Федеральное государственное научное учреждение
«Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО
Благотворительный фонд содействия образованию
детей-сирот «Большая Перемена»

Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования

Сборник материалов
II Международной научно-практической конференции
20-21 июня 2014 г., Москва

Москва
ПРОБЕЛ-2000
2014

Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, 20-21 июня 2014 г., Москва / Под ред. Н.В. Касициной. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2014. – 432 с.

ISBN 978-5-98604-454–5

В сборнике представлены материалы II Международной научно-практической конференции «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования».

Главные темы статей – отношение к изменениям, требующим переосмысления сложившихся традиций в науке и практике образования, педагогическая поддержка и социальное партнерство в контексте социокультурной реабилитации детей-сирот, помощь приемной семье в воспитании ребенка, поддержка развития самостоятельности воспитанников сиротских учреждений, педагогическая диагностика и работа педагога в «живой ситуации» взаимодействия с ребенком. Издание содержит материалы исследований ученых, приводятся описания методических приемов, иллюстрированных «живыми кейсами» из практики педагогов – участников конференции. Сборник адресован ученым, педагогам, родителям, работникам системы дополнительного образования, управленцам и специалистам органов опеки и попечительства, всем, кто заинтересован в построении действенной практики социокультурной реабилитации воспитанников и выпускников сиротских учреждений.

Материалы подготовлены и опубликованы при финансовой поддержке Благотворительного фонда «Чаритиз Эйд Фаундейшн» (Великобритания) в рамках проекта «Точки роста: укрепление и развитие НКО, работающих в области социализации детей-сирот» реализуемого при финансовой поддержке Фонда JP Morgan Philanthropy Foundation.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие от составителей сборника 8

Раздел I. Теоретические основы

Гусаковский М.А.
Самоопределение «по жизни» как педагогическая задача 11

Мирошкина М.Р.
Свободовозможность ребенка как результат педагогической деятельности 28

Раздел II. Педагогическая поддержка

Юсфин С.М.
Потенциал педагогической поддержки как основы субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве 36

Михайлова Н.Н.
Педагогический кейс как средство самоисследования педагогом результативности педагогической поддержки 49

Леонова М.Е., Лобынцева С.В.
Тактика содействия педагогической поддержки – условие для самостоятельного выбора 62

Савинкина М.В.
Возможности педагогической поддержки для расширения социального опыта детей-сирот в рамках социального партнерства 73

Линник М.А.
Условия для проявления студента как активного участника и организатора учебной деятельности 80

Ладыгина И.А., Кисурина Т., Фролова О.
Развитие субъектной позиции студента с помощью учебного проекта 94

Кувшинский Б.Э.
Опыт оптимизации времени освоения базовых понятий на уроках биологии 102

Сорочан Е.М.
Размышления начинающего педагога об опыте: что было самым главным 113

Раздел III. Подходы к созданию индивидуальной образовательной программы

Якиманская И.С.
Психолого-педагогические условия создания индивидуальной образовательной программы для реабилитации детей-сирот и выпускников детских домов 122

Рязанова И.П.,Филонов Н.Л.
Педагогический консилиум как эффективный способ координации усилий педагогов в разработке индивидуальной образовательной программы 132

Рязанова Ю.А.
Уровни программирования образовательного процесса как основа для проектирования индивидуальной образовательной программы 143

Злобина О.А.
Потенциал индивидуальных и групповых занятий и их взаимодополнение 151

Щинова Н.А.
Потенциал программ вечерней школы для реализации индивидуального образовательного маршрута детей с особыми образовательными потребностями 155

Изюмова М.В., Крупская Н.С.
Из опыта разработки и реализации индивидуальных образовательных программ в образовательном центре «Участие» 159

Раздел IV. Педагогическая диагностика

Аверкина О.Г., Касицина Н.В.
Разработка модели диагностического исследования беседы-интервью для Центра Обращений «Первый звонок» 171

Кац Е.А.
Развитие самостоятельности в познавательной деятельности: показатели динамики 184

Носова Е.П.
Диагностика и формирование логических универсальных действий (УУД) учащихся 202

Вабищевич Т.Н., Сорочан Е.М.
Опыт диагностики субъектного опыта воспитанников ПНИ как основа для образовательной программы по математике 211

Царгуш Л.Э.
Опыт комплексной диагностики речи в коррекционной деятельности студентов «Большой Перемены» 218

Топчий Л.В.
Методологические проблемы оценки качества социально-педагогической поддержки детей-сирот и выпускников детских домов 226

Раздел V. Социальное партнерство

Касицина Н.В., Рязанова И.П.
Социальное партнерство в области подготовки специалистов для реализации проектов социокультурной реабилитации детей-сирот 233

Горячева А.А., Яценко Р.П., Телицина А.Ю.
Наставничество как практика социокультурной реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей 243

Демакова И.Д.
Вопросы социальной реабилитации и адаптации детей через интеграцию разных социальных групп в целостное сообщество 251

Бобылева И. А.
Проект как способ решения задач постинтернатного сопровождения и социальной адаптации выпускников 265

Раздел VI. Помощь приемной семье

Лора Чемпион
Партнерство специалистов как условие повышения эффективности и оптимизации усилий в работе с ребенком и приемным родителем 271

Неупокоева О.С.
Комплексный подход к организации развивающей среды для приемного ребенка 276

Неупокоева О.С.
Школьная дезадаптация как фактор риска возврата приемного ребенка 286

Степина Н.А.
Причины школьной дезадаптации приемных детей, профилактика и коррекция школьных трудностей 292

Николаев М.М
Поддержка творческих возможностей приемного ребенка через общение и художественную деятельность 301

Раздел VII. Ситуативная педагогика

Шустова И.Ю.
Событийный подход в образовании как череда живых ситуаций со-бытийных детско-взрослых общностей 311

Юсфин С.М.
«СИТУАЦИЯ» как принцип объяснения педагогической поддержки 326

Волкова С.А.
Типы отношений ученика и учителя в зависимости от учебной ситуации 335

Касицина Н.В.
Клубное пространство как условие поддержки процесса позиционного развития в субъект-субъектном взаимодействии педагогов и детей 344

Зверева Е.А.
Создание условий для развития субъекта организаторской деятельности в клубах «Большой Перемены» 357

Филонов Н.Л., Лобынцева С.В.
Поддержка студента как субъекта общения. Из опыта организации «Школы общения» в «Большой Перемене» 369

Савинкина М.В.
Доверие как потенциал взаимодействия куратора, сотрудника детского дома и студентов 378

Дымов А.Б.
Поддерживающий потенциал юмора в учебной деятельности 385

Мирошкина М.Р.
Диалог поколений 395

Раздел VIII. Итоги

Обсуждение итогов работы секций.
Выступления аналитиков и участников конференции

День первый 404

День второй 412

Участники о конференции 421

Об авторах 428

ПРЕДИСЛОВИЕ ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ СБОРНИКА

Конференция с названием «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования» проходит второй раз. Разговор, начатый в прошлом году, открыл огромное поле смыслов и нерешенных педагогических проблем в деле образования (воспитания, обучения, развития) сирот и поставил целый ряд вопросов, требующих разрешения и на уровне теории антропологии детства, и на уровне практики, способной решать актуальные и перспективные задачи, связанные с педагогической поддержкой детей в образовании. Масштабность и актуальность проблем, связанных с развитием социального партнерства, призванного привлечь к проблеме сиротства новые ресурсы, сподвиг организаторов конференции – Институт психолого-педагогических проблем детства РАО и Благотворительный Фонд содействия образованию детей-сирот «Большая Перемена» – к принятию решения сделать конференцию с упомянутым названием ежегодной.

Еще один аргумент в пользу установления традиции проводить ежегодную конференцию связан с желанием поддержать уже возникшие между участниками прошлого года продуктивные рабочие и исследовательские контакты и продолжить начавшийся диалог. Таким образом, конференция стала площадкой для возникновения и развития подлинного социального партнерства для ее участников. Поэтому, если сравнить содержание сборников Первой и Второй конференций, можно увидеть сохранение структуры конференции (что нашло свое отражение в сохранении и повторении названий ряда разделов сборника), а также можно обнаружить среди авторов статей знакомые имена. Сопоставление статей и выступлений авторов, принимавших участие в обеих конференциях, позволит не только проследить, куда шло развитие авторской мысли, но и составить представление о целостности представленного опыта.

По мнению участников, успех обеих конференций состоит в том, что организация обсуждений как интересного совместного исследования и эмоциональная включенность присутствующих сделала их не просто СОБЫТИЕМ, но и СО – БЫТИЕМ. Это произошло благодаря следующим характерным для данных конференций тенденциям, создающим особую атмосферу и ценность происходящего «здесь и сейчас» для каждого из присутствующих:

• Камерность – 70 участников, большинство из которых имеют опыт совместных проектов или продуктивных деловых контактов.

• Возможность услышать и понять каждого выступающего: докладчики имели достаточное время для выступления и его подробного заинтересованного обсуждения благодаря грамотной работе ведущих секций (Т.Н.Дунаева, Н.В. Касицина, С.В. Лобынцева, Н.Н. Михайлова, И.П.Рязанова, Н.А. Степина).

• Насыщенный смыслами и при этом доступный для понимания аудитории общефилософский контекст в выступлениях ученых, проработанность используемых докладчиками психолого-педагогических понятий.

• Профессионализм и высокий уровень подготовки, который продемонстрировали выступающие педагоги, качественное представление ими своей практики в виде кейсов и авторских методик.

• Дискуссионный характер выступлений и открытость участников к обратной связи, совместному поиску ответов на значимые вопросы.

• Серьезная работа аналитиков (к.ф.н. М.А.Гусаковский, к.п.н. Н.Н.Михайлова, д.п.н. М.Р.Мирошкина, д.п.н. И.Ю.Шустова, к.п.н. С.М.Юсфин,) на протяжении всей конференции и организация ими рефлексивно-аналитического пространства как внутри каждой секции, так и в общем кругу обсуждения.

• Плейбек театр как заключительный аккорд конференции – мощная театрализованная форма обобщающей рефлексии, художественного отражения смыслов и обратной связи после большого события.

В сборнике представлены развернутые тексты, большинство из которых звучали на конференции в виде докладов. По уже сложившейся традиции в сборнике присутствуют тексты, снятые нами с аудиозаписей докладов и обсуждений, представляющих особый интерес. Таким образом, сборник предоставляет возможность читателям погрузиться в неспешное и вдумчивое чтение и почувствовать незабываемую атмосферу живого диалога в живой ситуации. Приносим извинения читателям сборника и участникам конференции за то, что в ходе расшифровки аудиозаписей мы смогли определить голоса не всех говоривших, поэтому некоторые важные для общего смысла реплики оказались «анонимными».

Мы хотим выразить искреннюю и глубокую благодарность всем участникам конференции за совместную работу, открытость, включен-

ность, доброжелательность, за новые интересные идеи, которыми вы щедро делились с коллегами.

Особый интерес конференции придало участие выпускников детских домов Теи Кисуриной и Ольги Фроловой, которые занимаются в Образовательном центре «Большая Перемена». Огромная благодарность девушкам за то, что они вместе со своим педагогом Ладыгиной И.А. не только выступили с докладом, но и с вниманием и интересом слушали другие доклады, задавали вопросы, делились своими размышлениями.

Наша отдельная благодарность Лоре Чемпион, исполнительному директору некоммерческой организации EMQ FamiliesFirst (США, штат Калифорния), за организацию общения коллег России и Америки в формате теле-моста и возможность узнать об интересном опыте организации, которая уже более 100 лет объединяет усилия специалистов, направленных на помощь детям и подросткам в трудной жизненной ситуации и сохранение семьи.

Особую признательность мы выражаем команде организаторов конференции Е.Мазиной, Е.Сорочан, А.Аликиной, команде техподдержки Н.Соболеву, Н.Филонову, а также организатору выступления Плейбек театра М. Мишиной – всем, без чьей незримой работы это событие не смогло бы произойти на столь достойном уровне.

В завершение, хотелось бы поблагодарить благотворительные фонды «Чаритиз Эйд Фаундейшн» и JP Morgan Philanthropy Foundation (Великобритания), которые оказали финансовую поддержку конференции. Очень важно, когда коммерческие компании и благотворительные фонды видят ценность не только в непосредственной реализации проектов и программ для детей-сирот, но и поддерживают серьезные профессиональные исследования, развитие профессионализма и обмен опытом.

Н.В. Касицина
И.П. Рязанова

Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ «ПО ЖИЗНИ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

М.А. Гусаковский

Самоопределение «по жизни» является одной из сущностных задач «педагогики поддержки». В то же время, по нашим наблюдениям, эта связка категорий не рассматривалась в соответствующей педагогической литературе. В данном сообщении мы намерены провести первичный теоретический анализ данного концепта. Оговоримся, что, если термин «самоопределение» неоднократно выступал предметом теоретического анализа в педагогике, термин «жизнь» разработан в современной педагогике гораздо слабее [2, 3, 4]. Постараемся восполнить этот пробел.

Термин «жизнь» играет в современной педагогике и – шире – в гуманитарном знании имеет особое значение. На это обстоятельство указывал известный французский философ Мишель Фуко. В своей фундаментальной работе «Слова и вещи» он утверждал, что категория «жизнь», наряду с двумя другими – «труд» и «язык», является одной из трех базовых категорий современной гуманитарной «эпистемы», посредством которых описываются все мыслимые эмпирические феномены человеческого существования. Более того, согласно теории, разрабатываемой Фуко, человек в качестве объекта эмпирического описания сам появляется только в 18 веке, с момента возникновения следующих сфер знания: биологии, экономики и лингвистики.

Основной характеристикой классической эпистемы, согласно Фуко, является следующая: «в общем и целом человек для гуманитарных наук – это не тот живой организм особой формы (с достаточно специфической и в каком-то смысле неповторимой физиологией); это такой живой организм, который изнутри той жизни, которой он всецело принадлежит и которая пронизывает все его существо, строит представления, благодаря которым он живет, из которых он извлекает эту необычную способность –

правильно представлять себе жизнь» [17. С. 371 – 372]. Таким образом, согласно Фуко, первичная реальность, с которой человек имеет дело – это реальность представления. Способность «строить представления», благодаря которым человек приобретает необычную способность правильно представлять себе жизнь – это, на наш взгляд, и есть в обобщенной форме философски выраженная *способность к самоопределению по жизни*, выраженная в классической эпистеме. В основе – процесс осознания.

С развитием современных средств массовой коммуникации и возникновением разнообразных отношений человека с информацией Фуко фиксирует переход к иной, новой эпистеме. Категории эти не суть лишь достаточно общие эмпирические понятия, они суть то, на основе чего человек открывается возможному познанию; они охватывают все поле этой возможности и строго разделяют в нем оба измерения, которые его ограничивают. Речь идет об эмпирических и категориальных понятиях.

Однако это еще не все: они допускают характерное для любого современного знания о человеке разъединение сознания и представления. Они определяют способ, которым эмпиричности могут быть даны представлению, даже в такой форме, которая в сознании не присутствует (функция, конфликт, значение – все это способы, которыми жизнь, потребность, язык удваиваются в представлении, однако в совершенно бессознательной форме).

Указанные обстоятельства позволяют нам несколько иначе ставить и обсуждать вопрос о самоопределении. Если в прежнем дискурсе эта проблема трактовалась в науке как процесс «приведения к сознанию», осознавания, включающий процессы понимания, занятия позиции, критики и рефлексии, осуществляемые на основе беспредпосылочной свободы воли, то сейчас мы вынуждены рассматривать этот процесс как осуществляемый в значительной степени в бессознательной форме.

Таким образом, «гуманитарные науки» возникают не везде, где ставится вопрос о человеке, но везде, где в некотором, присущем бессознательному, измерении подвергаются анализу нормы, правила, означающие ансамбли, которые разоблачают перед сознанием условия своих форм и содержаний. Во всех других смыслах говорить о «гуманитарных науках» означало бы лишь злоупотреблять языком.

Они и в своем собственном облике образуют *другие,* особые конфигурации знания, рядом с науками и на той же самой археологической почве.

Констатируем, что первичная аналитика конечного человеческого бытия, выражаемая общим термином «жизнь», показывает многомерность, многозначность данного концепта. Это позволяет сделать общий вывод, что всякое употребление данного термина в тексте заставляет обращать особое внимание на контекст. В каких контекстах обращается к термину «жизнь» педагог?

В классической традиции термин «жизнь» возникал как концепт педагогического дискурса, и специальная образовательная задача, в обобщенной форме выражающая основную цель всякого образования, звучала так – «подготовка к жизни». Педагогические трактаты на протяжении веков твердили о том, что школа постоянно отстает от жизни, и актуальная задача всех педагогических реформ – все более тесная связь образования с жизнью. Положение, однако, изменилось вместе с развитием современных наук, информационных технологий и возрастанием общей динамики развития современных технологий. Вместе с переключением внимания педагогов с «передачи знаний» к «формированию мышления» мы сегодня говорим об изменении общей образовательной парадигмы – от «образования как подготовки к жизни» к «образованию через всю жизнь». Если в прежней парадигме образование преимущественно связывалось со школой (умением читать, писать, считать), сегодня образование выходит за рамки традиционных институтов и ставит задачи интеллектуального сопровождения человека в процессе его становления как череды сменяющих друг друга идентификаций. Это обстоятельство позволило иначе посмотреть и на наш анализируемый концепт. Образование входит в «состав » человеческой жизни, более того, оно и есть сама жизнь. Так, если вспомнить, что жизнь очень часто коррелирует и перекликается с таким понятием, как «опыт» (experience – англ.), нам не понадобится много усилий, чтобы максимально сблизить по содержанию понятия образование и жизнь. Известный педагог Сергей Иосифович Гессен в своей работе «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» отмечал: «*Жизнь и есть образование, и теория образования есть в сущности теория жизни*. Известно, что Толстой, начав с теории образования, кончил теорией жизни, которая в основах своих, как это можно было бы показать, уже вся заложена в его педагогических статьях шестидесятых годов» [6. С.55]. В другом месте он писал: «Школа есть лишь звено во всеобъемлющей образовательной системе, долженствующей охватить собою всю жизнь человека, а не только период юности».

При этом у Гессена мы обнаруживаем и более тонкую и точную характеристику связи образования и жизни: «путь образования представляется нам … не в виде единой громадной школы, обнимающей жизнь человека с рождения до начала преклонного возраста, но расчленяется на несколько ступеней, отмечающих последовательное вытеснение принуждения свободой и увенчивающихся свободным самоопределением человека» [6. С. 85]. Именно указанный выше дискурс позволяет нам поставить проблему так, как она поставлена в заголовке данной статьи.

Предварительно сделаем еще одно замечание. Жизнь как концепт не поддается окончательной рационализации именно в силу своей парадоксальной сущности, она есть конечное в бесконечном. Человек в определенной степени самостоятельно творит концепты, а концепты, в свою очередь, становясь феноменами культуры, творят человека. Это обстоятельство многократно усложняет задачу теоретического описания данного концепта. Решение задачи мы видим в том, чтобы отказаться от прямого описания термина и рассмотреть его в рамках так называемых «языковых семейств», на которые в свое время указывал Людвиг Витгенштейн [5].

Рассмотрим данный термин «жизнь» в нескольких ракурсах – контекстах, обращая особое внимание на изменение значений в современных дискурсах. В итоге получим некоторое «языковое семейство» по имени «жизнь», представленное современными изысканиями.

«Жизнь» в философии

Первичной характеристикой концепта жизнь в философии выступает время.

Говоря о различии между пониманием термина жизнь в биологии и философии, Мераб Константинович Мамардашвили писал: На вопрос, что такое жизнь, «философ … ответит, что жизнь есть усилие во времени» [12. С. 179]. У философа мы находим и описание, и первичную характеристику указанного усилия: «… нужно совершать постоянное духовное усилие, чтобы оставаться живым, …, ибо отождествление жизни с духовным, сознательным принципом, являющимся продуктом рефлексии, лежит в самой основе философского акта. Чувство жизни равносильно фактически чувству бесконечности (неопределенности), и лишь духовное усилие в момент «встречи» такого чувства или переживания с мыслью претворяет неопределенность в некую гармонию, способную облагораживать человека, его поведение, психику социальные отношения» [12. С. 179]. Обратим внимание, философ говорит об «акте встречи» переживания с мыслью, но не подчинении одного другому (чувства разуму). Таким образом, это духовное усилие не равно, к примеру, акту познания, речь здесь идет о живом акте мышления, «акте по жизни». Наряду с мышлением, современная философия включает в рассмотрение как «акты по жизни» такие формы, как язык, «языковые игры» Л. Витгенштейна, коммуникацию, эстетические переживания, другие многочисленные акты сознания и понимания и др. То, что раньше рассматривалось как эпифеномены сознания, сегодня рассматривается как эмпирические объекты, обладающие самостоятельным автономным существованием. Эти феномены наделяются свойствами субъектов.

Осуществляя аналитику конечного бытия, современная философия особое значение придает «проживаемому опыту времени».

