство устойчивости и изменчивости, отмирающего и нарождающегося, исчезающего и появляющегося, положительного и отрицательного и т.д. Противоречие, действующее как причинная обусловленность, пройдя этап развёртывания, разрешается переходом объекта в новое качественное состояние, т.е. возникает новообразование.

По мысли Л.С. Выготского: «Обучение может иметь в развитии отдалённые, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нём новообразования»². Это, конечно, достаточно механистичное представление о диалектике взаимодействия обучения и развития (это понимал и сам Л.С. Выготский), которое в последние годы мало что объясняет. Однако обратим внимание на ключевое слово: развитие возможно только тогда, когда появляются планируемые или не планируемые «новообразования», которые индивид рефлексировывает и органично интегрирует в свою личность.

Кстати, творчество в подавляющем числе случаев сопрягается именно с развитием: мы почти не говорим «творческое воспитание» или «творческая социализация», но

чаще всего – «творческое развитие», «развитие творческих способностей». К тому же мы не говорим «я воспитываюсь»³, но констатируем – «я развиваюсь». Это связано с тем, что, например, социализацию часто связывают с принуждением и давлением, с подгонкой человека к некоему усреднённому образцу, к некой всех устраивающей роли, а воспитание нередко опирается на архаичные традиции, обычаи, методы и приёмы, которые отработаны веками. Общеизвестны негативные высказывания по поводу социализации и воспитания, как изощрённых инструментов управления и манипуляции над людьми, Л.Н. Толстого, М.А. Волошина, В.С. Библера и многих других известных людей. Они указывали на то, что невозможно тотально управлять внутренним миром человека, но должна оставаться тайная, заповедная, самобытная часть, подвластная только самому человеку.

В сегодняшнем образовании складывается непростая ситуация, когда государство вроде бы заинтересовано в развитии ярких креативных детей, но система образования по инерции побуждает их, начиная с начальных классов, стандартизировать свои рассуждения под чёткие однозначные ответы тестов для получения хороших оценок и высокого рейтинга. Этому в значительной степени способствует и классно-урочная система, которой вот уже более 300 лет. Классно-урочная система, тесты, безликие учебники мало содействуют развитию разнообразных талантов, и поэтому одним из важнейших направлений реализации ФГОС второго поколения становится резкое расширение спектра образовательных результатов и продуктов: проекты, исследования, социальные практики, интерактивные игры и т.п.

В данном контексте поучительны некоторые идеи вальдорфской педагогики, главная цель которой состоит в развитии свободной личности, способной в индивидуальном творчестве преодолевать тенденцию общества к консервативному воспроизводству существующих социальных матриц (норм, правил и т.п.) и стерео-

² Л.С. Выготский. Проблемы общей психологии // Собр. Соч. В 6 т. Т.1. М.: 1982. С. 231.

³ Наоборот, мы постоянно слышим «Не воспитывайте меня!»

типов поведения. И это даже уже не дидактическая педагогика, а искусство побуждать скрытые в человеке природные задатки и склонности. Отсюда громадная роль отводится творческой фантазии, воображению, эстетическим и художественным идеям. Закономерно, что развитие человека рассматривается как цепь имманентных ступенчатых преобразований, метаморфоз, протекающих в значительной мере под влиянием биогенетического закона, действие которого максимально активизируется и раскрывается на ступени оптимального развития, на которой человек достигает подлинной духовной свободы.

Как известно, позитивная деятельность без развития (так называемые стереотипы поведения, привычки) есть автоматизированные действия, которые к подлинной нравственности имеют слабое отношение. В лучшем случае эти акты можно отнести к этикету. Нравственное развитие подразумевает движение по преодолению насущных моральных противоречий и проблем, т.е. тех, которые порождает сама жизнь. Тем самым, движущей силой развития являются животрепещущие противоречия и проблемы. Без последовательного и непрерывного решения проблем развитие невозможно. Поэтому педагогу, занимающемуся нравственным образованием, очень важно постоянно работать над формированием этически ориентированного «проблемного поля» конкретного класса, группы ребят, учащегося. Актуальные нравственные проблемы намечают индивидуальную образовательную траекторию, по которой в дальнейшем эволюционирует человек.

Например, разрабатывая с 1-го по 11-й классы тему «Альтруизм и эгоизм», учитель, занимающийся этикой, намечает следующую цепочку возрастных по смысловой сложности проблемных вопросов. Почему нельзя любить только себя? Почему себялюбивых людей не любят? В чём заключается опасность эгоизма? Почему «любящий только себя – погубит себя»? Нравственна ли любовь к самому себе? Верна ли этическая формула альтруизма: «не как я хочу, а как ты хочешь»? И так далее. Сам вопрос, конечно же, не является ещё проблемой, но он на неё наталкивает, и очень желательно, чтобы проблему сформулировали сами ребята.

Очевидно, что на занятиях этической направленности развитию учащихся способствуют чётко поставленные проблемы. Например, на занятии «Как возможно добро?» вызревает проблема: как возможно подлинное добро, если спонтанное добро бескорыстно, но отчасти непредсказуемо, а мотивированное добро предсказуемо, но уже в чём-то корыстно? Перед проведением занятия «Может ли эгоизм быть нравственным?» выявляется следующая проблема: чтобы быть альтруистом, т.е. «отдавать» другим, нужно «накопить» для себя, но «накопление» всегда подразумевает некоторый эгоизм – «взять» от других, можно ли и как удержать этот баланс альтруистических и эгоистических поступков, возможен ли компромисс между эгоизмом и альтруизмом? На занятии «Как возможно взаимопонимание?» разрешается проблема: когда люди, отстаивая своё мнение, не понимают друг друга, то сохраняется их автономность, самобытность, но возникает отчуждение; когда же они понимают друг друга, приспособляются друг к другу, то стирается их личностное своеобразие, оригинальность растворяется в общих правилах, но при этом наступает согласие; можно ли при сохранении своей индивидуальности достигать взаимопонимания с непохожими на тебя людьми, т.е. достигать с ними общих взглядов?

Возвращаясь к воспитанию, нужно отметить, что мы не разделяем тревоги по поводу того, что оно вымывается из педагогического лексикона и как бы поглощается понятием «образование», хотя бы потому, что в российской культуре воспитание всегда было очень весомым процессом и значимой социокультурной деятельностью. Как известно, подавляющее число школ в 90-е годы в целом достойно выполняли свою миссию по воспитанию учащихся, несмотря на то что в научной литературе нередко можно было найти фразу – «воспитание в российской школе умерло». Может быть, именно поэтому сейчас стало возможным возрождение в России подлинного патриотизма. Кстати, ещё одно важное наблюдение: педагоги не говорят: «Я обучил Ученика» или: «Я развил Ученика», т.е. своего последователя, но говорят: «Я воспитал Ученика». И лучше не скажешь! Сам язык призывает нас к смысловой правде и аутентичному употреблению слов.

Воспитание – это процесс обретения (выработки) и целенаправленного преобразования личностных качеств, взглядов и убеждений (характера) человека в соответствии с духовными и социокультурными нормами, идеалами и ценностями. Воспитание ассоциируется с такими понятиями, как «сформировать», «преобразовать», «преодолеть» и т.п. Воспитанию ближе даже не «питание» и совершенствование качеств человека, а их формирование, преобразование, трансформация в соответствии со временем и идеалами.

Как известно, воспитание может быть духовным, нравственным, эстетическим, социальным, экологическим, гражданским, физическим и т.д. Здесь вступают в действие дифференцирующие процессы, которые помогают заострить внимание на каком-либо воспитательном аспекте и, следовательно, на определённом ценностном спектре, значимом для данного вида воспитания. Однако существуют и интегрирующие процессы, связанные с синтетическими функциями ценностей и смыслов, которые помогают собрать все виды воспитания в единое целостное образование.

Нравственное воспитание нацеливает человека на приобщение к общечеловеческим гуманистическим ценностям. В нравственном пределе человек не может быть чуть-чуть добр или любить наполовину: он или добр или нет, любит или нет. Если человек балансирует на грани «да или нет», то нравственный выбор затруднён. Между тем нравственность подразумевает событийную полноту, подлинность человеческих переживаний. Поэтому субъект постоянно и непрерывно прилагает нравственные усилия, доводит свои переживания до полной ясности и определённости. В этом проявляется его культура чувств. В данном контексте, как это ни парадоксально звучит, преступник, находящийся в борении с самим собой, в преодолении своих негативных наклонностей, более нравственен, чем человек, находящийся в пассивном покое или без особых усилий придерживающийся заповедей.

Как мы уже сказали, воспитание и социализацию некоторые мыслители рассматривают как нечто принудительное, усреднённое, нивелирующее, поэтому ратуют за свобод-

ное воспитание. Согласно данным воззрениям, воспитание рассматривается как помощь природе ребёнка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего мира. Они утверждают, что великая тайна воспитания состоит в том, чтобы предоставлять природе ребёнка «спокойно и медленно помогать самой себе» (М. Монтессори). Школа должна создаваться для ребёнка и помогать его свободному развитию, предоставляя учащемуся свободу воспринимать то учение, которое согласно с его интересами и которое он воспринимает настолько, насколько хочет и может. В данном учении, согласно взглядам основателей, воспитание и развитие в рамках школы максимально сближаются с социализацией.

Традицию идей свободной школы в России открыл ещё Л.Н. Толстой, считавший, что воспитание связано с принудительным выполнением принятых на данный момент в обществе ритуалов и обычаев, т.е. воспитание и свобода несовместимы: «Воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам не плодотворно, не законно и не возможно»⁴. Хотя в дальнейшем он назвал свою формулировку воспитания искусственной, добавив, что «...и воспитание, и образование нераздельны».

Почему же всё-таки нравственного воспитания недостаточно для нравственного образования? Дело в том, что не только обучить нравственности затруднительно, но и управлять воспитанием проблематично. По словам академика РАН А.А. Гусейнова, занимающегося многие годы этикой, «...нравственное воспитание выражает потребность общества сознательно влиять на процесс, являющийся предельно индивидуализированным и в целом протекающий стихийно»⁵. Поэтому требуется комплекс образовательных процессов: и воспитание, и обучение, и развитие, и социализация, которые усиливают и подстраховывают друг друга. И всё же не дают полной гарантии, что в результате получится именно тот человек, который «нужен». Но в первую очередь и педагогу, и учащемуся необходимо активизировать самовоспита-

⁴ Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1953. С. 243.

⁵ Российская педагогическая энциклопедия». М., 1999. С. 60.

ние, самообучение, саморазвитие и социализацию.

Социализация – это целенаправленный процесс освоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, поведенческих установок и стереотипов, необходимых для успешного функционирования индивида в данном обществе (семье, коллективе и т.д.), выражающийся в усвоении им социальных ролей. Социализация ассоциируется с такими понятиями, как: «дисциплина»; «настроиться»; «встроиться»; «вписаться»; «влиться»; «адаптироваться»; «идентифицироваться»; «интегрироваться» и т.п. В ежедневном педагогическом лексиконе существует ещё одно весьма распространённое «социализующее действие» по отношению к учащемуся: «привести его в чувство».

Как представляется, не очень-то проясняется суть понятий, когда мы встречаем такое словосочетание: «Воспитание есть организованная социализация»⁶. Гораздо продуктивнее противопоставить социализацию и воспитание. На наш взгляд, социализация и воспитание нередко противоречат друг другу. Все педагоги знают случаи, когда вполне воспитанный ребёнок не может интегрироваться в классный коллектив, т.е. социализироваться. И наоборот, маловоспитанный и нагловатый подросток вполне комфортно чувствует себя в различных коллективах и компаниях. Более того, воспитанного ребёнка более «продвинутое» учащиеся зачастую провоцируют и третируют.

Ещё пример. Православное воспитание нередко входит в диссонанс с социализацией человека в рыночную систему отношений, в которой культивируются такие качества, как: предприимчивость, конкурентоспособность, изворотливость, циничность, успешность, прагматичность (очевидно, что очень часто за счёт других людей). Таким образом, чтобы выжить, т.е. социализироваться, современному человеку нужно уметь встроиться в любую ситуацию, но это нередко сопряжено с нарушением его нравственных установок.

Иногда неожиданная и неконтролируемая взрывная ситуация может привести к радикальным изменениям во внутреннем мире человека. В этой связи уместно вспомнить идеи синергетики. И. Пригожин отмечает, что в условиях неустойчивости, неравновесия в переломный момент жизни системы нельзя предсказать её будущее, так как любое в обычных условиях незначительное событие или действие может заставить всю систему измениться и история пойдёт по новому, иному пути. Отсюда, например, следует, что в проблемных ситуациях возрастает вероятность того, что тот или иной поступок человека может резко изменить траекторию его развития, его судьбу.

Также исполнение человеком различных социальных ролей может потребовать активизации разных, часто несовместимых линий поведения (например, воротила-предприниматель и душевный отец, руководитель и в то же время подчинённый, неуспешный ученик в общеобразовательной школе и достигший весомых результатов музыкант в дополнительном образовании и т.п.), или социальные действия могут расходиться с личностными установками (нужно участвовать в рекламных кампаниях, продвигать не всегда доброкачественный товар вопреки личному чувству скромности, порядочности и т.п.). В таких случаях наблюдается утрата внутренней гармонии, чреватая невротическими срывами. В этой связи, как отмечает А.В. Петровский, «...устранить подобное противоречие психологическими методами затруднительно, так как для этого требуется изменение всей структуры ролевых отношений личности»⁷. И всегда ли данная перенастройка произойдёт в лучшую сторону?

Именно к социализации относится следующая мысль К.Д. Ушинского: «Приучайте ребёнка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает. Вы приготавливаете ребёнка к жизни, а в жизни не все обязанности занимательны»⁸. Когда ребёнок привыкает к школьному режиму и микросоциуму, то ему помогают именно механизмы социализации (подражание, адаптация, идентификация, диалогизация и т.п.). С точки зрения социализации, нас изначально интересуют внешние проявления ребёнка: как он взаимодействует с окружающими людьми, как он «выглядит» в обществе, как

⁶ Например, А.В. Мудрик пишет: «Воспитание – относительно социально контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации» (Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 1999. С. 3.)

⁷ Российская педагогическая энциклопедия». М., 1999. С. 270.

он интегрирован в социум. Неслучайно слово «самосоциализация» (например, в отличие от терминов «саморазвитие», «самовоспитание» и т.п.) малоупотребительно, так в процессе социализации доминирующую роль играет всё же общество, а не личность. Для этого собственно и создаются различные социальные институты. Общество, так сказать, готовит под себя индивида. И в данном контексте работает триада «общество → личность → общество».

Однако, конечно же, социализация предполагает «смычку» с внутренним миром человека, а значит, с другими процессами (обучение, воспитание и развитие). Поэтому процесс социализации можно описать с помощью следующей последовательной эволюционирующей цепочки: апатия → адаптация → идентификация → самоактуализация → самоопределение → самовыражение → самореализация. В данной цепочке прослеживается движение от «пассивного объекта» к «активному субъекту».

Если говорить о взаимосвязи обучения, воспитания, развития и социализации, то между ними существует не однозначная, а диалектическая взаимосвязь, которая подразумевает не линейную, концентрическую или иерархическую конструкцию, а подвижную и пластичную модель. При этом данные процессы нужно рассматривать в органичном единстве: все компоненты постоянно взаимодействуют между собой, усиливают друг друга. Другое дело, что в определённые моменты та или иная составляющая, в зависимости от различных факторов, условий и обстоятельств, выходит на первый план. Поэтому мудрый педагог в нужный момент всегда сделает акцент на том компоненте, который для реальных детей «здесь и сейчас» наиболее значим.

Один из ярчайших показателей образованного человека – его образ жизни, в частности – *нравственный образ жизни*. Образ жизни является органичным отражением его общей культуры и мировоззрения. В этой связи выявим единицу анализа нравственного образа жизни учащегося. Конечно же, данная единица должна быть связана с его активностью, деятельностью, поведением. С точки зрения этики и психо-

логии, активность человека, его поведение раскрывается в действии, поступке и деянии, которые, и это обязательно надо учитывать, имеют определённые личностные мотивы и результаты.

Действие – это произвольный или преднамеренный акт человеческой деятельности, для которого характерны направленность на достижение определённой цели. Действие вне определённого контекста этически нейтрально. *Поступок* – сознательное действие, оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность. Поступок отличается от действия тем, что предполагает общественную оценку и самооценку индивидом его социальных и личностных последствий. Иногда обратным поступку (по нравственной направленности) объявляется проступок. *Деяние* – это судьбоносный поступок, являющийся синтезом исторического момента и предельных личностных возможностей человека, который изменяет траекторию развития личности, общества, страны, поэтому на деяние способен не каждый человек. Позитивным деянием считается подвиг, негативным – преступление.

Все виды активности важны при анализе нравственного образования школьника, но особо значим *личностный поступок*. В поступке реализуются знания, отношения, труд и многое другое. Подлинный поступок всегда интеллектуально оправдан (своевременен), формирует качества («закаляет» характер) человека, развивает его задатки и способности, социализирует. Другими словами, органично интегрирует в себе результаты обучения, воспитания, развития и социализации. М.М. Бахтин пронизательно отмечал, что «... вся жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок. Я поступаю всю свою жизнь, каждый отдельный акт и переживание есть момент моей жизни – поступления»⁹. Конечно, не каждое действие ребёнка можно рассматривать как поступок, но каждый день он должен прилагать усилия, чтобы состояться и самореализоваться, а педагоги должны создавать для этого необходимые условия.

⁹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. Т. 6. М., 1949. С. 252.

Итак, в последние годы становится всё более очевидным, что организация только учебно-воспитательного процесса в современной школе уже недостаточна. Сегодняшней школе необходима продуманная модель системы образования, которая включала бы процессы обучения, воспитания, развития и социализации. Комплексная востребованность данных процессов обнаруживается в многосторонней жизнедеятельности школы, включая активное взаимодействие школы с социумом. Особенно

значимо единство обучения, воспитания, развития и социализации для нравственного образования. Педагогам важно чувствовать, моделировать и активизировать данные процессы в зависимости от конкретных уроков и мероприятий, которые они проводят. Органичная интеграция данных процессов осуществляется на базе разветвлённой и многообразной деятельности, в которой особенно значимую роль играют поступки учащихся, эффективно способствующие их нравственному образованию. □

⁹ Бахтин М.М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники / Ежегодник 1984 – 1985. М., 1986. С. 83.

ПСИХОТЕХНОЛОГИЯ МИКРОГРУППОВОЙ РАБОТЫ В КАЧЕСТВЕ СОЦИАЛЬНОГО СПОСОБА РАЗВИТИЯ, ОБРАЗОВАНИЯ И ИНКЛЮЗИИ В РАЗЛИЧНЫХ МАЛЫХ ГРУППАХ И КОЛЛЕКТИВАХ

Дмитрий Александрович Донцов, доцент кафедры психологии труда и служебной деятельности факультета психологии, социальной медицины и адаптивно-реабилитационных технологий Российского государственного социального университета, кандидат психологических наук, доцент, dontsov-junior@bk.ru

Маргарита Валерьевна Донцова, психолог 1-й категории участкового отдела «Можайский» ГБУ «Московская служба психологической помощи населению», кандидат психологических наук, m.dontsova@gmail.com

Людмила Викторовна Сенкевич, доцент кафедры психологии труда и служебной деятельности факультета психологии, социальной медицины и адаптивно-реабилитационных технологий Российского государственного социального университета, кандидат психологических наук, доцент, lsenkevich@mail.ru

Сергей Васильевич Бонкало, доцент кафедры психологии труда и служебной деятельности факультета психологии, социальной медицины и адаптивно-реабилитационных технологий Российского государственного социального университета, кандидат психологических наук, bonkaloserg@yandex.ru

- дети и подростки с ОВЗ • дети и подростки с особыми потребностями в обучении
- психолого-педагогические условия • метод микрогрупп • психотехнология микрогрупп
- социальная инклюзия • реабилитация • обслуживание • отделения дневного пребывания
- центры социального обслуживания • стандартизированное наблюдение

Применение социально-психологических и психолого-педагогических технологий в работе с различными категориями учащихся даёт возможность для создания в средних, средних специальных и высших учебных заведениях оптимальных образовательных условий для продуктивного обучения и развития личности школьников и студентов, для их всестороннего личностного формирования и становления. Здесь, по нашему мнению, одну из ведущих ролей играют применяемые в целостном педагогическом процессе методы активного (интерактивного) обучения [1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 17, 19, 21, 22, 24, 26].

Интерактивные методы и методики могут и должны применяться и в рамках инклю-

зивного образования, а также в процессе проведения любой психолого-педагогической и социально-психологической работы с разными категориями обучаемых, в том числе и с детьми, подростками, юношеством с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с особыми потребностями в обучении [2, 7, 8, 12, 15, 16, 20, 23, 25].

Интерактивные технологии можно и нужно применять в процессе деятельности разнообразных отделений дневного пребывания, в ходе психолого-развивающей работы с разновозрастными категориями лиц, посещающих центры социального обслуживания (ЦСО) и другие подобного рода учреждения. В данном контексте указанные технологии становятся реабилитационными

в плане развития личности, формирования коммуникативных навыков, раскрытия творческого потенциала людей, имеющих ОВЗ и особые потребности в обучении и развитии. В этом смысле используемые коммуникационные технологии являются ещё и психосоциальными технологиями реабилитации, реадaptации, ресoциализации [2, 7, 8, 10, 12, 19, 20, 23, 24].

Предлагаем всем коллегам всецело использовать разработанный нами на основе классических педагогических технологий и методов активного обучения особый микрогрупповой подход – метод микрогрупп, применяя его в работе с различными категориями и группами учащихся, а также осуществляя его в процессе разного рода реабилитационной психологической и социальной деятельности. Психотехнология микрогрупповой работы отличается обучающим и развивающим эффектами, активизирующимися в процессе внутригруппового взаимодействия людей [11, 12, 14, 17].

Под классическими педагогическими технологиями и методами интерактивного обучения мы имеем в виду: **сократовский метод («задание тематических вопросов»); метод словесного обучения; метод проблемного обучения; метод проектов; метод диалога; метод развивающего обучения; метод интроспективного анализа и т.д.** [1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26].

Проанализируем в деталях психолого-педагогическую и психосоциальную технологию микрогрупп. Метод микрогрупп – это комплексный метод (способ) активного (интерактивного) обучения, полезный и эффективный в ходе проведения семинаров и практических занятий, а также развивающих социально-психологических занятий любого рода, проводимых в малых группах. Метод микрогрупп применяется нами в психолого-педагогической и психосоциальной деятельности со студентами и слушателями как способ коммуникации и получения обратной связи в процессе преподавания разнообразных учебных дисциплин, в ходе проведения занятий на всех возможных формах очного образования.

Мы используем технологию микрогрупп с целью непосредственного осуществле-

ния обучения в интенсивных, коммуникативно-познавательных формах. Мы свидетельствуем также, что наши разновозрастные учащиеся и подопечные (клиенты) с особыми потребностями в обучении, с ОВЗ с удовольствием и радостью принимают участие в занятиях, осуществляемых посредством этой технологии. Таким образом, наши обучаемые и клиенты развивают свои коммуникативные навыки, а также эффективно интегрируются в свои учебные коллективы, различные группы дневного пребывания и т.д. [1, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18].

Метод микрогрупп как способ проведения практических занятий, семинаров, коллоквиумов, обсуждений, групповой работы

Основные положения микрогруппового подхода [11, 14].

Технология микрогрупп осуществляется в качестве активного (интерактивного) метода обучения и развития, используется в ходе проведения любого семинарского, практического, развивающего занятия.

Метод микрогрупп применяется после подробного теоретического (лекционного, консультативного, просветительского) рассмотрения с группой учащихся или клиентов одной информационно содержательной темы и/или нескольких информационных тем, содержательно объединённых в общий смысловой раздел.

Микрогрупповой способ проведения каких-либо тематических занятий показан, начиная с младшего школьного возраста и заканчивая старческим.

Состояние здоровья и физические возможности людей при проведении занятий посредством микрогрупповой технологии практически **не значимы**.

Микрогрупповой подход имеет следующую технологию:

Группа людей в 15–30 человек делится на микрогруппы – от 3 до 7 – по 3–8 человек в каждой. Каждая из микрогрупп выполняет специфическое (специальное, отдельное) для задания.

На каждое смысловое задание, на каждую содержательную форму, в которой «опредмечивается» данный метод микрогрупп (см. ниже), конкретной микрогруппе отводится от 5–10 до 15–20 минут на подготовку – в зависимости от сложности выполняемого задания, количества участников микрогруппы и контекстной ситуации смыслового взаимодействия.

Одна и та же микрогруппа, или малая группа в 6–8 человек общего состава (если людей в целом немного), в некоторых случаях может выполнять несколько творческих заданий (см. ниже).

Деятельное творческое участие лица, ведущего занятие (преподавателя, консультанта, психолога, педагога-психолога, социального педагога, специалиста по социальной работе, реабилитолога и т.д.), во всём данном процессе, включая подготовительную работу микрогрупп, выполняющих разнообразные задания, настоятельно рекомендуется и является условием эффективности проводимого занятия.

Общее время занятия – 1–2 академических часа, в зависимости от объёма пройденного (рассмотренного, обсуждённого, осмысленного, пережитого) и прорабатываемого материала (содержательного раздела, информационной темы и т.п.), от «заданной» временной ситуации и от физиопсихосоциальных особенностей контингента той группы, с которой проводится занятие.

Наименования и содержательные формы проведения метода микрогрупп

1. «Тезисы». Микрогруппа составляет тезисы по всему пройденному (изученному) на данный момент информационному материалу. Как правило, оговаривается количество тезисов (не больше 6–8). Учащимся (клиентам) разъясняется, что тезис в данном случае – это повествовательное предложение (информационно насыщенная фраза), состоящая из 8–12 «понятийных» слов (т.е. предложение должно хорошо восприниматься на слух), заключающее в себе достаточно большой конкретно-фактический объём информации.

Основная содержательная задача данной микрогруппы – не дробить знаемую ими ин-

формацию, а наоборот укрупнять (синтезировать) её. В тезисах по возможности необходимо обойтись без простого перечисления фактов; кроме того, тезисы не должны носить характер прямых определений каких-либо терминов или понятий.

Все тезисы должны быть логически объединены общим смысловым контекстом – в соответствии с рассмотренным ранее материалом.

2. «Понятия и термины». Микрогруппа по всему пройденному (усвоенному) на текущий момент информационному материалу составляет тезаурус (терминологический понятийный словарь).

При выполнении этого задания, в первом случае, выбираются термины и/или понятия из рассмотренного ранее содержания и даётся их краткое определение или характеристика.

Для возможного усложнения задания, во втором случае, микрогруппе предлагается выбрать из всего проанализированного ранее материала 10–15 терминов и понятий в качестве самых важных (основных), а затем объяснить (доказать) то, почему именно эти термины или понятия являются таковыми.

3. «Схема». Микрогруппа по всему пройденному (осмысленному) на настоящее время материалу, составляет **одну** схему.

Схема может быть подробной или краткой, что оговаривается ведущим заранее.

В любом случае схема должна состоять из ряда структурных блоков.

Каждый из блоков должен включать в себя одно, максимум – два слова (понятия), что тоже оговаривается предварительно.

Блоки должны быть соединены стрелками (одно- или разнонаправленными) с другими структурными блоками.

Обращается внимание на логику построения схемы из нескольких блоков и на корректность представленных блоков (например, по широте-узости охвата содержания информации и т.д.).

4. «Символ». Микрогруппа весь пройденный (проанализированный) ранее информационный материал должна отразить в символической форме – в виде одного (!) символа. Это может быть рисунок, геометрическая фигура, какой-либо сложный знак, символ может выглядеть как так называемый лейбл и т.д.

В данной работе нельзя использовать какие-либо надписи, буквенные обозначения и т.п. Символ может состоять из нескольких частей (желательно логически связанных друг с другом), но при этом он должен иметь единое (объединяющее) смысловое начало и связанное информационное графическое (рисуночное) содержание.

5. «Поэты». Микрогруппа весь пройденный (интериоризированный) до того информационный материал должна отразить в виде четверостиший (в крайнем случае – двустиший). Если у учащихся (клиентов) не складываются рифмованные строки, то допускается (но не приветствуется) «белый» стих.

Количество четверостиший (двустыший) не ограничено – важно, чтобы в них была наиболее полно отражена смысловая суть проработанного ранее материала (части материала).

Обучающий и развивающий эффект, помимо прочего, в данном случае достигается ритмизацией и смысловым повторением материала, звучащего в стихотворной форме.

6. «Артисты». Микрогруппа по всему пройденному (изученному) материалу разрабатывает (составляет) сценарий, распределяя при этом внутри своей микрогруппы различные роли, репетируя своё выступление и представляя затем весь пройденный материал (его основное содержание) в виде миниспектакля. Эффект осознания достигается посредством творческих элементов (приёмов) усвоения материала.

В данном случае можно увеличивать время на подготовку до 30–40 минут в случае, если этот вариант технологии микрогрупп используется в отдельно взятой малой группе в целом.

7. «Эксперты». Микрогруппа содержательно комментирует выступление каждой (или не-

скольких) из вышеперечисленных микрогрупп (микрокоманд учащихся, клиентов, выполняющих одно или несколько из приведённых выше творческих заданий). Микрогруппа экспертов задаёт уточняющие вопросы и высказывает своё третейское мнение.

В некоторых ситуациях допускается выступление данной микрогруппы так называемыми прокурорами – когда члены этой микрогруппы содержательно критикуют работу каждой из вышеназванных микрогрупп, что обычно не приветствуется.

Эксперты, как правило, осуществляют конструктивную критику – предлагают, возможно, свои варианты тезисов, понятий, схем, символов и т.д. Подразумевается, что члены этой микрогруппы уже хорошо усвоили переработанный ранее информационный материал и на текущий момент могут свободно в нём ориентироваться (что до этого уже доказали).

В заключение подчеркнём самые важные особенности проведения занятий по методу микрогрупп.

В зависимости от числа лиц, присутствующих на занятии, количество микрогрупп и число участников каждой микрогруппы может варьироваться.

На подготовку каждой из микрогрупп может отводиться от 5 до 40 минут времени – в зависимости от количества и содержательно-го объёма выполняемых данной микрогруппой творческих заданий, а также от физическо-социальных характеристик членов группы. В случаях осуществления занятия посредством не одной, а нескольких вариаций технологии микрогрупп (см. выше), время на подготовку для всех микрогрупп должно быть унифицировано (едино).

Задания раздаются и объясняются ведущим в начале занятия последовательно, по очереди всем микрогруппам.

Те микрогруппы, которые занимаются схемой и символом, должны обязательно перенести их на доску – для всеобщего обозрения (особенно для микрогруппы экспертов).

Приветствуется использование соответствующей мультимедийной техники, что по-

зволяет эффективно отображать тезисы, понятия, схемы, символы и т.д.

Деятельное творческое участие во всём описанном выше процессе субъекта деятельности, ведущего конкретное занятие, включая его помощь каждой микрогруппе в ходе подготовки (выполнения задания), настоятельно рекомендуется и является условием результативности проводимого занятия.

Перед началом проверки выполнения заданий ведущему необходимо убедиться в том, что все микрогруппы выполнили задания и могут эффективно слушать и продуктивно понимать друг друга, так как в данном случае психолого-педагогический и социально-психологический эффект от занятия многократно повышается.

Участники микрогрупп самостоятельно выбирают того (тех), кто будет озвучивать проделанную ими работу от лица данной конкретной микрогруппы. В особых случаях это делает сам ведущий.

Выступления представителей микрогрупп начинаются в той последовательности, в которой давались задания, и производятся в заданном заранее порядке (по предварительной договорённости) или же осуществляются по желанию (тем не менее все микрогруппы должны уже к этому моменту завершить выполнение своего задания).

Микрогруппа экспертов в процессе осуществления докладов подробно анализирует все выступления и после каждого доклада содержательно (и, что весьма желательно, положительно) комментирует выступление каждого представителя микрогрупп и выполнение задания каждой из других микрогрупп в целом.

Положительные эффекты микрогрупповой технологии происходят и имеют место в силу того, что учащиеся или клиенты ещё раз обобщают и запоминают пройденный (рассмотренный, проговоренный, осмысленный) ранее информационный материал.

При этом задействуются зрительные, слуховые и двигательные каналы восприятия и усвоения информации; наряду с этим соз-

даются условия для эффективности мнемических приёмов запоминания и т.п.

Особо отметим, что метод микрогрупп может применяться в разных социально-психологических условиях. Микрогрупповая психотехнология может выступать как дополнение к основополагающим психолого-педагогическим и психосоциальным методам в условиях инклюзивного образования, в работе с учащимися с особыми потребностями в обучении, в работе с учащимися или клиентами с ОВЗ, о ком, в частности, пишет Татьяна Ивановна Бонкало¹. Микрогрупповая психотехнология также может выступать как элемент психолого-педагогической деятельности психологов и педагогов-воспитателей закрытых образовательных и воспитательных учреждений, о социально-психологической специфике которых, в частности, писал Михаил Юрьевич Кондратьев².

Подчеркнём, что для осуществления на практике метода микрогрупп ведущий (преподаватель, психолог, реабилитолог) должен обладать определённым авторитетом. Термином «авторитет», согласно научному мнению М.Ю. Кондратьева, обозначается «... внутреннее признание окружающими за индивидом права на принятие ответственного решения в условиях значимой совместной деятельности» [26, с. 103].

С целью осуществления психолого-педагогического анализа деятельности учащихся (клиентов), в процессе выполнения ими указанных выше заданий, преподавателю (психологу) рекомендуется наблюдать за ними по разработанному нами нижеследующим стандартам.

«Протокол ведения включённого стандартизированного систематического наблюдения за психологическими и "деятельностными" реакциями субъекта (субъектов)» [11, 12, 14, 15, 16, 18].

¹ Бонкало Т.И., Цыганкова М.Н. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. // Учёные записки Российского государственного социального университета. 2015. Т. 14. № 1 (128). С. 52-59.

² Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. – СПб.: Питер, 2005.

Объект (субъект, явление, процесс) внимания, поведения, деятельности наблюдаемого субъекта	Высказывание (направленность вербальной активности; локализация, конкретизация речевой деятельности)	Действие (движение, акт поведения, поступок)	Экспрессивная (невербальная, двигательная) реакция (пантомимика)	Вид, тип, форма (характеристика) проявляемой эмоции	Выражение (проявление) чувственного и/или когнитивного отношения (к явлению, процессу, объекту, другому субъекту)

После проведения наблюдения целесообразно осуществить системный анализ его результатов. Собранный материал служит в качестве общей профессиональной информации о наших обучаемых (клиентах).

Путём наблюдения мы отмечаем наиболее актуальные затруднения учащихся или клиентов в процессе их творческой активности и коммуникации. Далее логично сделать психолого-педагогические и психосоциальные выводы о преобладающих в тех или иных случаях взаимодействия реакция наших подопечных.

Затем целесообразно, в ходе индивидуальных бесед и/или групповых консультаций, дать учащимся или клиентам психолого-педагогические и социально-психологические **рекомендации относительно адекватности и продуктивности** их эмоционально-чувственного реагирования, экспрессивных реакций, **форм общения и деятельностного взаимодействия с одноклассниками, с членами других микрогрупп, со всей их малой группой в целом и с ведущим.**

В заключение заметим, что в процессе социально-психологического анализа и интерпретации результатов занятий, проводимых по методу микрогрупп, и в ходе научного анализа результатов стандартизированного наблюдения (см. выше) за разными малыми группами, **выявляются также отношения референтности**, т.е. аспекты микросоциального и отчасти макросоциального значения для субъекта окружающих его людей как уникальных персон.

Референтность – это социальное отношение личностной значимости, связывающее

субъекта с другим человеком или группой лиц. Основанием референтного выбора является ценностный фактор значимости для конкретной личности каких-либо других лиц. Это вынуждает субъекта проявлять высокую избирательность в отношении тех лиц в группе, чья позиция для него наиболее актуальна. Мера референтности какого-либо члена группы – это «удельный вес» предпочтительности этого субъекта для другого лица, для других лиц.

Имеет место научное мнение А.В. Петровского о том, что референтность – это «...зависимость субъекта от других лиц, выступающая как избирательное отношение к ним в условиях, когда необходимо понять, оценить объект, вообще как-то отнестись к нему» [27, с. 301].

Основываясь на данном подходе, М.Ю. Кондратьев и Ю.М. Кондратьев в книге «Психология отношений межличностной значимости» утверждают, что «...в любой реально функционирующей группе постоянно возникают проблемные ситуации, когда членам группы для принятия того или иного решения необходимо соотносить свои взгляды, мнения, позиции. Отдельный член группы обычно не стремится «перебрать» мнения всех своих партнёров по сообществу, чтобы сориентироваться в обстановке, проверить справедливость своих взглядов и утвердиться в правильности выбранных им стратегии и тактики поведения. Для решения этой задачи он, как правило, обращается к мнению лишь одного или нескольких людей, наиболее значимых в этом плане для него. Именно они и выступают для него в качестве референтных лиц в данной сфере взаимодействия» [24, с. 11]. □

Литература

1. Базаркина И.Н., Донцов Д.А., Донцова М.В., Сокуренок М.Б. Социально-психологические эффекты общения, влияние их на взаимодействие и применение их в обучении // Вестник практической психологии образования, № 4 (37). – М., 2013, С. 82–89.
2. Бонкало Т.И., Цыганкова М.Н. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. // Учёные записки Российского государственного социального университета. 2015. Т. 14. № 1 (128). С. 52–59.
3. Бонкало Т.И. Активизирующая стратегия формирования компетенций «инновационного человека» в системе высшего профессионального образования // Вестник Академии права и управления. 2013. № 33. С. 68–74.
4. Бонкало Т.И., Ковалёва М.А. Ключевые компетенции «инновационного человека» как субъекта инновационной деятельности // Социальная политика и социология. 2012. № 4 (81). С. 122–131.
5. Бонкало Т.И., Ефремова Г.И. Активизирующая модель формирования «инновационного человека» в процессе дополнительного профессионального образования // Социальная политика и социология. 2012. № 3 (81). С. 76–84.
6. Бурмистрова Е.В., Ключкова А.Е. Социальный интеллект и коммуникативная компетентность в контексте психологической безопасности образовательной среды // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества», Рязань 2012.
7. Бурмистрова Е.В., Фёдоров Д.В. Роль образовательного пространства в социальной адаптации личности // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. 2 (11), апрель-июнь 2009, Москва.
8. Донцов А.И., Зинченко Ю.П., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. Психология безопасности. Учебное пособие. – М.: Юрайт, 2015. – 276 с.
9. Донцов А.И. Феномен зависти: Ното invidens? / Александр Донцов. – М.: ЭКСМО, 2014. – 512 с.
10. Донцов А.И., Перельгина Е.Б. Параметры образовательной среды в формате психологии безопасности // Научно-практический журнал «Человеческий капитал», № 7 (67), 2014. – С. 4–7.
11. Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В. Мини групповой подход (метод мини групп) как способ активного обучения старшеклассников и студентов. // Вестник практической психологии образования, рубрика «Психология обучения», № 1 (30). – М., 2012, С. 62–65.
12. Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В. Базовые формы и технологии психосоциальной работы в качестве комплексного условия обеспечения безопасности образовательной среды. // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. Информационно-методический бюллетень Городской экспериментальной площадки второго уровня / Редакторы-составители И.А. Баева, В.В. Ковров, Н.Т. Оганесян. – М.: Экон-Информ, 2010, – № 9, С. 64–70.
13. Донцов Д.А., Сенкевич Л.В. Психологические особенности, социально-психологические закономерности и специфика развития личности в юношеском возрасте. // Российский научный журнал. – 1(32), 2013. – 328 с., С. 198–207.
14. Донцов Д.А. Современные направления педагогики А.С. Макаренко на примере метода мини групп. // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Наследие А.С. Макаренко и современная педагогическая практика»: г. Одинцово, Московская обл., АНОО ВПО ОГИ, 26 марта 2013 года / ред. сост.: к. филол. н. М.Б. Казачкова, к. пед. н. Т.В. Яровава. – Одинцово: АНОО ВПО «Одинцовский гуманитарный институт», 2013. – 156 с., С. 12–16.
15. Донцов Д.А., Драчёва Н.Ю., Власова С.В. Методы и методики социально-психологического исследования учебных групп. // Школьные технологии, рубрика «Экспертиза», № 1. – М., 2013. – 184 с., С. 156–172.
16. Донцов Д.А., Драчёва Н.Ю., Власова С.В. Методики социально-психологического исследования учебных групп школьников и студентов. // Образовательные технологии, рубрика «Технология и практика обучения», № 4. – М.: 2012. – 144 с., С. 108–125.
17. Донцов Д.А., Донцова М.В., Матвеева О.В., Поляков Е.А. Под ред. А.И. Донцова. Психология общения: Учебно-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 030301.65 «Психология». – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2011. – 128 с.
18. Донцов Д.А., Денисов А.А., Сенкевич Л.В. Социальная психология. Учеб.-метод. пособие по дисциплине «Социальная психология». Специальность 030301.65 «Психология». ФГБОУ ВПО «ГКА им. Маймонида». – М.: Изд-во «Человек», 2010. – 80 с.
19. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. Учебное пособие для психологов, педагогов, социологов. – М.: АСТ, 2010.
20. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Изд-е 2-е, доп. – Минск: Харвест, 2008.