В своей знаменитой работе «**Феноменология внутреннего сознания времени», (**лекции 1905 года, опубликованы в 1928 г) [7] Эдмунд Гуссерль утверждает: «время есть основная форма всякого опыта». Гуссерль предложил переключить внимание с анализа объективного описания времени к анализу внутреннего сознания времени. Согласно этому описанию, первоначально мы имеем время в опыте как присутствующее «теперь». Для Гуссерля фундаментально значимым был отказ от «объективного» взгляда на время как на линейный ряд последовательных «теперь», простирающихся вперед и назад до бесконечности и конституирующих одномерную линию объективного времени. В противоположность этому одномерному представлению о времени Гуссерль предлагает трехмерное. Настоящее, согласно ему, есть не лишенная измерений точка мгновенного теперь, – правильнее будет сказать, что настоящее имеет «толщину» в той мере, в какой внутри настоящего мы находим и прошлое и будущее, то есть все три измерения времени. Любой настоящий момент, согласно Гуссерлю, содержит в себе т.н. аспекты «ретенции» и «протенции». Иными словами, каждый момент есть то, что он есть, благодаря тому, что он удерживает от прошлого (ретенция) и что предвосхищает в будущем (протенция). Каждый настоящий момент несет в себе эти два аспекта, существенные для его бытия как такого, каков он есть как настоящий. Грубо говоря, эти аспекты суть части настоящего. Прошлое удерживается как прошлое в настоящем, а будущее

предвосхищается как будущее в настоящем. Гуссерль говорит, что эти три измерения конституируют настоящее. С ходом времени каждое настоящее (это имеющее некоторую «толщину» настоящее с тремя измерениями, внутренними для него) удерживается в ретенции в следующий момент. Эти ретенция и предвосхищение бессознательны в нашем обыденном опыте, но философское рассмотрение показывает конститутивность их для структуры каждого момента. Ретенцию Гуссерль отличает от памяти, поскольку в памяти прошлый момент переживается просто как прошлый, но не как часть настоящего. Подобным же образом он отличает протенцию от надежд и ожиданий, от сознательного фокусирования на некоем воображённом будущем событии как будущем, а не как на конститутивном аспекте настоящего. В конституировании проживаемого опыта времени имеется определенная симметрия – как протенция, так и ретенция существенны для описания, – и каждая из них отличается от, соответственно, памяти и надежды [10]. Именно синтезы прошлого, настоящего и будущего, применяемые для понимания наличного состояния дел, переживаются индивидуумом как события жизни.

Другой концепт философии, который используется современной наукой при анализе конечного бытия – это собственно концепт бытия. Бытие как философская категория может быть рассмотрено и как глагол «быть». Мы находим остроумную аналитику данного термина в работах другого известного современного французского философа Жака Деррида.

О третьем лице единственного числа изъявительного наклонения настоящего времени глагола «быть» is Деррида пишет в работе «Добавление связки» [8. 230 -- 231].

1. Если «бытие» – по крайней мере, как связка – «собственно ничего не значит», поскольку оно разворачивается в своем расширении до бесконечности, оно больше не связано с определенной формой одного слова или, скорее, одного имени 35 (в аристотелевском смысле, который включает в себя и существительные, и глаголы), т. е. единицы phone semantikex, наделенного смысловым содержанием. Следовательно, не является ли невозможной операцией определение присутствия в одном языке и отсутствия в другом? Или противоречивой? Мы к этому еще 40 вернемся.

Не все языки располагают глаголом «быть», пишет Деррида. Он указывает:

То, что Бенвенист поспешно называет «понятием бытия», уже не является просто категорией, однородной остальным, – это само транскатегориальное условие категорий. Бенвенист признает это: «За пределами аристотелевских терминов, выше этой категоризации развертывается понятие «бытия», которое включает в себя все.

«Все разнообразие флексий глагола «быть» происходит из трех различных корней. Два первых являются индоевропейскими и присутствуют также в греческих и латинских словах, обозначающих «быть».

1. Наиболее древний, истинный корень – это es, asus на санскрите – жизнь, живое, т. е. то, что из себя и на основе себя держится и идет, покоится в себе... Стоит отметить, что во всех индоевропейских языках «есть» (греческое estin, латинское est, немецкое ist) присутствует с самого начала.

2. Второй индоевропейский корень – это bhu, bheu. К нему относится греческое phuo – раскрываться, выстаивать, приходить к устойчивости и оставаться в выстаивании, исходя из самого себя. Это bhu до настоящего времени понимали как природу и как «рост» в соответствии с обычной поверхностной концепцией physis и phuo. [...]

3. Третий корень проявляется только в области флексий германского глагола sein – это uses, санскритское vasami, германское wesan – **проживать, пребывать, о-ставаться**... Существительное Wesen исходно обозначает не чтойность, сущность, а конститутивное о-ставание настоящего (Gegenwart), присутствие (An-Wesen) и от-сутствие (Ab-wesen). Суть <sens> латинского prae-sens и ab-sens исчезла...

Из этих трех корней выведем три значения, которые ясно проявляются в начале: **жить, раскрываться, оставаться**. Лингвистика констатирует их. Она также констатирует, что сегодня эти первичные значения исчезли, что сохранилось только «абстрактное» значение – «быть»...[там же]

В результате проведенных анализов Деррида приходит к выводу о том, что Бытие помимо значения присутствия должно содержать в себе и значение отсутствия. Мы полагаем, что и концепт жизнь в современном его истолковании должен содержать в своем значении эти два предиката присутствия – отсутствия.

Таким образом, согласно философскому взгляду, жизнь может быть представлена как бесконечная череда изменений и самоизменений («идентификаций»), которые фиксируются нашим сознанием как череда

актов самоопределения, поступков, событий по жизни, которые складываются в последовательную автобиографию.

Самоопределение по жизни есть прежде всего управление временем и телом, желанием, властью.

«Жизнь» в лингвистике и психологии

В лингвистике и психологии понятие жизни представлено в концепте «возраст», объединяющем такую группу понятий, как детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость. Для характеристики и называния стадий развития индивида в онтогенезе используется понятие возраст.

Основными когнитивными категориями, определяющими содержание концепта возраст в русской языковой картине мира, являются категории времени, развития, градуальности. Возраст предстает как осязаемое и осознаваемое воплощение процесса развития индивида, измерение его движения во времени, осуществляемого поэтапно в соответствии с членением возрастного континуума.

Как отмечает Ю.Ю. Литвиненко, «Когнитивно-семантическая модель концепта возраст строится на основе категорий градуальности, оппозитивности, нормативности, оценочности, образности, стереотипизированности, репрезентирующих устойчивые, структурированные коллективным сознанием значения и смыслы единиц языка и речи» [11].

В языке отображается взаимодействие представлений о стадиальном развитии и циклических, повторяющихся изменениях. Это объясняется связью категории развития с категорией времени. Течение времени осознается не само по себе, а опосредованно – через восприятие изменений, происходящих в социокультурном пространстве личности, в его биографии [там же]. Вместе с тем указанные изменения происходят не автоматически, а с большим или меньшим участием личности. Переход с одной стадии развития на другую включает в себя необходимость усилий самоопределения. Это, в свою очередь, предполагает наличие определенного объективного пространства свободы, порождающего возможность выбора.

Известный российский психолог Сергей Леонидович Рубинштейн понятие «жизнь» употребляет не только в общепринятом значении

для характеристики живого, а еще в двух значениях. Первое из них представляет синоним «существовать», «быть». С. Л. Рубинштейн критикует объяснение существования через абстрактный признак, объединяющий все единственным понятием «быть», а определяет его как становление, изменение и сохранение, пребывание и дление, как диалектику внешнего и внутреннего, определение другим и самоопределение [16].

Иногда он употребляет понятие «жизнь» для обозначения **существования**. Он выделяет различные уровни жизни, которые характеризуются различными «способами существования», и различных субъектов разных уровней жизни. Таким образом, понятие «жизнь» в этом смысле предполагает необходимость качественной характеристики типичного для каждого уровня способа существования. Второе значение этого понятия применяется для характеристики специфики человеческой «жизни». Связь первого и второго значений состоит в том, что второе представляет конкретизацию общей характеристики жизни как пребывания в изменении, диалектики внешнего и внутреннего и т. д., применительно к человеческой жизни, к такому уровню изменений, субъектом которого является человек.

Рубинштейновский анализ экзистенциалистского понятия жизни опирается, таким образом, на общефилософскую концепцию жизни как качественно определенного процесса развития субъекта; качественным различиям процессов на разных уровнях отвечают различия субъектов как «субъектов изменений определенного рода». С. Л. Рубинштейн раскрывает диалектику объективного процесса жизни, включающего человека как субъекта, который своим отношением и действием объективно изменяет соотношение сил в жизни.

Однако в современных условиях глобальных изменений этот субъект вынужден иметь дело с таким сонмом противоречивых сил, что очень часто это соотношение сил складывается далеко не в его пользу. И мы вынуждены наблюдать сильное искажение намечаемых субъектом жизненных траекторий.

Так, в системе образования чаще возникает не идентичность (причастность) изучаемым наукам, а идентичность форме и внешним правилам образования – или, проще, школы. Таким образом, констатируем, что есть ситуации, хотя их число и ограниченно, где формальное обучение применимо, но в целом «учащиеся должны понимать, что они делают и

зачем, и уметь поместить свое обучение в контекст значимых практик и способов бытия в мире [14].»

Далее мы остановимся на результатах современных исследований, которые ставят под вопрос сам факт существования концепта «возраст» и вытекающий из него концепт «детство»

В 1993 г. был запущен масштабный полидисциплинарный международный проект «Детство как социальный феномен», в котором описывались разные модели детства в разных странах и в разных культурах [Qvortrup, 1993]. Общей рамкой этого проекта была идея социального конструирования детства. Это фактически идея полагания (или: не данности, а заданности) детства [13].

Основываясь на работах участников этого проекта, но несколько выходя за его рамки, можно утверждать, что культура, социальные реалии задают, полагают образ детства – через самые разные каналы и разными средствами. Государство, например, документально закрепляет возраст совершеннолетия, т. е. возраст, с которого наступает полная ответственность взрослеющего человека. В культуре, в быту создаются «места», где ребенок «уместен», определяются границы допустимого в отношении детей и для детей. Этот образ закрепляется в культурных продуктах – книгах, фильмах, СМИ.

Проблема, однако, состоит в том, что социальные пространства, обеспечивавшие социализацию детей, сегодня подвергаются эрозии. Это справедливо и для основных пространств взросления – семьи и школы. Нуклеарная семья уступает место новым формам семейной организации, и этот процесс существенно влияет на становление идентичности и чувства себя, поскольку меняется сам контекст, в котором происходит взросление. Школа также диссоциирует: домашнее обучение, экстернат, новые формы обучения, само распространение школы на возрасты, ранее ей неподконтрольные (до 19–20 лет) и т. д. Таким образом, привычная картина социализации, которая была залогом опять-таки привычной картины и известных механизмов взросления, разрушается.

Сложившийся порядок взросления через возрастную стратификацию социально организованных (ритуализированных и символизированных) пространств постепенно меняется. Устойчивые практики исчезают, а это значит, что повышаются требования к индивидуальной рефлексивности субъекта, но одновременно пространства, обеспечивавшие индивидуальную рефлексию, исчезают [14, 15].

К.Н. Поливанова указывает на ряд работ, в которых зафиксирован этот кризис детства.

Так, Н. Постман, несколько парадоксально назвав свою работу «Исчезновение детства», указывает, что если детство возникло в связи с появлением грамотности, то сегодня мы вынуждены признать его исчезновение, поскольку средства массовой информации приучают нас непосредственно реагировать на картинку, т.е. способность к анализу и критике замещается эмоциональной реакцией. В этом смысле различия между ребенком и взрослым не остается.

Кризис детства обсуждается также и в русле культурно-исторического подхода. Наиболее полно об этом писал Д.Б.Эльконин. Здесь под кризисом детства понимается разрыв между жизнью детей и взрослых и *замещение* прямого взаимного присутствия новыми более сложными формами представления жизни взрослых детям. Таким образом, постулируется не просто разрыв (или различие) между детьми и взрослыми, а содержание их взаимного существования. Кризис детства, по Д.Б.Эльконину – это история разделения жизни детей и взрослых, но такого разделения, при котором устанавливаются *новые формы связей* между ними, возникают новые посредники их взаимности. На ранних этапах человеческой истории дети очень рано (по мнению Д.Б. Эльконина, сразу после периода младенчества) включались в посильный для них производительный труд, т.е. реально участвовали в обеспечении жизни общины. Усложнение форм этой жизни, орудий труда приводит к появлению специфически детского вида деятельности – обучения-упражнения, которое оказывается первой формой опосредствования отношений взрослых и детей. Обучение-упражнение становится прообразом будущей деятельности, которая в силу этого становится *идеальной формой, смыслом*, мотивирующим то, что ребенок делает «здесь и теперь». Можно сказать, что идеальная форма, т.е. особый смысл деятельности, имеющий свое основание в *будущем*, является первым и основным психологическим новообразованием в истории детства. Логически одновременно с этим возникают и запреты-фильтры. Взрослость становится пространством допуска к знанию, которое недоступно детству. Возникают обряды перехода (инициации), которые являются актами открытия детям мира взрослости (а совсем не только проверкой готовности, как это обычно трактуется в отечественной психологии).

Если обратить эти теоретические основания на современную ситуацию, то речь должна идти о пересмотре отношений детства и взрослости (если таковые еще существуют) и реконструкции со-противопоставления этих конструктов, об анализе каналов связи и разрыва этих общностей. В культурно-исторической традиции необходимо также поставить под сомнение и заново сконструировать понятие ведущей деятельности или социальной ситуации развития.

К этим двум основным рамкам анализа конструкта «детство» следует добавить более широкий контекст обсуждения так называемой «креолизации социального». (Креолизация – процесс впитывания ценностей другой культуры).

Сложившийся порядок взросления через переход возрастных стратификаций социально организованных (ритуализированных и символизированных) пространств постепенно меняется. Устойчивые практики исчезают, а это значит, что повышаются требования к индивидуальной рефлексивности субъекта, но одновременно пространства, обеспечивавшие индивидуальную рефлексию, исчезают.

В результате исследователи констатирую следующие тренды в изменении феномена «детства».

Аллисон Джеймс, Алан Праут и Жан Квартрап в книге «Конструирование и реконструирование детства» (Allison James, Allan Prout, Jens Quortrup. Constructing And Reconstructing Childhood) перечисляют основные положения этого тренда:

Детство следует понимать как социальный конструкт, и именно в этой связи можно обсуждать детство, которое должно быть отлично от понимания биологического роста.

Детство – это переменная социологического анализа, такая же, как класс, гендер, этничность. Сравнительный анализ демонстрирует множественность детств, а не единый универсальный феномен.

Социальные связи и отношения детей должны быть предметом исследования независимо от взрослого взгляда на детства и интересов взрослых.

Дети являются (и это должно быть признано) активными строителями своего социального места и социальной жизни, а также социальной жизни тех, кто их окружает.

Средством изучения детства может стать этнография, что дает им больше свободы в самовыражении, нежели в традиционных исследовательских дизайнах.

Признание новой парадигмы в исследовании детства – ключ к новому конструированию детства (и практически, и теоретически) [Цит. по: 14].

В целом современные изыскания в сфере культурологии, социологии и этнографии детства приходят к выводу, что границы между детством и взрослостью сегодня размываются и порой исчезают. На первый план выходят различия не в социальных группах, характеризуемых в границах возраста, а персональные различия индивидов, разрабатывающих свою траекторию развития, самоопределения «по жизни». Самоопределение осуществляется не по возрасту, а по фреймам и скриптам.

Как указывает К.Н. Поливанова, в современной, постмодернистской традиции, … признается, что социализация в мультикультурном мире происходит, скорее, через присвоение социальных фреймов и семейных сценариев. (societal frames and familial scripts). Фреймы это повторяемые социальные ситуации с собственными правилами, ожиданиями и пониманием. Эти скрипты или сценарии иноразмерны расовым, этническим или национальным границам и индивидуализированы.

Основные выводы данного раздела следующие.

Конструкт «возраст», сложившийся к середине 20-го века, клонится к закату, что ставит под сомнение возрастно-сообразную структуру образования.

Обсуждая проблемы детства, мы нуждаемся в новых источниках информации, которые весьма скудны в мире и почти отсутствуют как в Белоруссии, так и в России. Некоторые исследователи также указывают на то, что сама статистическая информация по детству невалидна, т.к. имеет в качестве объекта изучения семью, а не ребенка.

Основные каналы взросления – семья и школа – креолизируются, а их роль в социализации изменяется и уменьшается. Освобождающееся место занимают разнообразные формы культуры сверстников (peer culture) и молодежные субкультутры (youth subcultures), досуг и досуговое образование (leisure education), масс-медиа и Интернет [См. 14].

Указанные тенденции побуждают нас принципиально пересматривать основные принципы образования. Если в эпоху модерна детство, отрочество, юность конструировались в терминах возрастных различий и во многом были отданы на откуп школе, сегодня в большей мере это проблема индивидуальных различий. Этот поворот меняет систему образования, методы преподавания и учебные планы.

Сегодня основной стратегией движения по жизни для современных детей выступает серфинг – «бродяжничество» по неструктурированным узлам сети социальных и культурных пространств, – индивидуальный или групповой. Образом современного детства становится «поверхностное скольжение» (бродить по Интернету на англ. – «surfing» (серфинг)). Статус новых и весьма жестких узлов идентификации обретают молодежные субкультуры, предоставляя новые, порой непредсказуемые, возможности идентификации с группой.

«Жизнь» в педагогике

Основная проблема современного образования – предложить ребенку такие среды, которые вызывали бы у него непосредственный интерес (желание) и позволяли ему, осуществляя усилие, «претерпевание», осуществить самопреодоление – самоопределение.

Прежде чем перейти к практикам образования, назовем, в качестве примера, практики жизни, принятые и канонизированные в церковных общинах. Согласно единодушному мнению отцов и подвижников Церкви, для духовной жизни необходимы четыре основных делания – чтение Священного Писания и духовной литературы, участие в Церковных Таинствах, молитва и творение добрых дел [1].

Традиционное образование, в свою очередь, выработало несколько явных стратегий, которые выступали ориентирами, направляющими основные педагогические усилия. Просвещение ставило задачу научить разум распоряжаться чувствами, программа З. Фрейда включала задачу – неосознанное делать осознаваемым. Сегодня мы все чаще ставим перед собой задачу поиска путей, как гармонизировать разум и чувства.

Один из перспективных путей в этом ряду – моделирование активных сред. В связи с этим заслуживает несомненного внимания книга Джеймс Пол Джи, американского исследователя в области психолингвистики, социолингвистики и билингва-образования, «Деятельность человека и социальные группы как естественная среда оценивания: Размышления об обучении и оценке в XXI в.» [9, 15]. Активные среды – это такие среды, которые позволяют выстроить коммуникацию между новичком и той областью, в которую он входит. Подчеркнем: не «передачу» знаний или компетентностей, а именно встречу и взаимодействие.

Представляя пять типов учебных сред с их обсуждением и подробным анализом, автор продолжает эту ключевую тему: обсуждение взаимодействия субъекта и среды, которое становится осмысленным (обучающим) только в том случае, если среда «отвечает» на действия субъекта (актора). Дж.П. Джи замечательно точно разводит приобретение (присвоение) фактов из некоей области знания – и собственно содержания – как в первую очередь принадлежность (идентичность) социально-мыслительной общности или сфере. Автор специально указывает, что факт как таковой содержанием не является, а «просто сохранен и ждет своего часа быть примененным», а если такой возможности не представляется, то просто забывается. Только будучи включенным в некоторый контекст, в том числе и социальный, этот факт становится живым, реальным, «цепляющим» идентичность обучающегося. Конечно, этот пассаж прямо относится к часто обсуждаемым у нас вопросам соотношения знания и компетентности [15].

Именно игра или иная виртуальная среда, по мнению Дж.П. Джи, является тем пространством, пусть и имитационным, которое только и может стать средой, обеспечивающей «содержание» – вхождение человека в мир подлинного знания.

Как показывают исследования, в современном социуме, в том числе и в образовательном, нет места для сохранения усилия по преодолению себя. Современная цивилизация создала массу культурных средств, которые призваны снимать необходимость усилия, в том числе и в образовании. Где осталась необходимость преодоления? В рамках практик образования – это прежде всего работа с текстом, порождение текста, порождение смысла, это работа с кейсами (выступающими как модель художественного творчества). Моделирование активных сред, как мы указали выше, также выступает как одно из эффективных средств взаимодействия с самоопределяющимся учеником. Главное, чтобы возникали практики взаимодействия, на основании которых возникают правила. Правила лежат в основе образования логик нормализации, а феномен веры, возникающий всякий раз при встрече учителя и ученика, порождает логики коммуникации и практики конвенции. В заключение укажем на три стратегии, которые могут явиться результатом актов самоопределения «по жизни»: это стратегии адаптации, сопротивления и критической рефлексии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. http://azbyka.ru/test/praktika-cerkovnoj-zhizni_question143.htm. Электронный ресурс: Практики церковной жизни.

2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991; И.А. Ральникова. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания // Научный журнал «Известия АГУ». 2011 №2-1(70).

3. Альбуханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1988. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев: Наукова думка, 2008. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. Чистяков Н.Н., Захаров Ю.А., Новикова Т.Н., Белюк Л.В. Профессиональная ориентация молодежи. Учебное пособие. – Кемерово: КГУ, 2008.

4. Белугина М. А. Психологическое содержание жизненных стратегий личности в юношеском возрасте. Дисс на соиск уч. ст. к. псих. н. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat http://www.dissercat.com/content/ psikhologicheskoe-soderzhanie-zhiznennykh-strategii-lichnosti-v-yunosheskom-vozraste#ixzz3Avt8AirO.

5. Витгенштейн Л. О достоверности. //Вопросы философии. 1991. – № 2.

6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995.

7. Гуссерль Эд. Феноменология внутреннего сознания времени. Собрание сочинений. Том I. Пер. с нем. / Составл., вступ. статья, перевод В. И. Молчанова. М.: Издательство Гнозис», 1994. (См.: Husserl E. Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins (1893-1917), hrsg. von R. Boehm. Den Haag: Nijhoff Verlag, 1966. О сознании времени в феноменологии Гуссерля см. также: Held K. Lebendige Gegenwart. Die Frage nach der Seinsweise des transzendentalen Ich bei Husserl, entwickelt am Leitfaden der Zeitproblematik. Den Haag, 1966; Orth E.W. (Hrsg.). Zeit und Zeitlichkeit bei Husserl und Heidegger (PhF 14). Freiburg, 1983; Молчанов В.И. Время и сознание. Критика феноменологической философии. М., 1988.

8. Деррида Ж. Трансцендентальное и язык. Добавление связки //Поля философии. М., 2012

9. Джи Д. П. Деятельность человека и социальные группы как естественная среда оценивания: размышления об обучении и оценке в XXI в. (пер. с англ. Н. Микешиной) / Д. П. Джи // Вопросы образования. – 2013. – № 1.

10. Достал Р. Время и феноменология у Гуссерля и Хайдеггера // Мартин Хайдеггер: Сб. статей / Сост. Д.Ю. Дорофеев. – СПб.: РХГИ, 2004.

11. Литвиненко Ю. Ю. Концепт возраст в семантическом пространстве образа человека в русской языковой картине мира : Дис. к. филол. н : 10.02.01 Омск, 2006. 256 с.

12. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. – М.: Московская школа политических исследований, 2000.

13. Поливанова К.Н. Практики развития: взросление в современном мире [Электронный ресурс] // Материалы научно-экспертного семинара «Новое детство». URL: http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292.shtml

14. Поливанова К.Н. Взросление сегодня: социальные изменения современного детства» Документы экспертной группы. Взросление сегодня – социальные изменения современного детства. 15:07 25/05/2011. Электронный ресурс. http://strategy2020.rian.ru/g8_docs/index_2.html.

15. Поливанова К.Н. Вступительный комментарий к статье Джеймса Пола Джи «Деятельность человека и социальные группы как естественная среда оценивания: размышления об обучении и оценке в XXI в.». № 1, 2013.

16. Рубинштейн. С. Л.. Бытие и сознание. Человек и мир. М.- СПб. и др.: «Питер», 2003. С. 3-280. Человек и мир. М.: Наука, 1997. (3-е изд.); (4-е изд. в кн.: С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание. Человек и мир. М.—СПб. и др.: «Питер», 2003.

17. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. Пер. с фр. В. П. Визгина, Н. С. Автономовой. Вступительная статья Н. С. Автономовой, СПб., A-cad, 1994.

СВОБОДОВОЗМОЖНОСТЬ РЕБЕНКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.Р. Мирошкина

Ситуация в современной России для многих кажется сегодня неопределенной. Но это состояние неопределенности носит устойчивый характер уже очень давно. Сегодня это осознают многие, и человек- наблюдатель, человек, анализирующий свое место, роль и состояние той социально-экономической системы, в которую он помещен, все чаще и острее чувствует свое неопределенное положение, тревогу и страх перед этой неопределенностью. Этот факт подтверждает актуальность и необходимость поиска путей преобразования субъективной неопределенности в определенность и поиска способов комфортного существования в условиях объективной неопределенности, в том числе и при помощи нахождения ее позитивного влияния на процессы в обществе.

Самоорганизация – суть процесс преобразования субъективной неопределенности в определенность.

Педагогика самоорганизации – суть методологический принцип педагогической деятельности в различных социальных институтах в условиях неопределенности и рисков современного мира.

Базовыми категориями нашей теории являются «неопределенность», «определенность», «риск», «самоорганизация». Категория «самоорганизация» определяется нами как производная от первых трех.

Определенность – это категория, характеризующая итог перехода возможности в действительность в результате выбора из неограниченной вариативности, **позволяющая** зафиксировать относительную изолированность и устойчивость системы, отметить ее свойства.

Неопределенность – это категория, характеризующая взаимодействие, связи элементов системы в переходе из возможности в действительность и не позволяющая зафиксировать целостность системы, результат действий и поведения всех ее структурных элементов.

Определенность и неопределенность – сложные и многогранные понятия. Они объективны, универсальны и присущи всем явлениям и процессам в природе и обществе.

Но кроме этого, они ощутимы в жизни каждого человека. Поэтому неопределенность, которая преобразуется в деятельности человека в определенность, является субъективной характеристикой риска.

Риск – это форма деятельности в условиях неопределенности, при наличии возможности оценить вероятность ее результата. Риск – не только деятельность, но и характеристика состояния личности, группы, общества.

Объектом исследования педагогического потенциала самоорганизации на макроуровне являются педагогические системы, воспитательные институты, на мезоуровне – со-существование и взаимодействие детей и взрослых, а также малых неформальных социумов (групп, объединений, формирований, обществ, команд) в конкретном социальном пространстве (места жительства, досугового учреждения, образовательной организации…), на микроуровне – процесс персонального преобразования субъективной неопределенности в определенность.

Заметим при этом, что именно наличие неопределенности и ее преодоление на микроуровне обеспечивает устойчивость больших систем при изменениях параметров среды. Говоря другими словами, большие воспитательные системы семьи, школы, детской организации, подростково-молодежного клуба, учреждения дополнительного образования более устойчивы в условиях нестабильности и риска, если они основаны на самоорганизации своих субъектов.

Именно поэтому **наше исследование ориентировано** не на анализ теоретических основ, принципов и закономерностей функционирования, связей и отношений в педагогических системах макроуровня, а **на проблемы педагогического анализа и сопровождения процессов возникновения взаимосвязей и взаимоотношений между субъектами (детьми и взрослыми) на уровне «определения неопределенности»**

Предметом исследования педагогики являются общие закономерности самоорганизации детей и взрослых, малых неформальных социумов (групп, объединений, формирований, обществ, команд),

принципы и закономерности социального становления субъектов самоорганизации и основы педагогического сопровождения этих процессов.

Самоорганизация детей и взрослых рассматривается нами как процесс преобразования субъективной неопределенности в определенность, а также спонтанного образования малых неформальных социумов (групп, объединений, формирований, обществ, команд), источником которого является фактор-импульс, сущностью – эффективные совместные взаимодействия для преодоления неопределенности, а основой существования – социальные взаимодействия или межличностная коммуникация.

Самоорганизация возникает в результате нарушения устоявшейся симметрии в системе отношений, порождающей неопределенность, деятельности, коммуникаций детей и взрослых, произведенного возникновением фактор-импульса – идеи, предмета, явления, события, породивших в человеке или группе людей интерес и «запустивших» процесс самоорганизации.

Закономерности самоорганизации детско-взрослых сообществ

1. Обусловленность возникновения и развития первичной самоорганизации детского (взрослого, детского-взрослого) сообщества нарушением «симметричной» обратной связи между человеком и социумом (включая информацию, взаимодействия, взаимоотношения, взаимозависимости, нормы и правила), т.е. нарушением симметрии во взаимоотношениях человека со средой.

2. Развитие современного воспитательного пространства через многократное чередование циклов возникновения, становления и преобразования неформальных и формализованных объединений детей и взрослых в открытой социальной среде.

3. Единство ограниченности и безграничности самоорганизации детей в глобальном мире.

4. Единство свободы и ответственности субъектов самоорганизации на основе осознанного выбора как нормы самоорганизации детских и взрослых сообществ.

5. Корреляция типа педагогической деятельности от возраста ребенка и уровня развития его свободоспособности.

Принципы самоорганизации

Результативность процессов самоорганизации детских сообществ достигается только тогда, когда реализуются индивидуальные потребности ребенка на основе общения и позитивной деятельности, в которые он вступает, основываясь на ***принципе презумпции свободы,*** ограниченной только свободой другого человека. При этом формируется определенная общность людей и складывается система социальных отношений. В процессе этих отношений происходит внутренняя самооценка индивида, познание им ценности своего я, происходят процессы самоорганизации, самореализации и саморазвития.

Взрослые проецируют свое прошлое в будущее молодых людей. Между тем, молодые решают проблему построения собственного жизненного проекта в категориях «будущего». Будущее влияет на настоящее, определяет смыслы и содержание деятельности человека, стремящегося к осознанному образу будущего. При глобальной неопределенности будущего человеку нужно быть готовым сформировать и реализовать собственный (непротиворечащий самому себе) жизненный проект, а не следовать «канализированной» логике руководящих указаний. Значит, сегодня молодому человеку нужно иметь образ этого будущего, понимать магистральный путь его достижения и уметь организовать самого себя (самоорганизоваться) для того, чтобы эффективно пройти обозначенный маршрут. Исходя из этого нами сформулирован ***принцип актуализации будущего***, который входит, однако, в определенное противоречие со слабо выраженным стремлением современных подростков к долгосрочным планам.

Принцип вариативности путей развития самоорганизации детей и взрослых. Следуя логике развития современного воспитательного пространства через многократное чередование циклов возникновения, становления и преобразования неформальных и формализованных объединений детей и взрослых в открытой социальной среде будущее не столь однозначно. Среда представляет собой некий единый источник, который функционирует в качестве носителя различных форм будущей самоорганизации и организации, поля различных путей эволюции, существуют спектры путей развития сложных систем в мире, к которым, безусловно, относятся детские самоорганизующиеся сообщества.

Ведущим принципом построения взаимодействий в социальных сообществах 21 веке является ***сетевой принцип***. Тем более, это акту-

ально для детей и детских сообществ. Сетевое сообщество (социальная сеть)– открытая и мобильная сеть социальных общностей, осуществляющих краткосрочную, либо стратегическую инициативную деятельность, ориентированную на реализацию актуальных потребностей детей и взрослых, объединенную общепризнанными целевыми установками, принципами организации деятельности, единым информационным пространством и возможностью доступа к организационным, материальным и информационным ресурсам. Сообщество, имеющее сетевую основу, характеризуется высокой идентичностью, открыто для инноваций, не рискуя потерять свою сбалансированность. И поэтому, способно адекватно и быстро реагировать на изменения в локальном социуме, предлагать актуальные решения насущных проблем членов сообщества и других людей, формировать инновационные практики, ориентированные на изменяющиеся потребности детей и взрослых.

Принцип ***соответствия содержания педагогический деятельности основным характеристикам поколения детей*** следует из базового противоречия современной педагогики и особенных характеристик современного поколения детей, появившихся на свет в постсоветское время, выросших и сформировавшихся под влиянием трех важнейших факторов – детских переживаний нестабильности 90-х, стабильной жизнью 2000-х и существованием в Интернет - пространстве. Нынешние школьники и дошкольники не знают, что бывает жизнь без Сети. Они живут сегодняшним днем, не строя долгосрочных планов (следствия терактов и нестабильности конца 90-х, кризисного настоящего). Социальные сети сформировали у них острую потребность в постоянном признании (пример тому – многочисленные «лайки» на их постах), за год они в состоянии прочитать не более 12 книг, зато прочитывают более 2 300 электронных писем, они могут спокойно отказаться от участия в любом проекте, если он им НЕ ИНТЕРЕСЕН, они формулируют нравственные ценности, исходя не из запретов, а из разрешений, они обладают способностью к «многозадачности»: могут одновременно слушать mp3-музыку, общаться с друзьями в чате, бродить по Сети, редактировать фотографии, вдобавок, делая все это во время учебы. Они понимают, что получить доступ к информации важнее, чем запомнить ее.

Выявленные закономерности и обоснованные на их базе принципы самоорганизации позволяют определить содержание деятельности взрослого.

Содержание деятельности взрослого в процессе самоорганизации детей

Содержание деятельности взрослого в процессе самоорганизации детей – создание условий для поддержания и реализации интереса, возникшего в результате появления фактор-импульса, взаимодействия участников самоорганизующейся деятельности; а также анализ возможностей развития процесса самоорганизации и создание новых фактор-импульсов для развития самоорганизационного процесса.

Будучи как бы в тени, не возглавляя и не направляя «воспитательный процесс», отдавая приоритет детской самоорганизации, педагог делает главное – **гарантирует свободовозможность ребенка.**

Свободовозможность – признание взрослым права ребенка и создание для ребенка возможности быть самим собой, расти и развиваться в ситуации реального выбора, принятия решений, реализации соответствующей деятельности и ответственности за ее результат, в соответствии с осознаваемыми ценностными ориентирами.

Условия свободовозможности как реальности в детском и детско-взрослом сообществе

Категория условий	Характеристика условий
Методологические:	Ментальная и инструментальная готовность взрослых (педагогов, родителей, функционеров, добровольцев) в контексте педагогического обеспечения детской самоорганизации к: признанию приоритета будущего над реальностью прошлого; постоянному развитию содержания педагогической деятельности в контексте новых поколенческих вызовов многообразию в решении актуальных педагогических задач; построению системы горизонтальных взаимодействий с детьми, родителями; приоритету ответственности педагога за результаты педагогической деятельности перед детьми и родителями, а не перед вышестоящими руководителями

Средовые :	Наличие в государстве и обществе: терпимости к феномену самоорганизации в различных сферах жизни; понимания спонтанного (инициативного) характера самоорганизации детей, детских (детско-взрослых) сообществ как отражение изменений во внешней среде; ментальная готовность к ненаказуемости проявлений самоорганизации граждан как фундаментальной основы современного общества; принятие детьми и взрослыми категорий права, выбора и ответственности как основополагающих ценностей своего сообщества
Нормативные:	Нормативные гарантии реализации свободоспособности ребенка и взрослого в деятельности образовательных организаций различных уровней и видов образования, детских общественных организаций, клубов по месту жительства, инициативных объединений, временных детских объединений в Федеральном и региональном законодательстве, подзаконных актах, ведомственных документах Минобрнауки
Функциональные:	Владение взрослыми технологиями социального проектирования; опережающее владение педагогом IT, в случае невозможности, готовность учиться IT у самих детей; гарантия ненанесения вреда ребенку при обеспечении его свободного включения в глобальное информационное пространство; изменение содержания и технологий профессиональной подготовки педагогов

Результат самоорганизации

Результатом реализации педагогического потенциала самоорганизации является сформированная свободоспособность субъектов самоорганизации – детей и взрослых(О.С. Газман) – их способности к автономному, нон- конформистскому существованию, готовности к преобразованию субъективной неопределенности в определенность, к реализации самостоятельно познанного жизненного предназначения, на основе собственного нравственного, ценностного и содержательного выбора, проявляющегося в принимаемых решениях, поступках и действиях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Луков В.А. Воспитание и глобализация : Проблемы социологии воспитания: научная монография.- М: Флинта: Наука, 2007. С.101-102.
2. Макаров В.И. Философия Самоорганизации.- М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2009
3. Мальковская И.А. Сетевое общество// Глобалистика: Энциклопедия/ гл. ред. И.И. Мазур, А.Н. Чумаков. М.: ОАО Изд-во «Радуга», 2003 г. С. 914-915.
4. Мирошкина М. Р. Педагогический потенциал самоорганизации // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. С. 14 – 20.
5. Мирошкина М.Р. Разные поколения – разный педагогический подход// Школьные технологии. -М.: Издательский дом «Народное образование», НИИ школьных технологий., 2014 № 2, С.8-20.
6. Самоорганизация детских сообществ. Точки роста./ Электронный сборник материалов Научно-практической интернет – конференции на ресурсе http://дисткурс.рф , ноябрь-декабрь 2013года / Под ред. М.Р. Мирошкиной, Е.Б. Евладовой.- М. ФГНУ ИППД РАО.: 2014.

Раздел II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА

ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ КАК ОСНОВЫ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

С.М. Юсфин

Подытоживая наш двадцатилетний опыт теоретической и практической деятельности по разработке и внедрению педагогической поддержки, мы бы хотели в этой статье показать направления ее дальнейшего развития, и хотя основное содержание статьи будет конкретно связано с деятельностью кураторов в «Большой Перемене», можно смело экстраполировать этот опыт и использовать найденные решения в других сходных реалиях.

Для начала вкратце остановимся на некоторых общих аспектах, которые считаем сущностно важными.

Концептуальные представления о педагогической поддержке формируются под воздействием идей и теоретических исследований, разрабатываемых в русле философской, педагогической и психологической антропологии. Для нас наиболее ценными являются мировоззренческие и теоретические положения, в которых человек мыслится как целостность; данную целостность можно постичь через позиционный диалог наук о человеке, где *образование представляется как процесс постижения человеком человеческого в себе.*

Ориентация исключительно на цели социализации как единственные и важные для педагогики привела к тому, что она как наука и практика оказывается неадекватной в постижении и взаимодействии со спонтанностью, творчеством, опытом ребенка в его попытках быть самостоятельным. В данной статье мы особо хотим подчеркнуть однобокость образовательных ориентиров, поскольку адаптационно-приспособительная

тенденция в образовании детей-сирот и особенно выпускников сиротских учреждений на определенном этапе взросления заводит их в тупик. Так, например, известно, что социализация не обеспечивает процесс духовно-нравственного становления человека, который невозможен без постижения таких вопросов, как: кто Я в собственной Жизни? Человеку, который был по обстоятельствам лишен родовых связей, мало задумываться только над вопросами: кем быть? как обеспечить себя материально? как адекватно вести свой быт? Важно, чтобы он «вырастал над собой» в постановке и поиске ответа на вопрос: каким быть?

Анализ педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что индивидуализация как объективно существующий полюс, вместе с социализацией *задающий целостное диалектическое пространство бытия* человека, исследуется крайне редко. На это однозначно указал О.С. Газман, который в начале 90-годов первый выдвинул и обосновал концепцию педагогической поддержки и определил в качестве базовой культуры Человека три деятельности: **самоопределение** – как поиск смысла жизни и порождения целей, **самореализацию** – как инструментальную оснащенность возможности на практике реализовывать цели и **самореабилитацию** – как способность к самовосстановлению собственной субъектности. Педагогическая поддержка замысливалась им, с одной стороны, как особый, самоценный целенаправленный педагогически управляемый процесс, по значимости не уступающий традиционно известным – воспитанию и обучению. А с другой стороны – как особая профессиональная деятельность, этот процесс обеспечивающая.

Проблемы становления педагогической поддержки как профессиональной деятельности

Это выделение педагогической поддержки в особый процесс и деятельность чрезвычайно важно для формирования профессионального сознания педагога и его методической грамотности. Поскольку на волне популяризации гуманистических идей в литературе и в обиходе педагогической практики вперемешку весьма широко используются слова: «человек», «личность», «субъект», «ребенок», «работа», «деятельность», «самоопределение», «самореализация», «самостоятельность» и различные производные от «само». Но при этом не замечается то, что одинаковыми словами зачастую обозначаются разные смыслы.

Так, например, из педагогических текстов постепенно исчезает «педагогическое воздействие» и заменяется словом «педагогическое взаимодействие», при этом упускается главное: чтобы на самом деле воздействие педагога (взрослого) на ребенка сменилось взаимодействием с ним, должно многое измениться, развиться, состояться в сути их отношений. Ведь «взаимо-» не задается «авторитетным сверху», оно выращивается в ходе складывания со-вместности, со-бытийности. Более того, на определенном этапе взросления ребенка, «педагогическое воздействие» выполняет вполне обоснованную воспитательную, обучающую функцию, но очень важно, чтобы по мере взросления связи и отношения между педагогом, носителем и выразителем культурных образцов, и взрослеющим ребенком претерпевали динамику изменений. Динамику преобразования «воздействия авторитетом» во взаимодействие поиска смыслов происходящего, обмена мнениями, несогласия и поиска диалога, как жизненного опыта выстраиваемой совместности. Если же образовательная программа динамику такого преобразования связей и отношений не предусматривает и целенаправленно не обеспечивает условиями, то «педагогическое воздействие» перестанет быть надлежащим условием развития субъектности, «законсервирует» условия, порождающие зависимость от внешних обстоятельств, усилит и без того развитый инфантилизм, несамостоятельность выпускников сиротских учреждений.