21. *Кондратьев М.Ю.* Социальная психология в образовании. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 384 с.
22. *Кондратьев М.Ю.* Социальный психолог в общеобразовательном учреждении. – М.: ПЕР СЭ, 2007.
23. *Кондратьев М.Ю., Ильин В.А.* Азбука социального психолога-практика. Справочно-энциклопедическое издание. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
24. *Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М.* Психология отношений межличностной значимости. – М.: Пер Сэ, 2006. – 272 с.
25. *Кондратьев М.Ю.* Социальная психология закрытых образовательных учреждений. – СПб.: Питер, 2005.
26. *Кондратьев Ю.М.* Социальная психология студенчества. – М.: МПСИ, 2006. – 160 с.
27. Краткий психологический словарь. Под ред. А.В. Петровского. – М., 1985.
28. *Кулагина И.Ю., Сенкевич Л.В.* Реабилитационный потенциал личности при различных хронических заболеваниях. // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 1. С. 50–60.
29. *Подольский А.И., Бурмистрова Е.В., Донцова М.В., Драчёва Н.Ю., Власова С.В., Сухих Е.В., Лещенко Т.В., Жильцова В.К., Тишина С.С., Шапчиц В.Д., Пятаков Е.О.* Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст. Части 1–3. // Вестник практической психологии образования, № 4 (41). – М., 2014. – 128 с., С. 41–52; № 1 (42). – М., 2015. – 128 с. С. 3–15; № 2 (43). – М., 2015. – 128 с. С. 71–83.
30. *Сенкевич Л.В., Шагидаева А.Б.* Переживание старости в условиях семьи и геронтологического центра (в Москве и Грозном). // Российский научный журнал. 2015. № 1 (44). С. 204–217.
31. Социальная психология. Словарь / Под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. – М.: ПЕРСЭ, 2005.

НОВАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ РЫНКЕ ТРУДА

Олег Викторович Решетников, директор Института общественного служения, руководитель социально-психологической службы ГБУ «Школа № 1357 «Многопрофильный комплекс «Братиславский», руководитель Учебно-методического центра дополнительного профессионального образования и профессиональной переподготовки ЖДЦ Департамента труда и занятости населения г. Москвы, кандидат педагогических наук, dobrovolc@inbox.ru

• профессионализация • мотивация профессионального выбора • блокираторы мотивации
• профессиональная миссия • профориентация • трудовой рынок • профессиональный тип мышления

Новая модель профессионализации должна учитывать те изменения, которые происходят на современном рынке труда. Эти изменения стремительны, но не повсеместны. В российской сфере трудовой занятости существуют «ниши» от натурального хозяйства до так называемого шестого технологического уклада. Но в целом можно выделить общие устойчивые направления трансформации трудовых отношений.

1. Место профессиональной занятости в жизни человека занимает свободное время

Профессиональная занятость уступает место тому, что называется досугом или свободным временем. Если раньше выбору профессии соответствовал выбор жизненного пути и даже судьбы, то для современного человека иногда профессия – это просто профессия. Это способ заработать определённую сумму денег, с интересом проводить часть своей жизни, вносить в неё определённую долю упорядоченности. Но на профессиональной занятости жизнь не кончается. Один из «отцов» нынешней кибернетической эпохи Н. Винер говорил о том, что для нашей цивилизации эталонным является древнегреческая культура, в которой рабы занимались производственным трудом, а свободные люди посвящали себя гуманитарным занятиям. По мнению

Н. Винера, рабов должны были заменить машины с искусственным интеллектом. Не прошло и 70 лет с издания его «Кибернетики», а то, что казалось утопией, становится реальностью, к которой мы, как всегда, не готовы. Как распорядиться этим неожиданным подарком в виде всё увеличивающегося свободного времени – просидеть его в социальных сетях, проиграть в компьютерных играх или употребить для личностного самосовершенствования?

2. Голод перестал заставлять трудиться

В социально и экономически развитых странах пропал страх голода. Сегодня в России невозможно «сесть и умереть с голода» – благотворительные фонды, социальные службы, добрые люди и даже современные мусорные свалки не дадут этого сделать. Влияние этого обстоятельства на нашу жизнь ещё до конца не осмыслено социологами, а ведь это существенным образом меняет весь уклад человеческой цивилизации, начиная с библейского «в поте лица своего...»

Современный человек потребляет в большей степени по призыву маркетинговой рекламы, нежели ему это реально необходимо для здоровой жизни.

Но уже сегодня люди не готовы идти на кабальные условия профессионального труда, принимать на себя непосильные обяза-

тельства и вообще, что называется, лишний раз «напрягаться». Конечно, это не отменяет ответственности перед семьёй, стремления к самим собой установленным жизненным стандартам потребительских «вожделений», но оставляет лазейку – «как-нибудь с голоду не помрем». В США и Европе на вэлфер¹ постоянно живут уже сотни тысяч граждан трудоспособного возраста и состояния. Как говорил грек Сократ, приходя на рынок: «Сколько же существует вещей, в которых я не нуждаюсь».

3. Короткий контракт – отношения с работодателем изменчивы

Если ещё 20–30 лет назад в СССР большинство трудовых контрактов были пожизненными, то в современной России их средний срок каждый год сокращается.

Технический прогресс, искусственные потребительские «пузыри», саморегулирующийся рынок, стратегические игры экономических и политических лидеров – всё это многократно перекраивает трудовой рынок и заставляет работодателей не заглядывать далеко вперёд, а работников – постоянно находиться в поиске нового лучшего места.

4. Профессиональная подготовка многоуровневая и в течение всей жизни

Изменчивость рынка труда приводит к тому, что профессиональные навыки быстро устаревают. Например, в современной медицине устаревают примерно 20% профессиональных навыков и знаний в год. Следовательно, врач, который в течение нескольких лет не переобучался, не осваивал новых технологий, становится профессионально непригоден. Быстро возникают новые специализации и дополнительные квалификации, отражающие изменяющиеся потребности производства и сферы услуг.

Отсюда возникает модель непрерывного образования – постоянное в течение всей трудовой жизни повышение профессиональной компетенции и готовность к профессиональному переобучению.

5. Не один, а три трудовых рынка

Если быть точнее, то следует говорить не об одном, а о трёх рынках труда, каждый из которых имеет свои особенности:

- Экономика услуг – постиндустриальная, информационная экономика, социальная сфера или производство услуг.
- Реальная экономика – индустриальная экономика или производство товаров.
- Постинформационная экономика – энтертеймент (развлечения) или производство эмоций.

Так, например, в сфере социальных услуг существуют размытые профессиональные требования – библиотекарь, социальный работник, менеджер, торговый представитель, работник муниципалитета могут довольно легко заменять друг друга при достаточно высоком уровне мотивации. Большинство профессиональных навыков, которые необходимы в сфере социальных услуг, приобретаются не в учебном заведении, а непосредственно на рабочем месте.

Ещё большее значение для специалистов в экономике услуг имеют социальные компетенции, так называемые мягкие навыки (soft skills) – креативность, ответственность, коммуникабельность, работа в команде и т.д. Для развития этих навыков в большей степени подходят не учебные аудитории, а реальное пространство социальной практики, что существенным образом меняет современное образование. Вместо аудиторного поглощения информации больше социальных проектов, реальной ответственности, взаимодействия и общественного служения, приобретения первичного профессионального опыта.

В так называемом реальном секторе экономики парадокс заключается в том, что эта сфера стремится максимально «избавиться» от человека на производстве, поскольку это его самый дорогой и ненадёжный

¹ Государственная программа поддержки лиц, не имеющих других источников дохода. Термин «вэлфер» (от англ. welfare) применяется по аналогии с подобной программой США.

элемент. Безусловно, требуются профессионалы, но лучшие и не массово.

Экономика «эмоций» строится на феномене «свободного времени», которое перестаёт быть просто свободным, увеличивается и расширяется. Кинематограф, зрелищные спортивные мероприятия, игры и развлечения, социокультурный туризм, театр и шоу, телевидение. Экономической прибыльности этой сферы может позавидовать традиционное производство. Стоимость постройки парохода «Титаник» судоходной компании «Уайт Стар Лайн» в современных ценах составляет примерно 250 млн долл., а прибыль фильма «Титаник» – более 2 млрд долл. (затраты на производство – 200 млн долл.).

В 2015 году в ряде стран Европы обсуждался вопрос о дополнительном выходном дне и, соответственно, 4-дневной трудовой неделе. Одна из причин этой дискуссии – развитие рынка развлечений и необходимость большего свободного времени у его потребителей.

Производство «эмоций» существует со времён древней римской формулы «хлеба и зрелищ», но именно в XXI веке начинает конкурировать с реальным производством и услугами. Более того, перспективы этого направления будут возрастать по мере роботизации и автоматизации производства и сферы услуг. Но и производство эмоций технологизируется, и, видимо, близки события, которые описаны в фантастической повести «Футурологический конгресс» С. Лемма – создание «долгоиграющих» цифровых копий актёров и актрис.

6. Профессиональная занятость как проблема социальной справедливости

Значительная часть рабочих мест, особенно в сфере экономики услуг, а для Москвы это более 70% всех рабочих мест, – во многом проблема социальной справедливости. Сколько требуется социальных работников, управленцев, педагогов и так далее, по большей части определяется концепцией социальной политики. Следовательно, работники этой сферы должны быть постоянно готовы к смене своей профессиональной позиции – от локальной до радикальной.

7. Продаётся и вознаграждается индивидуальность

Прежде всего возрастает роль индивидуальности, особенно в тех сферах, где необходимы инновационные, творческие подходы к решению профессиональных задач. Во-вторых, работодатель стремится найти своего «единственного» специалиста, который и мотивационно, и компетентно в наибольшей степени соответствует предлагаемой профессиональной позиции. Наконец, в-третьих, что особенно важно, специалист ищет ту профессиональную занятость, которая если и не принесёт денег и славы, то даст индивидуальную удовлетворённость, удовольствие от самой профессиональной деятельности, а не только от её результатов.

При этом возрастает возможность не занимать уже готовое рабочее место, а создавать своё собственное. Так, например, в Европе трудовая самозанятость охватывает 6–10% всех рабочих мест. Кроме того, 7–10% рабочих мест постоянной трудовой занятости создано в третьем секторе (НКО – некоммерческие организации), а например, в Нидерландах таких рабочих мест – 15%.

В Москве в последнее время развивается поддержка стартапов², особенно в научно-технической сфере, позволяющих продвигать свои индивидуальные проекты, например, в сфере информационных технологий.

8. Профессиональная подготовка: больше практики, меньше теории

Современное образование всё больше ориентируется на практический подход, замещающий схоластическую, теоретическую подготовку. Тем более что созданное информационное пространство способно обеспечить сложнейшие теоретические и информационные запросы.

² Стартап (от англ. startup company, startup, букв. «начало процесса») — термин, впервые использованный Forbes в августе 1976 года и Business Week в сентябре 1977 для обозначения компаний с короткой историей операционной деятельности.

В реальной сфере экономики получил распространение опыт дуального обучения Германии, когда значительная часть времени обучения проходит непосредственно на рабочем месте.

Во многих странах внедряется подход «обучение служением», предполагающий применение школьниками полученных знаний на практике и с пользой для общества.

Развиваются различные формы добровольческой профессионализации – приобретение первичного профессионального опыта в добровольческом служении.

Особую роль для профессионализации студентов и школьников выполняют различные социальные платформы (НКО, благотворительные, социальные сети), которые позволяют приобрести социальные навыки, востребованные в любой профессиональной деятельности.

Современная школа в большей степени ориентирует учащихся в реальных социальных возможностях социума, в построении индивидуальной карьерной и образовательной траектории, в определении своей индивидуальности и формировании уникальной профессиональной миссии.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ

Обозначенные изменения на рынке труда предполагают создание новой модели профессионализации. Данная модель должна сочетать в себе возможности для приобретения реального профессионального опыта и новые подходы к профориентационной работе. Прежняя модель, в основном, охватывала триаду: склонности, способности, соответствие.

Склонности – интерес к определённой сфере профессиональной занятости, определённый тип социального поведения, личностная мотивация.

Способности – в зависимости от профессиональной сферы деятельности включают различные данные: физические, интеллектуальные, коммуникационные и т.д.

Соответствие – потребностям рынка труда. Государство поощряло различными способами – от социальных программ до материальных бонусов – выбор наиболее востребованных направлений профессиональной подготовки.

В апробированную на базе ГБУ СОШ 1910 в 2014/2015 учебном году модель профориентации были включены четыре блока:

- Мотивация.
- Потенциал.
- Выбор.
- Соответствие.

Каждый из блоков включает основные вопросы, ответы на которые позволяют оптимально сориентировать учащихся в выборе направления профессиональной подготовки.

1. Мотивация

Какое место профессия занимает среди жизненных приоритетов?

Если взять восемь основных приоритетов, то какое место среди них будет занимать в жизни будущего профессионала трудовая деятельность:

- семья;
- друзья;
- хобби, интересы, развлечения;
- профессия;
- саморазвитие, образование;
- политика, гражданственность патриотизм;
- религия;
- благополучие материальное.

Методика расстановки этих приоритетов дана в Приложении 1.

Кроме того, учащимся для самостоятельного анализа и групповой дискуссии были предложены следующие темы:

- Возможен ли в жизни баланс интересов и целей?
- Какие приоритеты в большей степени осложняют профессиональный рост, а какие в меньшей и почему?
- Должны ли труд и профессия быть центром жизни?

- Как жизненные приоритеты взаимосвязаны между собой?
- Может ли профессиональный труд служить лишь возможностью для самореализации в других сферах жизни?
- Зависит ли качество труда от его различных мотивов?
- Чем на самом деле служит профессия – обязательным трудом или образом жизни, или средством решения жизненных проблем?

Каковы мотивационные ожидания от будущей профессии?

Предлагаются две группы мотивов:

- внешние – деньги, престиж, комфорт;
- внутренние – личная предрасположенность, личностный смысл, самореализация.

Первая группа – это внешние мотивы, ориентация на размер заработной платы, престижность профессии и комфортные условия труда. Вторая группа – это внутренние факторы, ориентация на личную предрасположенность, личностный смысл и возможности самореализации в профессиональной деятельности.

Методика «Профессиональный интерес» публиковалась ранее³.

Профессиональные предпочтения – какими вижу их я и какими другие?

Учащимся был предложен список из 26 общих направлений профессиональной подготовки, каждое из которых включало 5–6 наиболее распространённых профессиональных позиций. Необходимо было выбрать 1–2–3 направления, наиболее интересные для себя, и указать одно направление для каждого одноклассника, которое видится как наиболее соответствующее.

Методика «Моя профессиональная роль» построена по принципу методик, используемых кадровыми службами в бизнесе – 360⁰.

Учащиеся впоследствии получают информацию о том, на каких профессиональных позициях их видят одноклассники.

Фамилия	Имя	Дата
---------	-----	------

3. Моя профессиональная роль. (методика 360⁰) Не учитываются новые специальности – итд.

лондевать, сочинять и играть музыку, литературный дар, склонности и навыки, спорт и т.д.	Роль	Характеристики	Профессии	Выбор		
1. АРТИСТ	Учитель	Учитель	Лектор	Профессор		
2. ДИЗАЙНЕР	13. ОБУЧАЮЩИЙ, ТРЕНЕР	14. ОПЕКУН, ПОМОЩНИК, НАСТАВНИК, СПАСАТЕЛЬ	15. ОРГАНИЗАТОР, МЕНЕДЖЕР	16. ОХРАНА БЕЗОПАСНОСТЬ	17. ПОЛИТИК	18. ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ

Фрагмент бланка методики

Что ограничивает, блокирует мою профессиональную мотивацию?

В нашей жизни существуют не только те мотивы, которые побуждают нас к активным действиям, но и те факторы, которые эти мотивы сдерживают, ограничивают, блокируют.

Блокаторы условно могут быть разделены на три группы:

- Жизненные – «жизнь не дошла до предела», отсутствие ситуации неадекватности, отсутствие опыта фрустрации, отсутствие страха голода.
- Внешние (объективные) – «карьера дело случая», «умные работают на дураков», «построй план – рассмеши богов», «неудобства» индивидуальности.
- Внутренние (субъективные) – связаны с внутренними установками субъекта: «думаю, что я гениален», «думаю, что я такой же, как все», «думаю, что я неспособен», «думаю, что ещё рано думать».

Методика ранее публиковалась⁴.

В целом подробный анализ мотивационной сферы профессионального выбора позволяет участникам лучше понять роль и место профессии в своей жизни, особенности ожиданий от трудовой деятельности, лич-

³ Решетников О.В. Профессионализация как процесс первичного включения молодёжи в трудовые отношения/ ж-л «Школьные технологии» № 5 (2013).

⁴ Решетников О.В. Блокаторы профессиональной мотивации. – Вестник практической психологии образования. 2015. № 1. С. – 66-73.

ностные склонности и предпочтения, представления одноклассников о собственной будущей профессии.

Используемые методики и возникающие в процессе их выполнения проблемные, спорные вопросы служат началом самостоятельной работы учащихся над тем, чтобы наилучшим образом разобраться в своих профессиональных мотивах и не ошибиться с выбором направления профессиональной подготовки.

2. Потенциал

Индивидуально-типовые особенности

Для определения профессионального потенциала важно определить то, что называется профессиональным типом мышления.

Профессиональное мышление связано с тем типом восприятия, который имеет психофизиологическую основу, например

Таблица 1

Продукт	Отношения	Творчество
Изобрёл Создал Открыл Исследовал Разработал Полетел Добыл Купил и т.д.	Возглавил Изменил отношение Улучшил взаимодействие Решил общественную проблему Изменил сознание Навёл порядок Заставил Продал Убедил людей и т.д.	Написал Нарисовал Сыграл роль Поставил Украсил Развеселил Разнообразил Путешествовал и т.д.

Таблица 2

Рациональная польза	Взаимодействие	Эмоции
Неуверенность в себе		
Стабильный высокий доход. Отдельная жилплощадь. Статусные приобретения (авто, гаджеты, предметы роскоши). Стильная модная одежда. Достигать реальных конкретных результатов	Публичное признание. Хорошие отношения с друзьями. Обретение единомышленников. Хорошее образование. Приносить пользу обществу	Разнообразные увлечения. Возможность творческой самореализации. Создать свой богатый внутренний мир. Жить своими радостями, меньше ориентируясь на публичные шаблоны и стереотипы. Жить яркой, насыщенной жизнью

функциональная асимметрия полушарий головного мозга. «Левополушарные» и «правополушарные» по-разному подходят к решению профессиональных задач.

Другой индивидуальной особенностью, определяющей профессиональный тип мышления, могут быть названы продуктивные установки сознания, то есть на какой результат деятельности человек ориентируется:

- реальный материальный продукт;
- эффекты социального взаимодействия;
- творческие, художественные произведения и развлечения.

На практике эти результаты деятельности не всегда легко различимы и отделимы друг от друга, но всё же условная граница проходит довольно чётко. Уже в детском возрасте можно оценить, например, то, как распоряжается ребёнок своим личным временем, на что его тратит – на общение и взаимодействие, конструирование и создание, на творчество и развлечения. Учащимся предлагается небольшой тест: ответить на вопрос, какие 10 дел он считает для себя, повзрослевшего, самыми интересными и полезными для общества.

Затем условно полученные результаты могут быть разделены на три группы (табл. 1).

Третий аспект профессионального мышления отражается в способе решения жизненных задач.

Традиционное разделение на гуманитариев и математиков в большей степени актуально для общего анализа особенностей мышления. Для профессионализации важнее выявить образ мышления и связанный с ним образ действия, модальность мышления:

- продукт (рациональная польза);
- услуги (социальное взаимодействие);
- эмоции.

В методике «Модальность принятия решений» задаются различные жизненные ситуации и предлагается выбрать наиболее оптимальные, по мнению отвечающего, варианты решения проблемы. В зависимости от преобладающего типа ответов выделяется один из трёх видов модальности:

- рациональная польза;
- социальное взаимодействие;
- эмоциональное воздействие.

Пример вопроса и вариантов ответа (табл. 2).

Методика «Модальность принятия решений» дана в приложении.

Профессиональная миссия и уникальное профессиональное предложение

Важная составляющая профессионального потенциала – осознание своей профессиональной миссии. Профессиональное предназначение может быть осознано интуитивно, задано социальной ситуацией (например, в семье) но может потребовать и сосредоточенного самостоятельного анализа, работы со специалистами по профессионализации.

В понятиях современного рынка труда важно помочь учащимся определиться с собственным уникальным профессиональным предложением, то есть осознать свои сильные стороны, преимущества, которые могут быть реализованы в профессиональной деятельности.

Профессиональные навыки и опыт, способности

Аудиторных тестов и дискуссий недостаточно для понимания всех особенностей индивидуальной профессиональной предрасположенности. Поэтому важно, чтобы у учащихся была возможность приобретения реального первичного профессионального опыта, раскрытия своих потенциальных способностей в социальной практике.

3. Выбор

Профессиональная роль

Получив результаты первых двух блоков профориентационной работы, следует переходить к этапу осознанного профессионального выбора. Модель, которую мы предложили учащимся, предполагает учёт следующих аспектов в процессе выбора конкретных сфер профессиональной занятости: профессиональные интересы, способности, практика, ограничения.

Поскольку предыдущий этап работы позволяет конкретизировать направление выбо-

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СФЕРЫ ИНТЕРЕСОВ			
2. ЭКОНОМИКА УСЛУГ (УСЛУГИ)			
XX часть	ИНТЕРЕС* (было бы интересно и важно...)	ПРАКТИКА (у меня есть реальный опыт, идея)	ОГРАНИЧЕНИЯ
1. Образование, личностное развитие	<ul style="list-style-type: none"> • Способствовать тому, чтобы люди стали умнее и ответственнее 	<ul style="list-style-type: none"> • Научил другого • Убедил друга что-то изменить в своем поведении или отношении 	<ul style="list-style-type: none"> • Не хватает терпения убедить в чем-либо других • Стесняю, когда другие рассказывают мне о себе и своих проблемах
2. Управление	<ul style="list-style-type: none"> • Эффективно организовать руководство, ставить и достигать цели с командой единомышленников 	<ul style="list-style-type: none"> • Возглавлял, руководил • Был назначен старшим, координатором и т.д. 	<ul style="list-style-type: none"> • Раздражал людей, которые не согласны с моим мнением • Избегал общаться с теми, кто сильнее меня
3. Гуманитарные исследования	<ul style="list-style-type: none"> • Разобраться в вопросах мироустройства 	<ul style="list-style-type: none"> • Подготовил удивный доклад, реферат • Исследовал все стороны лично меня интересующий вопрос 	<ul style="list-style-type: none"> • Не понимаю, зачем об одном и том же вопросы узнавать и сравнивать разные мнения • Не люблю писать рефераты и доклады
4. Сервис	<ul style="list-style-type: none"> • Сделать жизнь людей комфортнее, веселее, интереснее и красивее 	<ul style="list-style-type: none"> • Организовал пикник • Провел экскурсию • Принимал гостей и т.д. 	<ul style="list-style-type: none"> • Не люблю, когда приходится кого-то обслуживать • Не понимаю смысла в трате времени на блит и угот
5. Социальная защита	<ul style="list-style-type: none"> • Помочь людям с особыми потребностями, сделать мир добрее 	<ul style="list-style-type: none"> • Помог кому-то советом • Забочусь о ком-то 	<ul style="list-style-type: none"> • Считаю, что люди должны сами заботиться о себе, а не рассчитывать на помощь других • Не люблю тратить время, разбираться с проблемами других людей
6. Закон и порядок, защита прав и справедливость	<ul style="list-style-type: none"> • Отстаивать справедливость • Оберегать покой и порядок 	<ul style="list-style-type: none"> • Защищал того, кто был слабее, кого обидели, чьи права нарушились • Сформулировал правила и принципы, с которыми все согласилось 	<ul style="list-style-type: none"> • Справедливый мир устроить невозможно, ничего и пытаться • Правила существуют только для тех, кто боится их нарушить

Пример таблицы (второй этап по направлению «Услуги»)

ра – производство, услуги или эмоции, то последующая работа ведётся уже с учётом этого выбора.

С этой целью были разработаны таблицы, позволяющие максимально конкретизировать профессиональный выбор.

Работа проводится в четыре этапа.

На первом этапе предлагается оценить свои профессиональные способности.

На втором этапе – интересы, имеющийся опыт и ограничения.

На третьем этапе, с учётом данных первых двух, выбрать конкретную профессиональную позицию, соответствующую полученным результатам и их анализу.

Профессиональная позиция

После выбора профессиональной роли следует обратить внимание, что в перспективе необходим ещё и выбор профессиональной позиции внутри выбранной сферы деятельности:

- мастер – исполнитель;
- генератор идей – исследователь;
- лидер – организатор;
- критик – эксперт;
- инноватор – технолог;
- посредник – брокер;
- спикер – коммуникатор;
- творец – автор.

Заканчивается этот этап профориентационной работы формированием реалистичной картины профессионального будущего в форме свободного анализа и обсуждения с заинтересованными сторонами (родители, учителя).

Четвёртый этап работы – «Соответствие» – отвечает на два вопроса:

1. Что надо сделать, чтобы соответствовать выбранному профессиональному образу?

2. Каким требованиям рынка труда следует соответствовать?

1. ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ

1.1. Модели профессионализации

Данная модель может включать следующие элементы:

- практическую работу;
- теоретическую подготовку;
- добровольческое служение;
- работу с наставником;
- подготовку социальных проектов;
- посещение кружков и секций;
- олимпиады и конкурсы и т.д.

1.2. Индивидуальная траектория профессионального развития

Определение последовательности подготовки к будущей профессии. Например, решение сначала приобрести реальный профессиональный опыт и лишь затем поступать на соответствующую специальность в учебное заведение.

1.3. Образовательная модель

Включает все виды и формы образования – формальное (колледж, лицей, институт и т.д.), внеформальное (дополнительное – кружки, секции, факультативы) и неформальное (общественные организации, социальные проекты, самообразование).

1.4. Уникальный профессиональный проект

Возможно, что уже с периода обучения в средней школе следует готовить свой уникальный индивидуальный профессиональ-

ный проект, не откладывая его до времени получения профессионального образования.

2. ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ОЖИДАНИЯ РЫНКА ТРУДА

2.1. Требования рынка труда

2.2. Ожидания рынка труда

2.3. Предложения рынка труда

2.4. Потенциал рынка труда

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ

Реальная современная профессионализация школьников не может ограничиваться только аудиторной профориентационной работой и требует как можно более раннего вовлечения детей и подростков в процесс приобретения первичного профессионального опыта. С этой целью в Москве реализуются программы, ориентированные на построение образовательной траектории – «Профессиональные среды» и «Университетские субботы».

В перспективе необходимо разработать программу, которая позволяла бы ученикам приобретать реальный опыт первичной профессиональной деятельности, включая такие формы, как:

- добровольческая работа, в том числе в профессиональных средах, с наставниками;
- реализация социальных проектов;
- внедрение в образовательный процесс принципа «обучение служением»;
- создание среды профессиональных проб для школьников (опыт Германии, Финляндии);
- расширение взаимодействия школы и местного социума и т.п.

Приложение 1

Методика «Жизненные приоритеты и профессия»

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ: потенциал, выбор, соответствие

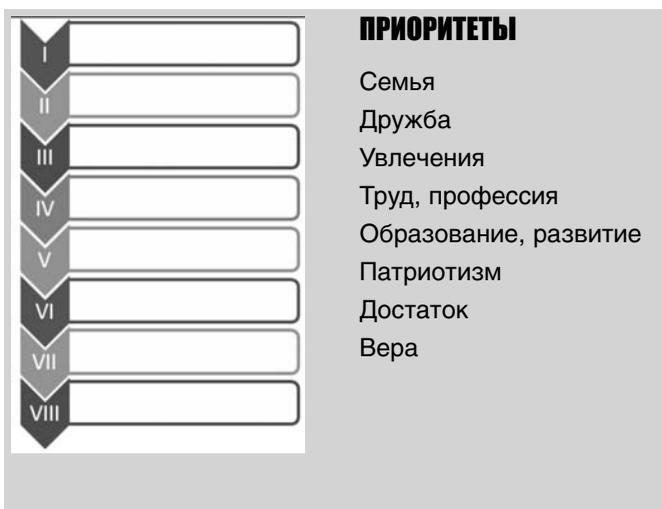
Фамилия	Имя	Дата

Жизненные приоритеты и профессия

Сначала поставьте 8 баллов тому утверждению, с которым вы в наибольшей степени согласны, или что кажется наиболее важным, затем по нисходящей оцените

оставшиеся утверждения. После этого суммируйте результаты по столбцам и расставьте в таблице приоритеты согласно набранной суммы – от большей к меньшей.

1	2	3	4	5	6	7	8
Счастливая семья – оправдывает человеческое существование	Только участвуя в жизни других людей, можно найти смысл собственной жизни	Следуй своим интересам и увлечениям – и жизнь не пройдёт мимо	В труде и профессии исполняется человеческое предназначение	Образовываясь, развиваясь и совершенствуясь, достигаешь цели жизни	Любовь к Родине, активное участие в общественной жизни	Материальная независимость и жизненное благополучие – фундамент счастливой жизни	Любовь к Богу наполняет смыслом жизнь и направляет к её истинным целям
В дружной семье и в холод тепло	Не имей 100 рублей, а имей сто друзей	Делай то, что тебе интересно и будешь интересен сам	Труд делает из обезьяны человека	Познай себя и ты познаешь мир	Раньше думай о Родине, а потом о себе	Дом – полная чаша	Без Бога все дороги в никуда
Найти свою вторую половинку	Разделять жизнь с близкими по духу, единомышленниками	Прожить увлечённо и весело	Достичь мастерства и совершенства в деле	Постичь мудрость и не размечиваться на суету	Быть полезным Родине и людям	Ни в чём не испытывать нужды	Жить в мире с собственной совестью
У меня много времени и сил уходит на заботы о семье и близких	Я уделяю много времени и внимания своим друзьям	Я трачу время на хобби, интересы, увлечения	Я направляю свои силы на то, чтобы выбрать профессию и стать мастером своего дела	Больше времени следует тратить на то, чтобы стать образованным, цивилизованным человеком	Для меня важно быть патриотом и гражданином	Усилий достойно только конкретный, видимый результат	В центре моей жизни и моих размышлений вера в Бога
О том, каков человек лучше всего судить по тому...							
Как он относится к своим родным и близким	Какой он друг	Чем он страстно увлекается	Чего он достиг в профессии, труде или в карьере	Какое у него образование, его познания и мудрость	Каково его отношение к своей стране и её людям	Чего он реально достиг: деньги, власть, ресурсы	Каковы его духовность и нравственность
НАОБОРОТ, 8 баллов – с чем не согласен и т.д.							
Человек может быть счастлив в холостой жизни	Человек может быть доволен малым числом друзей	Интересы и увлечения могут отвлекать внимание, когда нет других забот	Профессия и труд нужны только для того, чтобы не умереть с голоду	И без образования можно стать прекрасным человеком	Родина там, где жить лучше	Человеку для счастья надо: горсть зерна, родниковая вода и любовь близких	Бог нужен слабым



Приложение 2
Методика «Модальность принятия решений»

<i>Отметьте в каждой ситуации выборы по количеству вариантов в группе (в скобках дано уточнение)</i>		
Польза	Взаимодействие	Эмоции
1	2	3
1. Неуверенность в себе (5)		
Стабильный высокий доход Отдельная жилплощадь Статусные приобретения (авто, гаджеты, предметы роскоши) Стильная модная одежда Достигать реальных конкретных результатов	Публичное признание Хорошие отношения с друзьями Обретение единомышленников Хорошее образование Приносить пользу обществу	Разнообразные увлечения Возможность творческой самореализации Создать свой богатый внутренний мир Жить своими радостями, меньше ориентируясь на публичные шаблоны и стереотипы Жить яркой, насыщенной жизнью
2. Вдохнуть новую жизнь в семейные отношения (3)		
Сделать дома хороший ремонт Приобрести автомобиль Приобретение и обустройство дачи	Пригласить друзей в гости Открыть друг в друге что-то новое Посетить совместные тренинги, улучшить взаимопонимание	Путешествовать всей семьёй Найти интересное увлечение для всей семьи Посещать спектакли, кинотеатры, выставки, праздничные мероприятия и т.д.
3. Сотрудники компании «выгорают», теряют интерес к работе (4)		
Повысить зарплату, выплачивать премии Увеличить отпуск Совершенствовать рабочее место, условия труда Более чёткие требования и правила	Улучшить взаимодействие сотрудников Включить в процесс принятия решений и планирования Внутренняя ротация (новые профессиональные обязанности) и повышение квалификации Система морального поощрения	Организовать яркий «корпоратив» Абонемент в фитнес-клуб Совместная благотворительная деятельность Организация совместных культурных мероприятий
4. Усталость, стресс (5)		
Хорошая вкусная еда СПА процедуры Подарки Шопинг Сон	Друзья Больше общения, избегание одиночества Тренинги, мастер-классы и новые навыки Помощь тем, кому ещё хуже Социальные сети	Новые увлечение Общение с природой Музыка Книги и фильмы Экстремальный отдых

1	2	3
5. Принятие решений (4)		
Инструкция и правила Факты и статистические данные Технологии интеллектуальных решений Методические рекомендации	Советы более знающих Групповая дискуссия Примеры успешного опыта Наблюдение за другими	Вижу результат Яркое воображение последствий Умение чувствовать ситуацию Интуиция
6. Готовлю гостевой обед (учитываю в большей степени...) (5)		
Калории Польза Совместимость продуктов Сезонная ценность Чистота и порядок в доме	Вкусы гостей Общие блюда Подготовить темы для общения Рассадить гостей по симпатиям Пригласить интересного гостя	Красиво подано Необычные, экзотические блюда Тамада и тосты, общение за столом Сюрпризы и игры Необычное украшение квартиры

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ТИП МЫШЛЕНИЯ

Фамилия	Имя	

Отметьте плюсом в соответствующей колонке выбранные вами варианты решения проблемы, наиболее близкие лично вам (по числу вариантов)

1			
2			
3			
4			
5			
6			

Для анализа результата подсчитывается количество выборов в каждой колонке и определяется вариант, набравший наибольшую сумму. □

НЕУСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ: ПРИЧИНЫ И СРЕДСТВА ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Пётр Аркадьевич Кишин, педагог-психолог муниципального бюджетного образовательного учреждения СОШ № 7, г. Саранул (Республика Удмуртия, РФ), kirshin.peter@yandex.ru

• школьная неуспеваемость • обучаемость • успешность/неуспешность • психологические тесты • коррекционная программа

Несмотря на общеизвестность многих рекомендаций по предупреждению и преодолению отклонений в поведении и учебной деятельности обучающихся, эта проблема продолжает существовать и по сей день. Только у отдельных учителей или педагогических коллективов некоторых образовательных учреждений эта проблема решается успешно. В связи с этим возникают два вопроса:

1. Почему некоторые учителя и педагогические коллективы успешно справляются с этой проблемой?

2. Что мешает другим учителям решать эту проблему столь же успешно?

Отсюда возникает ещё одна трудность – это невозможность дать учителям точный, универсальный методический совет. Исследование состава неуспеваемости и обоснование средств её предупреждения требуют использования двух терминов:

- «неуспеваемость»;
- «отставание».

Под **неуспеваемостью** понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения (например: цепочки уроков, посвящённых изучению одной темы или раздела курса, семестра, года). В основе **отставания** в учении лежит расхождение требований, предъявляемых к познавательной деятельности учащихся, с реально достигнутым ими уровнем умственного развития и их потенциальными возможностями.

Неуспевающий ученик – это ребёнок, который не может показать тот уровень знаний, умений, оперативность ума и исполнения операций, который демонстрируют одноклассники. Это не означает, что он хуже других. Исследования интеллекта отстающих в учёбе детей показывают, что по основным показателям они не хуже успевающих школьников. Учителя порой бывают удивлены: почему безнадёжный двоечник стал лучше учиться? А чуда никакого нет – этому ребёнку просто не подходила образовательная технология.

Несомненно, школа вынуждена обращать своё внимание на отстающих. Перечислим некоторые категории детей, которые могут быть отнесены к неуспевающим:

1. Имеющие задержку интеллектуального развития – те, у которых по различным причинам произошли отклонения от возрастных норм. Им трудно выполнять задания, у них низкие представления о себе, они часто получают замечания от учителя.

2. Недостаточно развитые дети для требований школы (они составляют 25% всего контингента неуспевающих). У них выявлены нарушения в раннем периоде развития (патология беременности и родов, родовые травмы). Они болеют различными хроническими заболеваниями, часто живут в неблагополучных микросоциальных условиях, с трудом адаптируются к условиям обучения в школе, распорядку дня, учебной нагрузке.

3. Функционально не созревшие дети. Одни из них быстро устают (нет школьной выносливости), другие не могут сосредоточиться.

4. Ослабленные дети. Эти дети имеют проблемы приспособления к обучению в школе. Им свойственны недостаточная осведомлённость об окружающем мире, дефицит навыков, плохая ориентация в окружающей обстановке, трудности контакта со сверстниками, учителем, неправильное поведение в классе, недоразвитая учебная мотивация.

5. Системно-отстающие дети. Их характерные особенности – расторможенность, двигательное беспокойство, гиперактивность. Им трудно организовать свою деятельность, сосредотачивать своё внимание, устанавливать нормальные отношения со сверстниками. Нарушения поведения, как правило, сочетаются у таких детей с целым комплексом трудностей в письме, чтении, математике.

6. Депривированные семьёй и школой дети. Это рассеянные, забывчивые ученики с очень неустойчивой успеваемостью. У них возникает усталость уже на первом уроке. Уроки им кажутся непомерно длинными. Утомление у них выражается в резко сниженной работоспособности, медленном темпе деятельности, они не успевают выполнять задания со всем классом. Во время урока отвле-

каются на внешние раздражители, плаксивы, небрежны в работе. При чтении теряют строку, не делают смысловых ударений.

Чтобы учитель мог выделить процесс неуспеваемости, ему необходимо знать ряд типологий неуспевающих школьников.

Неуспеваемость – это общемировая проблема. Однако на Западе она началась раньше, и дела с успеваемостью там обстоят ещё хуже. По статистическим данным, на 2014 год учащихся со снижением внимания и гиперактивных учащихся в России насчитывалось 15–24% от общего числа учащихся. В Западной Европе – 25–34%, а в Америке – до 42% учащихся.

Например, в США многие неуспевающие учащиеся по показаниям врачей для усиления внимания употребляют специальные таблетки. В армии США 17% новобранцев с трудом читают, устав воинской службы в ней составлен по типу комиксов.

Психофизиологи считают, что часть этих проблем можно преодолеть педагогическими технологиями не только на ранних ступенях обучения, но и в системе профессионального образования.

Причины неуспеваемости школьников

УРОВНИ ПРИЧИН НЕУСПЕВАЕМОСТИ	ВНУТРИЛИЧНОСТНАЯ СФЕРА			
Педагогический	Низкая эффективность учебной деятельности	Низкая интенсивность учебной деятельности	Пропуски занятий	–
Психологический	Несформированность познавательных мотивов и недисциплинированность	Эмоциональные и волевые нарушения	Несформированность знаний, умений и навыков	Низкий уровень познавательных способностей
Нейрофизиологический	Общая ослабленность организма	Слабый тип нервной системы	Сенсорные и речевые нарушения	Микропоражение в коре головного мозга, которое вызывает следующие проблемы обучения (акалькулия, аграфия, алексия), т.е. нарушение счёта, почерка и чтения
Педагогический	Внеличностная сфера 1. Нет дифференцированного подхода родителей и учителей. 2. Бедность психической стимуляции. 3. Дефицит любви и заботы родителей			

ПОРТРЕТ НЕУСПЕВАЮЩИХ И ОТСТАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

В нашей школе изучались психологические особенности учащихся, имеющих академическую неуспеваемость и угрозу второгодничества. Эта группа лиц выступала в качестве экспериментальной. Контрольная группа включала в себя обычных учащихся, которые продолжают обучение со средней успешностью. Изучение их психологических особенностей проводилось аналогично исследованию экспериментальной группы.

Ещё одной задачей работы являлось изучение связи уровня интеллектуального развития с фактом академической неуспеваемости и угрозы второгодничества. На этом этапе исследования планировалось проведение сравнительного анализа уровня интеллекта участников экспериментальной и контрольной групп.

Для исследования выраженности психологических свойств и качеств у разных групп учащихся была использована методика «16-факторный личностный опросник Кеттелла» (Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16PF, Raymond Cattell, 1949).

По результатам исследования были выявлены индивидуально-психологические особенности школьников из группы риска, а также успевающих школьников.

По данным *16-факторного личностного опросника Кеттелла* были выявлены следующие статистически значимые различия:

1. По фактору «общительность – отчуждённость» (фактор А) учащиеся группы риска демонстрируют большую общительность, яркость эмоциональных проявлений, они больше направлены на межличностные отношения по сравнению с группой успевающих учащихся.

2. По фактору «эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость» (фактор С) учащиеся группы риска отличаются от успевающих учащихся более низкими баллами, что свидетельствует о том, что таким школьникам не хватает эмоциональной устойчивости. Они часто чувствуют себя беспомощными, склонными обижаться на других, неспособными контролиро-

вать свои эмоциональные импульсы и выражать их в социально допустимой форме. Успевающие же школьники оказались в целом хорошо приспособленными, реалистичными в отношении к жизни, самокритичными, хорошо осознающими требования действительности, редко поддающимися случайным колебаниям настроения.

3. По фактору «доминантность – конформность» (фактор Е) учащиеся группы риска демонстрируют более высокий уровень доминантности по сравнению с успевающими школьниками. Им свойственна выраженная тенденция к самоутверждению, игнорированию социальных условностей и авторитетов, они могут агрессивно отстаивать свои права на самостоятельность. Успевающие школьники больше руководствуются мнением окружающих, легко подчиняются авторитетам, склонны к чувству вины, скромны, послушны. Таким образом, оппозиционность, выявляемая в группе риска, является препятствующим успешному обучению фактором.

4. По фактору «беспечность – озабоченность» (фактор F) средние показатели в экспериментальной группе значительно выше, чем показатели в контрольной группе. Это может свидетельствовать о том, что учащиеся группы риска живут, не задумываясь над событиями, легко относятся к жизни, не заботятся о будущем, строят жизнь по принципу «авось пронесёт», верят в удачу, доверчивы, импульсивны. Учащиеся с такими характеристиками с трудом могут удерживаться в условиях, требующих ответственности, необходимости планировать и регулировать деятельность, произвольно поддерживать мотивацию, что предусматривает процесс обучения.

5. По фактору «высокая совестливость – недобросовестность» (фактор G) для группы риска характерны более низкие баллы, чем для группы успевающих учащихся. Это говорит о том, что испытуемые экспериментальной группы могут быть охарактеризованы как слабо мотивированные, недобросовестные и эгоистичные. Они не прилагают усилий к выполнению общественных требований и культурных норм. Такая личность склонна к непостоянству и может легко бросить начатое дело, отказаться от своих обя-

зательств. Эти особенности также ограничивают возможность адаптироваться к образовательному процессу, препятствуют добросовестности, последовательности, постоянству в подготовке к занятиям.

6. По фактору «контроль желаний – импульсивность» (фактор Q3) для учащихся группы риска характерен слабый самоконтроль, внутренняя недисциплинированность, невнимательность к другим. Их деятельность хаотична, они часто теряются, не умеют организовать своё время и порядок выполнения дел. Учащиеся контрольной группы, в свою очередь, хорошо уживаются в коллективе, активны в установлении контактов, сдержанны, с развитым чувством ответственности, хорошим самоконтролем. Они хорошо осознают социальные требования и стараются выполнять их, умеют контролировать свои эмоции и поведение.

Не достигали уровня статистической значимости различия между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы по уровню интеллекта (который измерялся как с помощью теста Равена, так и по фактору В «высокий – низкий интеллект» 16-факторного личностного опросника Кеттелла), по уровню тревожности (методика Тейлор), уровню нервно-психической напряжённости (методика ОНПН), мотивации избегания неудачи (методика Элерс). Эти данные говорят о том, что интеллект, тревожность, нервно-психическая устойчивость и направленность мотивации скорее всего не выступают значимыми личностными детерминантами школьной успеваемости.

По совокупным данным личностных тестов можно составить *психологический портрет* учащегося, имеющего академическую неуспеваемость и угрозу второгодничества. Ему присущи такие особенности, как: невысокая способность к эмоциональной регуляции поведения, что в сочетании с повышенной импульсивностью, беспечностью обуславливает трудности адаптации к среде, предъявляющей повышенные требования к волевой регуляции поведения; способности отторгивать свои импульсы, подчинять поведение ближайшим и долгосрочным целям, критично относиться к себе; повышенная оппозиционность, доминантность, гипертрофированная тенден-

ция к самоутверждению, которые и привели к фактам неуспеваемости и угрозе второгодничества.

Учащимся группы риска присущи такие особенности, как слабая мотивированность, непостоянство, пониженная добросовестность. Они могут легко бросить начатое дело, отказаться от обязательств, непостоянны в подготовке к занятиям. Для них характерны слабый самоконтроль, внутренняя недисциплинированность, невнимательность к другим. Снисходительность к своим промахам, склонность обвинять других в своих неудачах затрудняют формирование устойчивой учебной мотивации и целенаправленности в достижении образовательных целей.

Неэффективные способы учебной работы:

1. Заучивание без предварительной логической обработки материала.
2. Выполнение различных упражнений без предварительного усвоения соответствующих правил.
3. Недостатки контролирующей деятельности и др.
4. Пользование подсказкой одноклассника.
5. Попытки списать у товарищей.

Одной из важных характеристик процесса обучения является обучаемость.

Обучаемость – восприимчивость к обучению. Она зависит от интеллектуальных особенностей учащегося.

Компоненты обучаемости:

- 1) обобщённость мыслительной деятельности;
- 2) экономичность мышления;
- 3) самостоятельность мышления;
- 4) гибкость мыслительных процессов и др.

Согласно психологическим исследованиям, слабые и инертные по своим нейродинамическим особенностям школьники хуже учатся, чаще относятся к категории слабоуспевающих, чем учащиеся с сильным и средним типом нервной системы.

Виды учебных ситуаций, которые затрудняют деятельность учащихся со слабой нервной системой:

- 1) длительная напряжённая работа;
- 2) ответственная, требующая напряжения контрольная работа или экзамен при дефиците времени;
- 3) ситуация, когда учитель в высоком темпе задаёт вопросы и требует немедленного ответа;
- 4) неожиданные вопросы;
- 5) работа после неудачного ответа, оцененного отрицательно;
- 6) работа в условиях шума;
- 7) работа, требующая переключения или распределения внимания;
- 8) работа после резкого замечания учителя;
- 9) ситуация, где требуется усвоения большого по объёму материала.

Рекомендации учителям по работе с учащимися со слабой нервной системой:

- 1) не ставить слабого в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него;
- 2) требовать ответа предпочтительно не в устной, а в письменной форме;
- 3) избегать подачи сложного материала в условиях дефицита времени;
- 4) использовать похвалу и поощрения;
- 5) осторожнее оценивать неудачи;
- 6) давать время для подготовки ответа.

Виды учебных ситуаций, которые затрудняют деятельность учащихся с инертной системой:

- 1) выдача учителем разнообразных заданий;
- 2) высокий темп подачи материала учителем;
- 3) угроза отрицательной оценки в условиях цейтнота (дефицита времени);
- 4) когда требуется частое отвлечение;
- 5) когда требуется переключение внимания;
- 6) выполнение заданий на сообразительность при высоком темпе работы.

Рекомендации учителям по работе с инертными учащимися:

- 1) не требовать немедленного включения в работу, так как их активность возрастает постепенно;
- 2) избегать выдачи им разнообразных заданий;
- 3) не требовать от инертного учащегося быстрого изменения неудачных формулировок, избегать импровизаций;

- 4) не проводить опрос в начале урока в силу вязкости их мыслительных процессов;
- 5) не давать неожиданных вопросов при дефиците времени;
- 6) не отвлекать в момент выполнения заданий;
- 7) давать использовать графики, схемы, таблицы.

Обоснование коррекционных воздействий на неуспевающих учащихся

Известно, что умственное развитие учащихся является продуктом школьного и семейного воспитания и обучения. Состояние умственного развития, его уровень не есть нечто неизменное, их можно улучшить. С этой целью необходимо установить пробелы и недостатки умственного развития школьника. Анализ этих пробелов, проявляющихся в виде недостаточного усвоения конкретных дидактических единиц по дисциплинам или ошибок при выполнении заданий теста умственного развития (который есть у любого психолога), необходим для характеристики особенностей умственного развития неуспевающего школьника. Качественный анализ ошибок, допущенных неуспевающими учащимися при тестировании, – отправной пункт для составления индивидуального варианта коррекции умственного развития неуспевающего школьника. При наличии отклонений разрабатывается план их ликвидации.

Полученные учителем или психологом с помощью качественного анализа теста данные позволяют выявить, какие именно пробелы в умственном развитии того или иного неуспевающего школьника необходимо ликвидировать в первую очередь с помощью коррекционной работы. Для этого следует соотнести данные анализа ошибок и их возможных причин с теми заданиями коррекционной программы, которые призваны развивать необходимые логические операции, типы функциональных отношений между понятиями и т.д. Таким образом, можно решить, какие разделы коррекционной программы следует отрабатывать с данным школьником в наибольшей степени. Поэтому нельзя ограничиваться в работе с отдельным учащимся простым «прогнозом» всей коррекционной программы. Для каждого неуспевающего школьника, в зависимости от его ошибок и трудностей

в выполнении теста, следует разработать индивидуальную тактику проведения психологической коррекции. Так, например, некоторые разделы программы следует повторять с некоторыми неуспевающими учащимися неоднократно.

Таким образом, прежде чем приступить к работе с коррекционной программой, необходимо предварительно проанализировать трудности и ошибки, возникающие у школьников, и спланировать индивидуальную тактику проведения корректирующих воздействий.

Используемые нами упражнения коррекционной программы

Упражнение 1. Метод словесных ассоциаций (ускоряет процесс воспроизведения слов и перевода пассивного словаря в активный). Например, требуется подобрать свободные ассоциации к слову: «стол» – комната, качается, большой. Или «программа» – федеральная, финансируемая, социальная.

Упражнение 2. Подбирается к понятиям «специалист» и «культура» только нарицательное существительное: Например: «специалист» – профессионал, «культура» – искусство.

Упражнение 3. Подбирается к понятиям «физика» и «шрифт» только прилагательное. Например: «физика» – ядерная, «шрифт» – наклонный.

Упражнение 4. Подбирается к понятиям «металл» и «скульптура» только глагол. Например: «металл» – ржавеет, «скульптура» – стоит.

Упражнение 5. Произвести обобщение и ограничение понятий. Например: «отрицательное число»: а) сумма; б) число; в) минус пять; г) положительное число.

Для понятия «отрицательное число» родовым является понятие «число», а видовым – «минус пять».

Упражнение 6. Назвать обобщающее (родовое) и ограничивающее (видовое) понятия. Например: христианство. Родовое: религия, видовое: православие.

Упражнение 7. Произвести ряд последовательных обобщений до предела. Например: пятиугольник.

Пятиугольник – многоугольник – плоская фигура – фигура.

Упражнение 8. Расположить понятия по порядку от частных к общим. Например: газ, состояние вещества, кислород, жидкий кислород.

Жидкий кислород – кислород – газ – состояние вещества.

Упражнение 9. Из понятий построить систему. Например, даны понятия: факторы, влияющие на величину прибыли; внутренние факторы; производственные факторы; внешние факторы; внепроизводственные факторы; экстенсивные факторы; интенсивные факторы.

Таким образом, опираясь на анализ диагностики обучаемости, составляется прогноз абсолютной и качественной успеваемости отдельных школьников (можно и всего класса). Далее следует адресная помощь неуспевающим учащимся. Все перечисленные меры призваны оптимизировать процесс обучения.

Вывод. Исследования последних лет убедительно доказывают, что несоответствие режимов и методов обучения функциональным возможностям детей ведёт к нарастающему ухудшению состояния здоровья школьников, увеличению числа учащихся, испытывающих непреодолимые трудности при обучении.

Логика устранения проблем усвоения школьного материала проста. С помощью психодиагностических средств устанавливается недостаточность в развитии тех или иных когнитивных процессов или особенностей личностной сферы. Затем с помощью системы психологических заданий осуществляются целенаправленные коррекционно-развивающие воздействия на установленные причины анализируемых трудностей, результатом чего является их устранение.

Данный материал может помочь не только анализу причин школьной неуспеваемости, но и организации совместной с педагогами работы по коррекции школьных трудностей. □

Литература

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М.: Ось-89. – 1997. – 224 с.
2. Забрамная С.Д., Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития. – М.: В. Секачѳв, 2007. – 128 с.
3. Киршин П.А. Педагогическая работа с неуспевающими студентами / П.А. Киршин // Приложение к журналу СПО. – 2010. – № 11. – С. 116–126.
4. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашов Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: Российское педагогическое агентство. – 1997. – 123 с.
5. Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей чтению, математике, русскому языку. – М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ. – 2008. – 428 с.
6. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. – М.: Ось-89, 2003. – 96 с.
7. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
8. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка: Избранные педагогические труды. – М.: Издательство московского психолого-социального института, 2004. – 512 с.
9. Мони́на Г.Б., Панасюк Е.В. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. – СПб.: Речь, 2010. – 200 с.
10. Сиротюк А.Л. Психофизиологические основы обучения школьников. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ С ПОЗИЦИЙ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА

*Наталья Фаритовна Анохина, доцент кафедры экономики и управления
Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»,
anokhinanatalia@ya.ru*

• неуспеваемость • тайм-менеджмент • ловушки времени • поглотители • прерыватели • откладывание • прокрастинация

Традиционные исследования, посвящённые проблеме школьной неуспеваемости, акцентируют внимание на таких факторах, как: способности учащихся, умение учиться, социальная среда. Исследования генетиков позволяют многим педагогам предположить, что часть детей имеет врождённую склонность учиться плохо, лениться, постоянно оставлять невыученными уроки. Кто-то винит СМИ, кто-то компьютерные игры в том, что они «портят» подрастающее поколение. Сюда добавляются проблемы безответственного и аморального поведения некоторых родителей и так далее. К сожалению, проблемы школьной неуспеваемости часто замалчиваются, чтобы не испортить имидж школы, населённого пункта, региона, чтобы не снизить показатели рейтинга учебного заведения.

В то же время имеются серьёзные исследования русских и зарубежных педагогов и психологов, доказывающих, что существуют значительные возможности для повышения успеваемости самыми разными способами. В данной статье для анализа причин и профилактики неуспеваемости предлагаются методы тайм-менеджмента, продуктивно используемые в процессе трудовой мотивации [1]. Они рекомендуются для обучения учащихся своевременному выполнению учебных заданий (без акцента на отметке и оценке выполненной работы).

Почему многие учащиеся откладывают выполнение учебного задания?

Во многих учебных заведениях, и не только в России, стало нормой откладывание выполнения задания на «потом». Это явление обычно называют в научной литературе

«студенческим синдромом». Действительно, в ряде учебных коллективов учитель у большинства класса может зачесть задание только с опозданием. Давайте вспомним: сколько учащихся вовремя читают художественные произведения и рассказывают наизусть стихи, рисуют, решают задачи и так далее? В первом классе домашнее задание выполняет вовремя большинство класса, а сколько таких учащихся в восьмом или десятом классах? Если учителям рекомендовать поставить «неудовлетворительно» всем, кто не справился вовремя с заданием, то во многих классах будет очень печальный результат.

Современный взрослый человек тоже часто занимается теми делами, которые для него не важны (ни для его работы, ни для личной жизни), отклоняясь от намеченной цели. Даже если бы он и хотел значительно уменьшить эти траты времени, иногда он просто не представляет себе, каким образом это сделать. Кроме того, множество дел ежедневно откладывается на завтра, на понедельник, на начало нового года или даже навсегда. Почему это происходит?

Потери времени на непродуктивные, бесполезные действия Питер Друкер называет хронофагами или «пожирателями времени» [5, с. 49]. В тайм-менеджменте их принято называть поглотителями, прерывателями и откладыванием. Их классифицируют следующим образом:

• поглотители времени – это различного рода препятствия, затруднения, которые иногда делают невозможным дальнейшее выполнение работы. К ним относятся: непро-

Число: _____ День недели: пн вт ср чт пт сб вс Месяц: _____ Год: 201..

Начало	Окончание	Дело	Комментарий

Рис. 1. Форма для хронометража

думанные планы, перфекционизм исполнителя, спешка, неумение говорить «нет», визиты случайных посетителей и т.п.;

- прерыватели времени – это вид стандартных ситуаций, временно останавливающих основную работу, которые могут быть чётко обозначены во времени и которые способствуют решению поставленных

задач. Это: телефонные звонки, совещания, встречи, срочно возникшая работа с документами и т.д.

- откладывание – характеризуется тем, что время уходит, а ничего не делается [4, с. 151–153].

При кажущейся простоте откладывание –

Таблица 1

Ловушки времени

№ п/п	Вид ловушки	Является ли она характерной для вас? (да, нет)	Способы устранения ловушек времени
1	Нечёткая постановка цели		
2	Отсутствие приоритетов в делах		
3	Попытка слишком много сделать за один раз		
4	Отсутствие полного представления о предстоящих задачах и путях их решения		
5	Плохое планирование трудового дня		
6	Личная неорганизованность, «заваленный» письменный стол		
7	Чрезмерное чтение		
8	Неотлаженная система хранения вещей		
9	Недостаток мотивации (безразличное отношение к работе)		
10	Поиски записей, памятных записок, адресов, телефонных номеров		
11	Недостатки кооперации и разделения труда в классе		
12	Отрывающие от дел телефонные звонки		
13	Незапланированные гости		
14	Неспособность сказать «нет»		
15	Неполная или запоздалая информация		
16	Отсутствие самодисциплины		
17	Неумение довести дело до конца		
18	Отвлечение (шум)		
19	Отсутствие связи (коммуникации) с одноклассниками или неточная обратная связь		
20	Излишняя коммуникабельность		
21	Синдром откладывания		
22	Желание знать все факты		
23	Длительность ожидания (например, условленной встречи)		
24	Спешка, нетерпение		
25	Компьютерные игры		
26	Социальные сети		

это очень распространённая проблема, которая серьёзно исследуется психологами. В тайм-менеджменте откладывание часто ассоциируют с ленью, нежеланием трудиться. Многие авторы предлагают бороться с откладыванием с помощью приоритетов и дробления больших дел на маленькие задачи. Но так просто проблему откладывания не решить. Известный психолог Нейл Фьоре, посвятивший более тридцати лет изучению данной проблемы, отмечает, что её причинами могут быть и боязнь неудач, и восприимчивость к критике, и перфекционизм. Заблокированные потребности заставляют человека откладывать дела. Поэтому он определяет прокрастинацию (откладывание дел на потом) как «механизм совладания с тревогой, сопряжённой с началом или завершением задания и принятием решений» [10, с. 18–19].

Как определить ловушки времени?

Не существует универсального для всех списка ловушек времени. Самый простой способ найти каждому человеку свои хронофаги – составить и проанализировать свой хронометраж. Далее определить: какие траты времени можно уменьшить или избежать их совсем? Попробуйте научить этому учащихся (например, во время классного часа).

Хронометраж – весьма утомительное и хлопотное занятие. В течение примерно двух недель следует записывать все виды своих занятий с интервалом в 15 минут в процессе бодрствования и указания времени, потраченного на сон (общее количество). Учебное время можно фиксировать уроками, без подробного анализа действий на уроке.

Форма прилагается на рисунке 1. Таблицу следует продолжить и распечатать в удобном формате.

А.К. Болотова выделяет тридцать наиболее распространённых «ловушек» времени [3, с. 209–210], во многие из которых попадают не только взрослые, но и учащиеся.

Предложите школьникам индивидуально выбрать из доработанного нами перечня, представленного в таблице 1, наиболее характерные для них виды «ловушек време-

ни» и попытаться придумать способы их устранения.

Может быть, у школьников есть другие ловушки, которые они хотели бы добавить в эту таблицу? Избавившись от наиболее характерных хронофагов, учащиеся, скорее всего, смогут повысить продуктивность своей учебной и иной полезной деятельности.

Советы для преодоления ловушек времени

Некоторые простые, казалось бы, советы помогают выработать полезные привычки, отрабатывать техники общения, учат строить распорядок дня. Множество людей самостоятельно к этим решениям, увы, не приходят. Чаще всего они становятся жертвами стереотипного поведения и не могут вырваться из плена своих привычек, мешающих жить.

Известный психолог Нейл Фьоре разработывал несколько десятилетий программу The Now Habit, состоящую из десяти способов преодоления прокрастинации, и успешно использует её в работе с клиентами, страдающими от откладывания. Для преодоления прокрастинации следует научиться перестать ругать себя за неудачи и несовершенство, повысить самооценку, победить неэффективные рабочие привычки и усвоить новые, позитивные, освоить основы стратегического планирования и составить пошаговый календарь задач, зарезервировать время на отдых, работать в состоянии «потока» и так далее. Эта непростая работа над собой возможна и с помощью книги Фьоре «Лёгкий способ перестать откладывать дела на потом». Возможно, что некоторые опытные школьные психологи и учителя смогут самостоятельно адаптировать рекомендации учёного для учащихся.

Для позитивного целеполагания ученикам важно научиться правильно формулировать цели, оставляя за собой право выбора, не провоцируя развитие трудоголизма. Разрушительно действуют фразы типа: «Я должен закончить сочинение и написать его идеально, работая без передышки». Нейл Фьоре рекомендует убрать фразы-прокрастинаторы из своего лексикона и ис-

Примеры начала фраз для постановки цели

Прокрастинаторы	Работающие продуктивно
«Я должен...»	«Это мой выбор...»
«Я должен закончить...»	«Когда можно начинать...»
«Этот проект большой и важный...»	«Я могу сделать один маленький шаг...»
«Выполнение должно быть совершенным...»	«Я, как и все, имею право на ошибку...»
«У меня нет времени на развлечения...»	«У меня должно быть время развлекаться...»

пользовать формулировки, формирующие позитивное мышление [10, с. 109.]. Примеры представлены в таблице 2.

В англоязычных странах популярна техника «stop doing» [9]. По аналогии со списком дел, которые планируется выполнить, составляется Stop Doing List, куда заносятся дела, которые необходимо прекратить делать (или, в крайнем случае, уменьшить на них расход времени). Пример stop doing листа представлен на рисунке 2.

Stop Doing List

1. Перестать заходить на форум «Ни о чем».
2. Перестать говорить по телефону больше 7 минут.
3. Не браться за несколько дел одновременно.
4. Не читать рекламные объявления.
5. Не тратить на сборы по утрам больше 15 минут.
6. Не подписываться на ежедневные рассылки.
7. Не просматривать комментарии на Стене.

Рис. 2. Пример stop doing листа для школьника старших классов

Чтобы освобождённое время не было потрачено зря, предложите ученикам подумать, каким именно полезным занятием они хотели бы его заполнить: изучением иностранного языка, посещением бассейна или какими-либо другими важными делами.

Посмотрите на маленького ребёнка, легко говорящего «нет»! К сожалению, с годами не все могут быстро и твёрдо сказать «нет» чужому предложению. В школе многие ученики панически боятся ответить отказом на просьбы педагога или одноклассников. Особенно важно научить школьников отказываться от предложений, влекущих к совершению правонарушения и т.п.

Коуч и преподаватель Стэнфордской бизнес-школы Эд Батиста считает, что причиной согласия на многие предложения становится страх. Некоторые люди полагают, что отказ может быть воспринят как отсутствие интереса и повлечёт за собой отсутствие любых предложений, как говорится «больше уже никуда не позовут» [2]. В дальнейшем предложений может оказаться так много, что будет сложно их ранжировать по приоритетам и станет невозможно успеть выполнить все задания. Очень важно научиться говорить: «Нет!» Батиста рекомендует последовательно выполнять три действия. Сначала стоит просто остановиться – спешка вызывает панические настроения. Чтобы сделать правильный выбор, необходимо подумать. Важно осознать свои эмоции: что вы чувствуете, получив то или иное предложение? Для того чтобы научиться говорить «нет», нужна практика. Умение отказать – это коммуникационный навык, который можно совершенствовать. Эти же рекомендации подходят не только бизнесменам, но и всем другим людям.

Чтобы казать «нет», можно попробовать использовать методику отказа С. Хэдфилда, который советует поступать следующим образом:

- если не уверен, попроси дать время на раздумье;
- подумай о языке тела и тоне разговора (если нервничаешь, можешь показаться агрессивным);
- будь вежлив, но слово «нет» произнеси твёрдо;
- не оправдывайся и не пускайся в объяснения (если понадобится, объясниться можно позже);
- будь готов к компромиссу (только после того, как твой отказ уже будет принят) [11, с. 208.].

Существуют различные варианты фраз для вежливого отказа, в том числе в ан-

Таблица 3

Техники отказа собеседнику

Название техники	Сущность техники	Примеры высказываний	Эффективность использования
Прямолинейное «нет»	Вы просто говорите «нет», уверенно и убедительно, не извиняясь и не оправдываясь	- <i>Нет</i> - <i>Нет, нет, я не могу это сделать</i> - <i>Нет, я предпочитаю этим не заниматься</i>	Используйте в тех случаях, когда Вы не хотите раскрывать истинную причину отказа. Вы имеете на это полное право.
Сопереживающее «нет»	Выслушиваете человека, показывая свое понимание его проблемы, возможно, высказываете свое сочувствие, и добавляете в конце «нет»	- <i>Я понимаю, что для тебя это очень важно, но, к сожалению, я не смогу это сделать</i>	Эффективно в том случае, когда Вы, несмотря на понимание проблемы собеседника, не можете и/или не хотите выполнить его просьбу.
Обоснованное «нет»	Вы говорите «нет» и кратко раскрываете подлинную причину Вашего отказа	- <i>Я не смогу это сделать, потому что в ближайшие дни я очень загружен работой</i>	Эффективно в том случае, когда Вы имеете серьезную причину для отказа и готовы искренне раскрыть ее.
Отсроченное «нет»	Вы не даете ответ немедленно, а просите собеседника дать Вам время на обдумывание	- <i>Мне надо подумать. Я скажу тебе позже</i> - <i>Я не могу тебе сказать прямо сейчас, потому что мне нужно свериться с ежедневником</i>	Используйте, когда Вы не уверены в том, что сможете выполнить просьбу. И/или не можете решить для себя, хотите Вы это сделать или нет.
Компромиссное «нет», или «нет» наполовину	Вы говорите, что в принципе могли бы выполнить просьбу, но при тех условиях, которые Вам удобны	- <i>Я не могу сделать это сегодня, но я мог бы это сделать завтра</i>	Этот отказ эффективен в том случае, если Вы искренне готовы выполнить просьбу, но на своих условиях.
Дипломатичное «нет», или «нет» в мелочах	Вы не говорите открыто «нет», а искренне приглашаете к переговорам, выясняя, какую реальную помощь Вы могли бы оказать	- <i>Может, я могу помочь тебе как-нибудь по-другому?</i> - <i>У меня нет сейчас готового решения. Я предлагаю нам разобраться в этом вместе.</i>	Используйте этот отказ, если Вы готовы помочь собеседнику, но не знаете как именно. При этом, условия собеседника Вас не устраивают.

© Оксана Колесникова

www.yauveren.com

глийском языке [7]. Вот некоторые из наиболее распространённых:

- «Мне нужно время подумать»;
- «Я бы хотел, но...»;
- «Боюсь, что не могу...»;
- «Звучит здорово, но...»;
- «Я не могу прямо сейчас, но, может быть, смогу позже»;
- «К сожалению, у меня появилось несколько дел»;
- «Я не смогу в это время, а попозже я с радостью помогу»;
- «Я уверен(а), вы отлично справитесь с этим»;
- «Простите, но у меня есть срочные дела»;
- «Простите, но я не могу»;
- «Боюсь, я буду занят(а) другим».

О. Колесникова сводит техники отказа собеседнику в очень удобную табличную форму (таблица 3) [8]. Распечатайте её и раздайте школьникам, обсудите содержание, проиграйте типичные ситуации в классе.

Не стоит говорить «да», откликаясь на каждую просьбу, в то же время не надо

забывать и том, что каждый человек живёт в обществе, основа существования которого – взаимопомощь. Эгоист, думающий только о себе и своих проблемах, никому не интересен. Научите ребят продуктивной взаимопомощи и сотрудничеству на своих уроках. Объясните, что твёрдое «нет» следует использовать в определённых случаях.

Некоторые хронофаги появляются совершенно неожиданно. Полезное время может быть «убито» отключением электричества, неожиданной поломкой компьютера или другими непредвиденными обстоятельствами. Посоветуйте ребятам научиться занимать утомительный период ожидания чтением книги, работой с ежедневником, отдыхом, прослушиванием любимой музыки и т.д.

Предлагаемые рекомендации наиболее подходят для старшеклассников, но могут быть адаптированы и для других возрастных групп школьников (например, их можно представить в игровой форме).

Дальнейшее исследование проблемы неуспеваемости с точки зрения тайм-менеджмента возможно в ракурсе возрастных и гендерных различий. В ряде исследований встречаются утверждения, что мальчики менее организованы, чем девочки, и чаще не выполняют домашние задания вовремя. Полезно было бы исследовать на практике, в какой степени методы тайм-менеджмента могут помочь учащимся научиться расставлять приоритеты и управлять своим временем, снизив тем самым уровень неуспеваемости? □

Литература:

1. Анохина Н.Ф. Что мешает вам работать? Ловушки для времени // Мотивация и оплата труда. – 2015. – № 3. – С. 202–207.
2. Батиста Э. Как сказать «Нет!» // Harvard Business Review – Россия. 24.01.2014. [Электронный ресурс]. <http://hbr-russia.ru/liderstvo/prinyatie-resheniy/p13158/#ixzz3I4vPZJIC> (дата обращения 23.08.2015).
3. Болотова А.К. Психология организации времени: Учебное пособие для студентов вузов / А.К. Болотова. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 254 с.
4. Васильченко Ю.Л., Таранченко З.В., Черныш М.Н. Самоучитель по тайм-менеджменту. – СПб.: Питер, 2007. – 256 с.
5. Друкер П. Эффективный руководитель. – 4-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер; Эксмо, 2014. – 240 с.
6. Душенко К.В. Универсальный цитатник бизнесмена и менеджера. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 656 с.
7. Как сказать «нет» по-английски [Электронный ресурс]. <http://www.englishtown.ru/community/Channels/article.aspx?articleName=155-sayno> (дата обращения 23.08.2015).
8. Колесникова О. Техники вежливого отказа. 6 простых способов сказать «нет» // Сайт Уверенность в себе, как стиль жизни [Электронный ресурс]. <http://yauveren.com/13895/> (дата обращения 23.08.2015).
9. Скажи STOP поглотителям времени. Техника stop doing [Электронный ресурс]. <http://timepost.ru/skazhi-stop-poglotitelyam-vremeni-texnika-stop-doing.html> (дата обращения 23.08.2015).
10. Фьоре Н. Лёгкий способ перестать откладывать дела на потом / Нейл Фьоре; пер. с англ. Ольги Терентьевой. – 2-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 288 с.
11. Хэдфилд С. Что тебя останавливает? – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 240 с.

УЧИТЬ УЧИТЬСЯ: ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Часть вторая

Ксения Дмитриевна Дятлова, профессор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, доктор педагогических наук, xenia5204@mail.ru

Артём Дмитриевич Варакин, аспирант Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

- индивидуальный стиль учения • сигнальные системы • межполушарная асимметрия
- репрезентативные системы

В последнее время проблема существования разных способов восприятия информации не ограничивалась изучением межполушарной асимметрии, но активно разрабатывалась в русле нейро-лингвистического программирования (НЛП). Способы получения, хранения, кодирования (и воспроизводства) информации известны как репрезентативные системы (РС). Репрезентативная система – (система представлений, сенсорный канал) – предпочитаемый способ восприятия, обработки и утилизации информации, поступающей из внешнего мира. Репрезентативная система даёт ответ на вопрос: как вы думаете?

Существуют четыре варианта подобных систем: визуальная система – «вижу», аудиальная система – «слышу», кинестетическая система – «чувствую» и система, которая условно называется «думающий тип» – дигитальный или дискретный. Информация поступает к человеку от пяти органов чувств. Однако обычно ведущим является часто только один из них. Таким образом, по способу восприятия и переработки информации людей делят на визуалов (преимущественно принимают и перерабатывают информацию о своём окружении визуально, с помощью перцептивных или мысленных зрительных образов), кинестетиков (воспринимают мир через осязание, обоняние и другие чувственные впечатления), аудиалов (основную информацию получают посредством слуха) и дигиталов (восприятие информации происходит через логическое осмысление, с помощью цифр, знаков, логических доводов).

Конечно, любой человек использует все РС постоянно, хотя осознаёт их не в равной степени, то есть в обычных условиях восприятие действительности имеет полисенсорный характер. По мере взросления у человека обычно становится ведущей одна РС. Более всего это проявляется в стрессовой ситуации – человек склонен «закрывать» в одном доминирующем канале, тогда как в комфортных условиях открываются все его сенсорные каналы. Можно сказать, что РС являются своего рода «фильтрами» нашего восприятия. Следовательно, тот фильтр, через который пройдёт больше битов информации в единицу времени, и обеспечит, в конечном итоге, полноту и характер (визуальный, аудиальный, кинестетический) «сенсорной записи».

Нейро-лингвистическое программирование считает, что любой стимул из внешнего мира улавливается анализаторами, переводится во внутренний мир (интериоризируется), перерабатывается, хранится и в нужный момент снова поступает (выводится) во внешний мир. Весь этот процесс имеет нейро-физиологическую обусловленность, поэтому процессы репрезентации отражаются в речи (сенсорные предикаты) и микрофизиологии (дыхание, мускульное напряжение, глазодвигательные реакции и т.д.). С помощью этих предикатов можно распознать ведущую РС человека.

Проще всего (и интереснее для учащихся) провести распознавание их ведущих РС по речевым предикатам, то есть ключевым словам, описывающим процесс. Люди ис-

Нейро-лингвистические предикаты репрезентативных систем

Группа слов-предикатов	Ведущая репрезентативная система		
	Визуальная	Аудиальная	Кинестетическая
Глаголы	Видеть, смотреть, сфокусировать, наблюдать, мелькать	Говорить, слушать, слышать, звучать, молчать, орать, оглушать, кричать, заявлять, звенеть, спрашивать, резонировать, скрежетать, толковать, скрипеть, настаивать, согласовывать, акцентировать	Чувствовать, ощущать, взяться, вручать, держать, задевать, контактировать, напрягаться, сдавать, затронуть, сжать, сносить, хватать, обожать, тереть, толкать, трогать, зажимать, орудовать, прикасаться, тянуть, нюхать, гладить, бить, обонять, осязать, пахнуть
Существительные	Зрение, обзор, глаз, взгляд, зрелище, блеск, иллюстрация, воображение, картина, сцена, ракурс, перспектива, прозрение, фокус, иллюзия, вид	Голос, звук, звонок, речь, разговор, дискуссия, крик, тишина, диссонанс, ритм, молчание, гармония, музыка, звучание, шорох, шепот, стук	Напряжение, тяжесть, боль, давление, чувство, ощущение, удар, толчок, вкус, запах, аромат, сладость, горечь
Прилагательные	Яркий, ясный, туманный, расплывчатый, цветастый, пёстрый, красный, синий (все цвета), слепой, колоритный, блёклый, крупный, мелкий, невиданный	Громкий, тихий, монотонный, немой, неразговорчивый, неслышанный, пронзительный, созвучный	Гладкий, жёсткий, лёгкий, мягкий, нежный, осязаемый, шёлковый, ощутимый, твёрдый, тёплый, тяжёлый, удобный, холодный, тугой, вязкий, шершавый, ледяной, пресный, кислый, несвежий, сладкий, терпкий, ароматный, горький, солёный
Наречия	Отчётливо, ясно, туманно	Громко, тихо, отчётливо, неслышно	Больно, взвешенно, вкусно, остро, сладко, кисло,пряно
Устойчивые выражения	Без тени сомнения, будущее выглядит светлым, внимательно рассматриваю эту идею, имею смутное представление, прояснилось для меня, решение возникло перед глазами, смотреть скептически, смотрим в глаза, что вы имеете в виду, это прольёт немного света на существо вопроса, розовые очки, тёмная лошадка, белая ворона	Говорить на тарабарском языке, давать аудиенцию, держать язык за зубами, жить в гармонии, задавать тон, звонить в колокол, на той же длине волны, пропускать мимо ушей, слово за слово	Загореться желанием, задержаться на секунду, палец о палец не ударил, пальцем не тронуть, плавно регулировать, руки чешутся, печенкой чувствую, связался с вами, с холодным сердцем, твёрдое основание, толстокожий, ухватил эту идею, хватать звёзды с неба, хладнокровный человек
Главное слово	Красиво	Тихо	Удобно

пользуют язык для передачи мыслей, то есть слова отражают способ мышления. Кто-то мыслит картинками, кто-то – звуками, а кто-то – ощущениями. Эти сенсорно-определённые слова – глаголы, существительные, прилагательные, наречия – и называются нейро-лингвистическим предикатам (табл. 1).

Для дигиталов характерными словами и выражениями являются: «я правильно понял?», «в этом есть смысл», «это нелогично», «зачем мы это делаем?», «почему именно так?», «функционально», «логично». В разговоре всё логично и нет терминов, описывающих мир. Пример дигитала – это программист.

Для распознавания своей ведущей репрезентативной системы по нейро-лингвистическим предикатам предложите ученикам написать домашнее сочинение объёмом одну страницу на тему «Моё самое интересное событие в жизни», причём, конечно, не зная цели этого задания. Необходимо предупредить, что сочинение не будет читать никто (ни преподаватель, ни другие ученики). На следующем уроке нужно ознакомить учащихся со словами-предикатами, характерными для каждой РС. Урок пройдёт гораздо интереснее, если учитель не продемонстрирует всю таблицу 4, а назовёт лишь несколько слов из каждой ячейки, а ученики сами дополняют его. Затем каждый ученик в своём сочинении одним цветом самостоятельно выделяет визуальные предикаты, другим – аудиальные, третьим – кинестетические. Подсчитывает число В, А, К. Определяет по максимуму предикатов ведущую РС и «ставит себе диагноз».

На факультативе или биологическом кружке можно использовать и другие тесты по выявлению репрезентативных систем: например, С. Ефремцева¹, Л.М. Золотухиной² и др.

Вполне естественно, что ребёнок, несмотря на свою принадлежность к той или иной ка-

тегории восприятия, пользуется и другими органами чувств, которые также необходимо развивать. Ведь от того, насколько хорошо открыты те или иные каналы восприятия, зависит успех всего обучения, умение ребёнка общаться³! Почти у половины ребят одинаково хорошо развиты два, а в некоторых случаях и три канала восприятия. Чем больше каналов открыто для восприятия информации, тем эффективнее идёт процесс обучения⁴.

Ведущая репрезентативная система накладывает отпечаток на внешность, поведение, манеру общения человека, что также позволяет выявить аудиала, визуала, кинестетика и дигитала. Эти внешние проявления называются сигналами доступа, потому что они являются визуальными сигналами, которые позволяют нам понять, как люди получают доступ к информации. Существует определённая внутренняя связь между дви-

¹ <http://psycabi.net/testy/289-test-audial-vizual-kinestetik-diagnostika-dominiruyushchej-pertseptivnoj-modalnosti-s-efremtseva>

² Золотухина Л.М. Использование репрезентативной системы в воспитании и обучении дошкольников <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/04/13/ispolzovanie-reprezentativnoy-sistemy-v-vospitanii-i-obuchenii>

³ Ольга Леухина (<http://ya-roditel.ru/parents/base/lecture/31816/>)

⁴ http://adalin.mospsy.ru/l_04_00/l_04_02p.shtml

Таблица 2

Характерные внешние проявления ведущих репрезентативных систем

Репрезентация	Визуал	Кинестетик	Аудиал	Дигитал ¹
Поза	Прямая, расправленная голова и плечи приподняты. Часто наблюдается повышенное напряжение мускулатуры, в частности, в плечах	Расслабленная, голова и плечи опущены. Сидит с наклоном вперёд к собеседнику, плечи и руки подаются вперёд	Голова балансирует на плечах или слегка наклонена к одному из них, как бы прислушиваясь к чему-то («телефонная поза»). Посадка прямая	Скрещенные руки, прямая осанка, поднятая голова
Тип тела	Как «тощий», так и «тучный»	Пухлый, округлый, мягкий. Раннее физическое развитие	Чёткой зависимости нет	Мягкое, полное
Форма губ	Тонкие, узкие	Пухлые, мягкие	Различная	Узкие, стянутые
Голос	Высокий, чистый, быстрый, громкий	Низкий, неестественный, медленный, мягкий	Монотонный (речь как бы на одной ноте), речь с длинными паузами. Хорошо имитирует тон, высоту голоса	Монотонный, прерывистый, густой
Движения	Скованные, судорожные, на уровне верхней части туловища	Свободные, плавные, обильные. Хорошая координация	Экономные, то зажатые, то свободные, на уровне средней части туловища	Движения негибкие, обычно застывшая поза

Репрезентация	Визуал	Кинестетик	Аудиал	Дигитал ¹
Мимика, жестикуляция	Основные движения вокруг глаз: мигание, прищуривание, нахмуренные брови и т.д. При разговоре подбородок поднимается вверх, жесты рук на уровне плеч и выше	Много жестикулирует, обычно ниже пояса. При разговоре подбородок опускается вниз	Основные движения вокруг рта и ушей. При разговоре подбородок опускается вниз, жесты рук на уровне груди	
Речь	Быстрая, но частые паузы, нередко можно слышать звуки «э», «а», «м-м», начинает фразу с местоимений «ты» или «вы». Хороший рассказчик. Склонен фантазировать, его описания живые, образные	Лаконичен, использует сильные слова, часто звучит местоимение «я»	Весьма чувствителен к интонации, легко выявляет неконгруэнтно сказанные фразы. Часто использует выражения типа «те, кто», «тот, кто», крайне редко употребляет местоимение «я». В группе часто бывает самым разговорчивым, нередко любит дискуссии	
Особенности памяти	Помнит то, что видел. Запоминает образами. С трудом запоминает длинные словесные инструкции (переспрашивает) без демонстрации	Хорошо помнит общее впечатление о событии, слаб в деталях. Всю информацию пропускает через себя, свои чувства	Легко повторяет услышанное, даже если кажется, что не слушал	Помнит символами
Черты характера	Организован, наблюдателен, как правило – спокойный, уравновешенный	Может быть неопрятен, неаккуратен. Предпочитает удобную одежду, комфорт, а не внешний вид	Не ориентирован на внешний вид. Рабочее место не организовано. Вещи располагает в горизонтальном порядке	Отстранён
Дистанция при общении	Большая, чтобы видеть. Прикосновений не любят	Максимально близкая; любит прикасаться к партнёру руками	Небольшая, но предохраняются от прикосновений	Отдалённая
Характерные черты	Не хотят быть ниже собеседника. В стрессе в диалоге преобладает обвинительный уклон, оценивает всё вокруг критически	В стрессе выбирают тактику извиняющегося, из стресса выходят, беря вину на себя. Сильная интуиция. Могут иметь привычку водить при чтении пальцами по строчкам	Очень многословны. Задумавшись, могут разговаривать сами с собой, шевелить губами при чтении, проговаривая слова	При стрессе становятся сверх-рациональными
Правила общения	«Посмотри, чтобы услышать»	Скорее прикоснётся, нежели посмотрит. Отвечает на физическое поощрение	«Чтобы услышать, не смотри» (не любит контакта глазами), при разговоре смотрит собеседнику в лоб	Никакого зрительного контакта
Глазные сигналы доступа (взгляд)	Вверх налево и направо	Вниз налево и направо	Уровень левый и правый (голова часто склонена набок и опущена)	Уровень левый и правый (голова обычно поднята)
Внешнее проявление сильных ощущений	Показывают на глаза	Показывают на живот	Показывают на уши	Не проявляют
Использование свободного времени	Наблюдение, чтение, размышление	Движение, спорт, ручные поделки	Разговоры, музыка, пение, театральная деятельность	Чтение, размышление, компьютер

¹ Для дигитала многие строки таблицы не заполнены в силу недостаточной изученности представителей этого типа

жениями и репрезентативными системами, поскольку одни и те же паттерны оказываются распространёнными во всём мире. Обобщая работы Л.М. Золотухиной, И.В. Левченко, Л.С. Павловой, А.Л. Сиротюк и многих других авторов, мы предлагаем таблицу 2.