Особо хотим подчеркнуть стойко отмечаемую, как в теории, так и в практике педагогики, тенденцию: подготовка педагогов все еще строится на представлении «трудновоспитуемого» или «труднообучаемого» ребенка как того, который активно сопротивляется правильному «педагогическому» воздействию. Если проанализировать большинство кейсов, на которых учат педагогов решать трудные ситуации, они, в подавляющем большинстве, из разряда «сопротивления детского материала» воздействию со стороны взрослого. Пассивное поведение относительно редко попадает в поле зрения педагога, потому что внешне выглядит безопасно для обеих сторон.

Двойственность и сложность в определении педагогических позиций объективно обусловлена двойственностью детства: с одной стороны, ребенок – это человек, от рождения наделенный свободой бытия, а с другой – объективная его недееспособность в сравнении со взрослым человеком делает его зависимым от взрослого. И развитие

как взросление определено тенденциями, связанными с избавлением ребенка от этой зависимости. Этот процесс связан с конфликтами, переживаниями, сопровождается отказом от старых связей и отношений, если они не подлежат трансформации, с одиночеством и поиском новых связей и отношений. Данный процесс потенциально имеет две разнонаправленные силы: разрушительную и созидательную. Освоение и овладение ребенком на этапах взросления этой разнонаправленностью может и должно стать для него образовательной задачей, чему, на наш взгляд, должна способствовать целенаправленная педагогическая поддержка.

Самое сложное во взрослении как процессе самоопределения – это изменить свои отношения с собственным Я, которому Жизнь бросает вызов как шанс саморазвития, а привычка и стереотипы удерживают Человека в рамках комфортного и безопасного состояния, чреватого замещением труда по преодолению жизненно важных проблем роста появлением собственных разнообразных психологических защит и социальных манипуляций. Самое сложное в педагогической поддержке взросления – это то, что педагог и сам должен четко ориентировать себя в поиске и удержании баланса между задачами социализации и индивидуализации, которые составляют сущность образовательного процесса, его задача – помочь своему воспитаннику осознавать диалектическую взаимосвязь этих задач в его Жизни.

Исследовательская деятельность как условие подготовки кураторов к осуществлению педагогической поддержки

До определенного времени педагогическая поддержка осуществлялась нами в режиме инновации, поскольку не была отработана технология внедрения ее в педагогическую практику школ и учреждений дополнительного образования. Сейчас данная технология разработана, но похвастаться ее масштабным внедрением мы не можем. Вначале нам казалось, что в самой технологии имеются какие-то изъяны, но сравнение удачных и неудачных прецедентов ее внедрения привели нас к выводу о том, что неудача внедрения связана с тем, что идеология педагогической поддержки не сообразна системе образования, которая четко и единообразно центрирована на социализацию как главную цель. Более того, экономическая составляющая нашего образования такова, что ищутся

и культивируются исключительно экономически оправданные его результаты. Такие результаты можно развивать по двум векторам: массовое воспроизводство некого усредненного результата и дифференциация учащихся «в вилке» стандарта, по границам этого усреднения. Очевидную проблему в этом случае создают как раз полярные группы, то есть те, кого принято называть «одаренными» и «с проблемами в развитии».

Работа «с одаренными» в определенном смысле гарантирует педагогу успешный результат, который он может продемонстрировать и измерить по каким-то общим меркам успешности. Тогда как работа с выпускниками сиротских учреждений, где каждая ситуация уникальна, противоречива и непредсказуема по результатам, делает педагога чрезвычайно уязвимым при предъявлении вовне собственной деятельности. И это нужно обязательно учитывать, целенаправленно искать решение этой непростой задачи, тем более, что многочисленные исследования свидетельствуют о том, что критерии образовательных результатов особенно у этой категории людей по существу отсутствуют, или же они опять же сводятся к результатам в рамках социализации.

Имея в «Большой Перемене» дело с людьми, которые пришли работать с детьми-сиротами, имея стойкие духовные ориентиры, мы, тем не менее, столкнулись с тем, что подавляющее большинство из них придерживаются опекающей позиции, которая нередко входит в противоречие с позицией развивающей. Однако перед нами стояла задача, чтобы данное противоречие обнаружили сами педагоги в ходе рефлексии и исследования собственной деятельности. Для этого была создана исследовательская группа, деятельность которой была преимущественно организована в тактике содействия педагогической поддержки. Поскольку основой такой работы стала проблематизация результатов педагогической деятельности, анализ и оценка ее эффективности и оптимальности, то в скором времени нам удалось воспроизвести на практике процесс самоопределения по индивидуальным (персональным) смыслам, которые педагоги вкладывают в понимание сути образования для их подопечных, и своей роли в этом процессе.

Это был один из самых конфликтных периодов в деятельности исследовательской группы, поскольку, как мы и ожидали, неразвитая культура рефлексии и критичности в отношении себя как субъекта профессиональной деятельности во многом была замещена интуицией, самооправданием или нападками на наше «рефлексивное зеркало». Постепенно,

наращивая навыки рефлексивного анализа и осваивая культуру позиционности, члены исследовательской группы вышли из фазы неконструктивных переживаний и конфликтов, обретя точку опоры в осознании собственной практики с точки зрения соответствия ее миссии «Большой Перемены», которая была заявлена в качестве личностно и коллективно принятой задолго до образования исследовательской группы.

Данная миссия однозначно состояла в том, чтобы средствами образования способствовать развитию самостоятельности у тех, кто попал в трудную жизненную ситуацию и обратился за помощью в «Большую Перемену». Акцентировка на миссии как главном ориентире в организации образовательной практики и в определении критериев достижения результата педагогической деятельности сделала педагогическую поддержку актуальной и по идее, и по технологии. Работа развивалась и строилась по следующим этапам: обнаружение проблемы – диагностика и поиск критериев для самодиагностики ее появления – возможность выделить из проблемы задачи – проектирование и выбор путей их решения – программирование и осуществление деятельности по решению задач – оперативная диагностика и корректирующее проектирование – уточнение выбранного пути и осуществление задуманного. Все это представляло собой пошаговое, диагностируемое, осознанное и оцениваемое движение и достижение результатов.

Таким образом строилась образовательная практика оказания педагогической поддержки педагогам «Большой Перемены» в освоении субъектной позиции в отношении к собственной профессиональной деятельности. Этот опыт, выстроенный в эмоционально-деятельностном, рефлексивно-аналитическом, проектно-прогностическом преобразующем и развивающем личностно-профессиональный опыт ключе, дал главный результат: понимание, как можно организовывать процесс развития субъектности в органичном и гармоничном сочетании с другими целями образования, связанными с обучением и воспитанием.

Вся разнообразная деятельность исследовательской группы концентрировалась вокруг тезиса – « идеологического ядра педагогической поддержки» – о необходимости и возможности (технологизируемости) педагогической деятельности с реальными проблемами ребенка, направленной на усиление субъектного, индивидуального начала растущего человека. То же самое «ядро» обнаруживало себя и в работе с исследовательской группой, где целенаправленно создавались условия для разви-

тия и формирования «профессионально-личностного ядра», адекватного смыслам, целям, способам, результатам педагогической поддержки как у каждого педагога как субъекта профессиональной деятельности, так и у профессионального сообщества, способного эффективно и оптимально взаимодействовать в осуществлении возложенной на себя миссии. Это должно устойчиво обнаруживать себя:

На уровне ценностных ориентаций, где поддерживающему педагогу свойственна *личностная* значимость педагогической работы как поддержки проявления и развития индивидуальности студента.

На уровне базовых социальных установок (*личностных* центраций педагога): у поддерживающего педагога лидирует центрация на развитии студента и совместности образовательной ситуации.

На уровне социальных (педагогических) установок:

В установке на ребенка – настрой на понимание жизненных и образовательных проблем ребенка;

В установке на взаимодействие педагога и ребенка – настрой на организацию взаимодействия, проявляющего проблемы ребенка и создающие возможность их разрешения;

В установке на себя как педагога – настрой на восприятие себя как силы, способной помочь ребенку в разрешении его проблем.

В статье С.Д. Полякова «Об изучении предрасположенности педагогов к поддерживающей педагогической работе» для сравнения приводятся характеристики педагога, не ориентированного на педагогическую поддержку, где становится очевидной по сути различие в позициях.[1]

В исследовательскую группу входил директор фонда, директор образовательного центра, учителя-предметники, кураторы. Группа впоследствии стала прообразом консилиума как организационно-педагогической формы, способствующей объединению всех специалистов, которые способны создать и реализовать эффективную индивидуальную образовательную программу, в которой выверены и определены необходимые условия для достижения поставленных образовательных целей.

---

[1] См. подробнее С.Д. Поляков. Об изучении предрасположенности педагогов к поддерживающей педагогической работе. – Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2013, с.209

Общение и договор как ведущие профессиональные деятельности куратора «Большой Перемены» в педагогической поддержке

В практике массовых школ куратор часто ассоциируется с классным руководителем, за которым стойко закреплена контролирующая и дисциплинирующая функция, прежде всего связанная с контролем за посещением уроков и, в случае выявления прогулов, принятием соответствующих мер по пресечению этого негативного явления.

У куратора «Большой Перемены» есть аналогичная обязанность, связанная с контролем за посещением, но акцент этой деятельности носит не дисциплинарный характер, а диагностический и образовательный как для студента, так и для куратора. Это возможно постольку, поскольку учебный план студента (реализуемая часть индивидуальной образовательной программы) организуется при его непосредственном участии, его утверждение (составление) носит характер переговоров с согласованием заинтересованных сторон. С одной стороны – студента, реализующего в «Большой Перемене» какие-то свои интересы и цели, с другой – «Большой Перемены», которая обязуется предоставлять определенные условия для организации процесса достижения студентом заявленных целей. Таким образом, пропуск занятий является поводом взаимной диагностики причин нарушения этого договора.

Освобождение куратора от дисциплинарных функций дает ему возможность настроиться на позиционный диалог, чтобы *помочь* студенту занять соответствующую позицию. А соответствующей позицией студента в этой ситуации может быть только субъектная, поскольку учебный план не содержит в себе ничего, что ему было бы навязано извне, без его согласия и не было бы обосновано им самим как способ реализации своих целей.

Очевидно, что такая конструкция взаимодействия должна была бы предполагать осознание студентами специфики делового общения и наличие умений проявлять себя в нем полноправным (т.е. имеющим права и свободу) и ответственным (осознающим и добровольно возложившим на себя обязанности) субъектом. Однако у студента зачастую не только нет опыта подобного рода взаимоотношений, но отсутствует и установка на их установление. Привыкший к опеке выпускник сиротского учреждения подспудно ждет опекающе -прощающих действий в свой адрес со стороны других людей, привычно ограждая себя от выполнения взятой ответственности. Очевидно, что такая ситуация априори конфликтная,

но задача куратора состоит в том, чтобы ни в коем случае не допустить развитие личностно-ролевого конфликта.

Одна из четырех тактик педагогики поддержки носит название «содействие». В ситуации нарушения договора общение куратора со студентом строится с опорой преимущественно на эту тактику. Однако ни одна тактика педагогической поддержки не может начаться без разворачивания тактики «помощи». Отличие этих тактик состоит в том, что тактика «помощи» реализуется только в границах зоны актуального развития студента, тогда как тактика «содействия» – в зоне его ближайшего развития.[2]

Тактика «Помощи» – это демонстрация педагогом уважительного, заинтересованного отношения к целям студента, к проявлению себя в качестве заказчика условий на собственное образование. Профессиональное кредо тактики помощи: «Студент может многое делать сам для себя, если будет активен в решении своей проблемы. *Нужно помочь ему убедиться в этом».*

К сожалению, подавляющее число выпускников сиротских учреждений имеют неадекватную самооценку, что у одних выражается в том, что они «хорошо знают, что у них ничего не получается», а другие вообще об этом не задумывались, им кажется, что стоит им чего-то захотеть, то это обязательно сбудется. Куратор знает об этом, более того, он всегда находится во включенном наблюдении, ловя моменты в живой ситуации общения со студентом те, которые реально или потенциально создают ему проблему.

Мы уже упоминали о том, что в «Большой Перемене» создается индивидуальная образовательная программа, из которой вытекает учебный план, который согласовывается со студентом, но есть еще особый период, который носит название «подготовительное отделение». Он структурно по времени жестко не определен, но по назначению и содержанию образовательных целей четко обозначен. Подготовительное отделение – это время и условия для адаптации студента в позиции субъекта, способного общаться и действовать по отношению к «Большой Перемене» как условию и возможности для самообразования. Несмотря на то, что

[2] См. подробнее Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М.: Сфера, 2010, с. 38-71; 78-115

учебный план составляется с включением учебных предметов, главной составляющей этого периода является постановка рефлексии студента на собственные позиции, которые он занимает в учебной, познавательной, досуговой деятельности.

Для того, чтобы создать благоприятные условия для освоения культуры договорных отношений, в практику субъект-субъектного взаимодействия с кураторами и администрацией «Большой Перемены» вводится практика «каскадных договоров».

Подготовительное отделение, построенное в логике «помощи» и «содействия» педагогической поддержки новичков в период их адаптации к новым обстоятельствам являет собой деятельностную педагогическую проработку ситуации адаптации. Главный прагматический смысл этого периода – помочь студенту адекватно действовать в процессе самоопределения относительно смысла его нахождения в «Большой Перемене», осознанно и самостоятельно решить: становиться ли ему студентом «Большой Перемены» или нет.

Куратор ориентирован на диалог как условие развития рефлексивных и аналитических способностей студента, когда выстраивает с ним взаимоотношения по поводу тех или иных ситуаций в «Большой Перемене». Поскольку они отражают во многом те жизненные ситуации, которые проходят за стенами БП, студенты делятся ими со своим наставником.

Работа с актуальными жизненными проблемными ситуациями подкрепляется специально организованными занятиями в клубе «Общение». В рамках этого клуба кураторы проводят просветительскую и формирующую деятельность, направленную на актуализацию внимания на проблемы, связанные с общением, на отработку полезных умений и навыков общения. Поскольку кураторы постоянно находятся в живом, диагностическом общении со студентами, при разработке конкретных занятий в клубе они концентрируют свое внимание на тех проблемных точках, которым нужно задать правильный вектор развития, используя возможности непрямого воздействия на проблему.

Мы упоминали о тактике «содействия» как условии, при котором можно безопасно проверить себя в ситуации выбора. Кредо тактики «содействия»: «Студент, получив объективную возможность выбирать, должен стать субъектом выбора». Привычка чувствовать себя «жертвой обстоятельств», заслуживающей особого внимания и снисхождения, играет с выпускником сиротского учреждения неблаговидную роль. Безоглядно

доверяя кому-то решать за себя проблемы, бывший сирота оказывается нередко в большой зависимости «от благодетеля», не приученный к самоорганизации, он не видит необходимости напрягаться в достижении собственной цели, предпочитая плыть по течению, находя тому множество оправданий и т.д. Тактика содействия способствует выходу из позиций «из жертвы обстоятельств» или «ленивца поневоле» и переходу к активному осознанию проблемы, проектированию ходов по ее преодолению. В этом направлении куратор оказывает педагогическую поддержку самостоятельности студента, за счет тактики «взаимодействия» расширяя его зону ближайшего развития.[3]

Одной из важных особенностей в общении куратора и студента является то, что куратор не просто общается со студентом, а демонстрирует и побуждает его к позиционному субъет-субъектному взаимодействию в деятельности общения. Так были выявлены две важнейшие позиции, необходимые для эффективного, уважительного и конструктивного общения: позиция «Говорящего» и позиция «Слушающего». Кураторы не только объясняют, в чем суть этих позиций, но в повседневной практике общения формируют культуру проявления этих позиций.

Проявление активно-конструктивной позиции **слушающего** и **говорящего** куратору и любому общающемуся со студентом педагогу нетрудно увидеть и констатировать. Особенности ее проявления были выделены кураторами.[4]

Проявления активно-конструктивной позиции ***слушающего:***

- Студент просит повторить что-то
- Студент задает уточняющий вопрос
- Студент сигнализирует педагогу о своем непонимании в четкой форме («Я не понял»)
- Студент сигнализирует педагогу о своем непонимании, используя кодирование сообщения, типа: Ну и что?…

[3] См. подробнее Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М.: Сфера, 2010, с. 120-131

[4] С.В. Лобынцева, Н.Л. Филонов. Методика выявления минимального набора социальных компетентностей студента «Большой Перемены» – Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2013, с.163)

Проявления активно-конструктивной позиции ***говорящего:***

- Студент приводит аргументы и примеры
- Студент задает слушающему вопросы на понимание
- Студент отвечает на вопросы слушающего
- Студент устанавливает зрительный контакт со слушающим

В работе со студентами кураторы большое внимание уделяют также процессу успешной самореализации студентов в образовательном пространстве «Большой Перемены». Поскольку самореализация ближе всего стоит к живой ситуации, которую куратор ежедневно может наблюдать со стороны или становится ее прямым участником, перед ним открывается огромное поле возможностей увидеть и понять зарождение причин (условий) успешности или неуспешности конкретного студента, увидеть или услышать его оценку происходящего и самого себя.

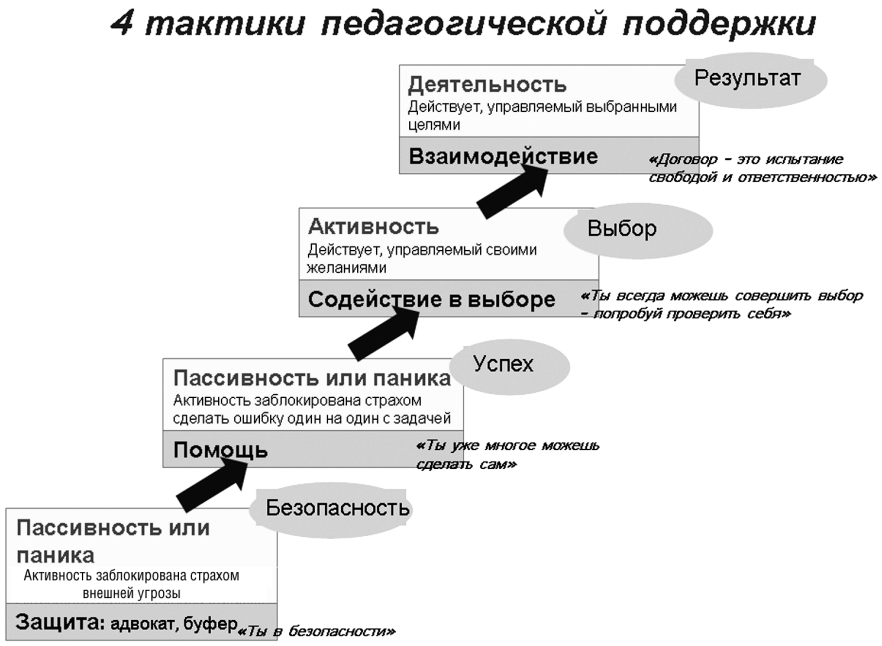
Огромное значение для педагогической поддержки студента в процессе его самореализации играет диагностика условий, которые становятся препятствием для успешного самоосуществления студентом себя как субъекта разнообразных деятельностей, в которые он включен. Наблюдения куратора по этому поводу становятся особым материалом, который может представить особую ценность для педагогических консилиумов, посвященных личностно-образовательным проблемам студента. Здесь он может выступить, используя тактику «Защиты», чтобы обратить внимание коллег на необходимость нивелировать данные условия.

Эту же тактику куратор может использовать и в качестве пропедевтики отношений между педагогами и студентом, между студентом и приемным родителем, опекуном, между педагогом и приемным родителем, опекуном, заняв соответствующую позицию «посредника», «буфера» или «адвоката». [5]

Если же куратор поймет, что главным препятствием в успешной самореализации является сам студент, он использует уже известные тактики педагогической поддержки – «помощь», «содействие», «взаимодействие», ибо каждая из них рассчитана на определенный тип проблемы, связанный с развитием субъектной позиции студента в отношении к соб-

[5] См. подробнее Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М.: Сфера, 2010, с. 10-35

ственной проблеме. Куратор через сочетание позиций и тактик целенаправленно создает условия для расширения зоны актуального развития студента, обеспечивая зону ближайшего развития субъект-субъектного взаимодействия с ним, личностно и профессионально поддерживая его в процессе осознания и преодоления жизненных проблем.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЕЙС КАК СРЕДСТВО САМОИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГОМ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

Н.Н. Михайлова

Вступление как разметка важных для нас позиций в попытке выстроить диалог с читателем

Самое трудное для нас – это определить жанр этого текста. С одной стороны, мы должны следовать канонам научной статьи, с другой – не можем писать иначе, как осознанно вынуждая себя выйти из безопасного русла рассуждений, подкрепленных ссылкой на признанные авторитеты, если что-то начинает остро будоражить душу несоответствием той реальности, к которой имеем прямое отношение.