Конечно, давать на уроке в 8-м классе всю эту таблицу не только не нужно, но и, пожалуй, вредно – слишком много времени и информации. Кроме того, эти данные не помогут ученику определить свою ведущую репрезентативную систему – со стороны себя не видно. Эти данные могут быть полезны учителю для определения ведущей РС своих учеников – информация о распределении визуалов, аудиалов и кинестетиков в конкретном классе необходима для того, чтобы более «тонко» подстроить методы и приёмы обучения. А вот в профильных классах мы рекомендуем ознакомить учащихся со всей таблицей. Умение выявлять ведущую РС своих родителей, родственников, педагогов, друзей поможет подростку сформировать коммуникативные универсальные учебные действия, «подстраиваясь» под собеседника, говоря с ним на понятном (и приятном) ему языке. А ведь сколько конфликтов возникает, например, когда аудиал говорит с визуалом, как страдает от отсутствия физического контакта кинестетик или мучится от прикосновений дигитал! Объясните школьнику, что учитель-визуал предпочтёт ответ на экзамене или даже у доски в сопровождении рисунка, схемы, таблицы, плана, а учитель-аудиал будет явно тяготеть просто к устному, хорошо подаваемому ответу. Учителя-кинестетики крайне редки, да и сложно представить ответ ученика, приятный кинестетику!

Учитывая нейролингвистические особенности детей, учителю важно излагать материал на доступном их мозгу языке, то есть с опорой на аудиальное, визуальное и кинестетическое восприятие. Для этого прежде всего надо научиться варьировать изложение материала во всех трёх модальностях. Это активизирует развитую модальность ребёнка и учит его использовать несформированные системы восприятия, открывает новые возможности усвоения материала. Многосенсорное представление информации на уроке позволяет учащимся получать её, используя свой ведущий канал восприятия.

Кроме того, многосенсорное обучение развивает другие сенсорные каналы учеников.

Работая с учеником-визуалистом, используйте слова, описывающие цвет, размер, форму, местоположение с высокой скоростью смены деятельности. Выделяйте цветом различные пункты или аспекты содержания. Записывайте действия, используйте схемы, таблицы, наглядные пособия.

Работая с учеником-аудистом, используйте вариации голоса (громкость, паузы, высоту), отражайте телом ритм метронома (особенно головой) со скоростью, характерной для этого стиля (ритм метронома).

Работая с учеником-кинестетиком, используйте жесты, прикосновения и типичную для них медленную скорость мыслительных процессов. Помните, что кинестетики обучаются посредством мышечной памяти. Например, кинестетик может сто раз посмотреть, как правильно пишется слово, но не запомнить, но пару раз записать его самому и усвоить правильное написание. Поскольку кинестетики всю информацию пропускают через себя, не жалейте эмоций (удивление, восторг, страх). Чем больше преувеличения, тем лучше для запоминания⁵.

Специалисты говорят:

- от визуала можно требовать быстрого решения задач; от аудиала – немедленного повторения услышанного им материала; от кинестетика лучше не ждать ни того ни другого – он нуждается в другом отношении, ему нужно больше времени и терпения со стороны учителей и домашних!

При выполнении работы на уроке или дома рекомендуется:

- визуалу разрешить иметь под рукой листок, на котором он в процессе осмысления и запоминания материала может чертить, штриховать, рисовать и т.д.; аудиалу не делать замечания, когда он в процессе запоминания издаёт звуки, шевелит губами – так ему легче справиться с заданием;
- кинестетика не заставлять сидеть долгое время неподвижно; обязательно давать ему возможность моторной разрядки (сходить

⁵ http://adalin.mospsy.ru/l_04_00/l_04_02p.shtml

за мелом, журналом, писать на доске, дома – сходить в другую комнату и т.д.); запоминание материала у него легче происходит во время движения⁶.

Замечания ученику необходимо также делать на его языке:

- визуалисту – покачать головой, погрозить пальцем;
- кинестетику – положить руку на плечо, похлопать по нему;
- аудиалу – сказать шепотом: «Ш-ш-ш».

Дети с различными доминирующими репрезентативными системами весьма различаются и по характеру внимания: ребёнок-визуала очень трудно отвлечь от его занятия, аудиалы чаще всего отвлекаются на различного рода звуки, а кинестетика, в свою очередь, может отвлекать любая мелочь.

Именно дети-кинестетики считаются самыми большими непоседами, постоянно отвлекающимися от занятий.

Память ученика также зависит от ведущей РС. Ученик с аудиальной памятью использует свой мозг в качестве магнитофона. Получив вопрос, он выбирает кассету с ответом и прокручивает всю информацию, пока не получит ответ. Учителя обычно склонны учить аудиально, а экзаменовать – визуально и в другой последовательности. Ученик, запомнивший аудиально, вынужден транслировать информацию в другую модальность. Аудал не может одновременно двигаться вперёд и слышать информацию. Ученик с визуальной памятью способен «видеть слова глазами мозга». Визуализация информации – основной ключ к академическому успеху. Это важная задача начальной школы. Ученик с кинестетической памятью способен запоминать через двигательную активность. Этот вид памяти лучше всего развит у детей младшего школьного возраста.

http://adalin.mospsy.ru/l_04_00/l_04_02p.shtml

Таблица 3

Основные методы и средства, применяемые при визуальном, аудиальном и кинестетическом стилях обучения (преподавания и учения)

Учебный цикл	Визуальный стиль обучения	Аудиальный стиль обучения	Кинестетический стиль обучения
Гуманитарные науки	Надписи на доске, работа с ручкой и бумагой, чтение учебника «про себя», просмотр учебных фильмов, словарь на карточках, реферирование, конспектирование	Лекция, диалоговый режим, дискуссия, чтение учебника вслух (проборматывая), диктофон, аудиокниги	Взаимодействие, ролевые и другие игры, соревнования, работа в группах, чтение, водка пальцем по строчкам
Точные науки	Учебник, письменные задачи, наглядные пособия, схемы и решения на доске, таблицы	Продолжительные устные лекции, устные задачи, задания на быстрый счёт вслух и др.	Решение задач с использованием реальных предметов, соревнования по командам, лабораторные работы, изготовление моделей
Естественные науки	Наблюдения, чтение учебника, записи в тетради, просмотр фильма, ДЕМОНСТРАЦИЯ опытов, наглядные пособия, рисунки, таблицы, лист опорных сигналов, словарь на карточках	Устные объяснения учителя, сообщения учащихся, диктофон, устные инструкции, выступления	Самостоятельное ПРОВЕДЕНИЕ экспериментов, практические задания, лабораторные работы, экскурсии, работа с живыми объектами и фиксированными препаратами, коллекциями, гербариями
Рекомендации при выполнении домашних заданий	Составить таблицу, схему. Нарисовать иллюстрацию на основе прочитанного. Сделать краткие записи. Составить лист опорных сигналов	Прочитать материал вслух. Пересказать. Подготовить сообщение	Сформулировать вопросы к тексту. Составить тестовое задание. Поработать сценаристом. Составить лист опорных сигналов, план, таблицу, график, схему, рисунок

та. Надо научить учащихся «транслировать» знакомую им кинестетическую память в аудиальную и визуальную, необходимые в дальнейшем обучении. Этот процесс носит название «визуализация памяти»⁷.

Резюмируя всё вышесказанное и опираясь на работы И.В. Левченко, Л.М. Золотухиной, Л.С. Павловой, А.Л. Сиротюк и многих других авторов, можно дать характеристику трём стилям обучения, включающим рекомендации как для учителя (преподавание), так и для учащихся (учение) (табл. 3).

Вот с этой таблицей, возможно, с коррективами, обязательно ознакомьте учащихся, это поможет им выработать свои приёмы и методы эффективной работы, то есть начать формировать индивидуальный стиль учения.

В целом, видимо, современная система школьного образования нацелена на визуалов и развивает именно эту репрезентативную систему: преобладание учебной визуальной информации, визуального контроля знаний (контрольная работа, тест, письменный экзамен). Большая часть методов и средств обучения рассчитана именно на визуалов. Ориентация современного образования на визуалов настоятельно требует от учителя формирования у своих учеников умений переводить аудиальную и кинестетическую информацию в визуальную форму, попросту учить записывать свои впечатления, ощущения и знания.

Интересно, что именно биология как наука и учебный предмет даёт широкий простор для получения и переработки информации не только визуалу, но и кинестетику. Таким образом, перед каждым современным учителем биологии стоят три насущные задачи, решение которых поможет реализовать требования ФГОС-2 полного среднего образования по формированию универсальных учебных действий:

- овладеть способами оценки индивидуальных психофизиологических когнитивных особенностей (прежде всего стилей кодирования информации) каждого ученика;
- отшлифовать свои способности подавать учебную информацию в полимодальной форме, используя все каналы восприятия: и зрение, и слух, и кинестетический канал,

полнее задействовать оба полушария и обе сигнальные системы учеников;

- ознакомить на уроке учащихся со способами оценки своих когнитивных особенностей и совокупностью приёмов учения, позволяющих носителю данных качеств сформировать свой индивидуальный стиль учения и повысить эффективность образовательного процесса.

Мы попытались силами преподавателей биологического факультета Нижегородского университета внедрить систему формирования индивидуального стиля учения «Учись учиться» для учеников 10-х классов шести школ Нижнего Новгорода и Нижегородской области (153 чел.). В каждом классе был проведён цикл лекционно-практических занятий, который включал знакомство школьников с их психофизиологическими особенностями протекания познавательных процессов:

- доминирование первой или второй сигнальной систем;
- степень межполушарной асимметрии;
- ведущая репрезентативная система.

Для каждой психофизиологической особенности кодирования информации ученикам сообщался комплекс видов деятельности, методов, приёмов, этапов учения, обеспечивающих его эффективность носителям данной особенности, а также комплекс упражнений, позволяющих развить недостаточно сформированные функции познавательной сферы. Все школьники – участники проекта «Учись учиться» – оценили его с помощью анкеты. Данные анкеты обрабатывались по методу средневзвешенной оценки (СВО).

Оценочная анкета курса «Учись учиться»

I. Просим вас заполнить данную анкету. Благодаря правдивым и хорошо продуманным ответам, вы сможете помочь преподавателю данного курса усовершенствовать содержание и методы преподавания.

⁷ Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М.: ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.

Примечание: анкета анонимная.

Инструкция: Для каждого предложения покажите степень вашей оценки, проставляя только в один квадрат, тот, который отражает ваше восприятие. Если вы сделали

ошибку, то зачеркните неправильный ответ, а крестик поставьте в нужный квадрат.

Шкала оценок: 5 – «Очень хорошо»; 4 – «Хорошо»; 3 – «Посредственно»; 2 – «Плохо»; 1 – «Очень плохо».

Утверждение	1	2	3	4	5	СВО
Я не знал(а), что существуют индивидуальные стили учения						3,19
Я не знал(а), какой стиль учения подходит мне лично						3,39
Я узнал(а) много нового и полезного для себя						4,32
Я разработал(а) для себя свои приёмы и методы учения						3,63
В результате курса повысился мой интерес к учению вообще						3,47
Считаю, что все знания по данному предмету являются ценными и по возможности нужно знать по данному предмету как можно больше						4,19
Считаю, что курс полезен большинству учащихся						4,48
Я хотел(а) бы получить от преподавателя больше материала по индивидуальным стилям учения						3,65
Я сам(а) ищу материал по индивидуальным стилям учения и осваиваю новые приёмы и методы						2,72
Материал, изучаемый по данному предмету, с интересом обсуждаю в свободное время со своими одноклассниками (друзьями)						3,17
Я стал(а) учиться с удовольствием						3,48

II. Определите общую ценность курса, подчёркивая одну из следующих оценок:

Очень большая; большая; средняя; низкая; очень низкая.

III. Просим написать ваши комментарии и рекомендации на обратной стороне листа.

Благодарим вас за участие! Желаем стать полноценным, компетентным и конкурентоспособным специалистом.

В целом курс «Учись учиться» с интересом воспринят школьниками и оценивается ими как полезный. Общая ценность курса получила отметку 3,97. Отрадно, что высокие баллы (≥ 4) получили утверждения:

«Я узнал(а) много нового и полезного для себя», «Считаю, что все знания по данному предмету являются ценными и по возможности нужно знать по данному предмету как можно больше», «Считаю, что курс полезен большинству учащихся». Но, к сожалению, школьники не проявляют самостоятельной активности в разработке индивидуального стиля учения: утверждение «Я сам(а) ищу материал по индивидуальным стилям учения и осваиваю новые приёмы и методы» получило минимум баллов – 2,72. Это означает, что школьникам требуется помощь преподавателя в формировании индивидуального стиля учения.

Мы полагаем, что курс «Учись учиться» оправдал себя, и будем продолжать работу в данном направлении. □

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ: СОЗДАЁМ ВИДЕОПОЗДРАВЛЕНИЕ

*Екатерина Викторовна Якушина, старший научный сотрудник лаборатории медиаобразования ИСМО РАО, кандидат педагогических наук,
<http://mediaeducation.ru>, wm45@yandex.ru*

• представление информации • медиаобразовательные умения • видео • видеоролик
• сценарий • как снять видео • обработка видео • монтаж видео

Мы живём в медиамире. Мы поглощаем тонны информации, причём технические средства, которые нам эту информацию предоставляют, меняются с каждым днём и становятся всё более сложными и насыщенными различными эффектами. Мы можем сами создавать информацию, распространять её в Сети, будь то информационное сообщение в социальных сетях, собственный блог или веб-сайт, облакая её в текстовую, графическую, звуковую и видеоформу. Представление информации является одним из важнейших медиаобразовательных умений наряду с умениями поиска, получения, критического оценивания и интерпретации информации.

Содержание представленной информации также различно. Важно уметь аргументировать свою точку зрения, подкрепляя её фактами. Это касается всех форм представления информации. Мало овладеть только техническими средствами, даже самое высококлассное представление ничего не значащего содержания может свести все ваши попытки на «нет». Поэтому чтобы грамотно представить собственную информацию, надо многому научиться.

Для того чтобы лучше понимать информацию и самостоятельно создавать её, необходимо овладеть навыками определения жанра того или иного информационного сообщения и умениями представлять материал в соответствии с ним.

В этой статье мы поговорим о представлении информации в виде видеоролика. Это может быть отчёт о каком-либо событии, по-

ездке, о проведённых каникулах, экскурсии или же видеопоздравление для друзей, учителей или родных.

Близятся летние каникулы. Почему бы не продумать, как сделать интересный видеотчёт о них заранее?

Итак, прежде всего надо подготовить сценарий. От правильно придуманного и составленного сценария очень многое зависит. Тут вам необходимо включить свою фантазию. Мы можем посоветовать лишь стандартный набор идей. К примеру, монтаж интервью с друзьями или родственниками (вопросы необходимо заготовить заранее), видеобиография или последовательность сюжетов с какого-либо мероприятия или экскурсии, монтаж сопроводительного текста от имени любимого героя мультфильма, кинофильма или любой другой известной личности. Можно придумать рассказ, сказку, журналистский очерк, или даже написать стихи. Главное – соблюдать законы жанра и не сбиваться с одного стиля изложения на другой. В приложении к этой статье мы поместили описание различных жанров, познакомьтесь с ними или освежите в памяти.

Для начала вам надо определить, какими техническими средствами, временем и материалами вы располагаете. Исходя из этого, необходимо написать подробный план вашего видеоролика и выбрать средства для реализации вашей идеи.

План пишется исходя из имеющихся материалов. Определите цели и задачи, основные этапы. Что будет показано сначала, что

будет составлять основную часть ролика и что должно идти в конце? Материалами могут быть фотографии из архива, различные картинки, фоны, открытки, видеофрагменты и ролики, снятые в разное время, аудиозаписи.

Если вы берёте какой-либо графический материал из Интернета, помните, что он кому-то принадлежит. Вопрос авторских прав очень важен. Существуют специальные коллекции, например **Depositphotos** <http://ru.depositphotos.com/>, на которых вы можете за небольшую плату скачать качественную графику без всяких ограничений по авторским правам и смело применять её в своих работах.

Конечно, лучше всего использовать уникальные, собственные фотографии. Видеозапись сейчас можно сделать даже простой цифровой камерой, с помощью телефона или смартфона.

Как лучше снять фотографии и видеосюжеты? Опять же, прежде всего надо следовать определённому плану и сценарию. В сценарии чётко прописано, кто будет героем и действующими лицами вашего ролика, обозначены вопросы. Ни в коем случае не сочиняйте на ходу, импровизировать, конечно, можно, но без предварительной подготовки вам трудно будет работать с материалом в дальнейшем – надо будет много вырезать и склеивать. Поэтому если вы берёте интервью – подготовьте перечень вопросов, подумайте, как вы будете помогать человеку справляться с поставленной перед ним задачей.

Помимо подготовки сценария важно знать основные приёмы работы с видеокамерой и избегать часто встречающихся ошибок.

Правильно держите камеру

Используйте штатив, это поможет избежать дрожания и рывков камеры. К примеру, если вы снимаете концерт или интервью, то в данном случае использование штатива уместно. Если вы не можете использовать штатив, то старайтесь не снимать на ходу. Не держите камеру на вытянутой руке. Лучше всего удерживайте камеру двумя руками, при возможности используя дополнительную опору.

Следите за кадром

Держите вертикаль, чётко следите за тем, что у вас находится в кадре.

Если вам необходимо снять панораму – делайте это плавно, без рывков. Внимательно следите за тем, что находится в кадре, чтобы не заблудиться. Задержите камеру на начале и конце панорамы. Профессионалы советуют выдерживать длительность панорамы не более 8 секунд. Если вам необходимо вернуться обратно, не стоит снимать панораму «наоборот». Лучше остановите съёмку и начните её на нужном кадре. В любом случае видео надо будет монтировать.

Не злоупотребляйте кнопкой **ZOOM**. В первых, необходимо продумать, так ли нужны многочисленные «наезды» и «отъезды» для выполнения вашей задачи. Во-вторых, при неумелом её использовании (к примеру, слишком быстрое и неплавное нажатие) теряется качество изображения, усиливается дрожание кадра.

В любом фильме кадр сменяется примерно через 5 секунд. Возьмите это за правило. Так видео легче воспринимается, не утомляет зрителя.

Для того чтобы при монтаже было из чего выбрать, профессионалы видеосъёмки советуют снимать фрагментами. К примеру, сначала снимается общий план, пауза, средний план, пауза, крупный план. Можно снять детали – глаза, руки, интервьюер, какой-то предмет крупным планом и т.д.

Освещение

Большое значение имеет освещение. Лучше не снимать «против света» – напротив окна, направляя камеру на ярко светящее солнце. Нельзя резко переходить с яркого солнца в тень, из светлого помещения в тёмное, камере необходимо время, чтобы перестроиться. При съёмке в помещении для ровного освещения лучше использовать не прямой (отражённый) или сильно рассеянный свет, по возможности использовать несколько источников света.

При искусственном освещении обязательно надо настроить баланс белого вручную, иначе можно получить неестественные цвета. Особенно это касается лиц людей (желтоватые или синеватые оттенки). Ручная установка баланса белого настраивается с помощью белого листа бумаги (обычно это описано в инструкции к камере).

Следите за ракурсом

Лучше не снимать небольшие объекты (невысокие цветы, маленьких детей, животных) с высоты своего роста. Это крайне неудачный ракурс. Отрегулируйте высоту штатива, присядьте или поставьте камеру на стул или пол.

Следите за экраном видеокамеры

Постоянно проверяйте индикацию записи на экране, идёт ли запись, или же стоит пауза. Следите за уровнем зарядки батарей и за состоянием памяти вашей видеокамеры.

Фотографии

Если вы снимаете фотографии на цифровой фотоаппарат, то лучше сделать много кадров, чтобы потом было из чего выбрать – неудачные всегда можно удалить. Пользуйтесь различными функциями своего фотоаппарата, а не только режимом **Auto**, не стесняйтесь лишний раз обратиться к инструкции.

Фотографии можно использовать в оригинальном виде, но всё же лучше обработать их – вырезать нужный фрагмент, настроить яркость и контрастность и т.д. Делается это в графическом редакторе или с помощью специальных сервисов для обработки фотографий и создания коллажей, представленных в Сети. Проведём краткий обзор некоторых из них.

Фотофания

<http://ru.photofunia.com/>

Фотофания – мастер создания фотоколлажей. Может пригодиться для создания оригинального и необычного графического материала для ваших видеороликов.

Необходимо выбрать нужный шаблон для коллажа, подходящий эффект или фильтр и вставить свою фотографию. Многие фотоэффекты используют технологию распознавания лиц, поэтому получают такие коллажи, которые довольно сложно создать самостоятельно, даже обладая опытом работы в графических редакторах. Бесплатно, быстро, удобно.



Рис. 1. Коллаж, созданный в **Фотофании**

LoonaPix

<http://www.loonapix.com>

Создание фоторамок, в том числе и анимированных, фотоэффекты, возможность встроить лицо в картинку или фотографию, шаблоны для обрезания фото.

PicJoke.net

<http://ru.picjoke.net>

Поиск фотоэффекта по ключевому слову, по различным темам. Простота и удобство в использовании. Ежедневно на сайте создаются новый сюжет или эффект. Работа фоторедатора проводится без регистрации, без смс, на русском языке и в режиме онлайн.

Составив план, напишите развёрнутый сценарий вашего видеоролика. Сопровождайте его пометками, какой материал будет задействован в том или ином сюжете, какой текст будет выведен на экран, какой будет записан голосом (и кто будет его озвучивать), где будет звучать та или иная музыка.

Подготовив материал, вы должны выбрать для себя программу-видеоредактор, которая предназначена для монтажа и редактирования видеоклипов.

Среди наиболее известных можно выделить **Windows Movie Maker**, **AdobePremiere** или **Movavi**.

Movavi отличается наличием множества интересных сервисов и эффектов, позволяет комбинировать фото и видео практически во всех известных форматах с музыкой и титрами. Его можно бесплатно скачать в Сети, попробовать поработать с ним и, если вам понравится, купить платную версию, которая содержит ещё больше возможностей. Учтите, пробный период ограничен по времени, а стоимость видеоредактора невысокая. Остановимся на нём.

Если вы используете редактор **Movavi**, то очень советуем вам посетить официальный сайт <http://www.movavi.ru>. В разделе **Инструкции по обработке видео** <http://www.movavi.ru/support/how-to/> можно познакомиться с самыми подробными пошаговыми рекомендациями по работе с программой.

Работать с ним, как, впрочем, и с остальными видеоредакторами, довольно просто и приятно, и, если вы дружите с компьютер-

ной техникой, освоить правила работы в нём не составит труда. Основные приёмы работы в разных редакторах очень схожи между собой.

Для работы в **Movavi** вам необходимо:

Загрузить видеоредактор, скачав его с сайта <http://www.movavi.ru>

Импортировать медиафайлы с помощью кнопки **Импорт медиа**. Импортируйте все файлы, которые входят в ваш сценарий.

Перейти в режим **Сценария** (по умолчанию программа открывается в **Режиме монтажного стола**) и перетащить файлы в рабочую область и расположить их в нужном порядке.

- При необходимости изменить время показа того или иного медиаобъекта. Щёлкнуть правой кнопкой мыши по картинке в рабочей области, выбрать в открывшемся меню пункт **Длительность** и ввести нужное время.

- **Добавить переходы**. Открыть вкладку *Переходы*, выбрать подходящие и перетащить их в промежуток между файлами в **Режиме монтажного стола**.

- При работе с видео вам, вероятно, понадобится вырезать нужный видеосюжет. Для этого надо щёлкнуть по видеозаписи в рабочей области, установить красный маркер в начало ненужного фрагмента и нажать кнопку с изображением ножниц – **Разделить треки на две части**. Затем перетащить маркер в конец нежелательного эпизода и повторить свои действия. Удалить ненужный эпизод.

- **Склеить фрагменты**. Перетащить видеофайлы в рабочую область, расположить их вплотную друг к другу и при необходимости вставить переходы.

- **Применить эффекты**. Видеоредактор предлагает большую коллекцию видеоэффектов. Это диффузия, вертикальное и горизонтальное искажение, калейдоскоп, мозаика, эффект старого кино и многие другие. Для того чтобы применить эффекты, надо щёлкнуть кнопку **Эффекты** и выбрать нужный. Посмотреть, что получается, всегда можно в **Окне просмотра**.

- **Добавить музыку**: перетащить на аудиодорожку (она отмечена пиктограммой с изображением ноты) аудиофайл, который предусмотрен вашим сценарием и импор-



Рис. 2. Рабочее поле видеоредактора Movavi



Рис. 3. Режим Сценария видеоредактора Movavi

тирован в видеоредактор вместе с другими медиаобъектами. Вырезать необходимый аудиофрагмент можно так же, как вырезаете видеофрагменты.

- **Дополнить ролик титрами:** щёлкнуть по кнопке **Титры**, выбрать нужный вам вариант и перетащить его на дорожку, отмеченную буквой **T**. Дважды щёлкнуть внутри рамки в **Окне просмотра** и ввести свой текст.



Рис. 8. Сохранение файла в различных форматах в видеоредакторе *Movavi*

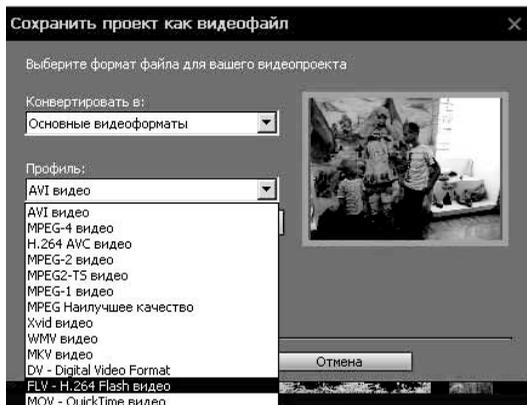


Рис. 9. Экспорт файла в видеоредакторе *Movavi*

- **Сохранить видеоролик.** Выбрать в меню **Файл – Экспорт проекта – Сохранить как видеофайл**. Выбрать нужный формат. Для загрузки видео в социальные сети или на YouTube подойдёт MPEG4 – универсаль-



Рис. 4. Добавление переходов в видеоредакторе *Movavi*



Рис. 5. Вырезание фрагментов в видеоредакторе *Movavi*



Рис. 6. Видеоэффекты в видеоредакторе *Movavi*



Рис. 7. Добавление титров в видеоредакторе *Movavi*

ный формат, или же FLV – довольно «лёгкий» формат, оптимизирующий видео при наименьшей потере качества.

А теперь кратко по работе с **Windows Movie Maker**. Для того чтобы создать видеоролик в этом редакторе, необходимо:

- **Загрузить** видеоредактор, скачав его сайта <http://windows.microsoft.com/ru-ru/windows/get-movie-maker-download>
 - **Добавить медиафайлы** в программу с помощью функции импорт мультимедиа (функция в находится в верхнем левом углу). С помощью меню **Вид** перейти в режим шкалы времени. Перетащить медиаобъекты в нужном порядке на шкалу времени.
 - **Изменить время показа** того или иного медиаобъекта. Щёлкнуть на нужный кадр и при помощи появившейся стрелки передвинуть границы на нужную длину.
 - **Добавить эффекты**. Выбрать понравившийся эффект (предварительно просмотреть их в специальном окне, нажав на воспроизведение) в меню **Сервис** и перетащить его на нужный кадр.
 - **Добавить переходы**. Открыть вкладку **Переходы**, выбрать подходящие и перетащить их в промежуток между файлами в **Режиме монтажного стола**.
 - **Добавить аудиофайлы**, перетащив их на аудиодорожку **Звук/музыка**. При необходимости записать собственные звуковые файлы.
 - **Добавить переходы**. Выбрать в меню **Сервис** пункт **Переходы**. Выбрать нужные вам переходы между кадрами и перетащить их аналогично эффектам в промежутки между ними.
 - **Добавьте титры**. Выбрать в меню **Сервис** пункт **Титры**.
 - **Сохранить видеоролик**. Выбрать в меню пункт **Опубликовать фильм**. По умолчанию он будет сохранён в формате wmv.
 - **Опубликовать видеоролик** на одном из видеохостингов, например, на **YouTube** <http://www.youtube.com/> Лучше сделать его закрытым для других пользователей, к примеру, доступным только по ссылке.
- Убедились, что основные принципы работы в видеоредакторах мало отличаются друг от друга? Важна цель, а уж какими средствами вы её достигнете – решать вам. И помните – главное всё-таки содержание!

ПРИЛОЖЕНИЕ

Классификация жанров

Информационные жанры – заметка, репортаж, отчёт, интервью – отличаются оперативностью, наличием в материалах событийного повода, рассмотрением отдельного факта, явления.

Заметка – самый распространённый информационный жанр. Он сообщает о важном факте, событии общественной жизни. Основные его черты – сжатость изложения, высокая оперативность. Отвечает читателям на вопросы: что, где, когда? Не даёт анализа событий, то есть не отвечает на вопрос: почему? В заметке должна содержаться новость, отражённая в конкретном факте общественной жизни – новый факт. Причём не просто факт, а факт, имеющий общественное значение.

Интервью представляет собой беседу журналиста с одним или несколькими лицами, имеющую общественный интерес. Изложение фактов, высказывание о событиях ведётся от имени человека, которого интервьюируют. Именно этим – мнением специалиста, компетентного в данном вопросе авторитетного лица – и ценно интервью для читателей.

Репортаж не просто сообщает о фактах, событиях, а показывает их через непосредственное восприятие автора, как бы воссоздавая картину происходящего. В основе репортажа всегда находится общественно значимое событие, которое развивается на глазах у читателя. Это своего рода история события. Характерные особенности жанра – оперативность, динамичность, наглядность происходящего, активно действующее авторское «я», которое помогает создавать так называемый «эффект присутствия», позволяет читателю как бы находиться рядом с репортёром и вместе с ним видеть, ощущать событие.

Аналитические жанры – корреспонденция, комментарий, статья, рецензия, обзор печати, письмо, обозрение – имеют более широкие временные границы, в них содержится изучение и анализ системы фактов, ситуаций, обобщения и выводы. Сегодня исследователи журналистики расширяют диапазон аналитических жанров, вводя

в их число беседу, журналистское расследование, эксперимент, версию, консультацию, социологическое резюме, аналитический пресс-релиз, рейтинг.

Статья – жанр журналистики, в котором автор ставит задачу проанализировать общественные ситуации, процессы, явления прежде всего с точки зрения закономерностей, лежащих в их основе.

Такому жанру, как статья, присуща широта теоретических и практических обобщений, глубокий анализ фактов и явлений, чёткая социальная направленность. В статье автор рассматривает отдельные ситуации как часть более широкого явления. Автор аргументирует и выстраивает свою позицию через систему фактов.

В статье выражается развёрнутая обстоятельная аргументированная концепция автора или редакции по поводу актуальной социологической проблемы. Также в статье журналист обязательно должен интерпретировать факты (это могут быть цифры, дополнительная информация, которая будет правильно расставлять акценты и ярко раскрывать суть вопроса).

Художественно-публицистические жанры – очерк, фельетон, памфлет – сочетают в себе понятийные и образно-выразительные средства, обладают большой эмоциональной силой, раскрывают типическое через индивидуальное.

Очерк – одна из разновидностей малой формы эпической литературы – рассказа, отличная от другой его формы, новеллы, отсутствием единого, остро и быстро разрешающегося конфликта и большей развитостью описательного изображения. Оба отличия зависят от особенностей проблематики очерка. Очерковая литература затрагивает не проблемы становления характера личности в её конфликтах с устоявшейся общественной средой, как это присуще новелле (и роману), а проблемы гражданского и нравственного состояния «среды» (воплощённого обычно в отдельных личностях) – проблемы «нравоописательные»; она обладает большим познавательным разнообразием. Очерковая литература обычно сочетает особенности художественной литературы и публицистики.

Рассказ – большая литературная форма письменной информации в литературно-художественном оформлении и относительно большом объёме текста эпического (повествовательного) произведения в прозе, при сохранении его в виде какого-либо печатного издания. В рассказах малое количество действующих лиц и небольшое содержание, зачастую имеющее лишь одну сюжетную линию, при характерном наличии какой-то одной проблемы; нет пестроты художественных красок, богатства любовных интриг и переплетений в событиях – в отличие от повести или романа, которые могут описывать множество конфликтов и широкий круг разнообразных проблем и действий.

Сказка – жанр литературного творчества. Сказка фольклорная – эпический жанр письменного и устного народного творчества: прозаический устный рассказ о вымышленных событиях в фольклоре разных народов.

Сказка литературная – эпический жанр: ориентированное на вымысел произведение, тесно связанное с народной сказкой, но, в отличие от неё, принадлежащее конкретному автору, не бытовавшее до публикации в устной форме и не имевшее вариантов.

Стихотворение – написанное стихами литературное произведение небольшого объёма. □

Источники

1. *Акбердина Л.* Как сделать видеопоздравление: идеи и конкретные рекомендации Ав. [Электронный ресурс] // FB.ru URL: <http://fb.ru/article/134455/kak-sdelat-video-pozdravlenie-idei-i-konkretnyye-rekomendatsii> (дата обращения: 15.01.2015)
2. *Назаренко Е.* Как правильно снимать видео [Электронный ресурс] // Video-sam.ru URL: <http://video-sam.ru/oshibki.html> (дата обращения: 15.01.2015)
3. Материалы из свободной энциклопедии «Википедия» [Электронный ресурс] // Ru.wikipedia.org. М., 2012. URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 15.01.2015)

ФОРМИРОВАНИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ – ЕЁ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ

Анатолий Иванович Коханец, доцент психологии университета «Туран», практический психолог-консультант психологического центра «Личность» г. Астаны, НПП-мастер, a.kohanets@yandex.ru

- развитие личности • саморегуляция поведения • самостоятельность
- целеустремлённость.

Сознательно регулировать своё поведение – значит сознавать себя, других людей, окружающий мир и процесс взаимодействия с ними, и управлять им.

А именно:

- *сознавать свои жизненные цели, ценности и приоритеты* (чего я хочу и почему); объективно оценивать свои достижения, возможности и ограничения; всегда соотносить их с конкретными действиями (внутренними и внешними) в конкретных обстоятельствах: для чего я это делаю, как я это делаю, какие мои действия вызвали (могут вызвать, вызовут) то, что происходит...;
- *быть ответственным за свою жизнь и любую деятельность, свободным в своих действиях* – воспринимать всё, что с тобой происходит, как результат собственных действий; сознательно строить их, управлять ими; в выборе действий не зависеть от привычек – всегда, в любой деятельности, на каждом её этапе и отдельном шаге создавать и иметь сознательный выбор из 4–5 хороших альтернатив, каждая из которых обеспечивает полноценный результат;
- *быть свободным во взаимодействии*, – то есть осознанно принимать себя, других людей и окружающий мир такими, как они есть, быть в гармонии, согласии с ними на основе сотрудничества и свободного выбора меры самоограничения; сознавать что ценят, чего ждут, чего хотят и добиваются другие люди в каждом конкретном действии и случае, *спокойно противостоять манипулированию*, идти навстречу их желаниям, ожиданиям и требованиям только по свободному, сознательному выбору, тогда

и в той мере, когда и в какой степени это не ущемляет собственных ценностей, целей, интересов;

- *сформировать «чувство собственного тела»* – осознанное восприятие всех органов и систем, состояния и функционирования своего физического тела; освоить их сознательное регулирование.

- Из этого всеобъемлющего и сложного процесса выделим и остановимся **здесь** на практической стороне формирования двух из шести системных элементов, составляющих самоорганизацию поведения личности.

Термин *самостоятельность* понимается как сознательная внутренняя организация личностью своих внешних действий, обеспечивающая успех в любой индивидуальной деятельности (доведение до заданного результата).

А целеустремлённость – как сознательное управление своей жизнью: определение и упорядочение жизненных целей, формирование индивидуальной стратегии успеха (принятие решений и жизненных планов, самомотивация и их практическая реализация).

Первый термин относится к сфере самоорганизации внешней индивидуальной деятельности личности. Второй – к её самоорганизации в сфере самосознания.

Цель статьи – обозначить практические возможности формирования указанных свойств успешной личности в виде конкретных алгоритмов, подлежащих освоению и автоматизации.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Имеются в виду четыре уровня развития и соответствующие тренинги:

- сознательное освоение новой деятельности и доведение её выполнения до автоматизма привычки (тренинг *самостоятельности*);
- сознательное изменение структуры привычной, но не эффективной деятельности (тренинг *успешности*);
- изменение неосознаваемой структуры внутреннего поведения через её осознание (тренинг *саморазвития*);
- изменение неосознаваемой структуры внутреннего поведения посредством прямого перевода в подсознание нового алгоритма (тренинг *самопрограммирования*).

Чтобы освоить новую деятельность, необходимо прежде всего сформировать адекватный образ желаемого результата (цель, форма его представления), затем выстроить каждое отдельное действие (или отобрать более элементарные и освоенные ранее действия), упорядочить их в фиксированную последовательность и автоматизировать её выполнение под внутренним или внешним контролем, доведя его до привычки – навыка неосознаваемого выполнения (от недели до трёх).

Затем, если необходимо, – повторить такой цикл для новой (или неудовлетворительной по результатам) сложной деятельности, в которой освоенные ранее виды деятельности выполняют роль простых действий.

Тренинг «самостоятельности» – освоение новой деятельности

Это алгоритм первого уровня самоорганизации индивидуальной деятельности:

- создание (усвоение) адекватного ситуации образа желаемого результата – по содержанию, форме конечного представления и другим заданным ограничениям;
- последовательность освоенных до автоматизма действий по его достижению;
- 3–5 вариантов действий для случаев, когда внешние условия прерывают, делают невозможным выполнение такой последовательности действий;

- самооценка эффективности полученного результата – степени соответствия исходной цели по форме, содержанию и ограничениям («Это то, чего мы хотели? Или не совсем то? Или совсем не то?») и внесение необходимой коррекции алгоритма на будущее.

Примечания:

- Адекватность образа результата означает его соответствие реальным обстоятельствам и реализуемость собственными силами.
- Необходимость освоения или изменения такого алгоритма возникает при фиксации систематических неудовлетворительных результатов какого-то значимого поведения или освоения его новой областью.
- Автоматизация алгоритма действий, формирование навыка требует непрерывного внешнего давления в течение двух-трёх недель (жёсткий внешний контроль или самоконтроль).

Примеры из практики консультирования

Ситуация 1. «Миша (12 лет), купи хлеба».

Мама одна воспитывает сына. Жалуется, что не может наладить нормальные отношения (только скандалы по любому поводу). Приводит пример типичной ситуации общения: садятся обедать, выясняется, что нет хлеба. «Миша сбегай за хлебом, может быть, там есть *Бородинский*...». Сын без возражений убегает в магазин, но возвращается без хлеба. «В чём дело?». – «Не было *Бородинского*...». – «Ты что, ненормальный?! А «жрать» что будешь?!». – «Ты не говорила, что можно другого... Вечно только кричишь!»

Комментарий. Очевидно, что и у мальчика, и у матери не сформировано умение создавать адекватный ситуации образ необходимого результата, а также «запасных» вариантов действий. Для него это актуальная необходимость уточняющих вопросов при получении неоднозначного задания; для неё – тройной «образ результата»: и хлеб на обед, и обучение сына алгоритму успешного поведения в конкретной ситуации, и форма общения с ним для поддержания конструктивных и доверительных отношений.

Ситуация 2. «Желаемый результат – собраться в школу» (пример трёхнедельной автоматизации).

Жалоба – девочка «всё» забывает: принести в школу вторую обувь, учебники, выполнить домашние задания и т.п. *Решение для родителей* – на две-три недели взять под ежедневный контроль «её подготовку к школе». Совместно с ребёнком *накануне* составляется «список готовности» и необходимых действий: выполнение домашних заданий по дневнику и в соответствии с требованиями учителей; набор вещей, которые необходимо захватить с собой; и т.д. При этом ежедневно накануне дня занятий дочь последовательно проверяет выполнение всех пунктов по списку и демонстрирует это родителям. Через неделю демонстрация вслух отменяется, но кто-то из старших обязательно ежедневно проверяет точность самостоятельно выполненной ребёнком подготовки к школе. На третьей неделе проверка осуществляется два-три раза.

Ситуация 3. «Это то, что мы хотели?» (пример обучения применению алгоритма «от обратного – по негативному результату»).

Ребёнок купил яблоки на рынке (сам делал уборку или что-то другое). Вместе проверяем результат:

1. Обнаруживаем плоды с дефектами (подгнившие, мятые и прочее) и констатируем: «Это то, что мы хотели? Как же это получилось?» Оказывается, что покупал такие, как на витрине, – чистенькие, красивые плоды; а какие продавец накладывал из ящика – не было видно, взял то, что дали.

Совместный вывод: обязательно нужно самому и тщательно проверять качество того, что покупаешь; спокойно требовать замену и право выбора, не обращая внимания на объяснения и прочее. Если продавец против – идти к другому.

2. Вместе взвешиваем покупку – обнаруживаем недочес.

Совместный вывод: нужно следить за тем, как взвешивают, а затем взвешивать самому на контрольных весах (показать – где

они находятся и как это сделать) и вернуть продавцу при обмане.

3. Считаем затраты – обнаруживаем переплату.

Совместный вывод: обязательно считать стоимость и сдачу; если продавец не выполняет требований – отказаться от покупки у него, требовать возврата денег. Если упорствует, даёт какие-то объяснения – вежливо повторять одно и то же, до тех пор, пока не вернёт (если повторять раза четыре одно и то же, никто не выдержит – вернёт; возможны и другие действия).

Ситуация 4. «Алгоритм решения типовых текстовых задач по математике – 6 действий».

1. *Первое чтение текста задачи* предложениями – с остановкой, распознаванием и комментированием вслух приведённых в каждом из них: типовых количественных отношений, соответствующих числовых результатов и необходимых для их вычисления действий (в начальной школе это: отношения *равно, больше на..., меньше на..., больше в ... раз, меньше в...раз*; результаты – *сумма, разность, произведение, частное*; действия – *сложение, вычитание, умножение, деление*).

2. *Распознавание искомого результата* (вопрос задачи, единицы измерения), количественных отношений и необходимых действий для вычисления, а также *составление общей формулы* решения и *выявление недостающих промежуточных результатов* для его вычисления.

3. *Повторное чтение текста задачи* с целью поиска отношений для вычисления того, чего не хватает в общей формуле решения; вычисление необходимых промежуточных результатов и представление их в нужных единицах измерения.

5. *Итоговое вычисление искомого результата по общей формуле.*

6. *Проверка полученного результата на соответствие условиям задачи и её ограничениям.*

Тренинг «**успешности**» – сознательное изменение структуры своего неэффективного поведения

Это алгоритм второго уровня самоорганизации индивидуальной деятельности:

- выявить причину неэффективности деятельности, которую намерены изменить, оценив содержание и адекватность каждого её элемента (*образ желаемого результата* – в чём он был недостаточно конкретным и реальным; *каждое действие и их последовательность* – насколько они выполняли своё назначение, причину, по которой они не могли быть выполнены, как ожидалось ранее);
- сформировать новый образ цели, соответствующий желанию и реальным обстоятельствам – внешним ограничениям и собственным возможностям, которые не были учтены ранее;
- исключить, изменить или заменить неэффективные действия, а также последовательность их выполнения (если необходимо);
- автоматизировать исправленную структуру деятельности.

Примечание. Алгоритм применяется при наличии осознанной человеком необходимости изменить привычную структуру своей конкретной деятельности из-за неприемлемого расхождения между её желаемыми и фактическими результатами.

Тренинг «**саморазвития**» – изменение неосознаваемой структуры своего автоматизированного внутреннего поведения («вредных привычек») через её осознание.

Это алгоритмы третьего уровня самоорганизации индивидуальной деятельности. Рекомендую освоить технику – *эмпринт-метод* копирования структуры эффективного поведения другого человека или изменения собственной, не эффективной [3].

Возможны два варианта её применения:

- освоить технику выявления внутренней структуры конкретного поведения человека и внесения в неё необходимых изменений;
- использовать уже выявленную специалистами структуру поведения успешного человека в решении какой-то конкретной проблемы и заимствовать её, освоив как дополнение к привычному способу действий, который у нас уже есть (но не всегда эффективен).

Первый вариант универсален, но труден для самостоятельного освоения.

Приведём его краткое описание.

В процессах саморегуляции элементарным действием является *оценка* – сопоставление текущего и эталонного образов поведения. Каждое внутреннее действие состоит из одной или нескольких оценок.

В каждом конкретном случае целенаправленного формирования или изменения поведения человека необходимо знать или уметь выявить реальную и эталонную (желаемую) структуры каждого оценочного действия.

Для этого выделены четыре фактора, составляющих содержание оценки (и соответствующая процедура):

- опорные моменты используемого личного опыта – *тип регуляции* (сенсорные образы или знаковые), *сенсорная система* (зрение, слух или другая), *способ моделирования* (образы действительной или воображаемой реальности);
- тип отношений ответственности (субъективная *обусловленность результатов собственными действиями* или *внешним влиянием*);
- применяемые критерии оценки и предпочтения действий (*стандарты и признаки выявления соответствия*);
- отнесённость указанных выше факторов по времени (*в настоящее, прошлое или будущее*).

Выявив, таким образом, реальную структуру каждого оценочного действия и оценив его плюсы и минусы, можно внести в неё необходимые изменения. Затем изменённая структура автоматизируется.

Второй вариант применения эмпринт-метода достаточно прост – это обычная автоматизация известной структуры действий. Его недостаток – нужно иметь или найти в литературе для каждой конкретной проблемы уже выявленную специалистами внутреннюю структуру поведения человека, очень успешного в её решении, как это сделано, например, в источнике [4]. А такие возможности очень ограничены.

Тренинг «**самопрограммирования**» – изменение неосознаваемой структуры своего внутреннего поведения прямым переводом нового алгоритма в подсознание.

Это алгоритмы четвёртого уровня самоорганизации индивидуальной деятельности. Возможные техники – «рефрейминг» в НЛП [2] или «внутренний экран» по Бронникову.

Примечание. В консультировании указанные выше проблемы решаются также с помощью внешнего программирования поведения – техник внушения: простая и особенно полезная в работе с детьми техника «метафор» в НЛП [1, 5]; классический и эриксоновский гипноз [6]; «гештальт-техники» и др.

ТРЕНИНГ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ – СТРАТЕГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО УСПЕХА

Это стратегия построения успешного поведения, обеспечивающего достижение жизненных целей. Она организует процесс перехода личности от намерений к реальным действиям и результатам и состоит из сочетания четырёх умений:

- создания и поддержания сильной, принуждающей мотивации (внутреннего побуждения к действиям);
- планирования своей деятельности в направлении цели;
- действия по осуществлению плана;
- оценки и удержания достигнутого результата.

Каждое умение состоит из последовательности сознательных и конкретных действий, которые нужно усвоить и довести до автоматизма привычки. Предлагаемый комплекс алгоритмов применяется заново для каждой отдельной и конкретной цели. Он построен на основе источника [4].

Умение 1. Создание принуждающей и устойчивой мотивации.

Умение создавать и постоянно поддерживать в себе внутреннее побуждение, способное день за днём стимулировать продвижение к сознательно выбранной цели, строится из следующих действий, осуществляемых последовательно – шаг за шагом:

- опознание и перевод *намерения* во *влечение*; отказ от реализации *намерения*, когда такой перевод невозможен;

- перевод *влечения* в *желание*; отказ от *влечений*, не преобразуемых в *желание*, и отбор *желаний*, заслуживающих усилий на их осуществление;
- превращение *этих желаний* в *цели* (чётко сформированные желаемые результаты).

Эти действия позволяют *отсеять* из огромной массы «хотений» конкретного человека *случайные, незначимые, заведомо неосуществимые и чрезмерно обременительные* намерения, влечения и желания; *отобрать* из них *достойные* реализации; *довести их до представления цели* в виде образа *неотвратимого будущего*, обладающего необходимой силой принуждающего воздействия.

Примечание:

Намерение – это простое мысленное суждение о полезности чего-либо: «Хорошо бы иметь (уметь)...».

Влечение – это неосознаваемое внутреннее чувство, ощущение привлекательности, притягательности чего-либо: «Это приятно, нравится...».

Желание – осознание назревшей потребности в чём-либо: «Я действительно сильно хочу ...».

Цель – сознательное решение относительно достижения желаемого результата: «Я добьюсь этого...».

Шаг первый – алгоритм перевода *намерения* во *влечение*:

- Представьте в своём воображении (живо, ярко, в деталях и ощущениях), что вы уже имеете то, чего намеревались получить.
- Оцените, насколько сильно вас влечёт к этому воображаемому ощущению: слабо влечёт – значит не стоит дальше этим заниматься; сильно влечёт – переходите к следующему действию.

Шаг второй – алгоритм перевода *влечения* в *желание*:

- *Переводите выявленное влечение в желание* посредством вопроса: «Находится ли это в области возможного?» Есть ли примеры, что кто-то этого достиг? Зависит ли это главным образом от вас самих, пусть даже

при необходимости серьёзных усилий и отсутствии полной ясности, какими именно способами вы этого добьётесь?

При ответе «нет» нужно либо отказаться от реализации, либо пересмотреть формулировку намерения таким образом, чтобы желаемое зависело не от других людей и обстоятельств, а лишь от собственных действий. При ответе «да» переходите к следующему вопросу.

• *Проверьте соответствие желаемого результата вашим склонностям, идеалам и свойствам личности*, ответив на вопросы: «Стоит ли этим обладать? Даёт ли это мне то, чего я действительно хочу?»

Вообразите себя обладающим желаемым результатом, почувствуйте это (вижу, слышу, ощущаю). Это действительно то, чего вы хотели? Если нет, уточните, исправьте образ желаемого результата с учётом лучше понятого желания. Снова вообразите и ощутите себя обладающим тем, чего желаете. – А теперь это действительно то, чего вам хотелось? Если ваш ответ «да», переходите к следующему пункту; если «нет» – повторите процедуру или откажитесь от реализации задуманного, как не имеющего для вас большого значения.

• *Прикиньте, какую цену вам придётся заплатить, взявшись за достижение намеченного*: «Стоит ли делать то, что требуется для достижения цели?» Подумайте – чего это будет вам стоить? Учтите, любые изменения в жизни несут в себе не только положительные, но и отрицательные последствия: от чего-то придётся отказаться, чем-то пожертвовать; придётся взять на себя новые, ограничивающие вас, обязательства и т.д. Почувствуйте всесторонние последствия и ощутите – что же перевешивает, что более значимо для вашего настоящего и будущего? Оправдывает ли всё это достигнутый результат?

Если ваш ответ «да», двигайтесь дальше.

Критерии оценки

Чтобы переживаемая вами потребность была принята как полезная и приемлемая для осуществления, необходимо прийти к следующим выводам:

- у вас есть конкретное, подробное, живое представление о цели (чего вы хотите достигнуть; а не то, чего вы хотите избежать);
- цель является чем-то достижимым для вас (даже если в настоящий момент вы ещё не знаете деталей – как и когда она может быть реализована);
- цель удовлетворяет вашим личным критериям (а не чужим, внешним – как принято считать или что считают важным другие люди). То есть она – это то, что вы действительно хотите, и стоит сделать то, что необходимо для её претворения в жизнь.

Примечание. Прodelайте всё сказанное выше с каждым вашим намерением и желанием и беритесь за реализацию только тех из них, которые выдержали такую процедуру оценки. Не следует браться за осуществление целей, которые не были полностью оценены, как это было указано здесь. Иначе вы всегда будете во власти внешних текущих обстоятельств, часто от вас самих не зависящих и управляющих вашим поведением помимо вашей воли. То есть примете на себя роль заведомого неудачника.

Шаг третий – представить выбранную цель в форме образа «*неотвратимого будущего*», вероятность которого *неосознанно* воспринимается настолько высокой, что не остаётся и тени сомнения, что оно обязательно произойдёт.

Такой образ обладает исключительной силой длительного принуждающего воздействия на поведение человека, как будто это событие реально произошло или вот-вот произойдёт. Его можно создать, если в комплексном чувственном образе представить достаточно близкое будущее, при известной и возможной последовательности предстоящих действий. Важно использовать это умение в качестве руководства для принятия всех решений и поступков по достижению своих целей.

Пример ситуаций, в которых *будущее* без размышлений воспринимается как *неотвратимое*:

- большинство людей избегает принимать пищу, по виду испорченную (поскольку вероятна возможность отравления или неприятных ощущений);
- большинство людей избегает перебежать дорогу перед приближающимся автомобилем.

Алгоритм формирования образа «неотвратимого будущего»:

- создать полное визуальное представление себя в этом будущем, почувствовать, как это ощущается «быть там»;
- вернуться и спросить себя – чего хотел бы тот будущий вы от вас нынешнего (записать это);
- оценить себя в настоящем (положительно и отрицательно): разложить по полочкам, сделать упор на том, как вы живёте, что вы представляете из себя в действительности (то, что есть, а не то, что могло бы быть);
- вспомнить, каким вы были лет пять назад – по тем же пунктам;
- оценить, как за эти годы ваше поведение повлияло (к лучшему или к худшему) на вашу нынешнюю личность и окружение;
- представить, в чём вы стали бы хуже, если бы вели себя в течение этих лет не так, как действительно вели;
- определить, что ещё нужно было сделать в эти годы: чтобы положение теперь было лучше, чем оно есть сейчас; чтобы полностью изменить свою нынешнюю жизнь к лучшему;
- нарисовать две картины вашего будущего через следующие пять лет: одну, в которой вы живёте с ощущениями и ситуацией, которых вы *решительно не хотите*; и другую, содержащую ощущения и ситуацию, которые вы *решительно хотите* (жизнь в желанном и нежелательном будущем стечении обстоятельств);
- мысленно рассмотреть эти два образа, взглянуть на желаемый из них и спросить себя: «Как мне самому сделать так, чтобы это случилось, не полагаясь на удачу и помощь других людей?» (Если у вас нет достаточной информации для этого, задайтесь вопросом: «Как мне узнать, что делать, чтобы это случилось?»); взгляните на своё желанное будущее и запишите, что надо сделать для его достижения;
- определить поступки, которые приведут к нежелательному будущему, и записать их;
- каждый раз, когда вы вовлечены в действие,двигающее вас к желанному будущему, ощутите и увидите себя приближающимся к этому будущему;
- каждый раз, когда вы участвуете в действии, ведущем к вашему нежелательному будущему, как можно ярче ощутите и увидите себя приближающимся к нему.

Умение 2. Планирование своих действий по достижению цели.

Первый способ: разработать последовательность действий (сценария) и вытекающих из них частных результатов, которые должны наилучшим образом привести к конечному результату, которого вы хотите. В основе этого действия лежит вера в то, что ваше будущее есть результат ваших действий в настоящем, а нынешнее ваше настоящее – результат ваших действий в прошлом.

План должен быть гибким и включать в себя точки *ветвления* – возможность альтернативного поведения (выбора) в тот или иной момент, потому что любой план в действительности не будет точно выполнен или не приведёт точно к намеченному результату, так как условия изменяются и невозможно всё учесть заранее.

Ветвление – это процесс выделения разных возможных последовательностей действий при конкретизации (дроблении, детализации) общих действий.

Конкретизация прекращается, когда вы разбили достижение цели на этапы, для каждого из которых ясно – что и как нужно делать. При этом для начала продвижения (ближайшей перспективы) нужна полная ясность в деталях, а для последующих действий достаточно общих представлений, позволяющих судить об их реальности, о том, какой ценой достигнутся и не уведут ли они от конечной цели (например, иметь представление о том, какие знания, умения, навыки или другие условия понадобятся, хотя мы можем и не владеть ими в начале пути).

Второй способ планирования: действовать по следующему алгоритму из пяти шагов (ДИЛРВЭ), отвечая на соответствующие вопросы:

1. **Действия.** Каковы способы поведения, задачи (промежуточные результаты) и процедуры, которые должны быть выполнены?
2. **Информация.** Что вы уже знаете и что ещё необходимо узнать для достижения цели?

3. Люди. Кого можно привлечь для достижения результата, кого можно считать помогающим (или мешающим) вам, и как вам смогли бы помочь (или помешать)?

4. Ресурсы. Какими вы обладаете способностями, навыками, ценными качествами, которые могут помочь (помешать) вам, и какие внешние источники содействия могли или должны быть использованы?

5. Время. Сколько времени нужно потратить на различные этапы и когда к ним можно приступить?

6. Этапы продвижения. Как и когда вы узнаете, что продвигаетесь к вашему результату?

Последний шаг в планировании – выход из планирования: отметить время прекращения и момент начала действий по исполнению плана. Это побуждает к решительности, напоминает, что вы ещё не начали действовать в направлении цели. Иначе можно застрять в детализации и просчёте вариантов, так и не начав действовать.

Умение 3. Действия по выполнению плана.

Что бы ни случилось, действуйте по плану, и вы обязательно куда-нибудь придёте. Реагируйте на трудности и задержки как на возможность узнать что-то новое, накопить опыт – и вы, в конце концов, добьётесь своего. Запланировав последовательность действий, промежуточные рубежи и разные варианты действий, вы получите возможность обратной связи: каждый маленький шаг в исполнении намеченного теперь воспринимается как успех на пути к цели.

Отсутствие какого-либо запланированного промежуточного результата не будет восприниматься как провал, не приведёт к разочарованию и прекращению движения к цели. Это будет означать лишь нормальную необходимость в большей конкретизации и дополнительной информации «как это сделать по-другому». Кроме того, обратная связь позволяет увидеть, является ли осуществляемое вами в данный момент действие полезным в продвижении к вашему результату или нет.

Действуя по плану, нужно быть готовым внести в него изменения в зависимости от конкретных условий и препятствий.

Умение 4. Обладание достигнутым как умение оценить и удержать результат.

- *Вы осуществили свой план:* достигли цели и обладаете тем, чего хотели, – желаемым результатом. Или не совсем тем, чего хотели. Или же совсем не тем, чего намеревались достичь.

Способность к достижениям основана на умении упорно, сознательно и активно двигаться в направлении цели. Тогда любой результат ценен как продвижение вперёд, как полученный опыт. Если он отличается от намеченного ранее, то это означает лишь, что вы не смогли учесть заранее все препятствия и необходимые условия; так что нужно учесть их теперь, пересмотреть или уточнить свой план действий, или же составить и реализовывать новый. Это не провал и не отказ от цели, а лишь промежуточный этап на пути к ней.

- *В какой-то момент вы должны уточнить, чего вы хотите – ваш план и ваши действия, – и изменить их, если необходимо.*

- *Каким бы ни был результат, захотите то, чего достигли!* Нужно рассматривать то, что имеешь, как полезное и возможное, как ценное достижение, которое можно использовать, чтобы идти дальше. Тогда любой результат целенаправленных усилий – это успех, а не неудача.

- *Дорожите тем, чего достигли и что имеете, гордитесь этим.* Частью удержания результата является высокая оценка того, что вы имеете, особенно учитывая, чего это вам стоило.

Это основа уверенности в вашей способности достичь будущих успехов, способности продолжать способы поведения, которые необходимы для поддержки обладания тем, чего вы так сильно хотели. Без такой поддержки ваши достижения скоро могут исчезнуть.

- *Не следует полагаться на чужие мнения и оценки.* В таком случае вы теряете веру в себя, выключаетесь из целенаправленной деятельности и начинаете снова плыть по течению, позволяя окружающим людям и обстоятельствам управлять вашей жизнью.

- *Выявите критерии, с помощью которых будете ценить достигаемые цели.*

Для этого отберите несколько примеров, когда вы достигли цели и, как следствие, ощущали некоторую степень удовольствия, гордости собой. Сравните их между собой, определите, что делало их приятным, приносило удовлетворение. Выберите те из них, которые зависят только от ваших собственных усилий и ощущений, и используйте их всегда, наслаждаясь и высоко оценивая свои достижения в настоящем. □

Литература

1. Бретт Дорис. «Жила-была девочка, похожая на тебя...». *Психотерапевтические истории для детей*. Москва, «Класс», 1996.
2. Джонсон Рой. 40 упражнений тренинга НЛП. Москва, «КСП+». 2000.
3. Лесли Камерон-Бэндлер, Дэвид Гордон, Майкл Лебо. Эмпринт-метод. *Руководство по воспроизведению способностей*. Воронеж, ИПО «МОДЭК», 1997.
4. Лесли Камерон-Бэндлер, Дэвид Гордон, Майкл Лебо. НОУ ХАУ. *Руководство по само совершенствованию во имя лучшего будущего*. Воронеж, ИПО «МОДЭК», 1997.
5. Лэнктон Кэрл Х., Лэнктон Стивен Р. Волшебные сказки. *Ориентированные на цель метафоры*. Воронеж, ИПО «МОДЭК», 1996.
6. Спаркс Майкл. Начальные навыки эриксоновского гипноза. *Практическое руководство*. Воронеж, 1995.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ В ШКОЛЕ: И СНОВА О МОЗГОВОМ ШТУРМЕ

Борис Рувимович Мандель, профессор Новосибирского гуманитарного института, профессор Российской академии естественных наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии НГИ, кандидат педагогических наук, boruvtan@rambler.ru

• дискуссия • преподаватель • генерация идей • медиатор • фасилитатор • фантазия
• организованность • креативность

Мозговой штурм (brainstorming) сегодня (несмотря на то что его, как метод, можно вполне реально отнести к «дедушкам» управленческих технологий), по-прежнему один из наиболее популярных методов стимулирования творческой активности. Он используется во многих организациях именно для поиска нетрадиционных решений самых разнообразных задач.

Не будем касаться многочисленных мифов и легенд о создании, появлении метода мозгового штурма, о великих менеджерах и психологах, владельцах корпораций и самоучках-изобретателях... Наверное, Алекс Осборн получил приказ свыше, озарение, инсайт, вдохновение, поиски выхода из упомянутого выше тупика... 1942 год. Как много нового в науке, практике, бизнесе, в образовании – вот и пришло то самое, так нужное теперь. Правда, можно ли считать великой ту книгу – «How to «Think Up», где описан первый вариант мозгового штурма, который, впрочем, использовался в его рекламном агентстве BBDO ещё в конце 30-х годов XX века? Это было начало, формальное, письменное, практически устанавливающее авторские права Осборна. «Количество! Вот девиз дня! Чем больше попыток, тем больше вероятности попадания в цель!» Ну, конечно, чем больше рождается идей, тем больше шансов обнаружить стоящую! Однако давайте не будем забывать и о качестве идей.

Спустя 10 лет Осборн выдаёт ещё одну книгу – «Applied Imagination Principles and Procedures of Creative Problem ...» и начинает проводить семинары по креативу (звучит так!). Впереди – создание специального агентства, реклама и распространение ме-

тода мозгового штурма, появление новых модификаций.

В чём же причина столь успешного внедрения мозгового штурма в американскую практику управления?

Конечно, допущение того, что одним из основных препятствий для рождения новых идей является «боязнь оценки» (люди часто не высказывают вслух интересные неординарные идеи из-за опасения услышать скептическое или даже враждебное по отношению к себе и собственным мыслям со стороны руководителей и коллег). То есть цель! Исключение оценочного компонента хотя бы на начальных стадиях создания идей. «Отсрочка вынесения приговора идее» и «из количества рождается качество» – классика осборнского метода. Существуют и свои правила:

- критика исключается: на стадии генерации идей работающие в (интерактивных) группах должны быть свободны от опасений, что их будут оценивать по предлагаемому ими идеям;
- свободный полёт фантазии очень даже приветствуется – участники должны максимально раскрепостить своё воображение или хотя бы попытаться сделать это;
- разрешается высказывать любые, даже самые бредовые, абсурдные, фантастические идеи;
- идей должно быть много – каждого просят представить максимально возможное их количество;
- предложенные идеи можно комбинировать и совершенствовать.

Естественно, проводятся многочисленные исследования, эксперименты с целью срав-

нения количества и качества идей, сгенерированных в процессе мозгового штурма группами, и людьми, работающими индивидуально, умными и креативными одиночками. Результаты свидетельствуют о том, что при условии правильного применения данной техники интерактивные группы нередко создают большее количество значимых идей, чем отдельные индивиды, но... Сегодня не существует доказательств в пользу более высокого качества идей, генерируемых группами, нежели отдельными думающими индивидами.

А вот появившийся не так давно «электронный мозговой штурм в реальном времени» (online brainstorming), использующий интернет-технологии, позволяет вообще устранить «боязнь оценки», обеспечив анонимность участников, да ещё и решает проблемы традиционного мозгового штурма – исключается «блокирование продуктивности» – поскольку участники группы представляют идеи поочерёдно, то люди в ожидании своей очереди могут передумать или испугаться публично высказать свою идею, а то и просто её забывают.

Педагогическая прелесть мозгового штурма – в его парадоксальности: это и процесс рождения, генерирования идеи, и результат точной и правильной организации её рождения. Для школьников это игра, приятное разнообразие среди остальных форм проведения занятий и ощущение доверия, которое оказывает преподаватель тебе, простому смертному, оказавшемуся на «совете в Филях...». Наш метод эффективен при необходимости обсуждения спорных вопросов, стимулирования неуверенных учащихся к принятию участия в обсуждении, сбора большого количества идей в течение короткого периода времени, выяснения информированности или подготовленности класса, для выявления и осуществления, получения обратной связи. Стоит внимательно рассмотреть такие варианты, как известное достаточно большому количеству педагогов *проблемное занятие* (варианты структуры, хода занятия):

1. Постановка и осмысление проблемы. Преподаватель или кто-то из учащихся предлагает некоторое видение определённой проблемы. Затем в ходе дискуссии (не более 5 минут) молодые люди предлага-

ют своё понимание проблемной ситуации; определяются «правила игры», оговаривается то, что необходимо получить в конце занятия.

2. Генерирование вариантов решения проблемы. Учащиеся предлагают свои способы решения существующей проблемы, при этом высказываемые идеи озвучиваются без доказательств. Принимаются к рассмотрению все идеи: и реальные, и фантастические, и смешные, и трудновыполнимые. Их фиксация производится либо преподавателем, либо одним из подопечных. Каждому из выступающих отводится не более 30 секунд. Максимальный предел идей – половина от числа обучаемых.

3. Поиск аргументов в поддержку предложенных решений. В ходе этого этапа группа делится на подгруппы (3–5 человек). Происходит жеребьевка ранее выдвинутых вариантов. Далее команды должны за 7–10 минут представить как можно больше предложений по аргументации доставшейся идеи. Следует отметить, что учащиеся должны будут работать даже с теми вариантами, которые им не нравятся, но достались в ходе жеребьевки.

4. Отбор наиболее аргументированных вариантов решений. Для защиты своей идеи от каждой подгруппы делегируется по 1 представителю, который должен презентовать работу подгруппы перед аудиторией за 1–2 минуты. По итогам выступлений отбирается половина наиболее удачных докладов, над которыми и продолжится работа.

5. Критика отобранных решений. Группа вновь разбивается на подгруппы (3–5 человек), среди которых и происходит жеребьевка оставшихся идей (вариантов). Задача подгрупп на этот раз также за 7–10 минут высказать наибольшее количество критических замечаний в адрес доставшейся идеи, обнаружить её слабые стороны. Чем больше недостатков, слабостей, неясностей обнаружит подгруппа в варианте решения проблемы, тем лучше удастся найти решения на более поздних стадиях.

6. Отбор решений, наиболее устойчивых к критике. Этот этап аналогичен четвёртому. В результате останется только половина

идей, критика которых будет наиболее убедительной.

7. Продумывание способов реализации отобранных решений. Вновь происходит укрупнение подгрупп, осуществляется жеребьевка оставшихся способов решения проблемы, поставленной в начале занятия. Задача каждой из подгрупп – разработка конкретных способов реализации оставшихся предложений, другими словами, собственно решения проблемы.

8. Обсуждение всех способов. В ходе этого тура допускаются как позитивные, так и негативные выступления. Целесообразно, чтобы в итоге оказалось несколько победителей. Следовательно, основная задача теперь – показать учащимся, что не существует единственно верного способа решения проблемы.

9. Подведение преподавателем итогов проделанной работы. Он может отметить способы решения проблемы, которые оказались вне поля зрения учеников, может предложить план конкретных действий, а также попросить их произвести самоанализ прошедшего занятия и своей работы в нём.

Методов и методик проведения мозгового штурма в школе сегодня бесчисленное множество – они хороши или плохи, оригинальны и не очень, экспрессивны и сдержанны, но у всех есть одно – желание не просто изменить ход урока – желание сделать совсем иными своих подопечных. Наша педагогика движется не только к интерактивному своему воплощению, но и к креативным формам занятий, помогая решать важные задачи: поддержание высокой учебной мотивации, поощрение и развитие их активности и самостоятельности, расширение возможностей обучения и самообучения, развитие навыков рефлексивной и оценочной деятельности, формирование умения учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность. Такая работа поможет нашим ученикам и в будущей взрослой жизни. Тем более что при разработке новых федеральных государственных образовательных стандартов приоритеты отдаются деятельностно-ориентированному обучению, направленному на решение задач формирования универсальных учебных действий. А как показывает опыт, ре-

шить подобные задачи можно именно через интерактивные методики. Конечно, у мозгового штурма есть свои достоинства:

- все ребята участвуют на равных позициях (хотя это ещё вопрос...);
- существует возможность наглядного изображения проблемы, так как в процессе постоянно фиксируются все выдвинутые идеи;
- создаются условия для развития познавательного интереса. Метод предполагает наличие соревновательной атмосферы, и для того чтобы выдвигать правильные идеи, необходимо владеть достаточным уровнем знаний. А это уже подталкивает учащихся на путь дальнейшего самостоятельного развития;
- метод весьма прост, доступен и детям и взрослым, эффективен, даже если участники не очень компетентны. Не требуется предварительного обучения участников, кроме ведущего, который должен знать теорию метода, методику проведения и виды мышления;
- поскольку это коллективный метод решения задач, срабатывает системный эффект – увеличивается сила решений от объединения усилий многих людей (эффект «коллективного» разума) и возможности развивать идеи друг друга;
- мозговой штурм можно использовать практически ежедневно для развития фантазии и воображения, для раскрепощения сознания детей;
- можно показать, что у одной и той же задачи есть много разных решений и каждое правильно, но только для своих конкретных условий;
- можно научить детей не бояться высказывать свои мысли, снять страх перед критикой и страх ошибиться;
- можно научить слушать товарищей, уважать и своё, и чужое мнение, сдружить группу (класс);
- можно поднять статус робкого ребёнка, сделать его более смелым и раскованным, если обращать общее внимание на его решения, пусть и слабые;
- можно научить детей позитивной критике;
- метод почти не требует от преподавателя предварительной подготовки к занятиям.

Но есть и недостатки:

- при разделении класса на группы может возникнуть явное доминирование лидеров,

в то время как остальные не будут включены в процесс;

- возможно «зацикливание» на однотипных идеях – и у детей, и у взрослых;
- метод мозгового штурма не пригоден для решения сложных проблем и трудных задач, особенно морального и этического уровня;
- метод не имеет чётких критериев оценки силы решений;
- отсутствует единый (хотя, может, его и вовсе не надо) алгоритм целенаправленного движения к сильному решению;
- процессом принятия решения надо искусно управлять. От ведущего зависит половина успеха;
- бывают затруднения при определении авторства хороших идей. Поэтому данный щекотливый вопрос следует оговорить до начала штурма.

Такой вот он, этот мозговой штурм! Только это теперь уже не просто занятие и понятие – это уже видовое понятие, ибо бесчисленны разновидности и модификации, ибо обросло данное понятие толкованиями, мутировало, поуходило в игры, в беллетристику... Автор отнюдь не против этого, мы просто пытаемся создать некую приблизительную классификацию:

- **обратный мозговой штурм.** Цель его в составлении наиболее полного списка недостатков идеи, мысли, объекта, явления, феномена – и в обращении на это все критики (не ругани!). То есть возникает большой список проблем, потерь и недостатков, дефектов и ошибок, что, возможно, создаст прогноз подобных недостатков и трудностей в качестве вектора, локуса – в целях их ликвидации, предостережения, предохранения, самозащиты, избегания...;
- **теневой мозговой штурм** предпринимается тогда, когда явно ощущается невозможность, стеснённость – не все могут активно творить при вмешательстве посторонних – отсюда и то самое установление: эффект одновременного присутствия – отсутствия – несколько (лучше две подгруппы) генераторов идей плюс соблюдение определённых условий критики и вмешательства да ещё и работа по наблюдению одной группы за другой и без непосредственного включения в процесс... Запись/фиксирование идей, например, на smart-досках. Перечень выдвинутых идей и реше-

ний, предложенных всеми участниками теневой подгруппы, передаются (после завершения сеанса) в группу экспертов, в задачу которых входит и оценка идей, и их развитие, комбинирование – по сути, это переход творческого процесса в новую фазу;

- **комбинированный мозговой штурм** может быть представлен двумя основными разновидностями:

Двойной прямой мозговой штурм – когда после его проведения делается перерыв в течение 2–3 дней, после чего он повторяется ещё раз. Во время перерыва у участвующих, как полагают психологи, включается подсознание, синтезирующее, порой, новые, неожиданные идеи.

Обратно-прямой мозговой штурм используется для прогноза развития мыслительного процесса: сначала с помощью обратного мозгового штурма выявляют все недостатки и недостаточно проработанные или недостаточно обоснованные идеи и находят среди них главные. Затем проводится обратный мозговой штурм с целью устранения выявленных главных недостатков и разрабатывается проект принципиально нового решения; нередко этот цикл повторяется;

- **брейнрайтинг** тоже, конечно, основан на технике мозговой атаки, но участники выражают свои предложения не вслух, а в письменной форме – идеи записываются, а затем происходит обмен листочками с записями – идея соседа может стать стимулом для новой идеи, которая вносится в полученный листок. Группа обменивается листками в течение небольшого времени, скажем, 12–15 минут;

• **письменный метод** является вариацией только что описанного и используется при большой удалённости участников группы. Все возможные варианты решения, идеи фиксируются в письменном виде и передаются ведущему данного мероприятия. Эффективность этого метода в том, что есть возможность привлечь самых лучших учеников. К недостаткам этого метода можно отнести относительную длительность процесса;

- **массовый метод** (хотя, скорее, его следовало бы назвать **методом «массивов»** – вся проблема разбивается на составные части (массивы), и по каждой части отдельно проводится «мозговой штурм». Затем

собираются руководители и эксперты групп, принимавших участие в решении проблемы, идеи объединяются в качестве частей единого целого – решение может оказаться довольно своеобразным, веерным, разно-векторным;

- **«конференция идей»** позволяет высказывание определённых критических замечаний (лучше с положительной направленностью) – обстановка менее напряжённая, менее формализованная, общение проходит естественнее, коммуникации не затруднены. Эта разновидность мозгового штурма, кстати, основана на стимулировании процесса мышления на уровне сознания;

- **метод «корабельного совета»** предполагает строгую последовательность высказывания мнений. Но! После высказывания участник уже не имеет права голоса и не может добавлять новые мысли и идеи, возникшие в момент выслушивания других. Таким образом, потери при использовании данного метода могут быть очень существенными;

- **«оценка идей»** – разновидность метода обратного, двойного и индивидуального (см. ниже) для решения срочных и сверхсрочных проблем. Всегда – несколько этапов в зависимости от задачи:

- генерации идеи;
- выяснение мнений по поводу каждой идеи и их оценивание;
- лучших вариантов с указанием положительных и отрицательных сторон каждого;
- проведение презентаций каждого варианта;
- коллективное ранжирование всех оставшихся вариантов.

Данная разновидность возможна при наличии хороших, активных, эрудированных ребят;

- **двойной метод** отличается от остальных методов тем, что содержит дополнительный этап [обязательной] критики каждой идеи;

- **индивидуальный мозговой штурм** предполагает, что все роли (фасилитатора, фиксатора, генератора и оценщика идей) выполняет один человек. Только вот для успешного применения индивидуально-мозгового штурма совершенно необходимо научиться задавать самому себе во-

просы. Быстро, без большого разброса, с самоконтролем, самоограничением – но, нет судей, некому оценить, проверить, проконтролировать;

- **мозговой штурм на доске** предполагает размещение на стене специальной доски для того, чтобы любой желающий мог прикрепить/опубликовать свои идеи – и хорошо, если эта доска будет ярко оформлена – пусть задача, проблема бросается в глаза, просит, нет, требует разрешения и призывает к участию...

- **мозговой штурм в стиле «соло»** – создание картотеки, своего файла для занесения любых идей (время покажет, какие – не очень, какие вполне реальны, а какие – абсурдны). Важно затем всё это рассортировать, структурировать, выбрать либо те, что максимально способствуют принятию решения, либо те, которые к этому близки;

- **визуальный мозговой штурм** (сегодня замечательно осуществляется с помощью smart-доски) проходит в быстром темпе с обязательной фиксацией темпа размышления. Здесь важны следующие принципы:

- скорость и гибкость мышления;
- отсутствие преждевременной критики;
- быстрая реакция;

- **мозговой штурм по-японски («рисовый град»)** проводится следующим образом:

- определение проблемы: запись на отдельные карточки всего, что может быть связано с решаемой проблемой – перераспределение карточек между участниками – составление набора – создание названия набора – составление нового общего набора и его озаглавливание – выяснение позиций участников – общее понимание задачи – коллективные поиски решения/ответа. Можно использовать технику (кольцевой) системы принятия решений – «кингисё», суть которой в том, что на рассмотрение готовится проект чего-то совершенно нового. А для обсуждения он передаётся только тем, кто входит в заранее составленный список – как правило, приглашаются те, чьё мнение руководителю не совсем ясно. Эксперты выбирают своё решение в соответствии с индивидуальными предпочтениями;

- **многоступенчатая (каскадная) мозговая атака** проходит при делении участни-

ков на две группы: «группу генерации идей» и «группу оценки». Желательно, чтобы «группа генерации идей» состояла из равных по знаниям учащихся. Сюда включают самых эрудированных, склонных к фантазии, но точно представляющих суть стоящей перед ними проблемы. Большое значение имеет приблизительное равенство по темпераментам. Оптимальное число членов «группы генерации идей», нацеленных на решение проблемы средней сложности, – 10 человек.

В «группу оценки» стоит включить детей с критическим складом ума – может быть, сюда следует войти самому преподавателю/руководителю, ибо потребуются и определённые полномочия, реальная почва для реализации идей.

Основные этапы многоступенчатой мозговой атаки:

- «разведка» – начало мозгового штурма, на котором «группой генерации идей» выдвигаются первые идеи;
- «контрадиктация» – продолжение генерации идей, но с ограничением: задачу нужно решить, не прибегая к уже высказанным предложениям. Одобрятся и поддерживаются даже идеи, противоположные ранее высказанным;
- «синтез» – требует подключения «группы оценки». Здесь совмещаются предложения, высказанные в ходе первого и второго обсуждения, вырабатываются решения;
- «прогноз» говорит сам за себя – прогнозируются возможности и трудности, вытекающие из решения;
- «генерализация» состоит в обобщении полученных идей, сведении их многообразия к нескольким принципам;
- «деструкция» проводится с целью проверки полученных результатов «на прочность». Требуется «разгромить» предложения, раскритиковать с различных позиций: логической, фактической, социальной.

После проведения всех этапов принимается окончательное решение:

- **прогрессирующий мозговой штурм** состоит в генерировании идей путём чередования с их оценкой;
- **деструктивно-конструктивный мозговой штурм** *разбивает* фазу генерации идей

на высказывание отрицательных идей и на внесение конструктивных предложений;

- **попеременный мозговой штурм** основан на попеременной смене коллективного и индивидуального генерирования идей;

- **метод прямого мозгового штурма** состоит в том, что с помощью метода мозгового штурма идёт процесс самой формулировки проблемы (целей, ограничений и т.д.);

- **фрирайтинг или вольное писательство** – механическое записывание всех возникающих в голове мыслей в течение определённого времени (например, в течение 10–20 минут). Текст пишется без редактирования, изменений. Такой метод письма иногда помогает справиться с тупиковой ситуацией, апатией или творческим кризисом;

- **банк идей** – каждый, кто записал свои идеи, складывает записанное горкой в центр стола. Как только возникает необходимость стимуляции своего творческого воображения чужими мыслями, ученик обменивает свою карточку на одну чужую, вытаскивая её из банка;

- **брейнсторминг в пиктограммах** в отличие от классического заключается в том, что идеи не записываются [нормальными предложениями], а рисуются в виде символических картинок, схем, комиксов. И чем меньше участники брейнсторминга умеют рисовать, тем лучше «сработает» креативность этой техники. И вообще удивительно: чем дальше обсуждаемая тема от возможности изображения её в виде рисунка, тем выше вероятность, что брейнсторминг добьётся цели – заставит креативные идеи родиться буквально из ничего, повернув привычный ракурс сознания его участников на 180°;

- **картинная галерея** – необычная галерея, где можно «дорисовывать» картины мастеров. Сначала каждый участник брейнсторминга пишет (рисует) свою идею на отдельном листе бумаги, например, формата А4. Далее эти произведения искусства развешиваются по стенам комнаты, как картины в картинной галерее. А затем все встают и начинают бродить, как посетители по выставке, рассматривать чужие идеи, комментировать их и вносить свои изменения (улучшения?). После этого каждый автор выступает с критикой тех улучшений, которые внесли его коллеги. Данная техника сразу меняет ракурс и вносит свежую струю в обсуждение проблем;

• **метод вопросов и ответов** основан на предварительном составлении набора вопросов, ответы на которые могут сформировать новый подход к решению заданных проблем. Приведём набор активизирующих вопросов для данного метода:

- Можно ли получить тот же результат, не используя данный набор правил?
- Можно ли достичь тех же результатов, вообще не делая этой работы?
- Можно ли сделать работу более лёгкой?
- Можно ли сделать что-либо для ускорения процесса?
- Можно ли сделать это более приятным?
- Можно ли найти более интересную форму?
- Можно ли сделать это более полезным?
- Можно ли сделать это более удобным?