Педагог, прежде всего, имеет дело с субъективной реальностью ребенка – живой динамикой его связей и отношений не только с внешним миром, но прежде всего с собой, живущим «нераздельно и неслиянно» в этом мире и с этим миром. То, что мы все живем «нераздельно» в этом мире, каждый из нас понимает уже с раннего детства, видя вокруг себя людей, так или иначе пытающихся воздействовать на нас, руководствуясь какими-то своими представлениями *по поводу нас*, своими целями *относительно нас*, своими способами, *с которыми наши способы по разным нашим причинам несоотносимы*.

А вот как жить и быть «неслиянным», самобытным в этой тотальной «нераздельности» – вопрос прежде всего связанный с ответственностью за собственную жизнь, потому что в пределе – нет никого, кому можно предъявить обвинения «за бесцельно прожитые годы и горечь утраты этих лет». В этой связи хотим заметить одну чрезвычайно важную для педагогики проблему, которая волнует философов и психологов – антропологию возраста.[1]

---

[1] Не нужно путать с «возрастными особенностями», которые педагоги, как известно из всех учебников по педагогике и педагогической психологии, «должны учитывать, наряду с индивидуальными особенностями» в своей профессиональной деятельности.

Антропология возраста связана, прежде всего, с проблемой качественного духовного роста как динамикой, приближающей человека во времени и практике его жизни к двум, противоположным по смыслу бытия, константам. Одна связана с неизбежностью физического старения, другая – с обретением мудрости по отношению к бытию и к себе в бытии. Удержание себя в позиции субъекта, активно, свободно и ответственно проявляющегося по отношению к собственной жизни – важнейшая из задач самоосуществления Человека. Оно проявляется ***в зрелых*** формах самоосознания и самоосуществления, таких, как **самоопределение, самореализация и самореабилитация**.

Формат статьи не позволяет нам подробно рассматривать выдвинутые положения, но мы хотели бы выразить нашу благодарность Н.Г. Алексееву, О.С. Газману, М.А. Гусаковскому, Л.И. Новиковой, В.А. Петровскому, В.Ю.Пузыревскому, В.И. Слободчикову – людям, которых мы лично знали, теоретические исследования которых оказали и оказывают побуждающее действие в построении и осмыслении теории и практики педагогической поддержки Человека в обретении им субъектной позиции в образовании.[2]

Несколько слов о субъективной реальности человека в профессии педагога

Феномен поддержки неразделим с нами, поскольку мы все учились в школе, и она присутствовала в нашей прошлой жизни, когда мы были учениками и воспитанниками. Она определила когда-то выбор педагогической профессии, что соответствовало нашему желанию быть похожими на тех немногочисленных педагогов, которые очень отличались от многочисленных остальных, которым дела не было до наших детских печалей и радостей, побед и поражений, до наших чувств, которыми мы жили. Наши чувства и переживания делали нас живыми людьми и отличали от унылого школьного и институтского контингента, в состав которого мы входили и до определенной степени сами себя от него не отличали.

[2] В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. Психология человека: Введение в психологию субъективности - М.: ПСТГУ, 2013; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе - М.: ПСТГУ, 2013; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах.- М.: ПСТГУ, 2013

После института мы оказались «по ту сторону» баррикад, теперь мы стали взрослыми, ответственными людьми, педагогами, и вдруг пришло осознание, что правила, по которым устроена «педагогическая действительность», необратимо превращают нас в тех «многочисленных», которые когда-то ничего не смогли дать нашему уму и сердцу. Так, наверное, впервые появилась у нас мысль о том, что в деле образования, как по Высоцкому: «Нет, ребята, все не так! Все не так, ребята!»: детей много, а нас мало, мало часов, но много «не знающих и не понимающих, упрямых и бестолковых, безответственных и ленивых».

Очевидно, это «реально-унылое прозрение» привело бы к тому, что мы бы сменили профессию. Но этого не случилось потому, что нам посчастливилось встретиться с людьми, которые, будучи нашими коллегами, находясь в тех же условиях, делали то, что мы не могли, но очень хотели. Таких людей было немного, но они были, и этого было достаточно, чтобы не потерять ориентиры и перспективу собственного личностно-профессионального развития. Но при этом нужно было еще пройти этапы «самоедства на фоне перфекционизма», ведь нам так хотелось быть на их уровне. Порой было не понятно, чего было больше – радости и восхищения от чужого успешного труда или мучительной зависти-констатации, что ты «не такой», или уже вполне назревавшего противоречия-конкуренции: «А я с вашим авторитетом не согласен и с вашими результатами, вместе с вашими методами – тоже».

Но все же личностное самокопание не затмило главного, в чем нас утверждали Встречи, определившие наши симпатии. Мы поняли, что несмотря на разные времена, на смену систем требований к образованию, на разность характеров и стилей, проявляющихся во взаимоотношениях и взаимодействии, нас привлекает и объединяет то, что нам нравились и нравятся люди, которым любопытен подрастающий человек. Ими ребенок воспринимается с неизменным оптимизмом и уважением в его стремлении понять себя, понять других, активно искать смысл собственных целей и действий. Это любопытство, уважение, пристальное внимание к процессу порождения результата и к субъекту, благодаря которому это порождение становится возможным, очень органично для тех людей, которых мы выделяли в качестве авторитетных образцов. Они и в себе самих воспроизводили и сохраняли возможность осмысленных действий, совокупность которых должна была бы привести к очень желаемому ре-

зультату, как к ценности, которую нельзя потерять как ориентир отличия ложно-суетного от подлинно-ценного.

Отличительной чертой всех этих людей была нетерпимость к пустословию и лозунговой педагогике и уважение к практике, но в обязательном сочетании живых эмоций с поиском закономерностей, влияющих и обеспечивающих ее эффективность. Кого-то из этих людей можно назвать «яркой индивидуальностью», «харизматичной личностью», способной увлечь за собой, но не дать увлечься собой, поскольку все они были наделены самоиронией. Кто-то на первый взгляд особо не выделялся среди других, не привлекал внимание привычной яркостью, но затем постепенно приходило осознание ценности их вклада в общее дело.

Однако, несмотря на обращение к нашему личному опыту приобщения к ценностным смыслам педагогики, нельзя не согласиться с выводами Э.Гусинского и Ю.Турчаниновой: «Историю педагогики можно пролистывать назад и вперед с одним и тем же неизменным результатом: во все времена в качестве новых высказываются, по существу, одни и те же педагогические идеи – необходимость поддержки активности ребенка, его самостоятельного развития, необходимость учета его способностей и склонностей».[3]

Значит ли это, что данные идеи являются педагогической утопией, или же эти идеи несут в себе громадный развивающий потенциал, освоением которого с разной степенью успешности занимается каждое поколение ученых-педагогов и педагогов-практиков? Обращает на себя внимание эффект несовпадения успешности науки и практики в данном вопросе: иногда наука (как ей по статусу и положено) открывает перспективы для педагогической практики, иногда практика обнаруживает несоответствие научных постулатов изменившейся практике. *В переломные моменты общественного и государственного развития* эти несовпадения становятся наиболее очевидными.

Из этого следует, что несовпадения эти существуют всегда в виде диалектического противоречия, но они до поры до времени не входят в острую фазу конфликта распределения ресурсов (в том числе экономических, времени и сил педагога, оценки результатов его педагогической деятельности).

[3] Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000

В попытке обнаружить сущность педагогической поддержки

Идея о педагогической поддержке была представлена О.С. Газманом в средине 90-х годов не случайно. На волне критического отношения к устоявшимся идеологическим и пронизанным ими научным постулатам стало возможным оспорить незыблемость утверждений о том, что основными (читай – единственными) процессами, в которых происходит формирование всех качеств ребенка, в том числе и его активной позиции, являются обучение и воспитание.[4]

Однако известно, что обучение и воспитание могут происходить в стихийном процессе, а могут – в *целе**направленном.*** В связи с этим есть сочетание **целенаправленная** педагогическая *деятельность*, широкое употребление которой в профессиональном контексте указывает на то, что происходит неразличение смысла, заложенного в слово «процесс», и смысла, заложенного в слово «деятельность». Так, процесс может возникнуть и развиваться, благодаря совокупности определенных условий и обстоятельств, а «деятельность» – только благодаря субъекту, который мысленно осознает свои желания в виде результата, делает их целью и добивается этого результата посредством особым образом организуемых действий, в конечном счете приводящих к результату. Поэтому никакого «целенаправленного процесса» не получится, если педагог не может управлять стихией живой ситуации, которая «накрыла проблемной волной ребенка».

При этом давайте представим, что «проблемная волна» может быть порождена внешними по отношению к ребенку условиями: вдруг на его голову нежданно-негаданно «свалилась необходимость» сдавать ГИА или ЕГЭ. Вместо того чтобы научить ребенка хотя бы эмоционально справляться со стихией, не поддаваясь панике, опираться на собственные силы, взрослые (педагоги и родители) зачастую сами находятся в эмоциональном стрессе и панике. А потому они и не могут оказать квалифицированную ни психологическую, ни педагогическую, ни социальную поддержку, так нужную детям, для которых учебно-оценивающая ситуация в процессе обучения была устойчиво стрессовой.

Есть другого типа «проблемная волна», она порождается внутренними факторами – отношением ребенка к новой ситуации или как заведомо опас-

[4] Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. – М., 1996. – Вып. 6

ной для него, или не касающейся его вовсе. Отношение ребенка к новой ситуации как заведомо опасной связано с его низкой самооценкой, которая подавляет (скорее речь идет о самоподавлении) его активность в действиях по решению этой ситуации. Если объективно ситуация затрагивает какие-то значимые для жизни ребенка проблемы, а он ее субъективно воспринимает «как не свою», то он не концентрирует свои усилия на ее разрешении и осознанно избегает позиции субъекта. И в том, и в другом случае педагог обязан выступить как профессионал, способный организовать условия, при которых сам ребенок постепенно сможет включиться в самопомощь себе как субъекту, заинтересованному в обязательном преодолении проблемы, найдя в педагоге партнера, готового дополнить активность самого ребенка.

Итак, вернемся к тезису о том, в чем была продуктивность идеи О.С. Газмана о выделении педагогической поддержки как особого процесса, не сводимого по смыслу и задачам ни к процессу воспитания, ни к процессу обучения. Поскольку процессы воспитания и процессы обучения связаны с освоением культурных норм и форм деятельности, ведущих к социально одобряемым результатам, для успешного освоения и воспроизведения в живой действительности этих норм и форм мало проинформировать о них, научить им, воспроизводить их в условиях, близких к демонстративному поведению. Важно, чтобы они стали персонально-значимыми, персонально-воспроизводимыми в ситуациях, где отсутствует внешний контроль со стороны других людей, где инициатива является проявлением свободного самоопределения.[5]

В.И. Слободчиков подтверждает правильность направления идеи педагогической поддержки, потому что «ключевая идея антропологии образования заключается в том, что современное образование *не может ограничиться* только трансляцией подрастающим поколениям совокупности знаний (пусть и новейших), формированием у них компетенций, развитием совершенных познавательных способностей. Социально-политическая и мировоззренческая катастрофа, постигшая нашу страну в конце XX столетия обернулась антропологической катастрофой, диссоциацией собственно человеческого в человеке – от полной потери смысла жизни у одних до полной потери облика человеческого у других… По сути, именно перед образованием встала задача

[5] Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности. //Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. Сб. науч. тр. /Под ред. О.С.Газмана. – М.: Изд. АПН СССР, 1989

созидания человека в целостности его человеческих проявлений… При определении нашего понимания «собственно человеческого в человеке мы исходим из …**идеи о свободе и достоинстве человека** и из обоснования **субъектности»**[6].

Идея субъектности неразрывно связана со способностью человека к *саморазвитию* как «фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Генеральной способностью, сдвоенным механизмом саморазвития человека являются **рефлексивная способность** к самоопределению, к осознанию границ собственной субъективности» и способность открыть новые, неочевидные ресурсы собственной самости.

Концептуальная идея О.С. Газмана относительно образовательной сущности педагогической поддержки была определена в качестве ориентации профессиональной деятельности педагогов на процесс индивидуализации, развитие которой необходимо вносить как отдельную, самоценную цель-ориентир в целостную деятельность педагога. Это должно было выражаться в:

1) поддержке процесса порождения ребенком собственного опыта и его рефлексии;

2) поддержке самопознания себя в качестве субъекта, свободно определяющего и реализующего собственные цели;

3) поддержке процесса порождения и рефлексии собственного опыта добровольного возложения на себя ответственности за результаты своей целенаправленной деятельности.

Итак, что же мы поддерживаем? – процесс смены позиций ребенком со слабой (зависимой жертвы) на сильную (субъектную, свободоспособную). Наличие реальной, устойчивой *динамики* смены этих позиций – это образовательный результат, на который рассчитана деятельность по педагогической поддержке студента как субъекта образования. Педагогическая поддержка является самоценной и самостоятельной профессиональной деятельностью и позицией, включенной в целостную образовательную деятельность, взаимодополненную и взаимоусиленную наличием и соотнесенностью целей социализации и индивдуализации.

[6] В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах.-. М.: ПСТГУ, 2013; с. 11

Размышляя об опыте построения эффективной практики реализации педагогической поддержки, мы приходим к мысли о том, что это невозможно ***без саморефлексии и самоанализа*** пути становления самого педагога как профессионала. Это побудило нас поддержать исследовательскую деятельность педагогов «Большой Перемены» и в рамках Исследовательской Группы создать условия для выращивания у педагогов определенных способностей и поддержки определенных позиций. Эти способности и позиции явились аналогом тех, на которые они делали ставку относительно самоопределения студентов «Большой Перемены», видя в них субъектов, определяющих, проектирующих и реализующих свои близкие, средние и дальние жизненные перспективы. Ровно так же мы можем поддерживать и педагога в его педагогической деятельности – как субъекта постановки педагогических целей, субъекта решения своих профессиональных проблем, проектирующего и реализующего пути выхода из них.

Раскроем особенности использования нами при обучении педагогов хорошо известного метода кейсов, позволяющего решить большой комплекс задач, связанных с построением эффективной практики реализации педагогической поддержки.

Кейс как средство самоисследования педагогом результативности деятельности по педагогической поддержке

Приступая к анализу кейса как *средства самоисследования результативности деятельности,* мы подчеркиваем, что сам по себе кейс деятельностью по педагогической поддержке не является. Кейс – это зафиксированная на видео, аудио или запротоколированная на бумаге ситуация профессиональной деятельности, которую целенаправленно осуществляет педагог, применяя те или иные средства управления ситуацией и получая те или иные результаты при осуществлении тех или иных действий.

Не каждый кейс может быть использован в качестве средства ***самоисследования*** педагогом результативности деятельности, а только тот, который зафиксировал деятельность педагога, где он был непосредственным участником разворачивавшихся в ситуации действий.

Обычно кейс используют в качестве ситуации, взятой из практики или специально смоделированной на основе проблемных ситуаций, характерных для практики. Кейс используют для обучения в процессе

освоения той или иной дисциплины с целью отработки методики анализа, разработки и принятия решений. Кейс используют в качестве интенсификации, ускорения процесса обучения путем привлечения обучаемых (студентов) к анализу, открытому, свободному обсуждению и принятию окончательного решения относительно рассматриваемой деловой ситуации (метод кейсов).

Но для самоисследования, в процессе которого, конечно же, можно и нужно не только использовать анализ, но и пытаться проектировать возможные варианты решения ситуации, важным является возможность многоаспектной **рефлексии случившегося.**

Педагог, рефлексируя по поводу ситуации, имеет возможность вспомнить и сопоставить такие детали, такие обстоятельства, которые сопровождали ситуацию, о которых может знать только он один и больше никто. Например, то, что он боялся этой ситуации, избегал ее решения, хотя объективно от него это требовалось.

Рефлексируя и анализируя ситуацию, отраженную в кейсе, он имеет возможность сравнить ее с другой ситуацией, участниками которой были те же лица, увидеть при этом, что изменилось, в какую сторону (лучше / хуже), найти объяснение причин, влияющих на динамику.

Глядя на себя и происходящее как в зеркало, педагог может рассмотреть множество различных деталей. Вначале он даже мог их и не заметить, но потом обнаруживает существующую между ними связь и определяет к ним свое отношение, глядя на прошлую ситуацию с новых позиций.

По сути, в кейсе отражен первый акт субъективной реальности человека, который становится доступным ему для осмысления в рефлексии себя как того, кто *как-то самоопределялся* в ситуации, *как-то* самореализовывался в ней, и в рефлексивном действии становится возможным уже определенно сказать не только: КАК (каким способом) самоопределялся, КАК (каким образом) действовал, но и ответить на вопросы Почему и Зачем он самоопределился и действовал ТАК, а не по-другому.

Отличие живой педагогической ситуации от кейса

Педагогическая ситуация представляет собой *управляемый процесс* ***преобразования*** *жизненной ситуации в образовательную*, который осуществляется «здесь и теперь» в **реальной практике** развития субъект-субъектных отношений и взаимодействии студента и педагога.

Педагогическая ситуация – это ограниченная во времени и пространстве совокупность обстоятельств, побуждающих включенных в нее людей демонстрировать, подтверждать или изменять собственное поведение.

Педагогическая поддержка в виде педагогической ситуации актуализируется тогда, когда для студента его жизненная ситуация представляется для него в виде проблемы-тупика.

Проблема как жизненный тупик отражается в восприятии человека как то, что остро, негативно переживается. Ситуация, в которой не знаешь, как действовать, чтобы выйти из тупика. Ситуация воспринимается без перспектив выбора.

Педагогическая поддержка в виде педагогической ситуации актуализируется и тогда, когда человек (студент) находится в проблеме, но не осознает ее, так как вследствие инфантилизации сознания (как следствие депривации) не отдает себе отчета в том, что реально с ним происходит.

Для педагога житейская ситуация студента – это предмет диагностики, в ходе которой он выясняет причины нахождения студента в эмоционально-деятельностном тупике и прогнозирования условий перехода его в позицию субъекта, активно решающего свои жизненные задачи.

Для педагога педагогическая ситуация разворачивается от диагностики до подбора тактик педагогической поддержки как условий для динамики развития субъектности студента в реальном опыте преодоления конкретной проблемы.

Итак, педагогический кейс – это зафиксированная на видео, аудио или в дневнике наблюдений конкретная педагогическая ситуация из реальной практики конкретного педагога (команды педагогов) по педагогической поддержке конкретного студента, находящегося в проблеме.

Педагогический кейс выступает:

1. Предметом рефлексии и анализа реальной практики осуществления педагогической ситуации на всех ее этапах.

Начальным этапом педагогической ситуации можно считать ситуацию первого обращения ребенка-сироты или выпускника детского дома, психоневрологического интерната и т.д в «Большую Перемену».

Соответствующий набор кейсов, который был преобразован в описание методики проведения этого этапа, представлен в статье Аверкиной

О.Г. и Касициной Н.В. [7] С первого же обращения с претендентом на взаимодействие с «Большой Переменой» разговор строится как с ***субъектом предстоящего взаимодействия по решению своих проблем в условиях «Большой Перемены».*** Этот этап – диагностический. Педагогу важно найти ту зону актуального развития обратившегося за помощью человека, из которой ему станет *доступным смысл задаваемых ему вопросов.*

Знакомство со статьей Царгуш Л.Э.[8] дает нам представление о том, КАК логопед использует ситуацию первичной диагностики для определения зоны актуального развития, из которой можно действовать с целью развития возможностей по включению студента в процесс рефлексивной самодиагностики.

В статье Вабищевич Т.Н. и Сорочан Е.М. [9] обращает на себя внимание принцип подбора диагностических материалов по математике. Организуя первую встречу с потенциальным студентом, педагог заранее кооперируется в диагностической деятельности с куратором, который, задавая вполне жизненные бытовые вопросы студенту, помогает диагностике определенных математических знаний, которые уже существуют в субъектном опыте впервые обратившегося в БП выпускника сиротского учреждения.

Принцип «лесенки затруднений», который ложится в основу входной диагностики, позволяет очень осторожно, шаг за шагом нащупать границы, за которыми зона актуального развития заканчивается, и за ней начинается зона столкновения будущего студента с трудностями в освоении математики.

Рефлексия и анализ опыта «Большой Перемены» были бы невозможной, если бы в течение нескольких лет педагоги не работали с собственными кейсами. Сопоставление статей одних и тех же авторов, опубликованных в сборнике «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования» по итогам I Международной конференции[10] и статей, опубликованной в этом сборнике, позволяют сделать сравнительный анализ и оценить динамику результативности, эффективности организуемых педагогических действий в рамках организации конкретных педагогических ситуаций и их управления.

---

[7] См стр. 171 этого сборника.

[8] См стр. 218, там же.

[9] См стр. 211, там же.

[10] Социальное партнерство: Педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М.,2013.

2. Предметом оценки результативности, эффективности, оптимальности организованного процесса;

Ввиду недостаточности материала, зафиксированного в кейсах, для полномасштабного исследования педагогической поддержки по указанным выше параметрам, ограничимся указанием на то, что удалось зафиксировать, используя конкретные объективные методы оценивания эффективности. За три года рефлексивной деятельности с использованием кейсов количество студентов, обратившихся за помощью в «Большую Перемену» и покинувших ее по разным причинам, сократилось с 30% до 4,4%.

3. Иллюстрацией уровня педагогического мастерства конкретного педагога (команды педагогов как коллективного субъекта).

В «Большой Перемене» существует исследовательская группа педагогов, ставящая своей целью повышение эффективности педагогической деятельности каждого конкретного педагога, включенного в процесс самоисследования, анализа и проектирования собственной деятельности по повышению уровня профессионального мастерства. Одним из ведущих методов работы с педагогами исследовательской группы является рефлексия и анализ ими видео-кейсов, аудио-кейсов, отражающих организованные ими педагогические ситуации по педагогической поддержке студентов в преобразовании ими своего отношения к собственным проблемам как субъектов разнообразной деятельности.

4. Проектированием возможного развития ситуации в ближней, средней и дальней перспективах.

Достижением последнего времени является появление в рамках «Большой Перемены» такой организационно-педагогической формы, как педагогический консилиум.[11]

Оперативная комплексная диагностика многочисленных жизненных и учебно-воспитательных ситуаций, которые представлены как условия для развития субъектной позиции у ее участников, серьезно влияют на переориентацию педагогов и студентов на поиск диалоговых, проектных, аналитических форм организации субъект-субъектного взаимодействия, что развивает динамику установления взаимоответственных, партнерских, подлинно договорных отношений. Ориентация педагогов на удержание динамики делает их особо чувствительными к каждой конкретной

[11] См. стр. этого сборника.

ситуации успешности или неуспешности развития педагогической ситуации, делает актуальным понимание значения организации условий расширения зоны актуального развития каждого студента за счет условий вывода его в зону ближайшего развития. Особенно внимательно педагоги стали относиться к фактам стойкого сохранения проблемной ситуации как эмоционально-деятельностного тупика как у студентов, так и у педагогов, которые порой в одиночку не могут справиться с пониманием проблемы и проектированием выхода из нее.

Диагностика организационно-педагогических условий, оценка их в рамках динамики разрешения проблем делает консилиум и наличие кейсов как достоверного материала для анализа условий, способствует развитию взаимодоверительных и деловых отношений между педагогами и служит естественному командообразованию.

5. Условием для осознания и коррекции допущенных промахов.

Кейс является эффективным средством для осознания и коррекции допущенных промахов в организации конкретной педагогической ситуации или их совокупности, представляющих длящуюся педагогическую поддержку, в соответствии с тенденцией развития проблемы. В такой тонкой и деликатной сфере, как развитие самостоятельности и субъектной позиции в отношении собственных проблем, очень важно соотносить желания и цели педагога и студента с их реальными возможностями создавать условия для продуктивного продвижения в данном направлении.

В заключении хотим отметить, что самоисследование не имеет никакого отношения к такому явлению, как самокопание, в результате которого рефлексия переносится целиком на поиск недостатков. Самоисследования ставит задачу фиксации через кейс пусть небольших, но поступательных шагов в направлении наращивания профессионализма в конструировании и разрешении педагогических ситуаций, связанных с поддержкой выпускников детских домов и интернатных сиротских заведений в рамках их социокультурной реабилитации.

ТАКТИКА СОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ – УСЛОВИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ВЫБОРА

М.Е. Леонова
С.В. Лобынцева

В образовательный центр Большая Перемена приходят выпускники и учащиеся детских домов, которых не устраивает имеющийся у них уровень образования (или его качество), с целью изменить ситуацию в лучшую сторону при поддержке педагогов. Перед педагогами стоит задача, чтобы студент стал субъектом образования: осознавал свой образовательный путь и нес ответственность за способы достижения поставленных целей, что соотносится с миссией организации.

Опыт работы с этой категорией ребят показал, что они часто испытывают трудности не только в вопросах, связанных с учебой, но и в организации своей жизнедеятельности. Основная проблема – это отсутствие опыта принятия самостоятельных решений и, как следствие, иждивенческая позиция по отношению к окружающим, обществу и жизни в целом. В связи с этим, помощь наша заключается не в том, чтобы решить проблему **ЗА** студента, а в том, чтобы **ВМЕСТЕ** с ним определить причины, которые привели к трудной ситуации, помочь ему целенаправленно искать пути их преодоления, чтобы человек смог в дальнейшем действовать в подобных ситуациях самостоятельно и эффективно.

В 90-е годы прошлого столетия команда ученых под руководством О.С.Газмана разрабатывала особое направление в педагогике – педагогическую поддержку, целостная стратегическая задача которой – помочь ребёнку стать хозяином своей жизни. В дальнейшем эти идеи были оснащены технологическим инструментарием, который был представлен в тактиках педагогической поддержки.[1]

Кураторы Большой Перемены педагогическую деятельность со студентами выстраивают в зависимости от конкретной жизненной ситуации и решаемой задачи, обращаются к принципиально различным способам взаимодействия со студентом, к тактикам педагогической поддержки: «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие».

У каждой из тактик есть определенные основания, определяющие ее востребованность. Так, например, педагога в тактике «содействие» отличает то, что он «не работает на будущее ребёнка», «не определяет его будущее», он реально создаёт условия для того, чтобы ребёнок в меру осознанности строил и управлял своим настоящим. Не фантазировал по поводу жизни, а жил, но при этом постепенно осознавал, что самой своей жизнью он постоянно делает выбор для себя. Эта тактика уместна только в том случае, если ребёнок объективно и субъективно не является «жертвой обстоятельств», у него достаточно стабильное эмоциональное состояние, его самооценка не занижена. Целью педагогической поддержки является становление в сознании ребенка представления о том, что для обретения независимости необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят. Такая позиция предполагает:

а) наличие сознания, способного к самостоятельному выбору;

б) наличие воли – механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора;

в) наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, а значит, наличие умения проектировать.

В данной статье на примере одного кейса мы проиллюстрируем, как куратор работает со студентом в тактике содействия.

Благодаря тому, что куратор фиксирует свою работу со студентом (ведет дневник, делает видеосъемку, записывает разговор на диктофон), есть возможность эффективно рефлексировать собственную деятельность и выбирать оптимальные в данной ситуации тактики педагогической поддержки.

ОПИСАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЕЙСА

Сейчас Юле[2] 22 года, в прошлом году она успешно сдала ЕГЭ и поступила в институт, воспользовавшись льготами для детей-сирот.

[1] Михайлова Н.Н., Касицина Н.В., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогики поддержки. – М., 2000

[2] Имя студентки изменено.

Вскоре после поступления Юля обратилась в Большую Перемену с запросом о подготовке по математике, физике и химии, т.к. явно почувствовала разрыв между реальным уровнем своих знаний и теми требованиями, которые к ней предъявлялись в ВУЗе. Проучившись несколько месяцев, девушка поняла, что не справляется с учебной нагрузкой в ВУЗе, и взяла академический отпуск с целью «подтянуть» трудные предметы с помощью педагогов Большой Перемены до необходимого уровня и затем восстановиться в ВУЗе.

Но занятия в Большой Перемене Юля часто пропускала, объясняя это плохим самочувствием, личными переживаниями и т.д. В результате педагоги пришли к выводу, что взаимодействие необходимо строить на четких и понятных всем договоренностях. Между педагогами математики, физики, куратором и Юлей был разработан договор, в котором детально были зафиксированы условия и обязательства сторон. Таким образом, Юлю педагоги рассматривали как равноправного партнера и ответственного субъекта, и куратор в данной ситуации действовал в тактике взаимодействия. Договор вступил в силу и некоторое время успешно работал.

Через некоторое время куратор увидел, что ситуация начинает развиваться по предыдущему сценарию: Юля пропускает занятия, не выполняет домашние задания, находит различные оправдания своих действий. В этом случае действовать в тактике взаимодействия куратор уже не мог. Эта тактика применяется лишь тогда, когда сам ребенок не нарушает достигнутых договоренностей и следит за тем, чтобы его партнеры по договору тоже его не нарушали. Если же ребенок нарушает договоренности, в которые он вступил, то в этой ситуации педагогу необходимо сменить тактику взаимодействия на «защиту», «помощь» или «содействие». Выбор этих тактик будет зависеть от того, какие конкретно позиции и действия демонстрирует ребенок по отношению к собственной проблеме, которая возникает у него при достижении собственной цели.

Поскольку Юля была свободна от внешнего давления, ей не требовалась тактика «защиты». Поскольку она при этом была активна, избирая и осуществляя действия избегания выполнения договоренностей, ей не нужна была и тактика «помощи». В данной ситуации Юля, с одной стороны, хотела по-прежнему восстановиться в ВУЗе (первоначальная цель, с которой она пришла в Большую Перемену), а с другой, ее поведение было разрушительно для достижения этой цели. Проанализировав ситуацию, куратор понял, что в сложившихся обстоятельствах необходимо переходить к тактике «содействия».

Эта тактика по факту создает условия для развития критических, аналитических способностей ребёнка, но главное – это то, что ребёнок учится концентрировать эти способности на осознании того, что проблема всегда имеет как минимум два варианта решений. Объективно находясь в условиях альтернативы, человек не может обойтись без выбора – способа выражения своего свободного волеизъявления. Отсутствие давления извне создаёт для ребёнка не только ситуацию выбора в условиях свободы, но вынуждает его определять, в чём состоит суть его ответственности за совершённый выбор.

Главный способ осуществления тактики содействия - это отстранённость педагога от реального участия в действиях ребёнка по решению его конкретной проблемы. Педагог занимает позицию «слушающего» и «вопрошающего», намеренно избегая позиции «советчика» и «эксперта». При этом он:

– сдерживает сиюминутные желания ребёнка действовать, вовлекая его в процесс осмысления того, что он хочет и намеревается сделать;

– постоянно интересуется его мнением и отношением к происходящему;

– упрощает конструкцию его ответов до главного смысла, в них содержащегося, вопрошая при этом: «Правильно ли я тебя понял, ты сказал следующее…»

– расширяет возможности выбора за счёт «вбрасывания» новых вариантов, которые были ребёнку неизвестны.

Педагог занимает в тактике содействия позицию «рефлексивного зеркала» ребёнка:

– он часто, подобно эху, воспроизводит формулировки ребёнка, тем самым обеспечивая ему возможность услышать самого себя «со стороны»;

– он использует инверсию (перестановку, преобразование) как средство возвращения ребёнку противоречий, содержащихся в его намерениях (в утверждениях, в аргументации и т.д.), которые ребёнок или не заметил, или не захотел принимать во внимание;

– организует обратную связь (отражение), используя визуальную фиксацию положений, которые высказывает ребёнок (с помощью простых схем «изображает» логику высказывания).

В этом ракурсе педагогическая поддержка есть деятельность, которая, с одной стороны, помогает педагогу избежать гиперопеки как условия, противоречащего процессу развития у ребёнка свободоспособности (как альтернативы потребительству), с другой – создает ситуацию, при которой педагог должен ставить и решать каждый раз самостоятельно вопрос о границах собственной ответственности в пределах свободы ребёнка.

Мы проиллюстрируем, как была воплощена тактика «содействие» в конкретной живой ситуации диалога куратора с Юлей.

Учитель математики пришла к куратору с проблемой – Юля начала пропускать занятия без уважительных причин, и она теперь не знает, как выстроить с Юлей дальнейшие взаимоотношения. По договору с ней в такой ситуации занятия приостанавливаются и договор пересматривается. Перед куратором стоит задача провести рефлексию сложившейся ситуации и понять, насколько совпадают представления о ней у куратора и студента. В разговоре участвуют Юля, куратор и учитель математики.

К: Юля, как ты считаешь, есть ли у тебя какая-либо проблема? *(прояснение проблемы)*

Ю: Моя проблема в том, что я не могу себя заставить заниматься.

К: Это твоя единственная проблема?

Ю: Да.

К: Как ты видишь, есть ли у тебя проблема с посещениями?

Ю: У меня проблема в первую очередь с самостоятельной работой. С посещением я не вижу проблем (т.е. субъективные реальности Юли и куратора не совпадают).

К: А я вижу проблему в том, что у тебя уже есть несколько пропусков и ты не выполняешь условия нашего договора. Так же в смс ты не отвечаешь, нужны ли тебе занятия на майских праздниках или нет, а ждешь, чтобы я сама решила этот вопрос. Таким образом, я не вижу здесь твоей заинтересованности в обучении *(куратор проблематизирует студента)*.

Ю: Если вы мне поставите занятия – хорошо, если нет, то я отдохну и попробую сконцентрироваться на том, чтобы заставить себя заниматься – это тоже хорошо *(скидывает с себя ответственность, не проявляет себя субъектом деятельности)*.

К: А моя задачка – проинформировать Ирину Павловну [директор «Большой Перемены»] о том, нужны тебе занятия на майские праздники, или нет, а ты мне пишешь «как удобнее» *(куратор возвращает ее к своим обязательствам по договору, т.е. действует в тактике «взаимодействия»)*.

Ю: Если у преподавателя будет свободное время, то, пожалуйста, ставьте.

К: Это мы с преподавателями уже будем решать, а я спрашиваю, нужны ли тебе для достижения своей цели занятия (*возвращает к цели*).

Ю: Ну, естественно, они мне нужны!

К: Но в твоем ответе «как вам удобнее» я не вижу этого «да, они мне нужны» *(«зеркалит» ситуацию со стороны)*.

Ю: Я не хочу, чтобы из-за меня на работу приходил кто-то в праздники.

К: Понимаешь, это уже другая ответственность, это не твоя ответственность.

Ю: Ну, если преподаватель будет свободен, я с удовольствием позанимаюсь в праздники.

К: Ну вот, а я вчера уже ответила Ирине Павловне, чтобы занятия Юле не ставили, потому что из нашей переписки я сделала вывод, что не так уж тебе они и нужны *(опять «зеркалит» Юле ситуацию со стороны)*.

Включается педагог математики Татьяна Николаевна.

ТН: Вот тут интересно, в понедельник у Вас был пропуск, а мы уже имеем практику, чтобы переносить занятия на другой день, если не можем встретиться с Вами.

Ю: Ну вот я и ждала, что Вы мне позвоните.

К: А почему Татьяна Николаевна должна тебя организовывать *(возвращает ответственность Юле)?*

ТН: Я ждала, что Вы мне позвоните. Сидела здесь весь день, в принципе, готова была заниматься.

Ю: Я думала, что куратор, если есть возможность, скажет Татьяне Николаевне *(скидывает ответственность на куратора)*.

К: Т.е. другие скажут и сделают так, чтобы тебе было удобнее, правильно? Юль, ну если тебе надо, прояви инициативу. Вот ты раньше предлагала какие-то варианты и это – отлично, а где инициатива сейчас по поводу учебы? (*куратор возвращает ситуацию, когда у Юли уже был успешный опыт взаимодействия в подобной ситуации)*.

Ю: Ну я всегда так, я непостоянный человек!

К: Тогда у меня к тебе предложение – давай попробуем уменьшить количество твоих занятий, чтобы учителя просто так не просиживали свое время, если тебе не так уж сейчас это нужно *(куратор проблематизирует студента, предлагая иной вариант)*.

Ю: Решайте сами.

К: Что это значит? Я с тобой советуюсь. Вот мое предложение – я вижу: ты много пропускаешь, я делаю вывод, что, наверное, для тебя сейчас учеба не так актуальна и предлагаю уменьшение количества твоих занятий, подходит тебе это или нет? (*куратор демонстрирует, что относится к Юле как к ответственному человеку и не будет принимать решение за нее, еще раз «зеркалит» ситуацию со стороны)*.

Ю: Нет, я бы предложила другой вариант, на майских хотя бы недельку отдохнуть *(предлагает свой вариант)*.

К: Хорошо, как это поможет тебе в достижении цели? *(возвращает к цели)*.

Ю: Отдых всегда помогает.

К: Я тебя правильно понимаю, что ты сейчас перегружена и тебе нужно отдохнуть? *(прояснение запроса)*

…Пауза…

Ю: У меня будет время поработать над организацией своего учебного процесса, почитать книжки, меня больше беспокоит, что я не могу достигнуть большей эффективности сидения над учебниками *(Юля еще раз озвучивает свою проблему)*.

К: Как ты с помощью майских праздников поймешь, что у тебя получается себя организовать на учебу, как ты будешь это делать?

Ю: Я попытаюсь никуда не выходить и посидеть над учебниками.

ТН: А можно вопрос: что конкурирует с учебой? Что мешает?

Ю: Честно, не знаю, я готова всегда заниматься чем угодно, лишь бы не математикой *(впервые признает этот факт)*.

ТН: А вот это что угодно, это что?

Ю: Я уже всю квартиру убрала несколько раз.

К: Какая сильная мотивация, раньше, заметь, это у тебя с трудом получалось! *(заостряет внимание на положительном моменте, возвращает к предыдущей ситуации)*

Ю: У меня почти все дела сделаны, кроме уроков.

ТН: А что еще мешает?

Ю: Ну, подружка немного мешает.

ТН: Она каждый день мешает? Прям каждый?

Ю: Она моя соседка.

К: Подожди, подружка мешает, или ты делаешь так, чтобы подружка тебе мешала? Как она тебе мешает? *(прояснение деталей)*

Ю: Она приходит и начинает со мной болтать.

К: Приходит, сама открывает твою дверь и начинает болтать? У нее есть ключи? *(утрирует, зеркалит ситуацию)*

Ю: Я иногда даю ей ключи, чтобы она меня разбудила.

К: Ага. Она тебя будит и начинает болтать?

Ю: Нет, она после работы приходит.

К: И ты с ней начинаешь болтать?

Ю: А что мне ей сказать, уходи? Ну да, я всегда рада гостям.

К: Ну знаешь, я, когда занята, обычно говорю: «Извини, давай в другое время пообщаемся» *(предлагает другой способ взаимодействия)*.

Ю: Ну, я так не умею делать.

К: Т.е. другие люди распоряжаются твоим временем?

Ю: Да.

К: А ты тут ни причем?

Ю: Ну, мне тяжело сопротивляться.

К: Подожди, а ты должна сопротивляться, или можешь сказать, что у тебя сейчас другие планы, это же разные вещи.

Ю: Ну, пару раз мне удалось отправить ее домой, и она на меня обиделась.

К: Как я вижу ситуацию со стороны: ты всячески не хочешь заниматься.

Ю: Это да, это с одной стороны, а с другой, я всячески пытаюсь с этим справиться. *(признает проблему)*

К: Вопрос: «зачем»? Может, вообще не нужно себя заставлять? *(проблематизирует)*

Ю: Чтобы мне заниматься тем, чем я хочу, мне вначале надо научиться заниматься тем, что я не люблю.

К: Либо увидеть в этом какой-то смысл.

Ю: Угу.

К: Ну, честно говоря, я с трудом понимаю, как можно заниматься тем, что тебе не нравится, если вокруг есть куча всего того, что нравится.

Ю: Мне нравится биология, но я терпеть не могу математику.

К: Это я знаю. Но почему ты тогда пошла в этот институт, на этот факультет? Есть биологический, тебе нравится биология.

Ю: Есть биофак МГУ. Но я побоялась туда соваться.

К: Ну есть же, наверное, другие места.

Ю: Нет, других нету.

К: Вообще никаких, только биофак МГУ во всей Москве?

Ю: Да.

К: Ты узнавала это?

Ю: Да.

К: В общем, выбор твой пал на это место, но у тебя много сопротивления, либо лени.

Ю: Сопротивлений – да, очень много.

К: Иногда нужно вначале что-то преодолеть, чтобы чего-то достичь. Правильно я тебя понимаю, что на «майских» ты предпочла бы отдохнуть?

Ю: А сколько там времени?

К: Десять дней, среди них есть учебные и возможно поставить занятия, а есть праздничные. Ты можешь отдыхать, но что это тебе даст для продвижения к твоей цели? *(возвращает к цели)*

Ю: Ну, сейчас я мучаюсь мыслью, чтобы что-то сделать и изменить в своей жизни, я должна начать делать это сейчас, но я постоянно откладываю «через полчасика». Вот этот вот процесс как замкнутый круг, на данный момент он для меня главную роль играет. *(Юля обозначает свою главную проблему)*.

К: Ты откладываешь на полчасика только конкретные уроки или еще что-то? *(уточняет)*

Ю: Нет, все полностью, все, что можно.

К: Ну, ты же начинаешь сейчас уборку квартиры делать, а раньше ты ее с трудом делала *(возвращает к успешному опыту в решении проблемы)*.

Ю: А, ну уборку, да. Ну, я сейчас на биржу встала, кредиты свои закрываю и сделала себе подарок – оплатила автошколу. Но я даже туда не хожу, хотя я мечтала о ней 4 года. Вроде мечта даже не осточертела, но все равно я туда почему-то не хожу. В итоге я была на одном занятии.