Автор с удовольствием добавил бы в этот перечень и наши отечественные разновидности, без сомнения, великие – только вот, к сожалению, в них есть достаточно ощутимый вкус медийности, шоу-бизнеса – игры «Что? Где? Когда?» и «Брейн-ринг». Сам испытал на себе – и участие в чемпионатах России, и съёмки в Останкино в 90-х годах... Вот он, мозговой шторм без прикрас, в чистом виде, с азартом, юношеским пылом (в съёмках принимало участие больше 50 команд школьников)...

Итак, наш метод – главное: сбор/отбор/выбор максимального количества идей для решения определённой задачи за ограниченный и всегда, в основном, короткий промежуток времени. Этот способ позволяет оптимизировать *креативное мышление* коллектива и выявить самую эффективную идею, да ещё и с последующим воплощением её в жизнь.

Стереотип – техника мозгового шторма применяется исключительно людьми творческих профессий в сфере рекламы и маркетинга. На самом деле брейнсторминг можно использовать везде, где нужно приложить максимум усилий для решения той или иной задачи, и, удивительно, но ведь он ещё и используется, как говорится, неосоз-

нанно – думающие люди, решающие проблему, высказывающие свои мысли, подчас ругаясь и критикуя друг друга – разве это не мозговой шторм? Дискуссия в классе, скажем, при изучении романа «Преступление и наказание»? А решение, озарение? Разве оно не сплывает класс, группу, команду, небольшой коллектив руководителей, менеджеров, управленцев? Счастье победы – лучший психолог, коучер, психоаналитик – после всего оставленного позади каждый чувствует, что вложил часть себя в реализацию большого проекта. Да и «пицца» для разговоров на ближайшие дни или даже недели, что тоже вполне позитивно сказывается и на мотивации, и на эффективности работы.

Занятно, но конкретно психологией и философией брейнсторминга учёные не занимаются, просто предоставляют эту возможность различным специалистам в области маркетинга, менеджмента и пр. Может быть, они в чём-то правы, глубинной психологии не надо брать на себя ни исследование нашего феномена, ни его функции, категории и правила, хотя они явно находятся рядышком с проблемами мотивации, концепциями личности, структурами эмоций, теориями групп и команд... Выделим основные правила проведения мозгового шторма:

- запрет на критику – сдерживание своих чувств и эмоций на базе точного понимания того, что все работают на одну идею, глупых и умных здесь и сейчас нет, это один сплочённый, почти макаренковский коллектив. И нет боязни потерпеть фиаско – а как это нам важно, пусть нет и *поглаживаний*, все впереди (успех, награда, премия, удача, карьерный рост, прибыль и т.д., и т.п.);
- раскрепощение разума, выход на волю, освобождение джина из бутылки – фонтан идей на грани нереального, фантастика, выдумка, эмоции, экспрессия – и забавно, что *гениальные* решения иногда приходят именно таким образом;
- отсутствие ограничений по количеству высказываний, идей, предположений, версий – нет сдерживающих факторов, а безудержная человеческая мысль может завести куда угодно, в том числе, и куда надо!

Вот они, эти правила – с ними можно не согласиться, их можно подвергнуть критике, но – это и мистика – эти правила действу-

ют! Хотя мы точно знаем, что зачастую эффективность проведения мозгового штурма зависит от профессионализма *модератора*, того, кто регламентирует весь процесс обсуждения идей и поощряет всех высказывать своё мнение (капитан команды в наших интеллектуальных играх – вспомним знаменитых А. Козлова, А. Блинова, А. Мухина, Б. Касумова и др.). Остановимся на роли и функциях модератора:

- мотивация перед обсуждением – на данном этапе он должен представить цель, указав, какой вклад *внесут, непременно внесут* для её достижения участники брейнсторминга;
- регламентация процесса высказывания мнений (та самая, капитанская функция игры) – для того чтобы не устраивать *базар* или *фильтровать его*, модератор должен давать слово каждому [генератору решений], чтобы могли высказаться обязательно все! А ещё, может быть, подбадривать, инициировать и провоцировать в некотором смысле на высказывание самых безумных идей вслух;
- жёсткое, но вежливое, тактичное пресечение критики;
- ровное отношение ко всем участникам – нет главных, нет любимчиков, нет слабаков;
- стимулирование потока креатива – предварительная подготовка вопросов, которые будут подпитывать мозговую активность участников брейнсторминга;
- серьёзное установление временных рамок, ограничение времени на высказывание.

Ещё один важный момент: если результаты мозгового штурма не имеют никакого значения и не оказывают никакого влияния на принятие решений, то и внедрять его не стоит. Даже при эффективном и грамотном проведении брейнсторминга весь процесс будет абсолютно бесполезным (если нет воплощения идеи в жизнь). Её, идею, можно и легко загубить на любом этапе развития.

Вот и появляются новые (хорошо забытые старые) правила классики брейнсторминга:

- следует предупредить заранее о времени проведения сессии, чтобы все участники точно знали, когда она будет;

- планшет, бумага для записей, мелки, фломастеры;
- приглашение нескольких человек из других подразделений (из других классов) в качестве носителей нетрадиционных идей и во избежание негативных последствий «группового эффекта»;
- домашнего задания, домашних заготовок, прогнозов и прочее – все одинаково не подготовлены и не скованы ничем;
- определение проблемы, ради которой, собственно, все и собрались;
- временных, хронологических рамок (до 30 минут);
- запрещение критики и разрешение юмора, шуток;
- окончании – выбор пяти наиболее понравившихся (желательно, всем) идей по предварительно сообщённым критериям;
- лучшей идеи.

Метод мозгового штурма, и это вполне понятно, базируется на психологических и педагогических закономерностях *коллективной деятельности, макаренковской!* В традиционных условиях профессиональной деятельности творческая активность зачастую сдерживается по тем или иным причинам, среди которых существенное место занимают барьеры: психологические, коммуникативные, социальные, педагогические и т.д.

В условиях мозгового штурма главным средством, позволяющим убрать эти барьеры, выступает дискуссия, которая помогает высвободить творческую энергию и, уже включив учащиеся в интерактивную коммуникативную деятельность, приобщить к активному поиску решений поставленной проблемы.

Мозговой штурм – наиболее свободная форма дискуссии. И главное здесь – обеспечение возможности генерирования идей (напомним, без критического анализа и обсуждения).

Успех проведения мозгового штурма зависит от соблюдения принципов из области синергетики:

- при совместном обсуждении появляются идеи более высокого качества, чем при индивидуальной работе (тех же людей). Причина? Идея, которая может быть отвер-

гнута в силу недостаточной обоснованности или непрактичности, дорабатывается совместными усилиями, додумывается, улучшается, оптимизируется, становится всё более конструктивной и вполне пригодной к осуществлению;

- если участники мозгового штурма находятся в состоянии генерирования идей, то процесс творческого мышления, господствующего в этот момент, не стоит тормозить преждевременной субъективной оценкой этих идей.

Как видим, методология проста: преодоление стереотипов мышления, коммуникативных барьеров, оценочного и эмоционального напряжения – успех основывается на принципе синергии и запрета остановки генерации идей субъективной оценкой.

Уместно, наконец-то, прояснить, как идёт процесс творческого мышления:

- генерирование идей, их формулировка – это, безусловно, понятно;
- оценка или анализ этих идей – при отрицании критики, высказывания и пр. – загадка и мышления, и организации;
- использование идей для решения конкретной проблемы или ситуации – этап точный и ясный – практический, ценностный.

В мозговом штурме эти стадии вроде разделены: сначала реализуется только первая функция, потому что если выдвигаемая идея сразу же столкнётся с оценочным суждением в свой адрес, у автора идеи наступает аналитический паралич, ступор, который приводит к резкому снижению потока предложений да ещё и буквально заражает других.

Именно благодаря кажущейся простоте, демократизму, доступности, если хотите, игривости, мозговой штурм и популярен по-прежнему, как и много лет тому назад, когда он только, собственно, и проявился. Но существует ведь и обратная сторона медали: в научной, научно-популярной литературе отсутствует полноценное методологическое описание мозгового штурма как педагогической, психологической технологии, позволяющей использовать её для решения творческих задач. Помимо весёлых, бурных призывов избавиться от стереотипов в научных литературных источниках

не даётся рекомендаций относительно самого процесса избавления от стереотипов, живущих в нас и живущих, в подсознании, в сознании... Наше кажущееся безграничным мышление, в общем-то, ограничено – что можно придумать нового, если ты не гений (а гении рождаются так нечасто)? Собираем людей, просим мыслить и желательно нестандартно, друг друга не критиковать, выдвигать любые безумные идеи, а время идёт, а работа стоит, а дело не сдвигается с места.

Но ведь мозговой штурм – это не просто совещание, не диспут, не сеанс психолога, коучера, не «группа встреч», не сбор участников общества АА. Коллективное провозглашение банальностей не может дать идей с новым качеством, идей, так сказать, нового поколения. И, конечно, важны уровни сложности задания, самих целей идей, сложности направленности вектора. Мы можем сидеть и выдумывать загадку на уроке литературы, спорить о физических законах или решать задачи на уровне загадочной, но модной нынче мехатроники, так, может, уж узаконить двухходовки или трёхходовки – назовём так способы решения поставленных задач – дробление, распределение уровней, логистика – но и время, время, всё увеличивается и увеличивается эта хроника сентиментального путешествия по дороге решения важной задачи.

А если штурм не состоялся? Или просто вдруг всё взяло да затихло? Что делать? Искать дополнительные ресурсы, использовать домашние заготовки – уж у ведущего преподавателя они всегда должны быть в запасе. Пусть даже и с элементами провокационности.

И, естественно, следует помнить о финале, окончании, завершении, остановке всего действия – творческий экстаз должен завершиться спокойным, разумным тихим размышлением обо всём происшедшем. И вот тут-то и есть время анализа, оценки, отбора – как легко будет увидеть, сколько мусора, лишнего, пустого, но ведь можно и выбрать что-то для дожатия, докрутки-раскрутки, причём, всё это только на фоне понимания о достижимости/недостижимости.

Как много можно сказать и как, порой, мало можно выбрать! Мозговой штурм так легко

поддаётся модифицированию (тысяча вариантов!), но, к сожалению, принципиальных инноваций нет – прибавился компьютер и smart-доска, различные гаджеты с обязательным Интернетом, убавилось души и энтузиазма, искренности и подлинной креативности...

Может быть, стоит сойтись на одном: мозговой шторм не есть метод решения проблем, он является методом поиска (альтернативных) направлений решения проблемы. Подобный поиск хорош и нужен, когда данных о возможных путях и средствах решения нет – в условиях нулевой или недостаточной, а то и неверной информации. Хотя само выдвижение идей, то есть корень, стержень мозгового шторма, в принципе, может развиваться как по уже известным направлениям, так и по новым, только что определённым, найденным, открытым. А достигнем ли мы гармонии, уравновешения двух основных направлений? А станет ли от этого лучше, придёт ли требующаяся эффективность?

Мы говорим о принципах, идеях, категориях и меньше – об участниках, хотя выше попытались это сделать. Интеллектуалы, обладающие логическим, упорядоченным мышлением, толерантные, терпимые к новым идеям и подходам, оптимисты (это уж обязательно, как нам кажется), но главное, главное уже звучало – творчески мыслящие личности с великолепно развитой интуицией (но и выдержкой и сдержанностью, умением распределять свои силы, и спринтеры, и стайеры, способные обрабатывать

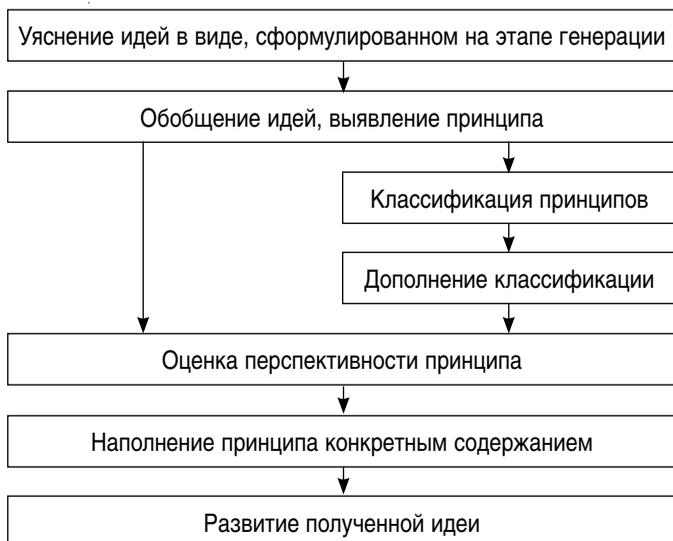
свои идеи примерно так, как показано на рисунке).

Примерная матрица/структура обработки идей

Универсален ли наш метод? А не находится ли универсальность метода в обратной зависимости от его эффективности? А применять мозговой шторм для устранения конкретных противоречий целесообразно ли? Может, всё-таки надо применять его только для поиска решений в недостаточно исследованной области, выявления новых направлений решения проблемы? Или для поиска новых сфер применения, или для выяснения недостатков и прогнозирования будущих проблем? Как видим, вопросов значительно больше, чем ответов.

А как метод обучения, насколько популярен сейчас в наших образовательных организациях и во всём мире мозговой шторм? Хотя все мы уже понимаем: это не совсем метод обучения, это, скорее, любопытнейший, интересный способ решения проблем. Да, в педагогическом процессе он используется, особенно в старших классах – для решения сложных задач и установления грамотной коммуникации в группах. Всё это можно проводить сначала под управлением преподавателя, но через некоторое время он отстраняется и просто наблюдает, давая возможность учащимся самим решать все проблемы – самостоятельность! Не всегда ли она важна для решения непростых и нетривиальных задач?

Мы хотим разобраться в том самом новом, что является уже хорошо забытым старым, тем, в чём, крича ура и салютуя, так, наверное, и не разобрались за несколько прошедших десятилетий. Использовали, пользовались, добивались нужных результатов, зарабатывали деньги, брали призы, занимали нужные места, оставив будущим поколениям то самое желание понять, разобраться, пофилософствовать или психологизировать достигнутое. Так, может, и впрямь стоит остановиться на бегу, вернуться к истокам, растормошить психофизиологов, убедить педагогов и просто хорошо подумать о том, что же такое, в конце концов, этот мозговой шторм? □



ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА «МОДЕЛИРОВАНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СРЕДЕ КОМПАС-3D LT»

Татьяна Михайловна Третьяк, доцент кафедры методики обучения информатике Московского института открытого образования, ttmmioo@bk.ru

• вебинары • САПР • дистанционные курсы • КОМПАС-3D LT • повышение квалификации

Отличительные для нашего времени изменения в характере образования – в его направленности, целях, содержании – всё более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность специалистов. Перед специалистами ставятся не только узкие профессиональные задачи, но и задачи, для решения которых требуются знания из смежных областей наук. Осуществление процессов модернизации образования невозможно без повышения качества подготовки педагогов с учётом современных требований к его профессионально-личностному развитию. Организация профильного обучения в соответствии с концепцией содержания и структуры общего среднего образования ставит своей главной задачей углубление предметных знаний в рамках того или иного направления, подготовку учащихся к дальнейшей специализации.

В предметах физико-математического цикла графическая подготовка учащихся на основе информационных технологий – необходимое звено интеграции между предметами. Это связано с тем, что компьютер стал основным инструментом проектирования. Чтобы выпускник школы удовлетворял требованиям современного общества, он должен не только уметь грамотно выполнить чертёж, но и использовать для этого современные системы автоматизированного проектирования.

На кафедре информатики МИОО была разработана и апробирована 72-часовая программа повышения квалификации педагогов для дистанционной формы обучения

«Моделирование и проектирование в среде КОМПАС». Основное содержание программы направлено на развитие сотрудничества учащихся, поддержку их активности, инициативности и самостоятельности, затрагиваются проблемы формирования потребностей учащихся и пути становления профессиональной ориентации старших школьников на основе изучения компьютерных сред, проясняются вопросы управления познавательной деятельностью учащихся, углубления содержания образования, индивидуализации и диалогичности обучения. Раскрываются условия работы в малых группах, при которых достигается наибольшая эффективность обучения, особенно при использовании сети Интернет. Большое внимание в разделе уделяется изменению роли учителя в учебном процессе при дистанционном обучении как учителя-координатора самостоятельной, познавательной, творческой деятельности учащихся на основе изучения профессиональной системы проектирования КОМПАС-3D LT. Использование данной среды даёт возможность учителю в процессе демонстрации учебного материала показать процесс проектирования сложных трёхмерных геометрических объектов, провести моделирование и математические расчёты этих объектов при использовании различных материалов (металл, дерево и т.д.), а также использовать созданные чертежи деталей для реализации на станках с числовым программным управлением (ЧПУ).

С 2010 года по этой программе прошло обучение около 200 педагогов образовательных учреждений города Москвы. Обучение проводится на основе оболочки Moodle (<http://mioo.seminfo.ru/course/view>).

php?id=76). В каждом занятии курса организован форум. Это даёт возможность сетевого общения при обучении: можно задать вопрос не только преподавателю курса, но и обсудить возникающие проблемы с коллегами. В курсе создана библиотека интернет-ресурсов САПР и лучших работ педагогов (рис. 1). Проводятся вебинары по обмену педагогическим опытом с использованием Web-сервисов.

Моделирование и проектирование в среде КОМПАС



Рис. 1

По разработанной программе в 2009 году был проведён дистанционный курс для педагогов России в рамках проекта «Москва-консультант» (<http://www.mos-cons.ru/>). Было обучено 18 педагогов из регионов России: Амурской, Московской, Свердловской, Костромской, Тюменской областей, Краснодарского, Ставропольского, Красноярского края и Республики Татарстан.

Занятия по курсу ведутся на основе использования web-сервиса в режиме реального времени, что позволяет преподавателю и учащимся, пространственно удалённым друг от друга, общаться посредством подключения web-камеры, а также зафиксировать процесс проведения занятия в виде видеозаписи.

Рассмотрим методические подходы к проведению дистанционного занятия при использовании модели «Сетевой преподаватель + сетевая аудитория». Преподаватель ведёт трансляцию занятия через виртуальный кабинет сервиса. Учащиеся в сетевом режиме подключаются к прямой трансля-

ции через Интернет, выходя по ссылке, указанной преподавателем заранее в рассылке или на сайте образовательного учреждения (рис.2).

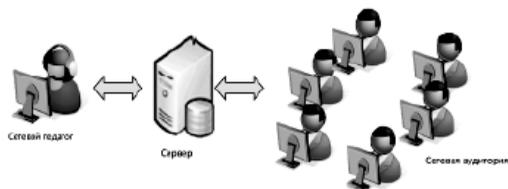


Рис. 2. Сетевой преподаватель + сетевая аудитория

При ведении дистанционного занятия преподаватель может использовать инструменты интерактивной доски сервиса, чтобы сделать акценты при объяснении материала. Возможность использования видеофайлов в формате *.mp4 даёт возможность повысить интерактивность дистанционной лекции. Учебные видеофрагменты преподаватель готовит заранее на основе использования видеопрограмм. По времени учебные видеофрагменты не должны превышать 10 минут. Можно вырезать видеофрагменты из художественных и научных фильмов, длительность фрагмента не должна превышать 40 сек. Учебные видеофрагменты преподаватель может запускать во время объяснения необходимое количество раз.

При проведении дистанционных практических занятий, когда необходимо показать последовательность определённых действий в программной среде, преподаватель может использовать функцию демонстрации рабочего стола. Участники учебного процесса могут в конце занятия скачать материалы для повторного изучения. Преподаватель может снять статистику (количество и время пребывания) учащихся, которые присутствовали на виртуальных занятиях. Опрос учащихся можно провести устно с подключением web-камер или в чате.

Проведение занятия может быть открытым, без входа в виртуальный кабинет под паролем, то есть иметь гостевой доступ, и закрытым, когда все участники входят в виртуальный кабинет под своим логином и паролем. Технические требования к оборудованию для работы преподавателя и учащихся [8]:

Минимальные требования к компьютеру:

- Процессор Core 2 DUO 2.4Hz.
- ОЗУ: 2GB.
- Разрешение 1024x768.
- ОС: WINDOWS (XP, VISTA, 7). Apple Leopard, Snow Leopard.
- БРАУЗЕР Для Windows: Internet Explorer 7+, Mozilla FireFox 2+, Opera, Google Chrome; Apple Leopard, Snow Leopard, в браузерах Firefox 2+, Safari4+.
- Adobe Flash Player 10.1 или выше.
- JavaRE 6.23 или выше.

Для организации интерактивного взаимодействия к компьютеру преподавателя и учащихся подключается:

- Веб-камера.
- Гарнитура (наушники + микрофон).

Основной проблемой системы повышения квалификации на современном этапе является непрерывность процесса повышения профессионального уровня педагога, то есть оказание информационной и методической поддержки после окончания курсов. Решение данной проблемы найдено в организации сетевого взаимодействия педагогов на основе интернет-технологий – это формирование интернет-сообществ вокруг виртуальных лабораторий, проведение сетевых конкурсов и мастер-классов. Результатом сетевого взаимодействия педагогов из различных регионов стало проведение мастер-классов по проблеме использования программы КОМПАС-3D LT в учебном процессе на базе сообщества «Сеть творческих учителей». На портале «Сеть творческих учителей» прошёл сетевой мастер-класс по теме: «Применение САПР КОМПАС 3D LT в среднем образовании» (http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=157186&tmpl=com).

Организаторами сетевого мастер-класса выступили: кафедра информатики Московского института открытого образования; сообщество «Уроки творчества: искусство и технология в школе» портала «Сеть творческих учителей» (координатор сообщества Ильшат Актасович Губайдуллин, учитель школы № 5 города Бугульмы Республики Татарстан); компания АСКОН (координатор образовательной программы АСКОН – Анна Иващенко);

Коломенский государственный педагогический институт (зам. декана технологического факультета, заслуженный работник высшей школы РФ Александр Абрамович Богуславский).

Мастер-класс проходил в течение трёх дней, каждый из которых был посвящён актуальным проблемам:

- учебно-методическому обеспечению профильного обучения на основе использования системы КОМПАС-3D LT в средней школе;
- поддержки курса черчения в общеобразовательной школе на основе системы КОМПАС-3D LT;
- интеграции предметов на основе системы КОМПАС-3D LT.

Для подготовки мастер-класса было проведена предварительная регистрация и анкетирование участников. Всего было подано 253 заявки. Материалы были подготовлены заранее и размещены на портале. Каждый желающий мог скачать методические материалы по КОМПАС-3D LT, задать вопрос авторам и поделиться опытом преподавания. В течение работы мастер-класса можно было задавать вопросы, связанные с технической поддержкой системы КОМПАС-3D LT, разработчикам программного обеспечения.

Программа проведения сетевого мастер-класса состояла из следующих мероприятий:

Первый день

Тема дня: «Особенности программного и учебно-методического обеспечения по поддержке модели профильного обучения на основе использования системы КОМПАС-3D LT».

Для участников была организована встреча с Анной Иващенко, менеджером по образовательным программам компании АСКОН. По вопросам методического сопровождения учебного процесса на основе системы КОМПАС 3D LT, использования на предметах черчения, технологии, информатики консультировала Татьяна Михайловна Третьяк, старший преподаватель кафедры информатики МИОО. Участникам для обсуждения были представлены методиче-

ские материалы некоторых занятий дистанционного курса «Моделирование и проектирование в среде КОМПАС».

Занятие 1. Что такое САПР? Программная среда САПР.

Занятие 2. Основные панели инструментов. Практическая работа «Линии чертежа».

Занятие 3. Привязки: локальные и глобальные. Использование режима «Сетка».

Занятия 4–5. Основные понятия «Операции выдавливания». Эскизы для построения многогранников.

Второй день

Тема дня: «Использование системы КОМПАС-3D LT в создании ИКТ-поддержки курса черчения в общеобразовательной школе».

Для участников была организована встреча с педагогом-новатором школы № 533 г. Москвы Тамарой Георгиевной Матвеевой.

Третий день

Тема дня: «Интеграция предметов на основе КОМПАС-3D LT. Использование системы КОМПАС– 3D LT для учебно-воспитательной работы».

Опыт интеграции предметов представили педагоги ГОУ СОШ № 549 ЮАО г. Москвы – Н.В. Терехова, Т.И. Башлыкова, С.И. Хрусталева. На мастер-классе были продемонстрированы материалы интегрированных уроков графики, геометрии и информатики с использованием интерактивной доски по темам «Построение параллелограмма по двум смежным сторонам и углу между ними» и «Сечение многогранников». Впервые был представлен опыт использования системы КОМПАС-3D LT в учебно-воспитательном процессе – это система работы школьного проектного бюро (автор: Н.В. Терехова).

За период работы мастер-класс посетили более 150 человек, приняли активное участие в обсуждении 26 педагогов. География участников представлена следующими регионами РФ: г. Москва, Санкт-Петербург,

г. Балашов (Саратовская область), г. Бугульма (Республика Татарстан), г. Омск, г. Сочи (Краснодарский край), г. Салават (Республика Башкортостан), г. Шарья (Костромская область), г. Магнитогорск (Челябинская область), г. Аксай (Ростовская область), г. Новосибирск.

Мастер-класс в Интернете стал доступной и демократичной формой общения учителей в режиме реального времени. Участники поделились впечатлениями на форуме.

Анна Павловна Мильденбергер, учитель школы № 99, г. Омск: «Я считаю, что данный мастер-класс стал для всех его участников краткосрочным курсом повышения квалификации».

Зоя Валерьевна Яцына, учитель гимназии № 15, г. Новосибирск: «Большое спасибо всем организаторам сетевого мастер-класса, было очень здорово узнать столько нового и интересного. Я увидела новые возможности, новые формы организации обучения. У меня появились новые идеи, и главное то, что мне хочется их осуществить. Один недостаток – мало времени на осмысливание информации, я думаю, вопросы будут ещё впереди».

Алла Васильевна Панченко, учитель лицея № 59, г. Сочи: «Мастер-класс открыл для меня новые, ранее неизвестные возможности применения системы КОМПАС».

Компания АСКОН выразила благодарность ведущим и участникам мастер-класса за создание отличной площадки для обучения и общения, экспертов – за предоставленные методические разработки, учителей – за активную жизненную позицию и готовность изучать новые технологии.

Участники высказали пожелание о регулярном проведении сетевых мастер-классов и дали начало чему-то большему, например, восстановлению сетевых обучающих олимпиад.

В качестве примера материалов сетевого мастер-класса приведём фрагмент практической работы из занятия № 4 по теме «Основные понятия «Операции выдавливания». Эскизы для построения многогранников», автор Т.М. Третьяк.

Алгоритм построения объёмной модели произвольной формы с помощью «Операции выдавливания» [1].

1. Запустите программу КОМПАС-3D LT: **Пуск/Программы/АСКОН/ КОМПАС-3DLT.**

2. Выберите **Деталь**, выполнив команду **Файл/Создать/Деталь.**

3. Выберите фронтальную плоскость XY (рис. 3). Выберите вид **Спереди** из списка стандартных ориентаций на панели **Вид** (рис. 4).

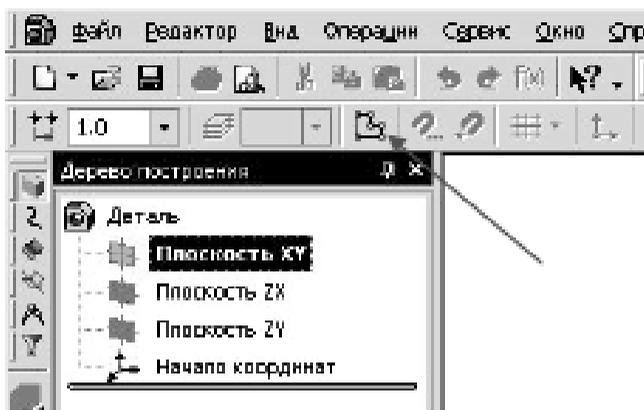


Рис. 3



Рис. 4

4. На панели **Текущее состояние** выбрать кнопку **Новый эскиз.**

5. Установите начало системы координат окна документа (команда <Ctrl+0> на цифровой клавиатуре).

6. На **Компактной панели** (рис. 5) выберите панель **Геометрия**, активизируйте инструмент **Прямая.**



Рис. 5

7. Постройте две вспомогательные прямые в начале системы координат в режиме ортогонального черчения (включив клавишу F8), используя инструмент **Ввод вспомогательной прямой** (рис. 5). Сначала построим вспомогательную горизонтальную прямую, а затем так же вспомогательную вертикальную прямую.

6. Щёлкните на строке параметров объекта (отрезка) (рис. 6) **Выбрать стиль линии** (основная)



Рис. 6

8. На панели **Текущее состояние** (рис. 7) нажмите кнопку **Установка глобальных привязок** и установите привязку **Пересечение.**



Рис. 7

9. Выберите команду **Ввод окружности** на панели **Геометрия** (рис. 5). Появится строка параметров объекта, в окне rad введите значение радиуса окружности 30 мм. Нажмите <Enter>.

10. На **Компактной панели** (рис. 8) выберите режим **Редактирование.**



Рис. 8

11. Выделите окружность с помощью курсора, цвет окружности должен измениться на зелёный (рис. 9).



Рис. 9

12. На панели **Редактирование** выбрать кнопку **Копия по окружности**.

13. В строке параметров установите количество **копируемых объектов** (10) и **Режим** равномерно по окружности (рис. 10)



Рис. 10

14. Установите курсор на пересечение окружности и прямой и нажмите ЛКМ. Зафиксируем полученный орнамент нажав, кнопку на панели инструментов **Создать объект** (рис. 10). Полученный орнамент показан на рис.11

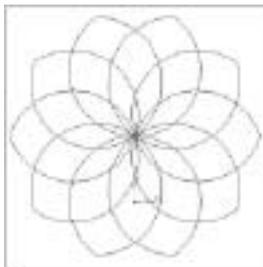


Рис.11

Примечание. Для завершения текущей команды ввода или редактирования нужно выполнить одно из следующих действий:

- нажать клавишу **<Esc>** на клавиатуре;
- **прервать команду** на панели специального управления

15. Удалите вспомогательные прямые с помощью команды **Редактор/Удалить/Вспомогательные кривые и точки**.

16. Можно выполнять редактирование полученного орнамента. На панели

Редактирование выберите инструмент **Усечь кривую** (рис.12). Выполните редактирование, как показано на рис.13.



Рис. 12



Рис. 13

17. На инструментальной панели нажмите на кнопку **Операция выдавливания**.

18. В окне диалога **Параметры** установите параметры на **Вкладке Операция выдавливания**:

- Прямое направление.
- Расстояние: 10 мм.

И нажмите на кнопку **Создать**.

19. Можно изменить цвет детали внизу на панели созданного объекта (рис. 14).

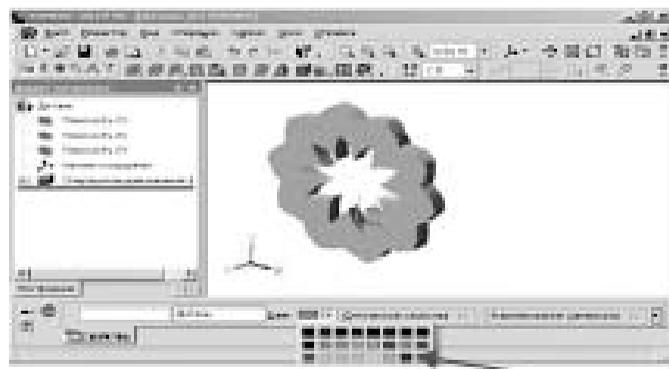


Рис. 14

Практика проведения сетевых мероприятий показывает, что всё большее число педагогов выбирает дистанционную форму повышения своего профессионального уровня, так как это даёт возможность обсудить возникающие вопросы непосредственно с ав-

торами учебных пособий и разработчиками программного обеспечения, независимо от времени и расстояния. □

Литература

1. А.А. Богуславский, Т.М. Третьяк, А.А. Фарафонов КОМПАС-3D v. 5.11–8.0. Практикум для начинающих. – М.: СОЛОН-ПРЕСС, 2006. – 272 с: ил. – (Серия «Элективный курс. Профильное обучение»).
2. Потемкин А. Трёхмерное твердотельное моделирование. – М.: Компьютер Пресс, 2008. – 296 с.
3. Третьяк Т.М. Сетевое взаимодействие педагогов и учащихся на основе сервиса COMDI. Материалы XXI Международной конференции «Применение новых технологий в образовании» 28–29 июня 2010 г. Троицк. С. 297–298.
4. Третьяк, Т.М. Взаимодействие педагогов в сетевом проекте как условие развития профессиональной компетентности. Журнал «Народное образование» № 6, 2009 (с.199–202)
5. Третьяк, Т.М. Организация сетевого взаимодействия педагогов и учащихся на основе Web-сервиса. Журнал «Информатика и образование» № 5, 2011.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ЗАНЯТИЯ

Георгий Осипович Аствацатуров, директор научно-исследовательского центра внедрения информационно-образовательных технологий Армавирского государственного педагогического университета, кандидат исторических наук, georgii_ast@mail.ru

• мультимедийный урок • интерактивная доска • зоны освещённости • мультимедийная поддержка

Любая образовательная технология предполагает прежде всего использование каких-то специфических средств и форм обучения. Информационные технологии требуют подготовленного специального программного обеспечения, соответствующих технических средств. Игнорирование специфических условий мультимедийного занятия может привести к провалу даже хорошо подготовленного с дидактической точки зрения урока. К сожалению, многие педагоги часто не обращают внимания на кажущиеся «мелочи», которые в конечном итоге приводят их к профессиональной неудаче или, говоря языком технологий, к «технологическому сбою».

Ушло в прошлое наличие одного-единственного места в школе, где можно было провести мультимедийный урок – кабинет информатики. Как правило, это помещение не было подготовлено для проведения нормального рабочего урока. Постепенно в школе стало появляться всё больше мультимедийных проекторов, а затем интерактивных досок, мобильных мультимедийных классов, других электронных технических средств обучения. Это позволило более основательно заняться оборудованием классных комнат.

Эффективным будет образовательный процесс в том помещении, где обеспечиваются максимально комфортные условия для учебной деятельности. Учащиеся должны иметь полнофункциональное рабочее место, за которым будет удобно не только воспринимать информацию с большого экрана, работать за компьютером и интерактивной доской, но и работать с учебником, дополнительной литературой, производить записи в тетради и т.п.

Режим работы «компьютер – проектор – (интерактивная доска)»

Большей частью учителя предпочитают наличие в классе одного компьютера и проектора с интерактивной доской или большим экраном.

Какие организационные условия мультимедийного занятия в режиме один компьютер – проектор – экран (интерактивная доска) следует предусмотреть в первую очередь? Весьма полезной учителю может оказаться следующая памятка:

1. Экран монитора ни в коем случае не является точной копией экрана мультимедийного проектора или интерактивной доски. Всё, что было привлекательным и хорошо воспринимаемым на мониторе домашнего компьютера, может в один момент исчезнуть в классе. Прежде чем провести урок, посмотрите сами его на большом экране, сравните, насколько соответствуют цвета, узнаваемы ли используемые фотографии и рисунки, созданные вами объекты. При необходимости настройте проектор.

На большом экране все полутона, бледный, маловыразительный фон, могут исчезнуть. Поэтому не увлекайтесь ими. Удостоверьтесь, что текст читается с любого участка класса.

2. Выполнили условия по первому пункту, но проблем не поубавилось. Именно во время нашего урока мы вдруг обнаруживаем, что яркое солнце, заглянувшее в класс, свело на «нет» все наши усилия. Экран или интерактивная доска должны находиться в таком месте, где нет доступа прямым солнечным лучам.

3. Выполнили условия по второму пункту. Но... не увлекайтесь затемнением!

Классная комната – это не кинозал. Уровень освещённости должен обеспечивать нормальные условия для работы учеников.

Подумайте о зонах освещённости. *Достаточно позаботиться только о том, чтобы электрический свет не падал на экран, чтобы его интенсивность не влияла бы на качество изображения.*

4. Позаботьтесь о том, чтобы создать нормальные рабочие условия для каждого из учеников. К сожалению, сплошь и рядом встречаются случаи, когда уроки по тому или иному предмету проводятся в кабинете информатики, где ученики сидят боком, *место на учебном столе занято монитором, клавиатурой, мышкой, ученики отвлекаются.* Вряд ли такой урок пройдёт эффективно.

В классе должна быть нормальная рабочая обстановка.

Ученики должны иметь возможность при необходимости работать с учебником, тетрадью, дополнительным раздаточным дидактическим материалом.

5. Не забывайте, что во время демонстрации мультимедийной разработки учитель не ретранслятор, а активный субъект образовательного процесса. Вы и ваши ученики – главные участники педагогического действия.

Мультимедийные средства, какими бы они совершенными ни были, сами по себе ничего не решат.

6. Не забывайте об утомляемости детей однообразной учебной деятельностью. Умейте не только чередовать виды учебных заданий, но и управлять эмоциональным фоном урока. *Мультимедиа предоставляет нам для этого очень хорошие возможности.*

Увлечение, восторженное удивление, интерес, улыбка и даже смех – лучшее лекарство от усталости на уроке.

И ещё один важный аспект.

«К сожалению, у меня нет интерактивной доски, поэтому не могу в полной мере ис-

пользовать мультимедиа на уроке...», – такую реплику можно часто услышать от учителей. С данным утверждением можно во многом согласиться.

Действительно, использование интерактивной доски даже в качестве большого планшета создаёт учителю более комфортные условия. Он эффективно управляет уроком, не отвлекаясь ни на секунду от учебного процесса.

В противном случае учитель буквально привязан к компьютеру. Он теряет драгоценные секунды, а, следовательно, упускает нити управления уроком. Между тем необходимы небольшие усилия, небольшие материальные затраты, чтобы кардинально изменить ситуацию.

Далеко не каждый раз увидишь в школе оборудование для дистанционного управления мультимедийным образовательным ресурсом. Современные беспроводные устройства весьма компактны. Часто такой беспроводной презентатор имеет форму ручки с встроенной лазерной указкой.

Он позволяет перелистывать страницы презентации. Его радиус действия достигает 15 метров, что вполне приемлемо для класса.

Некоторые из устройств оборудованы джойстиком, что позволяет при должном навыке пользоваться более сложными инструментами мультимедийного ресурса: гиперссылками и триггерами и другими управляющими кнопками.

Наличие беспроводных мышей позволяет подготовить интерактивные задания для учеников, которые они могут выполнять, сидя за своей партой и не выходя к доске или экрану. Если у вас есть несколько таких мышей, вы можете устроить соревнование, перекрёстный опрос или параллельный опрос нескольких учеников.

Как видим, необходимо желание – как учителя, так и руководителя школы, болеющего за результативность учебного процесса.

Режим «один ученик – один компьютер»

Безусловно, будущее не за стационарными кабинетами информатики, а за мобильными компьютерными классами, оснащёнными

ми ноутбуками или нетбуками, планшетами, ридерами (электронными учебниками) и другими мобильными устройствами. Их легко можно развернуть в любом помещении. В таком случае компьютерные технологии становятся доступными на любом этапе учебного процесса и в любой аудитории. Это решает проблему школ с большим наполнением.

Учитель-предметник получает возможность выбора новых форм и методов преподавания, подачи и контроля усвоения учебного материала. Мобильный класс обеспечивает возможность коллективной работы, повышая интерес к предмету со стороны учащегося и качество образовательного процесса в целом.

И всё же проведение урока в режиме «один ученик – один компьютер» используется учителями-предметниками редко. Причин здесь много. Дело не только в недостаточной технической оснащённости и санитарных нормах, ограничивающих работу учащихся на компьютере (в зависимости от возраста) от 10 до 20 минут. К сожалению, методика использования мобильных классов, ученических нетбуков, ридеров фактически отсутствует.

Режим «один компьютер – несколько учеников (весь класс)»

Технология работы с несколькими мышами за одним компьютером (даже целого класса

при соответствующих технических возможностях) появилась сравнительно недавно. Родилась она как альтернатива для слабо развитых стран, где уровень компьютеризации довольно низкий. Однако появившаяся технология Microsoft Mouse Mischief как надстройка PowerPoint показала новые дидактические возможности для организации новых форм работы с применением ИКТ:

- коллективной проектной деятельности учащихся;
- фронтального тестирования;
- работы психолога с проблемными детьми;
- работы учителя-дефектолога с учащимися.

Ряд школ Краснодарского края участвовали в апробации программно-методического комплекса MultiPoint «Фантазёры» (совместный проект компании «Новый Диск» и корпорации «Майкрософт») и бета-версии Mouse Mischief. Учителя убедились, что технология «несколько мышек» является эффективным инструментом для активизации работы учащихся.

При помощи компьютерных мышей, подключённых к ПК преподавателя, ученики не только отвечают на поставленные вопросы, но и могут дорисовывать схемы и фигуры. При совершенно незначительных материальных затратах (приобретение USB-мышей, желательно беспроводных) появляется замечательная возможность организации новых форм обучения с мультимедийной поддержкой. □

МОНИТОРИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Сергей Алексеевич Жданов, директор Государственного (областного) бюджетного учреждения «Центр мониторинга и оценки качества образования» Липецкой области, sajdapov@rambler.ru

Елена Евгеньевна Панова, заместитель директора Государственного (областного) бюджетного учреждения «Центр мониторинга и оценки качества образования» Липецкой области, e_e_panova@rambler.ru

• качество образования • мониторинг • образовательная организация • образовательные результаты • диагностическая работа

В целях совершенствования механизмов по оценке и управлению качеством образования в Липецкой области реализуется система мониторинговых исследований качества регионального образования.

Задачи проекта:

- оценка качества региональной системы образования на её различных уровнях обучения в рамках мониторинговых исследований;
- обеспечение потребителей образовательных услуг и всех уровней управления образованием надёжной и необходимой информацией о состоянии и динамике развития региональной системы образования;
- разработка и внедрение информационной среды сбора, анализа и хранения информации о системе регионального образования, а также совершенствование возможностей предоставления результатов мониторинговых исследований потребителям.

В основу построения системы мониторинга качества образования заложены следующие положения:

- мониторинговые исследования осуществляются по трём векторным направлениям: оценка качества условий – оценка качества процессов (промежуточных результатов) – оценка качества образовательных результатов;
- информация, получаемая по результатам мониторинговых исследований, нужна не толь-

ко управленческим структурам, но и самим образовательным организациям, а также потребителям образовательных услуг.

Конечной целью мониторинговых исследований не является построение рейтингов объектов (например, школ Липецкой области), по тем или иным показателям, однако, сравнение «себя с другими» в процессе исследования происходит. В результате школа может определить задачи дальнейшего развития.

Одним из важных условий при организации региональных мониторинговых исследований является принцип добровольности. Мониторинги условий и результатов проводятся для всех образовательных организаций региона (по соответствующим уровням реализации образовательных программ), решение об участии в мониторингах процессов (промежуточных результатов) принимает образовательная организация. Принцип добровольности предоставляет образовательной организации свободу выбора оценочных процедур для выстраивания внутришкольной системы оценки качества образования, что существенно повышает достоверность получаемой информации и качество результатов.

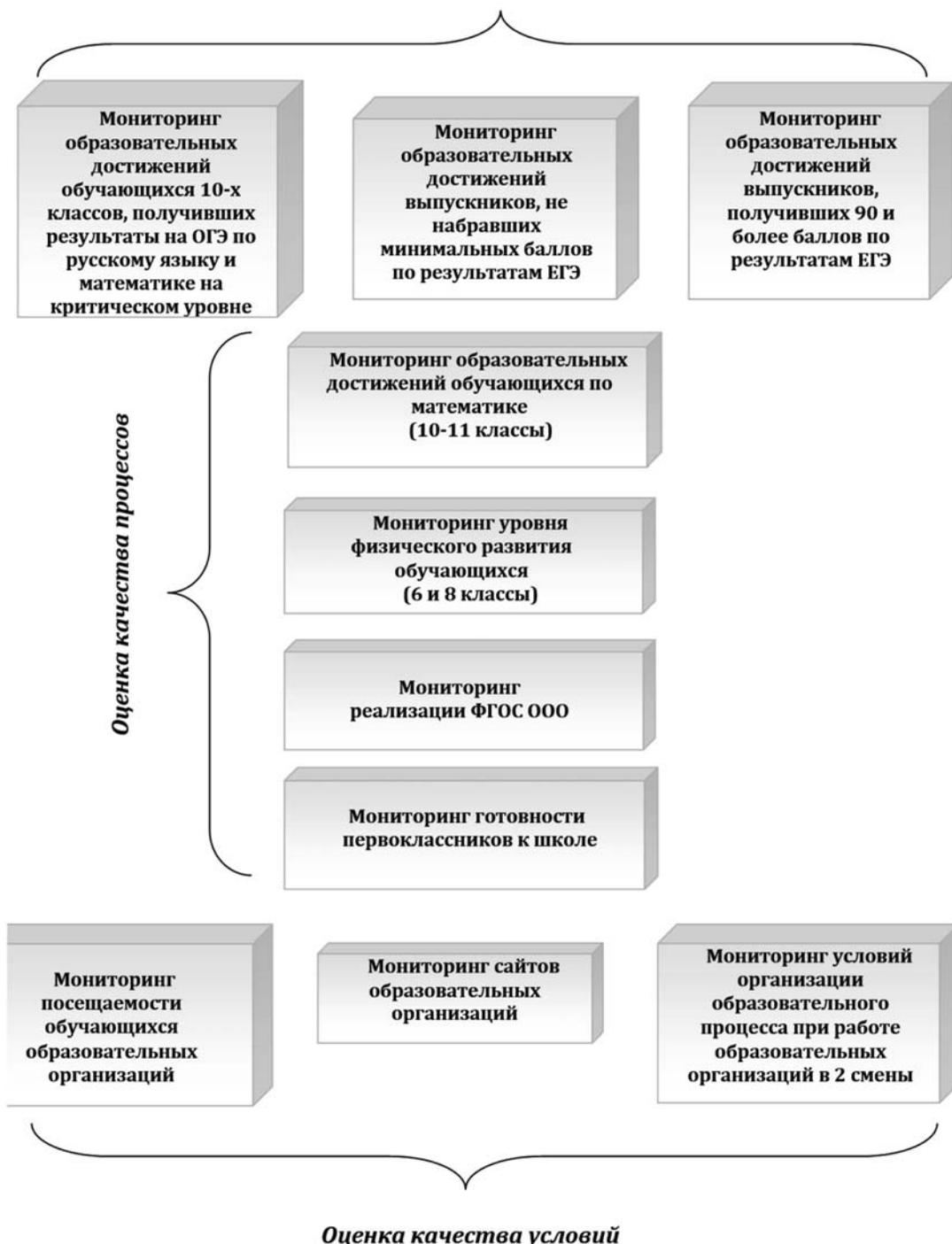
Система мониторинговых исследований позволяет образовательным организациям региона получать достоверную информацию об уровне регионального и школьного образования и планировать изменения в организации образовательного процесса.

Например, трёхлетний мониторинг образовательных достижений учащихся по математике (10–11-е классы) позволяет провести «работу над ошибками», ликвидировать выявленные пробелы в знаниях, скор-

ректировать рабочие программы учителей математики. Положительным результатом проделанной работы можно считать следующие факты: число учащихся, не справившихся с заданиями работы по математике

Система региональных мониторинговых исследований качества образования

Оценка качества образовательных результатов



(получивших «двойки») в процессе обучения в 10–11-х классах, сократилось в 1,5 раза, а число «отличников» увеличилось в 2 раза.

Мониторинг образовательных достижений выпускников, не набравших минимальных баллов по результатам ЕГЭ, позволяет судить и об уровне преподавания, об объективности выставленных школьных отметок. К сожалению, бывали случаи, когда, имея в 10-м и 11-м классах по предмету отметки «4» или «5», выпускник на ЕГЭ не набирает минимума баллов, «не проходит порог».

В «базовый пакет» мониторинговых исследований входят три обязательные составляющие – нормативные документы (приказы, графики проведения, информационные письма, инструкции, аналитические справки), инструментарий (анкеты для образовательных организаций и различных групп участников мониторинга, спецификации и демоверсии диагностических работ, формы отчётов) и информационная платформа мониторинга.

Региональные мониторинговые исследования образования в Липецкой области осуществляются по единому регламенту, что позволяет сделать процедуру максимально прозрачной и управляемой.

Этапы проведения мониторинговых исследований

1. Планирование (обсуждение актуальности исследования, формирование задания, согласование сроков и уровней ответственности).
2. Подготовка материалов исследования (издание нормативных документов, разработка инструментария, создание информационной платформы).
3. Информирование образовательных организаций (отправка информационных писем, размещение информации на официальных сайтах, подготовка и публикация пресс-релизов).
4. Формирование базы данных участников мониторингового исследования (регистрация, создание (актуализация) личных кабинетов, консалтинг муниципальных и школьных координаторов).

5. Сбор информации (в соответствии с содержанием).

6. Анализ результатов (формирование отчёта в электронном виде в личных кабинетах образовательных организаций, подготовка информационно-аналитических материалов регионального уровня, публикация результатов и рекомендаций).

7. Публикация обобщённых результатов и рекомендаций.

Важным условием организации региональных мониторингов является доступность результатов исследования по уровням: школьные результаты (индивидуальные результаты учащихся, результаты по классам и по школе в целом) доступны лишь на уровне образовательной организации. Отчёты по региону в целом доступны всем заинтересованным лицам и организациям, включая органы управления образованием и широкую общественность. Разграничение отчётной информации достигается благодаря использованию информационно-технологической платформы, в состав которой входят: официальный сайт Государственного (областного) бюджетного учреждения «Центр мониторинга и оценки качества образования» (<http://cmoko48.lipetsk.ru>); общий сервер хранения и первичной обработки информации; WEB-интерфейсы данных участников мониторинга. Использование информационно-технологической платформы существенно оптимизирует обработку данных (отчёт о результатах мониторинга появляется в личном кабинете образовательной организации сразу же после загрузки первичных данных). В качестве примера более подробно рассмотрим процесс организации мониторинга образовательных достижений учащихся 10–11-х классов по математике.

Мониторинг образовательных достижений учащихся 10–11-х классов по математике

В целях повышения качества математического образования в Липецкой области организован мониторинг образовательных достижений учащихся по математике (10–11-е классы). Его задача – через диагностику освоения образовательных программ по математике своевременно выявить на уровне образовательных организаций

проблемные зоны в преподавании математики для их устранения.

Участие в мониторинге добровольное, по заявкам образовательных организаций. В рамках мониторинга планируется провести три диагностические работы по математике: две – для учащихся 10-х классов и одну – для учащихся 11-х классов. Мониторинг проводится с использованием современных информационных технологий, что позволяет оперативно обработать результаты и направить итоги и анализ в образовательные организации.

Содержание диагностических работ соответствует федеральному компоненту государственного стандарта основного общего и среднего (полного) общего образования по математике (приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов на-

чального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования»).

Описание характеристик мониторинга

Мониторинг образовательных достижений по математике проводится в течение трёх лет, что даёт возможность отследить результаты в динамике и сделать вывод об успешности подготовки к государственной итоговой аттестации выпускников.

Первая диагностическая работа была проведена для учащихся 10-х классов в октябре 2013 года, вторая – в апреле 2014 года, третья – в феврале 2015 года, уже для учащихся 11-х классов.

Назначение первой диагностической работы – оценить уровень учебных достижений

Характеристики	Описание
Цели	Снижение доли выпускников, не преодолевших минимальный порог баллов на ЕГЭ по математике
Ключевые вопросы	Какие содержательные линии математики вызывают наибольшие трудности у учащихся? В какой степени учащиеся образовательной организации усвоили образовательный стандарт по математике? Существует ли зависимость индивидуальных результатов учащихся, полученных в рамках государственной итоговой аттестации по математике (ГИА 9) и в рамках мониторинга? Какова динамика обученности (есть ли прогресс, эффективна ли работа над ошибками?) Насколько информативна предлагаемая схема анализа результатов?
Участники	Учащиеся 10-х и 11-х классов образовательных организаций Липецкой области, реализующих программы среднего общего образования
Что оценивается	Уровень учебных достижений по математике учащихся 10-11-х классов общеобразовательных организаций
Инструментарий	КИМы трёх диагностических работ (спецификация, демоверсия, варианты для выполнения)
Кто проводит	Управление образования и науки Липецкой области, Г(О)БУ «Центр мониторинга и оценки качества образования»
Представление результатов	1. Программно-информационный продукт для обеспечения взаимодействия Г(О)БУ ЦМОКО с образовательной организацией. 2. Анализ для каждой образовательной организации. 3. Анализ в целом по региону
Виды решений	На уровне ОО – корректировка рабочих программ, планов методической работы, содержания мероприятий внутреннего контроля. На муниципальном уровне – повышение эффективности работы МО учителей математики. На региональном уровне – корректировка содержания программ повышения квалификации
Кто принимает решения	Образовательная организация
Кто использует результаты	Образовательная организация с целью повышения качества преподавания математики
Дополнительная информация (риски, проблемы и т.п.)	Необъективность результатов (как следствие нечестности процедуры), нерепрезентативность выборки, негативное восприятие педагогического сообщества

по математике учащихся 10-х классов образовательных организаций с целью выявления соответствия требованиям Федерального компонента государственного стандарта основного общего образования по математике и готовности обучения в старшей школе. (Например – сформированность умений: решать текстовые задачи алгебраическим способом, вычислять значения геометрических величин (углов), решать задачи на проценты).

Содержание второй и третьей работ частично повторяли содержание первой работы, но были дополнены новыми заданиями, в соответствии с изученным материалом.

Таким образом, первую работу можно считать «стартовой», воспроизведение содержания позволяло отследить качество «работы над ошибками» в школах.

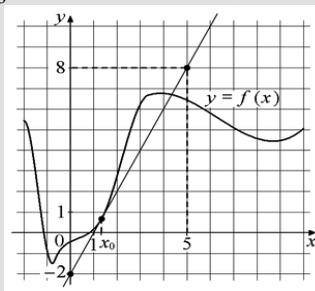
Все диагностические работы состояли из двух частей: часть 1 содержала 8 заданий базового уровня сложности (Б) с выбором ответа, часть 2 содержала 4 задания повышенного уровня сложности (П) с кратким ответом.

В качестве примера приведём содержание демоверсии третьей диагностической работы, проведённой в феврале 2015 года (11-й класс).

ЧАСТЬ 1

Номер задания	Задание	Варианты ответов
1	На бензоколонке один литр бензина стоит 30 руб. 20 коп. Водитель залил в бак 10 литров бензина и купил бутылку воды за 49 рублей. Сколько рублей сдачи он получит с 1000 рублей?	1) 26 2) 302 3) 608 4) 649
2	Билет на выставку стоит 200 рублей, а при групповом посещении действует скидка 20%. Сколько школьников сможет посетить выставку, если родительский комитет выделил на это 2300 рублей?	1) 7 2) 14 3) 15 4) 18
3	В сборнике билетов по истории всего 50 билетов, в 13 из них встречается вопрос о Великой Отечественной войне. Найдите вероятность того, что в случайно выбранном на экзамене билете школьнику не достанется вопрос о Великой Отечественной войне.	1) 0,26 2) 0,28 3) 0,5 4) 0,74
4	На клетчатой бумаге с размером клетки 1×1 изображён треугольник ABC. Найдите длину его средней линии, параллельной стороне AB.	1) 1 2) 1,5 3) 2,5 4) 3
5	Найдите значение выражения $-18 \sqrt{2} \sin(-135^\circ)$	1) -18 2) -9 3) 9 4) 18
6	Найдите корень уравнения $(x + 7)^3 = 216$	1) -1 2) 0 3) 1 4) 13
7	Острые углы прямоугольного треугольника равны 59° и 31° . Найдите угол между высотой и биссектрисой, проведёнными из вершины прямого угла. Ответ дайте в градусах.	1) 14 2) 31 3) 59 4) 90

8	<p>На рисунке изображены график функции $y = f(x)$ и касательная к нему в точке с абсциссой x_0. Найдите значение производной функции $y = f(x)$ в точке x_0.</p>	<p>1) - 2 2) - 0,5 3) 0,5 4) 2</p>
---	---	--



Часть 2

Номер задания	Задание	Ответ
9	Дорога между пунктами А и В состоит из подъёма и спуска, а её длина равна 8 км. Пешеход прошёл путь из А в В за 2 часа 45 минут. Время его движения на спуске составило 1 час 15 минут. С какой скоростью пешеход шёл на спуске, если скорость его движения на подъёме меньше скорости движения на спуске на 2 км/ч? Ответ выразите в км/ч	
10	Найдите точку максимума функции $y = (x - 2)^2(x - 4) + 5$	
11	Сколько корней имеет уравнение $\sin 2x = \cos(\pi/2 - x)$ на отрезке $[2\pi; 3\pi]$?	
12	Биссектриса угла А параллелограмма ABCD пересекает его сторону BC в точке Е. Найдите площадь параллелограмма ABCD, если $BE = 7$, $EC = 3$, а $\angle ABC = 150^\circ$	

Ответы к заданиям

Номер задания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ответ	4	2	4	2	4	1	1	4	4	2	3	35

Критерии выставления отметки

- «5» – за верно решённые 11–12 заданий;
- «4» – за верно решённые 9–10 заданий;
- «3» – за верно решённые 7–8 заданий;
- «2» – за 6 и менее решённых заданий.

Все работы содержали 8 вариантов заданий, возможность ознакомиться с демоверсией и спецификацией работ была у всех желающих за месяц до даты проведения работы, сами же задания были размещены в личных кабинетах образовательных организаций, участвующих в мониторинге, в день проведения работы. Проверка работ осуществлялась автоматически, после загрузки таблицы с ответами участников на сайт Государственного (областного) бюджетного учреждения «Центр мониторинга и оценки качества образования».

Сравнительный анализ результатов диагностических работ в 10-х классах в 2013/2014 учебном году и в 11-х классах

в 2014/2015 учебном году свидетельствует о повышении уровня учебных достижений по математике учащихся старшей ступени образовательных организаций региона:

- число учащихся, получивших неудовлетворительную отметку, уменьшилось и составило 11,32% (в октябре 2013 года – 16%);
- средний балл увеличился и составил 3,79 (в октябре 2013 года – 3,52, в апреле 2014 года – 3,67);
- показатель качества обученности увеличился и составил 62,91% (в октябре 2013 года – 51,02%, в апреле 2014 года – 54,59%); в среднем большую часть заданий (9 из 12) учащиеся выполняли верно).

В диагностических работах можно выделить четыре группы заданий: практико-ориентированные задания, алгебраические задания, геометрические задания и математический анализ.

Пример практико-ориентированного задания. Суточная норма потребления витамина С для взрослого человека составляет 60 мг. Один помидор в среднем содержит 17 мг витамина С. Сколько процентов суточной нормы витамина С получил человек, съевший один помидор? Ответ округлите до целых.

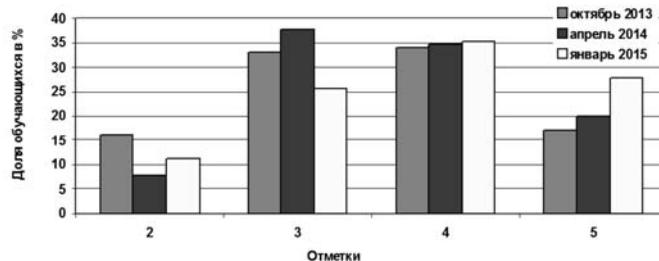
Пример алгебраического задания. Найдите наименьший корень уравнения $10 \times 2 - 12x + 1 = -10 \times 2$.

Пример геометрического задания. В треугольнике ABC $AC = BC$. Внешний угол при вершине равен 146. Найдите угол C. Ответ дайте в градусах.

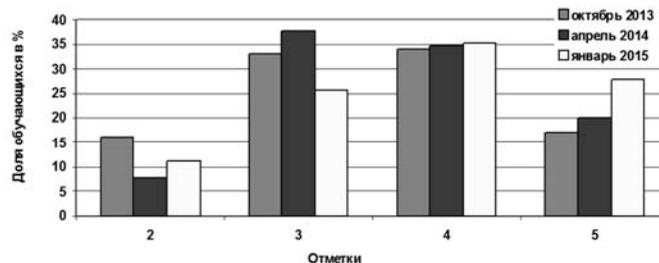
Пример задания из раздела «математический анализ». Найдите точку максимума функции $y = (x - 2)^2(x - 4) + 5$.

По результатам мониторинга по всем группам заданий отмечается положительная динамика выполнения.

Результаты диагностических работ



Результаты диагностических работ



Выполнение заданий базового уровня сложности по группам заданий

№ п/п	Группа заданий	Показатель выполнения, %		
		октябрь 2013 г.	апрель 2014 г.	январь 2015 г.
1	Практико-ориентированные задания	84,37	91,70	95,12
2	Алгебраические задания	78,24	82,88	96,19
3	Геометрические задания	75,13	84,01	86,96
4	Математический анализ	-	71,64	80,78

Выполнение заданий повышенного уровня сложности по группам заданий

№ п/п	Группа заданий	Показатель выполнения, %		
		октябрь 2013 г.	апрель 2014 г.	январь 2015 г.
1	Практико-ориентированные задания	-	-	-
2	Алгебраические задания	48,10	39,96	57,74
3	Геометрические задания	38,49	44,47	44,64
4	Математический анализ	-	47,47	49,39

При анализе диагностических работ был оценен уровень сформированности некоторых предметных умений по математике.

Уровень сформированности предметных умений

№ п/п	Умения	Владеют умением, %		
		октябрь 2013 г.	апрель 2014 г.	январь 2015 г.
1	Осуществлять в выражениях и формулах числовые подстановки и выполнять соответствующие вычисления	85,18	93,44	96,19
2	Решать задачи на проценты	88,29	93,53	96,19
3	Находить вероятности случайных событий	80,45	86,38	94,04
4	Вычислять значения геометрических величин (углов)	79,63	80,82	82,06
5	Вычислять значения геометрических величин (длин)	38,49	65,91	68,25
6	Решать текстовые задачи алгебраическим способом	37,16	47,58	57,74

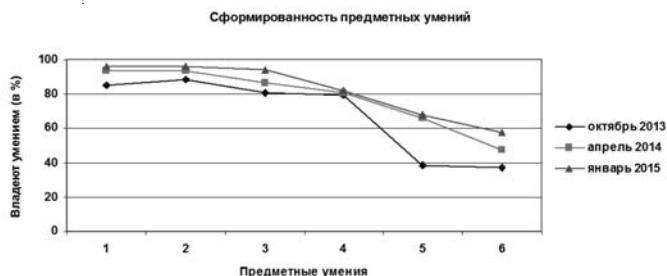
В ходе анализа результатов мониторинга образовательных достижений учащихся по математике было выявлено, что, несмотря на положительную динамику выполнения большинства заданий диагностических работ в период с октября 2013 года по январь 2015 года у учащихся недостаточно хорошо сформированы следующие предметные умения: вычисление значений геометрических величин (длин) и решение текстовых задач алгебраическим способом. Наиболее проблемным разделом для изучения в школьной математике является «Тригонометрия». Низкие результаты выполнения заданий этого раздела даже среди группы наиболее успешных учащихся свидетельствуют о недостаточном уровне преподавания этого раздела в основной и средней школе. Кроме того, среди учащихся, выполняющих диагностические работы, можно выделить группу лиц (около 10%), которые демонстрируют устойчивые неудовлетворительные результаты. Данный факт свидетельствует о том, что каждый 10-й выпускник региона в 2015 году может не набрать установленный минимум баллов на итоговой аттестации по математике.

(Кстати, прогноз подтвердился – около 10% выпускников, выбравших в качестве ЕГЭ в 2015 году профильную математику, не смогли преодолеть минимальный порог баллов с первого раза.)

Основные выводы. Мониторинг в сфере образования является системой регулярного сбора информации об одних и тех же объектах с целью выявления динамики их изменений с использованием одинаковых методик. Мониторинг позволяет по мере накопления информации определять тенденции и выстраивать дальнейшие прогнозы развития наблюдаемых процессов и явлений.

На региональном уровне мониторинговые исследования позволяют оперативно получать информацию о состоянии системы образования, отслеживать формирование тенденций в развитии образования и оперативно влиять на ситуацию. Кроме того, система мониторинговых исследований помогает образовательным организациям региона планировать изменения в организации учебного процесса.

Реализация системы региональных мониторингов, анализ результатов исследования на различных уровнях позволяет утверждать, что оценка качества образования – это не только констатация выполнения нормы закона, но и тонкий инструмент воздействия на развитие региональной системы образования. □



МОДЕЛЬ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Наталья Владимировна Тарасова, руководитель Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования Федерального института развития образования, кандидат педагогических наук, доцент, n_v_tarasova@mail.ru

Нина Ивановна Пьянкова, заместитель руководителя Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования Федерального института развития образования, кандидат педагогических наук, доцент, nina_47@mail.ru

- модернизация образования • общественная аккредитация • муниципальная образовательная система • деятельность образовательных организаций • социально-значимые направления деятельности • параметры деятельности • критерии • оценка
- регламент процедуры общественной аккредитации

Понятие общественной аккредитации в системе образования появилось в российском законодательстве в 1992 году с принятием первого российского Закона «Об образовании». Тогда это нововведение, как и многие другие новации 90-х годов, имело скорее декларативный характер, однако законодатель «смотрел вперёд», откликаясь на огромные перемены, которые происходили в российском обществе. Суть этих изменений можно выразить всего лишь одним понятием: демократизация. Многие функции государства стали передаваться институтам зарождающегося гражданского общества. Этот глобальный тренд привёл к тому, что *отечественное образование начало и продолжает превращаться* (процесс, конечно, нельзя считать *завершённым*) *из государственного института в государственно-общественный. В сфере образования, как и в других сферах, стала активно проявляться частная, в том числе коммерческая инициатива. Возникло множество различных типов образовательных организаций, созданных на основе финансово-промышленных групп, общественных объединений, религиозных организаций и т.п. Всё это и определило необходимость* перехода от тотального администрирования государства к обеспечению общественного участия в реализации образовательной по-

литики. Безусловно, это коснулось и такого аспекта, как оценивание качества образовательных услуг.

Государственной системы такого оценивания оказалось недостаточно, и её стало органично дополнять общественная. **Функции этих двух систем разделились.** Если **целью государственной аккредитации** является определение соответствия содержания и качества подготовки обучающихся в организации, осуществляющей образовательную деятельность по заявленным для государственной аккредитации образовательным программам, федеральным государственным образовательным стандартам, то общественная аккредитация стала определять общественное признание высокого качества деятельности организации, её авторитетность в социуме, соответствие критериям и требованиям российских, иностранных и (что очень важно!) международных организаций, в том числе общественных.

На практике общественная аккредитация в России в 1990-е – начале 2000 годов стала особо популярна среди вузов. Это неудивительно: именно там опережающими темпами начала развиваться коммерческая деятельность и частное предпринимательство, которому общественное признание

было необходимо, «как воздух». В сфере общего, дошкольного и дополнительного образования эти «ростки» находили себе дорогу медленнее. Но это не значит, что в этих сферах образования такая работа не шла [1]. Ведь здесь тоже развивалась инициатива, обострялась конкуренция, возникала потребность в общественном признании. Общественная аккредитация всё больше становилась одним из важных индикаторов проблем и перспектив развития системы образования, всё более позитивно влияла на качество современного образования детей и подростков.

Положение об общественной оценке качества образования во всех его сферах и на всех уровнях подтверждено законом. В соответствии со ст. 96 Закона об образовании в РФ [5], порядок проведения общественной аккредитации, формы и методы оценки при её проведении, а также права, предоставляемые аккредитованной организации, осуществляющей образовательную деятельность, устанавливаются общественной организацией, которая проводит общественную аккредитацию. При этом общественная аккредитация проводится на основе добровольного запроса заказчика, а её результат носит рекомендательный характер. Однако эти положения закона имеют общий характер и требуют механизмов своей реализации. Анализ показывает, что этих механизмов сегодня явно недостаточно. Поэтому коллектив Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования Федерального института развития образования (ФГАУ «ФИРО») с интересом взялся за разработку этой проблемы.

Работа Центра продолжается четыре года: первый год был посвящён теме общественной аккредитации в системе общего образования, то есть, говоря проще, общественной аккредитации школ, второй год аналогичная разработка проводилась для системы дошкольного образования, а третий – для дополнительного образования детей. Четвёртый год посвящён обобщению результатов исследования и выработке практических рекомендаций.

Специфика общественной аккредитации такова, что большинство её участников (родители, представители общественных органи-

заций, коммерческих фирм, партий, союзов, религиозных сообществ и т.п.) не являются профессионалами в области образования. Поэтому, обобщая свой четырёхлетний труд, научные сотрудники Центра создали методическое пособие, которое, по их замыслу, облегчило бы работу по выделению важнейших параметров для оценивания и помогло бы определить степень их реализации. Работая над этой темой, авторы хотели бы не только оказать практическую помощь экспертам, проводящим общественную аккредитацию, но и способствовать тому, чтобы она получила более широкое распространение в сфере общего, дошкольного и дополнительного образования детей. В своей статье авторы выборочно познакомят читателей с важнейшими теоретическими аспектами, проблемами и выводами, к которым они пришли. Ниже будет дано краткое описание авторской модели общественной аккредитации.

Проектируемая модель учитывает множество внутренних факторов, связанных со спецификой, особенностями существования образовательной системы и внешними социокультурными особенностями. Вопросы взаимодействия образовательного учреждения и социальной среды (социума) были неоднократно исследованы. Им уделяли внимание Т.Н. Касимова, М.В. Крупнина, В.С. Лазарев, Л.И. Новикова, Т.Ю. Позднякова, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, В.А. Ясвин и др. [2]. Выполняя свою работу, авторы во многом опирались на результаты этих исследований.

Цели и задачи общественной аккредитации в сфере дошкольного, общего и дополнительного образования детей представлены следующим образом:

- диагностика, оценка и прогноз развития основных направлений деятельности образовательных организаций дошкольного, общего и дополнительного образования детей с учётом культурно-деятельностной парадигмы развития образования с особым вниманием к включению образовательных организаций в окружающий социум;
- повышение степени участия широких кругов социума в государственно-общественном управлении в сфере образования;
- стимулирование деятельности образовательных организаций дошкольного, общего

и дополнительного образования детей по ориентации на интересы заказчика и потребителей;

- стимулирование инновационного развития образовательных организаций дошкольного, общего и дополнительного образования;
- реализация механизмов общественной оценки, гласности и открытости при принятии стратегических решений в сфере развития образования.

Исследователями были определены основные принципы проведения процедуры общественной аккредитации образовательной организации дошкольного, общего и дополнительного образования детей, среди которых:

- законность;
- добровольность проведения процедуры;
- независимость и объективность, полнота и достоверность используемой и выдаваемой информации;
- открытость и широкое использование средств массовой информации в оповещении о результатах проведённой процедуры;
- прав участников процедуры общественной аккредитации образовательных организаций дошкольного, общего и дополнительного образования детей на выражение собственного мнения.

Объектом общественной аккредитации является социально значимая деятельность образовательной организации, направленная на реализацию стратегии развития образовательной системы и социума в условиях заданной образовательной системы. Поэтому, выявляя предмет оценки, авторы считают, что этим предметом должно являться исключительно фактическое состояние дел в той или иной образовательной организации [3].

Разработчики модели общественной аккредитации выделили следующие направления и параметры для установления **соответствия деятельности образовательной организации (ОО) дошкольного, общего и дополнительного образования детей социальному заказу и принципу социального партнёрства:**

1. Обеспечение условий взаимодействия участников образовательных отношений

в образовательной организации и социуме: обеспечение **безопасности пребывания в ОО**; *общественная составляющая* в управлении ОО; язык обучения и воспитания в ОО; предоставление платных услуг в ОО; *социальное партнёрство* семьи и ОО.

2. Обеспечение результативности информационной открытости и доступности реализации социального заказа в ОО:

обеспечение информационной открытости образовательной организации; обеспечение информационной доступности образовательных ресурсов в открытом доступе на информационных ресурсах ОО; обеспечение возможности получения консультативной помощи на информационных ресурсах ОО; обеспечение информационного сетевого взаимодействия организаций различного типа и ведомственной принадлежности в рамках кластерных систем; обеспечение взаимодействия учащихся, родителей, выпускников и местного сообщества в открытом доступе на информационных ресурсах ОО.

3. Обеспечение содержания, условий

и результатов реализации социального образовательного заказа в образовательной программе: учёт социального образовательного заказа в образовательной программе; обеспечение содержания и результатов реализации социального образовательного заказа; обеспечение материально-технических условий реализации социального образовательного заказа; организация сетевого, межведомственного взаимодействия; обеспечение развития ОО.

4. Обеспечение условий и результатов деятельности ОО по присмотру и уходу за детьми:

организация хозяйственно-бытового обслуживания и режима дня детей в ОО; обеспечение гигиенических норм площади на одного ребёнка (нормативов наполняемости групп) и личной гигиены детей в ОО; организация питания детей в ОО»; обеспечение физической активности и разнообразной игровой деятельности детей; организация первичной медико-санитарной помощи в ОО.

5. Обеспечение содержания, условий и результатов реализации преимущественности дошкольного и начального общего образования:

реализация организацион-

ных моделей преемственности дошкольного и начального общего образования в ОО; обеспечение содержания и условий реализации преемственности дошкольного и начального общего образования; сотрудничество ОО и начальной школы по реализации преемственности дошкольного и начального общего образования; сотрудничество ОО и родителей по реализации преемственности дошкольного и начального общего образования; кадровый ресурс обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования выпускников ОО.

6. Обеспечение доступности освоения образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов: учёт в ОО особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, организация межведомственного взаимодействия и совместной с социальными партнёрами деятельности по поддержке и сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, обучаемых в ОО, обеспечение индивидуально ориентированных образовательных траекторий детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, обучаемых в ОО, обеспечение доступности (специальных условий) образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в ОО, обеспечение кадрового ресурса педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в ОО.

7. Обеспечение деятельности и результатов поддержки талантливых и одарённых учащихся в ОО: учёт в ОО талантливых и одарённых учащихся; организация межведомственного взаимодействия и совместной с социальными партнёрами деятельности по выявлению, поддержке и сопровождению талантливых и одарённых учащихся в ОО; обеспечение индивидуально ориентированных траекторий талантливых и одарённых учащихся в ОО; обеспечение индивидуальной поддержки рекордных профессиональных и жизненных стратегий талантливых и одарённых учащихся в ОО; обеспечение кадрового ресурса педагогической поддержки талантливых и одарённых учащихся в ОО.

8. Обеспечение работы образовательной организации с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации: учёт в ОО детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; организация межведомственного взаимодействия и совместной с социальными партнёрами деятельности по педагогической поддержке и сопровождению детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; обеспечение индивидуальной траектории детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; организация индивидуальной работы с родителями и членами семей детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; динамика результатов совместной с социальными партнёрами деятельности по реализации социально-педагогической реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

9. Обеспечение реализации предпрофессиональных программ и профессиональной ориентации старшеклассников: организация профессиональной диагностики и консультирования, обеспечение содержания дополнительных предпрофессиональных программ и профессиональной ориентации учащихся в ОО, обеспечение материально-технических условий реализации дополнительных предпрофессиональных программ и профессиональной ориентации учащихся в ОО, обеспечение внутриведомственного и межведомственного взаимодействия с заинтересованными социальными партнёрами по реализации программ предпрофессионального образования и профессиональной ориентации учащихся в ОО, обеспечение кадрового ресурса предпрофессионального образования и профессиональной ориентации в ОО.

10. Обеспечение отдыха и оздоровления детей и молодёжи: обеспечение благоприятных и безопасных условий отдыха и оздоровления детей и молодёжи; обеспечение образовательных услуг в условиях отдыха и оздоровления детей и молодёжи; обеспечение услуг в сфере физической культуры и спорта в условиях отдыха и оздоровления детей и молодёжи; обеспечение услуг по организации культурно-досуговой деятельности, краеведческих и экскурсионных услуг в условиях отдыха и оздоровления детей и молодёжи; обеспечение кадрового ресурса реализации программ отдыха и оздоровления детей и молодёжи.

11. Обеспечение профессионального роста работников образовательной организации: обеспечение профессионального роста административного персонала ОО, обеспечение профессионального роста педагогического персонала ОО, обеспечение профессионального роста педагогических работников, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами, обеспечение профессионального роста учебно-вспомогательных работников ОО, обобщение передового опыта работников ОО [4].

В системе оценки очень важен подход, который определяется целями, задачами и содержанием оценки, методами, позволяющими оценить содержание оценки, технологиями (приёмами) оценивания, организационными и педагогическими условиями оценивания.

К наиболее разработанным можно отнести критериальный подход, каждый критерий, как правило, имеет ряд показателей, ориентированных на вычленение конкретного результата, демонстрирующего заявленный в критерии признак [4, С. 109]. Причём чем более формализован будет результат, тем очевидней можно определить степень соответствия результата заявленному критерию. В соответствии с параметрами деятельности образовательной организации и критериями их оценки был определён ввод дифференцируемой шкалы в пределах 10 баллов по каждому параметру деятельности.

Разработка регламента процедуры общественной аккредитации образовательных организаций дошкольного, общего и дополнительного образования позволила установить порядок проведения независимой общественной оценки результатов деятельности образовательных организаций, который, по мнению авторов, включает в себя следующие этапы:

1 этап – предварительные работы по организации процедуры общественной аккредитации образовательных организаций дошкольного, общего и дополнительного образования детей;

2 этап – проведение оценки результатов деятельности образовательных организаций

дошкольного, общего и дополнительного образования детей;

3 этап – подведение итогов аккредитации образовательных организаций дошкольного, общего и дополнительного образования детей.

Для общественной аккредитации создаются специальные структуры, характер которых определяется:

- целью и задачами аккредитации;
- современными подходами к пониманию роли и значения общественного самоуправления в жизни общества.

В качестве такой структуры был, в частности, предложен Муниципальный общественный совет как уполномоченная организация проведения процедуры аккредитации. В её юрисдикцию входит создание рабочей группы по организации и проведению процедуры общественной аккредитации образовательных организаций дошкольного, общего и дополнительного образования детей при Муниципальном общественном совете и обеспечение образовательных организаций, государственных и муниципальных органов управления образованием и общество (социум) достоверными результатами оценки и итогами аккредитации. Основным нормативным документом, который следует подготовить и принять уполномоченной организацией, является положение «Об общественной аккредитации образовательных организаций дошкольного, общего и дополнительного образования», которое регламентирует организацию и проведение аттестации, определяет основные вопросы процедуры, регулирует отношения Организатора, с одной стороны, и Заказчика в рамках проведения процедуры аттестации, с другой [4, С. 25–33].

Кроме того, Организатор должен определить:

- полномочия группы экспертов и их ответственность;
- критерии подбора экспертов с учётом особенностей и специфики общественной оценки результатов деятельности ОО в муниципалитете;
- процедуру подбора общественных экспертов по согласованию с общественными организациями;

- организационную подготовку экспертной группы по решению поставленных задач.

Как уже говорилось, состав общественных экспертов формируется из высококвалифицированных специалистов в различных областях деятельности вне сферы образования. Такими экспертами могут стать делегированные члены общественных организаций, отражающих интересы социума в территориальной образовательной системе, выдвинутые различными общепризнанными гражданскими институтами, молодёжными и женскими общественными организациями, организациями ветеранов войны и труда, профессиональными общественными организациями деятелей культуры, науки, журналистов, предпринимателей, общественными организациями родителей, религиозными организациями и т.д.

Критериями отбора гражданских институтов для участия в экспертизе обычно становятся следующие:

- участие в общественной и политической жизни социума;
- общепризнанным общественным доверием;
- к проведению аналитической работы для представления обоснованных и объективных выводов о результатах экспертной оценки.

Подчёркнём, что в число экспертов не могут входить лица, состоящие в трудовых отношениях с Заказчиком.

Для проведения экспертных процедур рекомендуется определить выбор того или иного метода экспертных оценок, например:

- экспертиза (при которой эксперты работают самостоятельно с материалами в удобное для них время, групповая оценка складывается из среднего арифметического оценок экспертов; при равном количестве баллов назначается дополнительная экспертиза);
- индивидуальная экспертиза с последующим обсуждением в группах (может использоваться как в качестве ведущего

принципа, так и в случае спорных ситуаций);

- групповая экспертиза (эксперты работают в группах, согласовывают свои позиции и выносят общую оценку).

В квалитологии¹ известным фактом считается, что привлечение одного специалиста к экспертизе приводит, как правило, к субъективным результатам и заключениям. Для снижения уровня субъективности закономерно создание экспертных групп, которые принимают решения, опираясь на личные предпочтения, интересы и цели. Принятие группового решения экспертов предполагает наличие этапа выработки единого мнения в процессе анализа оценок, принятых каждым экспертом в отдельности. Таким образом, осуществляется переход от субъективных, индивидуальных точек зрения к единому коллективному мнению, принятому коллегиально.

Авторами выделены различия в организации работы экспертов и применение различных форм проведения экспертизы. Например, специализация экспертов на оценке одного или нескольких критериев во всех образовательных организаций или комплексная оценка экспертом каждой образовательной организации по всему составу критериев отбора.

При проведении общественной аккредитации возможно применение как заочных, так и очных форм проведения экспертизы. Так, например, при заочной форме экспертизы эксперты оценивают образовательную организацию только по пакету представленных документов. В случае очной формы эксперты составляют определённое мнение об образовательной организации до начала экспертизы документов двумя путями:

- презентационным, при котором представители образовательной организации делают общественные презентации;
- выездным, при котором эксперты могли предпринять выезды в образовательную организацию для ознакомления «на местах».

Процедуру общественной аккредитации образовательных организаций дошкольного, общего и дополнительного образования детей системы муниципального образования предлагается рассматривать как один

¹ Квалитология – наука о качестве создаваемых человеком объектов и процессов.

из компонентов территориальной образовательной системы. Надо отметить, что реализация общественной аккредитации в каждом конкретном муниципальном образовании потребует дополнительного уточнения системы регламентов, критериев, технологии оценивания, условий организации процедуры, связанных с конкретными особенностями каждого муниципального образования. Эти особенности связаны с такими аспектами, как:

- территориальный аспект (размер нашей страны, её территориальное устройство, социокультурные и экономические различия регионов и муниципалитетов);
- многообразие моделей двухуровневой системы местного самоуправления (сельские и городские поселения, муниципальные районы, городские округа и внутригородские территории городов федерального значения и др.);
- несбалансированный объём полномочий и ресурсного обеспечения муниципалитетов;
- многообразие образовательных организаций страны с учётом различий в территориальных системах образования, объективное существование разных «зон ближайшего развития», разного исходного ресурсно-потенциала и др.