К: И что тебя останавливает на них ходить? Ты сходила на одно занятие и?

Ю: Надо на второе идти.

К: НАДО. Вопрос, что тебя останавливает *(выделяет «надо»)?*

Ю: У меня какие-то дела появились, потом я не смогла, потом я опять не смогла, потом опять чего-то не успела. Я, как правило, планирую на один день несколько дел, и из этих дел, я успеваю одно-два *(озвучивает свой способ)*.

К: Ну, значит, если ты это понимаешь, нужно помнить, что у тебя такой темп, и не нужно планировать несколько дел, а одно-два, чтобы успеть. Если я запланирую за день 10 дел, то я тоже их не успею сделать, потому что я знаю, что я могу вот столько-то, примерно *(куратор делится своим опытом решения подобной трудности)*.

Юля: Я не знаю, честно, я всегда знала, что ответить, но сейчас оказываюсь в тупике.

К: А ты можешь попробовать планировать одно-два дела в день?

Юля: Да. Я сейчас попробую записывать то, что я делаю и чем я была занята, кроме учебы *(сама предлагает способ контроля своей деятельности и учета времени)*.

К: Хорошо. А если тебе не удастся сесть и записывать, что тогда?

Ю: Получится.

К: Ты будешь себя заставлять, или тебе действительно интересно? *(Куратор намеренно воспроизводит слова Юли)*.

Ю: Действительно, интересно проанализировать, куда у меня вылетает время. И проанализировать, в какое время мне лучше заниматься, когда у меня большая мозговая активность, что надо для этого делать. Я, вставая с утра, успеваю за день намного больше.

К: Ну, видишь, ты это про себя знаешь, а значит, можешь этим пользоваться.

Звонок

К: Правильно ли я поняла, что на майских ты отдыхаешь?

Ю: Я хочу сделать последнюю попытку, сказать себе, что у меня времени от сих до сих и потом задать вопрос, что я успела сделать.

Из выше проиллюстрированной ситуации видно, что благодаря действиям куратора, использующего тактику «содействия», постепенно происходит изменение отношения студента к ситуации и выход из безответственной позиции. Осознание того, что студент является творцом своей жизни, еще не достаточно устойчиво, не проявляется во всех сферах деятельности. Но в некоторых ситуациях, не относящихся к учебе, студент начинает замечать и присваивать то, что у него раньше

не получалось. Поэтому дальнейшая работа куратора должна основываться на том, чтобы закрепить позицию «ответственного деятеля» еще и в учебном процессе. Когда перед Юлей встает ситуация альтернативы, то у нее появляется необходимость в совершении выбора и принятия ответственности за него. Таким образом, куратор, работая в тактике «содействия», создает условия для становления ее субъектом своей жизнедеятельности.

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ-СИРОТ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

М.В. Савинкина

Образовательный центр «Большая Перемена» работает с воспитанниками и выпускниками детских домов и психоневрологических интернатов. Так как вышеназванные учреждения являются закрытыми (отделение школ от интернатов произошло только в 2013г), особенностью их воспитанников является ограниченный социальный опыт: ребята живут в интернате, едят в столовой, ходят в школу, не выходя за территорию интерната, ездят на концерты и другие мероприятия для сирот организованной группой вместе с воспитателем. Мало кому из них разрешено самостоятельно передвигаться по городу (пользоваться городским транспортом, ориентироваться в маршруте, рассчитывать время в пути). Необходимость обеспечивать себя продуктами питания у них отсутствует, а магазин знаком лишь с точки зрения покупок сладкого к чаю. Одежда и электроника достаются ребятам часто от благотворителей, а с людьми вне сиротской системы они практически не взаимодействуют. Все это приводит к тому, что ребята весьма специфично общаются с другими людьми (т.к. в закрытых учреждениях своя «культура общения») и имеют несколько абстрактные представления о бытовой стороне жизни.

Это достаточно глобальная проблема, с которой сталкивается большинство выпускников закрытых учреждений, ведь всю свою жизнь или большую часть жизни этот человек привык жить на всем готовом и жить «одним днем». Последнее является своеобразным защитным механизмом от разочарований в своих несбывшихся желаниях, т.к. в интернате мало что зависит от желания отдельного ребенка в организации дня. Нам, как помогающей организации, представляется принципиально важным предупреждать эту ситуацию, имея дело с человеком, готовящимся выйти из стен ПНИ. Важно до момента выхода из закрытого учреждения помочь ему подготовиться к самостоятельной жизни:

научиться соблюдать общепринятые культурные нормы общения и поведения в общественных местах, самостоятельно решать новые задачи из разных сфер жизни, ставя перед собой вопросы и самостоятельно находя на них ответы. В «Большой Перемене» (далее БП) эта задача реализуется силами педагогов и кураторов, транслирующих нормы общения и оказывающих педагогическую поддержку в различных ее тактиках[1] нашим студентам.

Как правило, педагоги и кураторы работают на развитие общеучебных навыков ребят, т.е. тех универсальных умений и навыков, которые важны в любом учебном предмете и сфере деятельности: например, умение выделять главное, пересказывать понятое, устанавливать причинно-следственные связи и т.д. Однако развитие этих навыков и рефлексия своих действий – не вполне достаточные средства, необходимые для самостоятельной жизни. Задача же расширения социального опыта детей-сирот пока слишком масштабна для «БП». Поэтому о предстоящей взрослой жизни со студентом идут разговоры, ребята могут сами разбираться со своими вопросами на «Самоучке» и делиться с остальными своими находками, но редко кому удаётся пройти практику в таком важном для самостоятельной жизни моменте, как поиск работы и трудоустройство. А как гласит народная мудрость: «Лучше один раз увидеть (а в нашем случае, попробовать), чем сто раз услышать». Поэтому опыт социального взаимодействия, даже эпизодического, видится нам весьма значимым.

Конечно, социальное взаимодействие может быть очень разным. Общение с волонтерами, участвующими в конференциях «Самоучки» и встречах «Английского клуба», «Музыкальной гостиной» и т.д. расширяет опыт общения ребят, создает прецедент отклика на живые интересы наших студентов и расширяет их представление о жизни и окружающем мире. Общение с партнерами, предлагающими экскурсии на предприятия, обогащает представления ребят об условиях труда и профессиях. В данной статье мы представим на примере конкретного проекта, как социальное партнерство и организованная в нём педагогическая поддержка расширяют социальный опыт одной из наших студенток.

---

[1] См. Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогической поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М.: Сфера, 2010.

Т. (19 лет), в «Большую Перемену» обратилась в сентябре 2013г с целью получить общее среднее образование для дальнейшей самостоятельной жизни. После выпуска из ДДИ по достижении совершеннолетия живёт в ПНИ (психоневрологический интернат). Девушка активно участвует в культурной жизни интерната: играет в спектаклях, поёт, участвует в творческих конкурсах. Т. интересуется профессией повара. Жизненная ситуация Т. такова, что она давно находится на государственном обеспечении, но ищет работу, чтобы чувствовать себя финансово более свободной. Она ранее не имела опыта официального трудоустройства, договорных отношений, поэтому ей было важно такой опыт накапливать в безопасных условиях, при поддержке куратора.

В ноябре 2013г. дружественный «Большой Перемене» фонд предложил сотрудничество в изготовлении новогодних открыток. Ребятам предлагалось изготовить несколько партий открыток по заданному образцу за скромную оплату. Куратор рассказала Т. о возможности попробовать себя в трудовых отношениях и заработать денег. Девушка проявила к этому интерес. Далее по ходу проекта перед куратором вставали новые образовательные задачи, а у студентки «в копилке» прибавлялся трудовой опыт.

Ситуация 1:

Итак, Т. проявила интерес к предложению куратора. И куратор поставила перед собой задачу поддержать Т. в переговорах и реализации договорённостей с работодателем.

Куратор договорилась с работодателем о встрече с Т., во время которой девушка смогла бы увидеть алгоритм работы, обговорить орг. моменты и обязательства, задать вопросы. Работодатель провела демонстрацию изготовления открытки, ответила на возникшие у Т. и куратора вопросы. У самой Т. вопросов было немного, поэтому куратор задавал такие вопросы, которые нужно было бы задать студенту при первичной встрече.

Устно работодатель договорилась с Т. об изготовлении 50 открыток за неделю. А так же договорились, что Т., если у неё возникнут сложности или вопросы, обратиться к работодателю. И начался трудовой процесс.

Прежде, чем приступить к выполнению заказа, Т. самостоятельно изучила инструкцию. И в первый день девушка сделала 3 открытки. Спо-

соб, который она сама выбрала – делать открытку целиком, поочередно. Работодатель была готова к взаимодействию с девушкой и вечером поинтересовалась у неё, как идут дела. Узнав о результате, порекомендовала сменить способ на конвейерный и делать 10 открыток в день. Т. послушалась совета работодателя и сменила способ. Смена способа действительно привела к тому, что она смогла сделать 10 открыток. Но к большему не стремилась. Куратор, в свою очередь, наблюдая за происходящим, видела, что Т. спокойно выполняет задачу, поставленную перед ней работодателем, но не задумывается о том, успеет ли она в нужный срок справиться с работой в полном объёме. Это «безответственное поведение» было неудивительно, так как, находясь в закрытых учреждениях, где ценятся бесконфликтные, исполнительные ребята, Т. научилась быть хорошим исполнителем заданий и не привыкла сама думать о важных аспектах ситуации, творчески (т.е. изменяя ситуацию, предлагая свои варианты её решения) и партнёрски присутствовать в ней (т.е. соотнося свои интересы с внешним предложением, требованиями, понимая, за что и как она будет нести ответственность и соответствует ли она этим требованиям). Поэтому куратор поставила перед собой задачу проблематизировать отношение Т. к происходящему как простого исполнителя. Куратор спросила, успевает ли она к обозначенному сроку выполнить все 50 открыток? По реакции девушки было понятно, что над таким вопросом она не задумывалась. Тогда куратор нарисовала ей таблицу: сколько дней прошло, сколько открыток сделано, и сколько осталось открыток и рабочих дней. Т. поняла, что в намеченные сроки (с учётом выходных) не укладывается и нужно что-то менять. Она сама поставила перед собой новую задачу: как соотнести своё время с новыми обстоятельствами, сама составила себе расписание, сама организовала себя на систематическую работу. И к оговоренному сроку она выполнила все 50 открыток. Договор был полностью выполнен, обе стороны удовлетворены.

Таким образом, Т. (с помощью куратора) прошла от начала до конца путь в устном договоре с работодателем. Благодаря тактике содействия педагогической поддержки, которую применил куратор, Т. несколько раз переходила из позиции простого исполнителя в позицию человека, осознанно организующего собственную трудовую деятельность. Это был первый опыт вхождения в договорные отношения с работодателем и первый опыт осознания ответственности за организацию процесса выполнения заказа.

Ситуация 2:

Так как, несмотря на трудоспособный возраст, до начала проекта Т. не имела опыта трудоустройства и договорных отношений, куратор решила предложить студентке использовать ресурсы предложенного проекта как модель построения деловых отношений, предварительно согласовав этот новый проект с самим работодателем. Куратор спросила Т., готова ли она заключить письменный договор с работодателем. Т. прояснила у куратора, чем такое предложение ей может быть полезно. После аргументации куратора и совместного обсуждения Т. поняла, что познакомиться с формой официального трудового договора ей актуально, потому что это очень хороший задел для аналогичных ситуаций на будущее. Куратор попросила Т. внимательно прочитать текст предполагаемого договора, подчеркнуть непонятные слова и моменты. Т. сделала это, задала куратору вопросы на понимание и, когда всё прояснила, подписала договор с работодателем, который вступил в силу вместо устных договорённостей.

Таким образом, она познакомилась с новым, важным для её будущей самостоятельной жизни документом (договором трудового найма), смогла сама обозначить непонятные ей моменты и разобраться в них (с помощью объяснений куратора). Смогла сознательно подписать договор найма, увидев в нём реализацию собственных интересов и границы собственной ответственности.

Ситуация 3:

По ходу проекта для получения заработной платы Т. было необходимо узнать реквизиты своей банковской карты. Так как раньше в жизни Т. не было опыта получения подобной информации и взаимодействия с банковскими сотрудниками, необходимость узнать реквизиты своей карты представляла для неё определённую трудность: нужно было узнать, как это делается, и реализовать новый для себя алгоритм поведения в совершенно незнакомой ситуации. Поэтому перед куратором стояла задача показать образец поведения в подобном случае: как можно узнать нужную информацию, как разговаривать со специалистом по телефону по этому поводу.

Куратор напомнила Т., что для получения зарплаты нужно передать работодателю реквизиты ее банковской карты. Т. уточнила, что это такое, сообщила, что не знает их, и не знает, как можно узнать. Куратор подели-

лась с Т. соображением, что в случаях, когда ты не знаешь ответ, можно задать вопрос. И если вопрос связан с банковской картой – его можно задать в банке, выпустившем эту карту. Предложила позвонить в банк, чтобы сразу разобраться в ситуации. Девушка согласилась при условии, что она будет слушать, а разговаривать – куратор.

Куратор позвонила в банк и задала вопрос о том, каким образом можно узнать банковские реквизиты карты. Получив ответ, что это возможно даже по телефону, куратор продолжила диалог. Сначала она отвечала на вопросы оператора. Когда вопросы дошли до информации, которой куратор не обладала, она передала телефон Т. Девушка волновалась, односложно отвечала на вопросы оператора. Иногда переспрашивала. В итоге информация была получена, Т. записала все реквизиты своей карты, закончила разговор и довольная ушла.

Однако в день подписания договора Т. пришла к куратору с тем, что потеряла бумажку с записями реквизитов. Куратор заметила, что это не страшно, ведь Т. теперь знает, как их снова можно получить. Она согласилась и спросила, кто будет звонить. Куратор ответила: “Ты! В прошлый раз ты уже говорила с оператором, и знаешь, о чём его спрашивать”. Т. приняла это, стала настраиваться на разговор, вспоминать вопросы. Вскоре она собралась, набрала номер и начала диалог с оператором. Она была вежлива, иногда просила оператора повторить вопрос. Но в итоге совершенно самостоятельно узнала необходимую ей информацию.

Куратор во время разговора была рядом, поддерживала девушку эмоционально и была готова помочь, если бы между ней и оператором возникло непонимание.

В результате, благодаря возникшему прецеденту с получением заработной платы и использованию его куратором как образовательного для Т. момента и тактике помощи педагогической поддержки Т.:

а) узнала, что такое реквизиты банковской карты и для чего они нужны,

б) преодолела смущение и впервые отвечала на вопросы оператора в банке,

в) настроилась эмоционально (преодолела страх, смущение) и впервые позвонила в официальную организацию и узнала необходимую для получения заработной платы информацию.

В итоге девушка приобрела ценный социальный опыт и образец правильного действия в аналогичной ситуации.

Проиллюстрированные (наиболее яркие) случаи и образовательные эффекты, возникшие в результате участия Т. в проекте по изготовлению новогодних открыток, позволяют оценить, какой потенциал несёт в себе социальное партнёрство по трудоустройству воспитанников/выпускников закрытых учреждений. Безусловно, важно, чтобы независимо от рода прецедента партнеры были именно партнерами, имели согласованные цели и были готовы к переговорам и совместному разрешению спонтанно возникших ситуаций. Не менее важную роль в получении образовательного результата играет взаимопонимание партнеров в ходе проекта и индивидуальная работа со студентом как куратора, так и работодателя.

Мы благодарим руководителя проектов благотворительного фонда «В твоих руках» Зою Кареву за партнерство и возможность нашим студентам принять участие в проекте изготовления открыток к Новому Году.

УСЛОВИЯ ДЛЯ ПРОЯВЛЕНИЯ СТУДЕНТА КАК АКТИВНОГО УЧАСТНИКА И ОРГАНИЗАТОРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.А Линник

Для студентов-новичков в «Большой Перемене» организовано подготовительное отделение. Сюда ребята приходят после того, как заявили о своем желании учиться и прошли диагностические занятия. Оно предназначено для адаптации в новой учебной ситуации и развития базовых умений и навыков, необходимых в дальнейшей учебной деятельности. На выходе из подготовительного отделения студент должен быть готов договариваться о той конкретной учебной задаче, которую он будет решать в дальнейшем в «Большой Перемене», способах ее решения и условиях, которые ему для этого необходимы.[1] В статье отражен опыт проведения в «Большой Перемене» занятий по естествознанию для студентов подготовительного отделения[2].

Главный вопрос, который мне бы хотелось осветить в этой статье, связан с построением такой практики, в которой студент становится активным и заинтересованным участником своей учебной деятельности. Что для этого может сделать педагог и что получилось сделать в этом году у нас? Этот вопрос очень актуален, поскольку мы работаем с ребятами из психоневрологических интернатов, у которых опыт учебной деятельности либо практически отсутствует, либо есть, но очень небольшой. На первом этапе встречи с новым студентом педагог часто сталкивается с его страхом и неуверенностью в себе, как человеке способном учиться, способном самому выстраивать свою учебную деятельность, ставить определенные задачи в ней и подбирать способы их решения. Поэтому я начну с описания распространенной ситуации в моей учебной практике, в которой педагог выступает

[1] Подробнее о задачах подготовительного отделения См. Касицина Н.В., Кац Е.А. и др Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена», раздел 8.1.2. Задачи подготовительного отделения «Большой Перемены». – М., 2010 стр.93-95

[2] Занятия разрабатывались и проводились совместно с коллегой Б.Э. Кувшинским. Отдельную благодарность за консультирование и помощь в проектировании и корректировке курса выражаю Н.Н. Михайловой и Н.В. Касициной.

как ведущее и управляющее всем начало, и студенты во всем полагаются на него, и расскажу о возможном преобразовании этой ситуации.

Итак, ребята приходят на занятия, учитель задает тему, объясняет новый материал, дает задания, организует выполнение этих заданий во время занятия, ставит оценки – это один из привычных, знакомых, как студентам, так и самим педагогам, путь. Именно так начинались и наши занятия в этом году. Посмотрим на основную проблему, которая возникает в результате следования по этому пути. Студент, наработав определенный набор знаний и умений по предмету, не задумывается о том, как это получилось, поскольку весь маршрут составлял не он, а учитель. Он привыкает к тому, что его учебу организует кто-то внешний, и в этом смысле становится зависимым от него. В результате студент сам не может организовать свою учебу, т.е. как субъект организации своей учебной деятельности не развивается. В любом начинании ищет авторитета, который «выстроит его маршрут».

Какое преобразование описанной ситуации, ведущее к изменению позиции студента, возможно? Я бы отметила две возможности:

1. Студент становится активным участником в организации своей учебной деятельности.

2. Студент из получающего знания становится самостоятельно приобретающим и передающим это знание другим.

Создание условий, при которых студент становится активным участником в организации учебной деятельности.

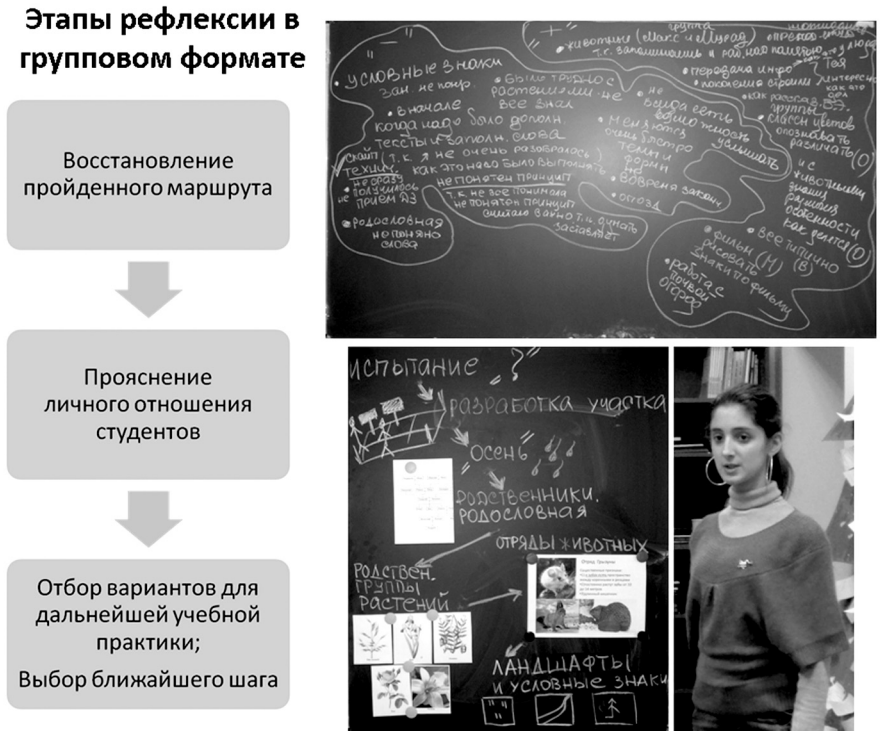
Одной из наших проблем, было то, что ребята не смотрели на пройденный путь, послушно следовали за педагогом, ожидая от него инструкций. Без восстановления вместе со студентами пройденного пути и прояснения отношения к нему трудно было начать с ними диалог об организации наших занятий. Чтобы преодолеть этот разрыв мы с коллегой решили организовать рефлексию в групповом формате. К этому моменту ребята уже познакомились и могли относительно свободно высказываться в классе, был совместно пережитый опыт занятий, который можно было обсудить с ними.