Представленная модель не претендует на то, чтобы решить весь спектр проблем, однако, по мнению авторов, позволяет существенно расширить рамки существующих представлений об общественной аккредитации образовательных организаций

дошкольного, общего и дополнительного образования детей в условиях модернизации системы образования. Ведь работа по данному направлению в нашей стране только началась и должна быть продолжена с привлечением самого широкого круга специалистов, общественности и заинтересованных лиц. □

Литература

1. Лучшие практики общественного участия в формировании и реализации политики в сфере образования: Сборник материалов / Под общей редакцией С.Г. Косарецкого, Е.Н. Шимутиной – Архангельск, 2009. – 260 с.
2. Тарасова, Н.В., Пьянкова, Н.И. Научно-методологические основы проектирования процедуры общественной аккредитации образовательных организаций. / Европейский журнал современного образования. European Journal of Contemporary Education, 2014, Vol. (7), № 1 – С. 54–62.
3. Тарасова, Н.В., Пьянкова, Н.И. Общественная аккредитация дошкольных образовательных организаций: методические рекомендации по разработке процедуры проведения / Н.В. Тарасова, Н.И. Пьянкова. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – 64 с.
4. Тарасова Н.В., Пьянкова Н.И. Общественная аккредитация организаций дошкольного, общего и дополнительного образования детей: метод. рекомендации / Н.В. Тарасова, Н.И. Пьянкова. – М.: Федеральный институт развития образования, 2015. – с.119.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации», ст. 96.

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И МЕТОДЫ ИХ ОЦЕНКИ

Елена Ивановна Николаева, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи РГПУ им. А.И. Герцена, профессор кафедры прикладной психологии ПГУПС императора Александра I, klemtina@yandex.ru

Светлана Аркадьевна Котова, зав. кафедрой начального образования и художественного развития ребёнка РГПУ им. А.И. Герцена, sa-kotova@yandex.ru

- метапредметные результаты • универсальные учебные действия • межпредметность
- начальная школа

В современном стандарте предлагается оценивать метапредметные результаты, включающие освоенные учащимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, которые составляют основу умения учиться, и межпредметными понятиями [1, 2].

Метапредметность – крайне позитивный момент в системе образования, направленный на недопустимость подмены изучения реальности изучением знаний о реальности, представленных в виде информации о ней, которая допущена к изучению даже не экспертным сообществом, а неким ограниченным кругом людей в министерстве образования. А потому вместо непосредственного изучения некоей природной закономерности ученики весьма часто заучивают наизусть законы, написанные в учебнике, а вместо исследования природного объекта изучают его изображение в учебнике. Это ведёт к тому, что ученик может рассказать наизусть законы, но не может описать причины явления природы, с которыми встречается постоянно. Беда состоит даже не в этом, а в том, что вследствие такого обучения у ученика не возникает и потребности ответить на собственный вопрос о причинах этого природного явления [4].

Возьмём следующий пример. Практически любой ребёнок знает, что когда черёмуха цветёт, будет похолодание. Практически все дети знают, что в сентябре в большин-

стве регионов страны будет бабье лето. Спросите учеников любого класса школы: 1) почему каждый май наступает похолодание, когда цветёт черёмуха; 2) почему вдруг внезапно теплеет каждый сентябрь; 3) есть ли связь между этими явлениями?

Можем с уверенностью сказать, что лишь редкие учащиеся общеобразовательных школ смогут ответить на эту триаду вопросов, относящихся к ежедневной жизненной практике, поскольку не получили пока ни одного ответа от второкурсников нескольких вузов, в которых приходится читать лекции по методологии науки.

Между тем это и есть метапредметное знание, относящееся не к предмету (география, физика, биология), но к природному реальному явлению. Предметы, которые дети изучают в школе, появились не потому, что они существуют в природе, но потому, что это удобный способ познания и изучения неделимого целостного природного объекта. И каждый учитель должен помнить, что, расчленяя природный объект на то, что он предлагает изучать в рамках своего предмета, в какой-то момент он все же должен уйти из предметной области к природному объекту.

Каждую весну северное полушарие Земли постепенно приближается к Солнцу, что приводит к поступлению большего количества тепла от ближайшего к нам светила. Но в какой-то момент распускаются листья у огромного количества деревьев, которые поглощают тепло, что приводит к сниже-

нию температуры до того момента, пока Земля станет ближе к Солнцу на столько, что сможет компенсировать поглощаемое листьями тепло. В это время зацветает черёмуха, потому что процесс её цветения связан с изменением внешней температуры. Осенью на огромном пространстве северного полушария деревья сбрасывают листву, прекращается фотосинтез, и это тепло возвращается людям в виде бабьего лета.

На каком предмете ученики должны были получить это знание о природном явлении, а не конкретном объекте или предмете?

В стандарте метапредметные результаты представлены следующим образом:

«11. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать:

1) овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств её осуществления;

2) освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

3) формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;

4) формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;

5) освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;

6) использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;

7) активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;

8) использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить своё выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета;

9) овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;

10) овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;

11) готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

12) определение общей цели и путей её достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

13) готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учёта интересов сторон и сотрудничества;

14) овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета;

15) овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;

16) умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета» [3].

Из всего этого перечня собственно к метапредметным результатам относится пункт 15, все остальное – к «неправомерному отождествлению метапредметной и общеучебной деятельности, подмене педагогических и дидактических понятий психологическими» [5].

Именно поэтому и многие учителя, пытаясь найти способ оценки метапредметных результатов, которая не обговорена в стандарте никаким образом, пытаются заметить метапредметность оценкой познавательных процессов детей.

Если понимать под процессом образования освоение учебной деятельности, то такое понимание будет вполне достаточно. Но если под образованием понимать освоение методов познания реального мира и умение создать собственную картину мира, максимально приближенную не к той, которая сегодня принята в образовательном стандарте, а к реальности, то метапредметность не может быть заменена оценкой познавательных процессов детей, тем более что и представление о познавательных процессах в настоящее время существенно изменилось.

Метапредметность может быть оценена разным способом (в зависимости от того, как она понимается конкретным специалистом), но с нашей позиции в основе метапредметного содержания должны быть понятия, проходящие через разные предметы, например: человек, природа, добро, число. Оценка может быть и на основании понимания детьми основных процессов, происходящих в мире, например, рождение, развитие, движение. Как описывается рождение в биологии, культуре, истории, поэзии? Что значит движение в физическом пространстве (на земле, в воде, воздухе, космосе)? В воображении? В литературе? В архитектуре? В музыке?

Это за пределами начальной школы, но когда я рассказываю студентам, что у них по нервам движутся не электроны (это движение медленное, близкое к процессам в медной проволоке и проводам), а электромагнитное поле со скоростью близкой к скорости света – 300 тыс. км/сек, что и позволяет нам понимать друг друга и отвечать не через полтора часа после того, как мы услышали вопрос, а практически мгновенно, – это производит впечатление. Все знают, что свет доходит от Солнца до Земли за 8 минут. Но никто не задумывается, что подобное движение электромагнитного поля лежит в основе движения и мысли человека.

Совсем не обязательно с первого класса требовать от детей подобных обобщений.

Есть много возможностей, связанных с движением от понятия. Это не значит, что вы вводите термин «понятие» и изучаете его с ребёнком. Когда-то Л.С. Выготский, изучая понятия у детей, обнаружил закономерность, связанную с тем, что ребёнок быстро схватывает понятия, изученные в школе, но долгое время не может объяснить бытовые понятия (брат, мать и т.д.), с которыми сталкивается каждый день. Можно изучать метапредметность через понятия, не называя сами понятия. Да, ребёнок не может объяснить, кто такая мать (он пока понимает это для совершенно конкретного объекта – собственной матери), но он может мысленно оперировать этим понятием.

В качестве одного из простейших примеров может быть понятие «муравей». С одной стороны, это часть природы, биологический объект. С другой стороны, он может быть нарисован и становится объектом искусства. Но он может быть активным действующим лицом басни про стрекозу и муравья, где символизирует человеческое качество – трудолюбие. Но слово «муравей» – это существительное. Оно имеет род и падеж. Как соотносится слово «муравей», которое можно лишь написать или услышать от соседа, от насекомого, которого это слово означает? В каких они находятся отношениях? Как предмет и его знак. Как означаемое и обозначающее. А дальше можно начать замечательную игру, где также можно рассмотреть дерево и небо, море и камень.

Не надо пока говорить ребёнку, что это лишь разные способы понять мир, он догадается об этом сам, когда будет к этому готов. Важно показать постепенно, что говорить об объекте – не значит изучать его или знать его.

Для многих современных детей назвать что-то – фактически перестать познавать это. «Это трава», – и можно отвернуться, чтобы заняться чем-то на траве. Но можно, даже не называя, рассмотреть чудо, проравшее твердую землю в поисках солнечного тепла. И увидеть, сколько разных трав топчет нога. И пожелать узнать их названия. К счастью, русскоязычному учителю в этом плане повезло, поскольку мы имеем огромное число авторов, описывающих восхищение перед природой. Но нужно не только прочесть, но обязательно потом увидеть самому и сравнить ощущения. Вот тогда это и будет метапредметность: переход от чтения к наблюдению, обобщению и другим познавательным УУД.

Но ребёнок может спросить, среди каких предметов жили бабушка и дедушка. А среди каких – мама и папа. В детстве бабушки и дедушки редко кто имел телевизоры. Они получили широкое распространение, когда те учились в школе. Были стационарные телефоны, и то не у всех семей. Мама и папа родились во времена, когда телевизоры были у всех, но в их жизни появились сначала первые и очень слабые компьютеры, а потом и мобильные телефоны. Сами дети родились, когда все эти приборы стали типичными во многих семьях. Кроме того, постоянно появляются новые гаджеты. Нужно спросить, а во что играли дедушки и бабушки в детстве? Что они делали после школы? Как это было у мам и пап? Как же чувствовал себя ребёнок, родившийся в пещере первобытного человека, не знавший не только об этих приборах, но никогда не видевший вилку и ложку, стол и стул? Как связаны представления людей с предметами, их окружающими?

Чем старше ученик, тем сложнее понятия можно разобрать. Например, понятие «че-

ловек – часть природы». Это член сообщества людей, гражданин своей страны, он может быть родителем и ребёнком, он может быть поваром или космонавтом. Наконец, он может жить в XXI веке и ходить в школу или в XVII веке в Великом Новгороде и учиться писать на бересте. Как будет понимать мир человек в зависимости от времени, в котором он живёт, позиции в семье и роли в обществе?

Безусловно, каждый учитель, памятуя о том, что он учит маленькую личность не знаниям о мире, а способам познания этого мира и умению превращать результаты наблюдения в понятия и в конечном мире в уникальную картину мира, сможет сам создать разнообразные методы оценки метапредметных результатов не через познавательные процессы, но через понятия, которые позволяют перескакивать через предметные загородки, сохраняя содержание, отражающее реально существующий мир, представленный в языковой форме. □

Литература

1. *Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. *Забродин, Ю.М.* Психология личности и управление человеческими ресурсами. – М.: Финстатинформ, 2002. – 360 с.
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008.
4. *Николаева, Е.И.* Формирование метакогнитивных компетенций в начальной школе // Школьные технологии, 2012. – № 5. – С. 85–91.
5. *Хуторской, А.В.* Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Интернет-журнал «Эйдос», 2012. – № 1. <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>.

Содержание / Contents

**КОНТЕКСТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ
CONTEXTS OF TECHNOLOGIZATION**
Развитие информационной грамотности российских школьников: новое качество образования

Эльвира Айсеновна Аксёнова, ведущий научный сотрудник Института стратегии и развития образования Российской академии образования, профессор, доктор педагогических наук, axelv722@yandex.ru

Третья стадия развития человечества, получившая название «информационное общество», связана со стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, превращением информации в важнейший ресурс развития современной цивилизации. Внедрение новых форм представления информации выдвинуло на первый план в сфере поиска эффективных способов и средств работы с информацией понятие «информационная грамотность». В статье определена концепция «информационной грамотности», выделены структурные компоненты информационной грамотности, как сложного многоаспектного полиструктурного явления, определена роль этих составляющих в формировании у школьников информационной грамотности.

Ключевые слова: информационная грамотность, концепция информационной грамотности, компоненты информационной грамотности, информационно-коммуникационные технологии, модели формирования информационной грамотности российских школьников.

The development of information literacy of Russian students: a new quality of education

Elvira I. Aksenova, Senior Researcher at the Institute of strategy and development of education Russian Academy of education, Professor, D. in Education, axelv722@yandex.ru

The third stage of human development called «information society», linked to the rapid development of information and communication technologies, the transformation of information into an important resource for the development of modern civilization. The introduction of new forms of reporting put forward to the fore in the field of finding effective ways and means of working with information the concept «information literacy». The article defines the concept of «information literacy», the structural components of information literacy as a polystructural complex multidimensional phenomenon, defined the role of these components in the formation of students' information literacy.

Keywords: information literacy, the concept of information literacy, the components of information literacy, information and communication technologies, models of formation of information literacy of Russian students.

Очерк современного понимания мышления

Георгий Леонидович Ильин, профессор Московского педагогического государственного университета, Московского государственного гуманитарного университета им. М.А.Шолохова, доктор педагогических наук, gor-946@yandex.ru

Рассматриваются классификации мышления в контексте двух научных традиций: субъективной (гуманитарной) и объективной (картезианской). Показывается, что обе они сводятся к исходному гуманитарному мышлению, для которого характерна опора на мнения людей. Утверждается, что научная, объективная картина мира является продуктом человеческой общественно-исторической деятельности, а сама картезианская наука – одной из форм этой деятельности, значение которой меняется в истории общества.

Ключевые слова: виды мышления, традиции понимания мира, субъективное мышление, объективное мышление, мнение людей, инженерная, проектная культура, социальный процесс.

Essay on modern understanding of thinking

Georgy L. Il'in, Professor, Moscow State pedagogical University, Moscow state humanitarian University named after M. Sholokhov, D. in Education, gor-946@yandex.ru

Discusses the classification of thinking in the context of two research traditions: subjective (humanitarian) and objective (Cartesian). It is shown that they both boil down to the source of humanitarian thinking, which is characterized by reliance on the opinions of people. It is argued that scientific, objective picture of the world is a product of human social and historical activities, and science itself is a form of this activity, the value of which changes in the society's history.

Keywords: types of thinking, traditions understanding of the world, subjective thinking and objective thinking, people, engineering, design culture, social process

**КОНЦЕПЦИИ, МОДЕЛИ, ПРОЕКТЫ
CONCEPTS, MODELS, PROJECTS**
Индивидуальный образовательный маршрут школьника как механизм персонификации образования

Светлана Аркадьевна Котова, зав. кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребенка РГПУ им. А.И. Герцена, член экспертного совета Комитета по образованию г. Санкт-Петербурга, кандидат психологических наук, доцент, sa-kotova@yandex.ru.

В статье развиваются идеи личностно-развивающегося образования. Раскрыты концептуальные основы построения индивидуального образовательного маршрута школьника, даны классификации разных видов образовательных маршрутов. Представлена модель проектирования индивидуального образовательного маршрута школьника.

Ключевые слова: модернизация образования, личностно-ориентированное образование, индивидуальный образовательный маршрут, самообразование

Individual educational route of a student as a mechanism of personification of education

Svetlana A. Kotova, Head of the Department of pedagogy of primary education and artistic development of the child, Russian State pedagogical University named after A. Herzen, member of the expert Council of the Committee for education of St. Petersburg, Ph.D. in Psychology, associate Professor, sa-kotova@yandex.ru.

The article develops the ideas of personality-developing education. Describes the conceptual bases of construction of individual educational route of a student, given the classification of the different types of educational routes. Presents the design model of individual educational route of a student.

Keywords: modernization of education, personally-oriented education, individual educational route, self-education

Стадии развития организационной структуры учебного процесса и её переходные состояния

Вячеслав Александрович Рязанов, старший преподаватель Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Кемерово), vyacheslaw.ryazanov@yandex.ru.

В теории стадийного развития учебного процесса остается открытым вопрос о фазах перехода от каждого предыдущего общественно-исторического способа обучения к последующему. В статье рассматриваются промежуточные состояния, в которых каждый раз оказывается организационная структура учебного процесса при переходе из одной стадии развития обучения в другую.

Ключевые слова: организационная структура учебного процесса, стадии развития учебного процесса, переходные состояния организационной структуры учебного процесса.

Stage of development of the organizational structure of the educational process and its transient states

Vyacheslav A. Ryzanov, Senior Lecturer of the Kuzbass regional Institute of professional development and retraining of education workers (Kemerovo), vyacheslaw.ryazanov@yandex.ru.

In the theory of stadial development of the educational process remains an open question about the phases of transition from each of the previous socio-historical method of study to the next. The article deals with the intermediate state, in which every time is the organizational structure of the educational process in the transition from one stage of learning to another.

Keywords: organizational structure of the educational process, the stage of development of the educational process, transition States of the organizational structure of the educational process.

Сетевая школа методиста: особенности, преимущества, принципы работы

Елена Владимировна Василевская, заведующая кафедрой развития образования ФГАОУ АПК и ППРО (г. Москва), кандидат педагогических наук, доцент, elena.vladimir.vasilevskaya@gmail.com

Сетевая форма организации непрерывного образования взрослых — это организационное решение, обеспечивающее использование ресурсов одновременно нескольких организаций в реализации процесса непрерывного образования, осуществляемого в течение всей жизни взрослым индивидом в целях профессионального роста и личностного совершенствования.

Ключевые слова: сетевое обучение, коннективизм, индивидуальное и персональное обучение, модель СШМ

Network school of the educational supervisor: the features, advantages, principles of operation

Elena V. Vasilevskaya, Head of Department of education development, Academy of post-graduated education and professional development of of education workers (Moscow), Ph.D. in Education, Associate Professor, elena.vladimir.vasilevskaya@gmail.com

The network form of organization of continuous education of adults is an organizational solution that ensures the use of resources multiple organizations in the implementation process of continuous education, carried out throughout the life of an adult individual for the purposes of professional growth and personal improvement.

Keywords: networked learning, connectivity, and individual personal training, model SSM

Качество образования: немецкий опыт развития

Людмила Ивановна Писарева, старший научный сотрудник Центра педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО, кандидат педагогических наук, pisareva-l@list.ru.

Качественное образование характеризуется совокупностью определенных признаков и показателей, находящихся в динамичном развитии и обусловленных органической связью с социальной, экономической, политической и педагогической сферами жизни современного общества, что рассматривается в статье на примере школьного образования Германии. Проводившиеся в течение многих лет реформы, преобразования более широкого или локального характера системы школьного образования, его структуры, содержания, методов оценивания достижений учащихся ставили своей главной целью достижение качества и эффективности в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: признаки, показатели, критерии, качество, преобразования, цели, структура, содержание, результат.

Quality of education: the German experience

Ludmila I. Pisareva, Senior Researcher of the Center for teaching comparativistics, the Institute of education development strategy of the Russian Academy of education, Ph.D. in Education, pisareva-l@list.ru.

Quality education is characterized by a set of specific signs and indicators located in the dynamic development and is due to the organic connection with social, economic, political and educational spheres of modern society that is considered in the article on the example of school education in Germany. Conducted over many years, reform, transformation, or a wider local nature of the school system, its structure, content, methods of evaluating achievements of students put its main objective the achievement of quality and efficiency in the educational process.

Keywords: signs, indicators, criteria, quality, conversion, purpose, structure, content, result.

Единство обучения, воспитания, развития, социализации в нравственном образовании школьников

Валерий Николаевич Клепиков, кандидат педагогических наук, учитель высшей категории, победитель конкурса «Лучшие учителя России», почётный работник общего образования РФ, ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО, заместитель директора по инновационной работе, учитель математики и этики средней школы №6 г. Обнинска, Klepikovvn@mail.ru.

В последние годы становится всё более очевидным тот факт, что ограничиваться только учебно-воспитательным процессом в современной школе уже недостаточно. Об этом красноречиво говорят и ФГОС второго поколения. Любой школе необходима продуманная модель системы образования, которая включала бы в себя процессы обучения, воспитания, развития и социализации на равноправной основе. Нравственное образование учащихся есть закономерный итог интегративного взаимодействия данных процессов, сфокусированных на этические ценности и идеалы.

Ключевые слова: образование, нравственное образование, этические ценности, обучение, воспитание, развитие, социализация, самообучение, самовоспитание, саморазвитие, самосоциализация, дифференциация, интеграция.

The unity of teaching, education, development, socialization in the moral education of students

Valery N. Klepikov, Ph.D. in Education, a Teacher of Highest Category, the Winner of Competition "The best teachers of Russia", Honorable worker of general education RF, Leading Researcher, "Institute of Social Pedagogy", RAE, Deputy Director of innovative work, the Math and Ethics teacher, secondary school №6, Obninsk, Klepikovvn@mail.ru.

In recent years it has become increasingly obvious is the fact that be limited only to the educational process at modern school is no longer enough. About it eloquently speak and the FSES of the second generation. Any school needs a considered model of the system of education, which would include the processes of training, education, development and socialization on an equal basis. Moral education of students is a natural outcome of integrative interaction of these processes, focused on ethical values and ideals.

Keywords: education, moral education, ethical values, training, education, development, socialization, learning, self-education, self-development, semisocialist, differentiation, integration.

Психотехнология микрогрупповой работы в качестве социального способа развития, образования и инклюзии в различных малых группах и коллективах

Дмитрий Александрович Донцов, доцент, доцент кафедры психологии труда и служебной деятельности факультета психологии, социальной медицины и адаптивно-реабилитационных технологий Российского Государственного Социального Университета кандидат психологических наук, dontsov-junior@bk.ru;

Маргарита Валерьевна Донцова, психолог 1-й категории участкового отдела «Можайский» ГБУ «Московская служба психологической помощи населению», кандидат психологических наук;

Людмила Викторовна Сенкевич, заведующий лабораторией психологии здоровья факультета психологии, социальной медицины и адаптивно-реабилитационных технологий Российского Государственного Социального Университета кандидат психологических наук, доцент;

Сергей Васильевич Бонкало, доцент кафедры психологии труда и служебной деятельности факультета психологии, социальной медицины и адаптивно-реабилитационных технологий Российского Государственного Социального Университета кандидат психологических наук

Статья посвящена технологическому обоснованию современной психолого-педагогической парадигмы методов интерактивного обучения и развития личности школьников, старшеклассников, студентов и других категорий учащихся в целостном образовательном и социально-развивающем процессе воспитания и социализации. Раскрывается микрогрупповая технология, подразумевающаяся, в частности, в качестве универсального средства осуществления инклюзивного образования, группового сплочения и социальной адаптации в интерактивных формах в любого рода малых группах и небольших коллективах. Психотехнология микрогрупп рассматривается и понимается и как один из путей развития и формирования практически любой малой группы в процессе внутригруппового взаимодействия и осуществления совместной познавательной и творческой деятельности.

Ключевые слова: дети и подростки с ОВЗ, дети и подростки с особыми потребностями в обучении, психолого-педагогические условия, метод микрогрупп, психотехнология микрогрупп, социальная инклюзия, реабилитация, обслуживание, отделения дневного пребывания, центры социального обслуживания, стандартизированное наблюдение.

Psycho-technology of microgroup's work as a social way of development, education and inclusion in various small groups and teams

Dmitry A. Dontsov, Associate Professor of Psychology of labor and professional activities of the Faculty of psychology, social medicine and adaptive and rehabilitation technologies, Russian State social University, Ph.D. in Psychology, dontsov-junior@bk.ru;

Margarita V. Dontsova, psychologist 1-St category of the Department of the district «Mozhaisk» GBU «the Moscow service of psychological aid to the population» Ph.D. in Psychology;

Ludmila V. Senkevich, head of the laboratory of health psychology, faculty of psychology, social medicine and adaptive and rehabilitation technologies of the Russian State Social University, Ph.D. in Psychology, Associate Professor;

Sergei V. Bonkalo, Associate Professor in the Department of psychology of labor and professional activities of the faculty of psychology, social medicine and adaptive and rehabilitation technologies of the Russian State Social University, Ph.D. in Education

The article is devoted to the technological basis for a modern psycho-pedagogical paradigm of interactive teaching methods and the personality development of schoolchildren, seniors, students and other categories of students in a holistic educational and socially-educational process of education and socialization. The article disclosed the

Microgroup technology, implied, in particular, as a universal means of implementation of inclusive education, group cohesion and social adaptation in interactive forms in any kind of small groups and small groups. Psycho-technology of micro-groups is examined and understood, and as one of the ways of development and formation of virtually any small group in the process of intra-group interaction and implementation of joint cognitive and creative activities.

Keywords: children and adolescents with disabilities, children and adolescents with special needs in learning, psychological and pedagogical conditions, the method of small groups, psycho-technology of microgroups, social inclusion, rehabilitation, maintenance, offices day centres, social services centres, a standardized observation.

Новая модель профессионализации изменения на современном рынке труда

Олег Викторович Решетников, директор Института общественного служения, руководитель социально-психологической службы ГБУ «Школа № 1357 «Многопрофильный комплекс «Братиславский», руководитель Учебно-методического центра дополнительного профессионального образования и профессиональной переподготовки ЖДЦ Департамента труда и занятости населения г. Москвы, кандидат педагогических наук, dobrovoles@inbox.ru

Статья посвящена проблеме создания новой модели профессионализации, которая должна учитывать происходящие глобальные изменения на рынке труда. Данная модель включает в себя анализ и понимание места профессиональной деятельности в жизни человека, потенциал и индивидуальные ограничения которые следует учитывать в индивидуальном профессиональном выборе, факторы формирования профессиональной миссии.

Ключевые слова: профессионализация, мотивация профессионального выбора, блокираторы мотивации, профессиональная миссия, профориентация, трудовой рынок, профессиональный тип мышления

A new model of professionalization changes in today's job market

Oleg V. Reshetnikov, Director of the Institute of Public Service, Psychologist of school №1910, Moscow, the Head of Learning and Methodic Center for Additional professional education and professional retraining, Department of labor and employment, Moscow, Ph.D. in Psychology, dobrovoles@inbox.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of creating a new model of professionalization, which must take into account global changes in the labour market. This model includes the analysis and understanding of the place of professional activities in a person's life, potential and individual limitations need to be considered in individual vocational choice, factors of formation of professional mission.

Keywords: professionalization, motivation of professional choice, motivation bollards, a professional mission, career guidance, labor market, professional mindset

ВНЕДРЕНИЕ И ПРАКТИКА IMPLEMENTATION AND PRACTICE

Неуспеваемость учащихся: причины и средства её преодоления

Петр Аркадьевич Киршин, педагог-психолог муниципального бюджетного образовательного учреждения СОШ №7, г. Сарапул (республика Удмуртия, РФ), kirshin.peter@yandex.ru.

В статье рассматривается понятие школьной неуспеваемости, психологических особенностей неуспевающих школьников, причин возникновения и путей преодоления данной проблемы. Раскрытие сущности неуспеваемости при данных целях и содержании образования, выявление структуры неуспеваемости, признаков, по которым могут опознаваться ее компоненты, разработка научно обоснованных приемов обнаружения этих признаков. Без выявления причин этих проблем невозможна эффективная работа по их преодолению.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость, обучаемость, успешность/неуспешность, психологические тесты, коррекционная программа.

The causes of school failure and ways to overcome them

Peter A. Kirshin, Educational psychologist municipal budgetary educational institution Sarapul (Udmurtia) Secondary School №7.

The article discusses the concept of school failure, psychological characteristics of underachieving students, the causes and ways to overcome this problem. Disclosure of underachievement at these objectives and content of education, the identification of the structure of school failure, signs, which can be recognized its components, the development of science-based methods to detect these signs. Without this it is impossible to study the factors failure and the development of measures to combat it. Many students have difficulty learning. Without identifying the causes of these problems can not be effectively work to overcome them.

Keywords: school failure, learning, success / failure, psychological tests, correctional program.

Исследование факторов школьной неуспеваемости с позиций тайм-менеджмента

Наталья Фаритовна Анохина, доцент кафедры экономики и управления Стерлитамакского филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Башкирский государственный университет», anokhinanatalia@ya.ru

В своей статье автор анализирует причины школьной неуспеваемости и предлагает использовать для ее решения некоторые приёмы из области тайм-менеджмента.

Ключевые слова: неуспеваемость, тайм-менеджмент, ловушки времени, поглотители, прерыватели, откладывание, прокрастинация.

Study of factors of school failure from the standpoint of time management

Natalia F. Anokhina, Associate Professor in the Department of Economics and management of Sterlitamak branch of Federal state budgetary educational institution of higher professional education «Bashkir state University», anokhinanatalia@ya.ru

In this article the author analyzes the causes of school failure and proposes to use for its solution some of the techniques from the field of time management.

Keywords: academic failure, time management, time traps, absorbers, ground fault interruption, postponement, procrastination.

Учить учиться: формирование индивидуального стиля учения на уроках биологии. Часть 2

Ксения Дмитриевна Дятлова, профессор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, доктор педагогических наук, xenia5204@mail.ru.

Артём Дмитриевич Варакин, аспирант Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

Определение учеником своей ведущей сигнальной системы, степени межполушарной асимметрии и способа восприятия и кодирования информации (визуал, аудиал, кинестетик) способствует формированию индивидуального стиля учения и индивидуализации преподавания. В прошлом номере авторы рассматривали определение ведущей сигнальной системы и степени межполушарной асимметрии. В этой статье рассказывается о том, как именно распознать ведущую репрезентативную систему ученика (как учителем, так и самим учеником) и как, учитывая эти данные, достигать наибольшей индивидуализации при обучении, в частности на уроках биологии. **Ключевые слова:** индивидуальный стиль учения, сигнальные системы, межполушарная асимметрия, репрезентативные системы

To train the trainer: Individual style of learning, signal systems, functional brain asymmetry, representative system. Part 2.

Ksenia D. Dyatlova, Professor of Nizhny Novgorod state University named after N. Lobachevsky, D. in Education, xenia5204@mail.ru.

Artem D. Varakin, PG student, Nizhny Novgorod state University named after N. Lobachevsky

The definition by the student of his leading signal system, functional brain asymmetry and how the perception and encoding of information (visual, audial, tactile) contributes to the formation of individual style of instruction, and individualization of teaching. In the last issue the authors have considered determining a leading signal system and the degree of interhemispheric asymmetry. This article describes about how exactly to identify the leading representative system of a student (as a teacher and by the student) and how, given these data, to achieve maximum individualization in teaching, in particular in biology class.

Keywords: individual style of teaching, alarm system, hemispheric asymmetry, representational system

Представление информации как одно из важнейших медиаобразовательных умений: создаём видеопоздравление

Екатерина Викторовна Якушина, старший научный сотрудник лаборатории медиаобразования ИСМО РАО, кандидат педагогических наук, <http://mediaeducation.ru>, wm45@yandex.ru.

В статье говорится о представлении информации в виде видеоролика. Сценарий, сюжет, подготовка материалов и основные приемы съемки и монтажа

Ключевые слова: представление информации, медиаобразовательные умения, видео, видеоролик, сценарий, как снять видео, обработка видео, монтаж видео.

The presentation of information as one of the most important media education skills: create video-greetings

Ekaterina V. Yakushina, Senior Researcher at the laboratory of media education of The Institute of content and methods of training RAE, Ph.D. in Education, <http://mediaeducation.ru>, wm45@yandex.ru.

The article refers to the submission of information in the video form. Script, plot, training materials and basic techniques of shooting and editing.

Keywords: Presentation of information, media education skills, video, script, how to remove the video, video processing, video editing

Формирование самоорганизации личности - её самостоятельности и целеустремленности

Анатолий Иванович Коханец, доцент психологии университета «Туран», практический психолог-консультант психологического центра «Личность» г. Астаны, НЛП-мастер, a.kohanets@yandex.ru.

Психологам и педагогам сферы образования предлагаются конкретные алгоритмы формирования указанных свойств успешной личности, подлежащие сознательному освоению и автоматизации.

Ключевые слова: развитие личности, саморегуляция поведения, самостоятельность, целеустремленность.

The formation of self-identity - its independence and determination

Anatoly I. Kohanec, Associate Professor of psychology at the University «Turan», practicing psychologist-consultant psychological center «Personality» of Astana, Master of NLP, a.kohanets@yandex.ru.

This article proposes for the psychologists and pedagogues in the sphere of education some specific algorithms for the formation of the specified properties of a successful person subject to conscious development and automation.

Keywords: personality development, self-regulation of behavior, independence, and commitment.

Интерактивные занятия в школе: и снова о мозговом штурме

Борис Рувимович Мандель, профессор Новосибирского гуманитарного института, профессор Российской академии естествознания, заведующий кафедрой педагогики и психологии НГИ, кандидат педагогических наук, boruvman@rambler.ru.

Статья посвящена рассмотрению серьезного, спорного, любопытного вопроса о смысле, целях, видах, формах, способах проведения мозгового штурма. Автор размышляет об истории вопроса, своевременности и возможностях этого вида интеллектуальной поисковой деятельности в образовании.

Ключевые слова: дискуссия, преподаватель, генерация идей, медиатор, фасилитатор, фантазия, организованность, креативность..

Interactive in school: again arguing about the brainstorming

Boris R. Mandel, Ph.D. in Education, Professor of the Novosibirsk Institute of Humanities, Professor of the Russian Academy of Natural Science, Ph.D. in Education, Honoris Member of International Academy of Natural History, Head of the Department of Pedagogy and Psychology NGI

the article is devoted to serious, controversial, curious question about the meaning, purposes, types, forms, methods of brainstorming. The author reflects on the history of the issue, the timeliness and the possibilities of this type of intellectual exploration in education.

Keywords: discussion, teacher, idea generation, mediator, facilitator, imagination, organization, creativity

Взаимодействие педагогов в рамках дистанционного курса «моделирование и проектирование в среде компас-3d It»

Татьяна Михайловна Третьяк, доцент кафедры методики обучения информатике Московского института открытого образования, ttmioo@bk.ru.

Показан опыт организации и проведения дистанционных курсов повышения квалификации педагогов по программе «Моделирование и проектирование в среде КОМПАС-3D LT». Рассмотрены методические и организационные подходы проведения дистанционного занятия и сетевых мастер-классов.

Ключевые слова: вебинары, САПР, дистанционные курсы, КОМПАС-3D LT, повышение квалификации.

The interaction of teachers within the framework of distance learning course «modeling and design in Kompas-3d It»

Tatiana M. Tretyak, Associate Professor, Cathedra of methods of teaching computer science at Moscow Institute of open education, ttmioo@bk.ru.

The experience of organization and conducting of distance learning courses of in-service teacher training program «Modeling and design in KOMPAS-3D LT». Describes the methodological and organizational approaches of distance learning and network workshops.

Keywords: webinars, CAD, online courses, KOMPAS-3D LT, training.

Организационные условия мультимедийного занятия

Георгий Осипович Аствацатуров, директор, научно-исследовательского центра внедрения информационно-образовательных технологий Армавирского государственного педагогического университета, кандидат исторических наук, georgii_ast@mail.ru

Как урок обыкновенный, так и урок с использованием электронных средств обучения, требуют определённых организационных условий, которые могут существенно повлиять на эффективность образовательного процесса. В статье показана возможность создания новых форм обучения с мультимедийной поддержкой.

Ключевые слова: мультимедийный урок, интерактивная доска, зоны освещённости, мультимедийная поддержка.

Organizational conditions for multimedia classes

George O. Astvatsaturov, Director of Research Centre for implementation of information and educational technologies of the Armavir State pedagogical University, Ph.D. in History, georgii_ast@mail.ru

As an ordinary lesson and a lesson using e-learning tools require a specific organizational conditions that may significantly affect the efficiency of the educational process. The article shows the possibility of creating new forms of learning with multimedia support.

Keywords: multimedia lesson, an interactive whiteboard, zone illumination, multi-media support.

ЭКСПЕРТИЗА, ИЗМЕРЕНИЯ, ДИАГНОСТИКА EXPERTISE, MEASUREMENTS, DIAGNOSTICS

Мониторинговые исследования как элемент региональной системы оценки качества образования *Сергей Алексеевич Жданов, директор Государственного (областного) бюджетного учреждения «Центр мониторинга и оценки качества образования»*

Елена Евгеньевна Панова, заместитель директора Государственного (областного) бюджетного учреждения «Центр мониторинга и оценки качества образования», e_e_panova@rambler.ru.

Организация мониторинговых исследований в образовании – важнейший элемент оценки качества регионального образования. Система мониторинговых исследований позволяет потребителям образовательных услуг региона получать информацию о состоянии системы образования, отслеживать формирование тенденций в развитии образования и оперативно влиять на ситуацию, а образовательным организациям региона - планировать изменения в организации учебного процесса. В Липецкой области мониторинговые исследования осуществляются по трём векторным направлениям: оценка качества условий – оценка качества процессов (промежуточных результатов) – оценка качества образовательных результатов. Организация процедуры по единому регламенту позволяет сделать ее максимально прозрачной и управляемой.

Ключевые слова: качество образования, мониторинг, образовательная организация, образовательные результаты, диагностическая работа.

Monitoring research as an element of a regional system of education quality assessment

Sergey A. Zhdanov, Director of the State (regional) budget Institute «Center for monitoring and evaluation of the quality of education»

Elena E. Panova, Deputy Director of the State (regional) budget Institute «Center for monitoring and evaluation of the quality of education», e_e_panova@rambler.ru.

The organization of monitoring studies in education is a key element of assessing the quality of regional education. System monitoring studies allows the consumers of educational services in the region to obtain information about the state of the education system, monitor trends in the development of education and efficiently to influence the situation, and educational organizations in the region - to plan changes in the organization of the educational process. In the Lipetsk

region monitoring studies are carried out on three vector components: assessment of quality – quality assessment of process (intermediate outcomes) – assessment of quality of educational results. Organization of procedure on the unified rules allows you to make it as transparent and controllable.

Keywords: education quality monitoring, educational organization, educational outcomes, diagnostic work.

Модель независимой оценки качества образовательной деятельности организаций в условиях модернизации образования

Наталья Владимировна Тарасова, руководитель Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования Федерального института развития образования, кандидат педагогических наук, доцент, n_v_tarasova@mail.ru.

Нина Ивановна Пьянкова, заместитель руководителя Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования Федерального института развития образования, кандидат педагогических наук, доцент

В статье рассматривается модель независимой оценки качества образовательной деятельности организаций (общественная аккредитация) – как компонент образовательной системы, который, с одной стороны, функционально обеспечивает процессы контроля, реализуя функцию оценки качества образования, с другой стороны, выполняет задачи оценки ресурсов системы в целях ее развития.

Ключевые слова: модернизация образования, общественная аккредитация, муниципальная образовательная система, деятельность образовательных организаций, социально-значимые направления деятельности, параметры деятельности, критерии, оценка, регламент процедуры общественной аккредитации.

Model of independent quality assessment of educational activities of organizations in the conditions of modernization of education

Natalia V. Tarasova, Director of the Center for pre-school, general, supplementary and corrective education of the Federal Institute of education development, Ph.D. in Education, Associate Professor, n_v_tarasova@mail.ru.

Nina I. Pyankova, Deputy head of the Center for pre-school, general, supplementary and corrective education of the Federal Institute of education development, Ph.D. in Education, Associate Professor

The article discusses the model of independent quality assessment of educational activity of organizations (voluntary accreditation) – as a component of the educational system, which, on the one hand, functionally provides control, realizing the function of assessing the quality of education, on the other hand, performs the tasks of the resource assessment system for its development.

Keywords: modernization of education, public accreditation, municipal educational system, the activities of educational institutions, socially significant activities, operation parameters, criteria, assessment, regulation of the procedure of public accreditation.

ДИСКУССИИ DISCUSSIONS

Метапредметные результаты в начальной школе и методы их оценки

Елена Ивановна Николаева, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи РГПУ им. А.И. Герцена, профессор кафедры «Прикладная психология ПГУПС императора Александра I, klemtina@yandex.ru.

Светлана Аркадьевна Котова, зав. кафедрой начального образования и художественного развития ребенка РГПУ им. А.И. Герцена, sa-kotova@yandex.ru.

Аннотация. В работе обсуждается, каким образом учитель может оценить метапредметные результаты в начальной школе. Рассматривается понятие метапредметность. Утверждается, что весьма часто при оценке метапредметных результатов происходит отождествление метапредметной и общеучебной деятельности и подмена педагогических и дидактических понятий психологическими. Предлагается оценка метапредметных результатов через использование понятий.

Ключевые слова: метапредметные результаты, универсальные учебные действия, межпредметность, начальная школа

Meta-subject results in primary school and methods of their assessment

Elena I. Nikolaeva, Professor of the Department of developmental psychology and pedagogy of the family, Russian State pedagogical University named after A. Herzen, Professor of the Department «Applied psychology University of Emperor Alexander I, klemtina@yandex.ru.

Svetlana A. Kotova, Head of the Department of elementary education and artistic development of the child, Russian State pedagogical University named after A. Herzen, sa-kotova@yandex.ru.

Abstract. The article discusses how the teacher can evaluate the meta-subject results in primary school. Discusses the concept of integration of educational content. It is alleged that quite often when assessing interdisciplinary results is the identification of interdisciplinary and educational activities and the substitution of pedagogical and didactic concepts of the psychological. Proposed assessment interdisciplinary results through the use of concepts.

Keywords: meta-subject results, universal educational actions, interdisciplinary, elementary school

Подписано в печать 05.11.2015. Формат 60 × 90/8. Бумага офсетная. Тираж 1000 экз.

Печать офсетная. Печ. л. 20,0. Уч.-печ. л. 20,0. Заказ № 5B17

Отпечатано в типографии НИИ школьных технологий.

109341 г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Журнал
«Народное
образование»
основан
Александром I
в 1803 году

**109341 г. Москва,
ул. Люблинская,
д.157, к. 2
Тел: (495) 345-52-00,
345-59-00,
345-59-01,
972-59-62**

Издательский дом «Народное образование». Редакционные, издательские, полиграфические работы: книги, брошюры, каталоги, газеты, листовки, документация и всё остальное от А до Я (от создания и редактирования текста до печати тиража заказчику).

E-mail:
narob@yandex.ru
WWW.narobraz.ru
WWW.narodnoe.org