Рефлексивное занятие мы разбили на следующие этапы: 1) восстановление пройденного маршрута; 2) прояснение личного отношения студентов; 3) отбор вариантов для дальнейшей учебной практики; 4) совместный выбор темы и вопросов к ближайшему занятию.

1. Восстановление пройденного маршрута. Этот этап мы выстроили в следующей логике: сначала рассказали студентам смысл, который видим в рефлексии, затем выслушали и зафиксировали их воспоминания о пройденном курсе, дополнив некоторыми своими воспоминаниями, и, наконец, уточнили при помощи карты курса, все ли удалось вспомнить. Дополнения педагога и карта курса служат для уточнения и дополнения той картины воспоминаний, которую удалось воссоздать студентам.

Первая и основная трудность, с которой мы столкнулись при передаче студентам смысла предстоящей работы, была связана с понятностью, доступностью слов педагога для студентов. Здесь помогает определенная чуткость педагога, благодаря которой буквально по выражению лиц студентов, он определяет, что информация им не понятна; уточняющие вопросы и открыто высказанные сомнения («мне кажется то, что я только что сказала, не очень понятно»), приглашение озвучить, что неясно, и, конечно, внимание к уточняющим вопросам со стороны студентов. Простые и очевидные, на первый взгляд, способы могут стать необходимыми, особенно в группе студентов, которым трудно выражать словами, озвучивать то, что их волнует. В целом, рекомендации к изложению педагога – говорить простыми словами, кратко, заранее продумать эту часть и варианты ее озвучивания.

После освещения своего смысла происходящего, чтобы восстановить и зафиксировать их воспоминания, педагог задает вопрос студентам: *Что запомнилось из того, что мы делали на занятиях?* Чтобы результаты размышлений были доступны всем участникам рефлексии, педагог фиксирует на доске фразы студентов и уточняет, все ли так записал. Одна из основных трудностей в ситуации живого обсуждения – полнота и последовательность воспоминаний. Поскольку для следующего этапа рефлексии нужно было вспомнить все темы и упражнения, мы заранее подготовили *карту курса*, по которой можно было сверить и дополнить картину воспоминаний студентов. Удобный вариант для разнородной группы студентов (в нашей группе некоторые ребята читали только по слогам, другие успешно работали с учебниками, осваивая целые параграфы) – карта в виде графы, на которой стрелками отражено направление курса (переход от темы к теме), с подписями и добавлениям некоторых иллюстраций, с которыми мы работали на занятиях.



В результате первого этапа рефлексии вспомнили, посмотрели, как много прошли, выстроили карту, уточнили, кое-кто из студентов удивился, что он так много помнит.

2. Прояснение личного отношения студентов. Для этого педагог последовательно предложил ответить на вопросы: *Что понравилось, что не понравилось в пройденном курсе?* Особенно дискуссионным на этапе разработки плана рефлексии оказался второй вопрос. Ответ на него интересовал с двух сторон: во-первых, было интересно, что из предыдущего опыта студент не хочет повторять; во-вторых, негативными эмоциями могут быть окрашены те «точки роста», которые пока студенту не удалось преодолеть (его ЗБР), и поэтому важно обсудить, *что с этим делать дальше – как считает сам студент?* Например, одна девушка из группы, честно призналась, что ей не понравились задания, в которых предлагалось выстраивать логические последовательности, поскольку

они были ей не привычны, однако она считает их полезными и видит смысл в том, чтобы включать подобные задания в дальнейшем.

Как и в первой части, предварительно педагог показал студентам свой смысл ответа на эти вопросы: «Для меня важно поговорить о том, что каждому из вас запомнилось и понравилось в курсе, интересно узнать личное отношение».

3. Отбор вариантов для дальнейшей учебной практики. Задача этого этапа, чтобы студент увидел, что он может оказать влияние на построение учебной деятельности и попробовал принять участие в ее планировании. И это первый шаг к активной позиции организатора. Этот этап включал несколько последовательных вопросов: *Нужно ли продолжать курс естествознания в дальнейшем, чем он полезен? Что студентам важно оставить в занятиях? Что хотелось бы убрать и больше не повторять? Что еще, чего не было на занятиях, хочется, чтобы было?* К моменту постановки педагогом этих вопросов есть совместная картина воспоминаний и отношений, поэтому студентам легко выбрать и перечислить то, что им хотелось бы оставить, а что нет.

На мой взгляд, еще один полезный момент в этом действии – это понять основу выбора студентов, например, обратившись к ним с вопросом: *Почему для вас было бы важно это оставить или убрать*? Ответы ребят могут совпадать по смыслу или сильно отличаться, важно – учесть мнение каждого. В том случае, если педагогу было важно оставить в курсе еще что-то из перечисленного, а студенты не обратили на это внимания, он также высказывал свою точку зрения – почему для него это важно.

Небольшой, но для нас принципиально важный элемент рефлексии – просьба написать на листочках те умения, которые каждый студент хотел бы тренировать/ развивать в дальнейшем на этих занятиях. Чтобы обеспечить условия свободного выбора и пояснить вопрос, педагог приводил пример нескольких умений, начиная с самого нелепого («хочу тренироваться плевать в потолок») и, закончив теми, которые фигурировали на занятиях в прошлом, а также могли бы быть полезны в будущем.

4. Совместный выбор темы или вопроса к ближайшему занятию. Этот этап касался ближайшего будущего, на которое студент влияет, для начала выбирая тему ближайшего занятия. Педагог предлагал студентам разделиться на небольшие группы по два человека и обсудить друг с другом те темы и вопросы, которые хотелось бы изучить на следующем занятии, а затем озвучить их (время на эту работу можно уточнить со студентами). У

ребят уже был положительный опыт работы в парах. Если не всем удалось сформулировать вопрос таким образом, чтобы он был понятен, выбираем наиболее понятный, одобренный всеми на ближайшее занятие вариант, и договариваемся вернуться к тому, что не получилось сформулировать сегодня, на следующем занятии. В этом диалоге педагог, выслушав ответы студентов, предложил окончательный вариант. Но что для меня было особенно важно – последнее слово, одобрение этого варианта было за студентами.

После этого опыта рефлексии в групповом формате, на занятиях естествознания мы стали вводить в регулярную практику обсуждения со студентами различных вопросов, связанных с организацией занятий и теми учебными задачами, которые мы решаем на них. Это не были двухчасовые занятия, как описанное выше, а всего лишь небольшие 5-10 минутные обсуждения. Одни из них были посвящены принятию согласованного группового решения (например, всей группой выбираем тему занятия или договариваемся о формате встречи), другие – постановке индивидуальных задач и вопросов. Ниже я перечислю спектр тем, которые мы обсуждали со студентами:

• вопросы, относившиеся к организации занятий: *В каком формате будем проводить встречу? Делаем ли объявление для всех желающих? Будем ли пить чай после занятия? Уточнение времени перерывов.*

• *Какую тему будем изучать на следующее занятие?* Этот вопрос был связан с конкретными темами в естествознании, которые хотелось бы узнать или освоить. Если речь идет о конкретном курсе облегчить выбор темы может простая визуальная карта курса. При обсуждении темы важно понять, что именно студентов в ней интересует, т.к. представления о содержании этой темы могут сильно различаться. Кроме того, когда студенты высказываются о своем интересе в той или иной теме, педагогу легче найти связки между разными интересами, обсудить это с ребятами и найти возможность для синтеза этих интересов.

• *Формы занятий* (лекция, викторина, соревнования, игра) *и формат работы* – в одиночку, вдвоем, втроем; начинаем тему с лекции или сначала студенты сами ищут информацию об этой теме, отвечают на вопросы по ней, затем слушают объяснения педагога.

• *Что ты будешь тренировать, что учиться делать?* Этот вопрос был связан с теми умениями, которые хотели бы развивать студенты, например, выступать перед другими и рассказывать, делать презентации, задавать вопросы и др.

Пояснения и пример из практики. В начале года (в 1 полугодии) задачи на занятие организовывали педагоги. С одной стороны, это позволило попробовать целый спектр форм различных тренировок, более половины из них были новыми и непривычными для студентов, некоторые непривычными (экспериментальными) и для нас, педагогов. С другой стороны, это не позволяло ребятам самим выбирать или предлагать тренировки, т.к. все их заранее продумывал и давал как задачу сверху педагог. Нам же было важно создать такие условия, при которых студенты не будут ждать задачи от педагога, а поставят их сами. Для этого педагог спрашивает у ребят, что именно они будут тренировать? В этом отношении важно обеспечить такие условия, при которых студент сможет откликнуться на вопрос педагога. Мой опыт не достаточен, чтобы осветить эту часть педагогической практики, но один пример для иллюстрации приведу.

Одна девушка из группы ничего не ответила на предложение о тренировке, не задала никакого вопроса. Тогда педагог обратился к ней с вопросом: «Есть ли идеи, что будешь тренировать?». Она ответила, что думает. Через полминуты она уточнила у педагога, а какие варианты есть. То есть нужно было дать ей некоторое время, чтобы подумать, и показать возможные варианты тренировок, из которых она выбрала интересующую ее. Эти условия для проявления ее как субъекта своей учебной деятельности (в поиске учебной задачи) педагог смог понять лишь через открытый диалог с ней. В результате она удержала задачу, т.е. стала активно задавать вопросы по новой теме.

• *Оставляем ли домашнее задание, как обязательное или – по желанию?* В начале учебного года педагог всегда давал домашнее задание и требовал его исполнения. Во втором полугодии мы стали обсуждать со студентами возможность быть субъектами выбора в этом вопросе. И далее, если на занятиях возникала какая-либо задача, которую студенту было важно решить, обсуждали ее с ним, уточняя необходимое время на выполнение этой задачи, ее объем и значение для студента.

Таким образом, через опыт рефлексии и периодические совместные обсуждения организационных и учебных задач удалось сдвинуться с мертвой точки «педагог все организует» к положению «педагог и студент – со-участники в организации занятия». Правда, к сожалению, должна отметить, что инициировал эти обсуждения педагог, хотя постепенно для студентов стало естественным советоваться по различным вопросам с педагогом, предлагать свои варианты ответов на них.

Создание условий, при которых студент из получающего становится приобретающим знания и передающим их другим

За период работы «Большой Перемены» накопился опыт и методики, которые позволяют поддерживать студентов таким образом, чтобы они становились деятельными и заинтересованными авторами своих исследований. Это, в первую очередь, относится к программе «Самоучка», которая стартовала более 10 лет назад. Надо сказать, что опыт построения наших занятий естествознания по принципам и задачам (развитие базовых умений и навыков) пересекается с этой программой. Одним из результатов студента на «Самоучке» становится создание и представление своего проекта (исследования интересующего вопроса) на конференции. На естествознании также организуется ситуация, в которой студенты делают свою проектную работу – изучают тему и представляют ее другим (студентам и педагогам). В процессе выполнения своего проекта, студенты работают с текстами и электронными ресурсами, планируют свою работу и проектируют представление ее другим, учатся деловой коммуникации – задавать вопросы и отвечать на них, т.е. осваивают определенную базовую культуру, необходимую для дальнейшей учебной деятельности. Работа над проектом и ее организация включают несколько этапов:

Этап 1. Работа с образцами – это демонстрация педагогами образцов представления темы и способов ее подготовки, обсуждение их со студентами, организация проб этих образцов самими студентами, подбор критериев успешной работы (чтобы тема была понятна и интересна для других). Поскольку курс естествознания, внутри которого мы организовали выход на проектные работы, был связан с изучением природы и характеристики разных стран (курс «Страноведение»), занятия на этом этапе строились так:

• Тематическое занятие по стране (Израилю), на котором студенты сначала сами искали ответы на вопросы, а затем слушали лекцию о природе страны, немного об истории и людях, ее населяющих;

• Обсуждение со студентами коротких рассказов, посвященных одной и той же стране (Греции). В этих рассказах мы представляли разные описания, а затем обсуждали с ребятами их плюсы и минусы, и определяли критерии, которые позволяют слушателям лучше понять рассказчика и представить себе предмет (в данном случае, страну). На мой взгляд, совместная выработка со студентами критериев рассказа, размышление

над ними и является основной задачей этого обсуждения. Небольшие истории это простой и доступный материал для сравнения. Поскольку варианты рассказов были составлены педагогом, это позволило создать безопасное поле для обсуждения и подобрать достаточный (оптимальный) набор вариантов. Значительно труднее было бы сразу критически относиться, и открыто обсуждать со студентами их работы.

• Маленькие 10-минутные лекции с презентациями о природе стран, которые читали разные педагоги. В эти лекции мы закладывали минимум две задачи, одна из которых носила предметный характер – изучить природные зоны, другая была связана с демонстрацией определенных культурных образцов в области естествознания (как грамотно, интересно, доступно представить информацию о целом природном регионе за ограниченное время). Чтобы эти лекции не стали для студентов некоторым «навязанным» образцом, которому они в дальнейшем непременно должны соответствовать, во вступлении педагог объяснял себя: «Я буду рассказывать вам о природе Индии. Природа Индии невероятно богата, поражает чрезвычайным разнообразием животных, которых у нас вы никогда не встретите... Лично у меня в подготовке этого выступления возникла трудность – как за небольшой отрезок времени передать вам самую суть природы этой страны, чтобы вы могли себе ее представить. Я кое-что придумал. Смотрели мультик Маугли? Отлично. Попробуйте вспомнить… ». Мне хочется сделать акцент на том, что во вступлении педагог предлагает некоторый свой личный взгляд, свое решение трудности.

• Рассказ о наших способах подготовки темы. Студенты видели готовые результаты нашей работы, когда мы рассказывали про страны, показывали готовые презентации, рисовали схемы на доске, однако процесс подготовки для них был закрыт, и мы никогда не обсуждали, какие шаги приходится делать человеку для изучения новой темы, создания презентации, продумывании того, как представить это другим. Поэтому во время постановки задачи, мы обсуждали это со студентами, задавали им вопрос, как они думают, что нужно сделать и за какое время, чтобы подготовить такое выступление, и рассказывали о своем опыте.

Таким образом, педагог задает некоторую форму работы и анализа, показывает и открывает свои способы, и обсуждает их со студентами с той целью, чтобы возникло понимание как это можно сделать самому.

Этап 2. Постановка задачи. Педагог передает инициативу студентам в подготовке темы: «мы рассказывали вам, теперь – вы расскажите

нам»; «лучше всего тему осваиваешь, когда готовишь ее сам». На этом этапе важно, чтобы студенты сами выбрали тему и были заинтересованы в ее подготовке, поскольку задача для них новая и требует значительных усилий. Поэтому мы обсуждали с ребятами, какие умения они смогут развить, потренировать из тех, которые выбрали для себя на это полугодие, и насколько эта задача соответствует их целям на занятиях. Приведу один пример из практики этого года, когда возвращение к личным целям студента помогло восстановить смысл работы над трудной для него задачей. Одна из студенток в определенный момент призналась, что «тема не ее», задача оказалась для нее сложная, и к тому же – «не очень своя». Когда педагог проявил интерес к тому, что сказала девушка, она вспомнила, что вообще-то страну выбрала сама. Педагог постарался прояснить несколько вопросов. «Хотела ли она делать презентацию и важно ли ей учится выступать? – Да, важно» (это ее личный запрос). «Было ли это в проделанной работе? – Да, было». «Бывает ли так, что нам приходится выполнять какую-то учебную задачу, которая изначально не интересна? – Да». «Это может быть полезно? – Да». «Важен ли ей такой опыт? – Да, важен». «Стала ли ей интересна тема в процессе ее подготовки? – Да стала».

Этап 3. Выбор темы и формата ее представления другим. Выбор темы работы мы предлагали осуществить ребятам самим, у каждого из них, как правило, находятся свои основания, по которым они предпочитают ту или иную тему. С одной стороны, это подкрепляет мотивацию студента, с другой, – проявляет его как субъекта, способного осуществлять выбор.

Формат представления работ также выбирают студенты, а педагог помогает им в этом определиться, уточняя, обобщая их мнения или показывая различие этих мнений и обсуждая плюсы и минусы разных вариантов, вполне возможно – предлагая свои альтернативные варианты и т.д. В нашем случае, ребята предложили провести встречу типа маленькой конференции (они уже были знакомы с форматом конференции на «Самоучке» и одна из студенток предложила этот формат, опираясь на свой опыт). Т.к. работа представлялась трудной и волнительной (Первый раз выступление!), студенты предложили сначала провести встречу в «узком кругу», т.е. чтобы в ней участвовали сокурсники и преподаватели. В дальнейшем мы вместе выбирали и уточняли дату этой встречи.

Этап 4. Работа с информацией, подготовка текста выступления и его оформления. Уровень умений работать с текстами, понимать их, эф-

фективно пользоваться литературными источниками и интернетом, компьютерными программами, составлять план работы и создавать текст у ребят может значительно различаться. Поэтому периодически я обращалась к студентам с вопросом: *Как продвигается работа?* В определенный момент стали поступать негативные отклики, в частности «плохо», «да так себе», «не знаю», «много домашнего задания, боюсь, не успею». С одной стороны, они (студенты) «не скидывали» с себя задачу, с другой, явно испытывали какие-то трудности и неуверенность. Поэтому я предложила собраться вместе, посмотреть, что получается и обсудить, в чем может быть нужна моя помощь. После этого ребята стали подходить с вопросами по поводу своих работ, и на встречу принесли первые наработки своих презентаций.

Одним нужно лишь небольшое участие в размышлениях над своими вопросами, обсуждении того, что уже получилось, и что еще предстоит сделать для завершения работы. У других могут возникнуть трудности сразу в нескольких направлениях, которые приводят к нежеланию выполнять задачу до конца. Приведу один пример из практики, когда студентка стала проявлять сопротивление, выразила нежелание работать. В этом случае для меня, как педагога, самым трудным было понять, что ее поведение связано со сложностью поставленной задачи, с тем, что задача находится в зоне ближайшего развития и требует помощи со стороны педагога. Я подобрала разные ходы, которые могли бы помочь в работе, некоторые из них она приняла и стала использовать в дальнейшем (помогло прорисовывание слайдов презентации, поддержка в подборе текстов подходящего уровня, обсуждение образцов оформления слайдов, чтобы в дальнейшем они могли служить опорой на выступлении и пр.).

Во время работы студента с информацией, составлением текста выступления и оформлением его, на мой взгляд, очень важна поддержка его как автора работы, позитивный настрой педагога и интерес к тому, что у него (студента) уже получается хорошо. Именно на этом этапе формируются деловые взаимоотношения студентов друг с другом и с педагогом. Ребята уже не просто могут повлиять на организацию учебного процесса как во время рефлексии пройденного курса, который выстраивал для них педагог, а становятся активными участниками своего учебного процесса, как бы создают его при поддержке и участии педагога.

Этап 5. Репетиция (подготовка к выступлению). Сначала педагог прояснял актуальность подготовки к выступлению, и после этого договаривался со студентами о встрече, на которой можно будет утроить «репетицию».

Вначале подготовки к выступлению педагог уточняет у студентов их цель и организует постановку личностно значимых задач, которые каждому хотелось бы решить во время «репетиции»: *Что сейчас будем делать? Каково участие каждого? Все ли считают это полезным, готовы этим заниматься?* Важно, чтобы все участники определились со своим местом и нашли личный смысл в том, что будет сейчас происходить, и как результат – сформировалась рабочая группа на время «репетиции». Участвовать могут и те студенты, которые пока не вышли на этап работы над своей темой. Например, в нашей группе были ребята, которые участвовали в занятиях эпизодически. С одним из таких молодых людей педагог отдельно проговорил ту задачу, которую ему будет интересно и полезно решать во время репетиции. Поскольку в дальнейшем он хотел делать доклады и презентации, ему было интересно посмотреть на выступления других ребят. Педагог предложил записать, что из увиденного он мог бы применять в дальнейшем при подготовке своих докладов и отметил значимость его участия для других: «Вы можете помочь другим ребятам сделать свои выступления интересными и понятными». Студент согласился на эту роль и в дальнейшем активно принимал участие в обсуждении разных моментов во время репетиции.

Работа на репетиции основана на рефлексии и проектировании отдельных шагов выступления, обсуждении каких-то удачных находок авторов работ и подборе способов изменения неудачных моментов (в презентациях, построении вступления, отдельных историй и пр.). По ходу репетиции педагог предлагает делать остановки, во время которых можно вместе обсудить тот или иной момент, снова попробовать рассказать, то, что не получилось или оказалось непонятным для других.

Репетиция выступления – это подготовка не только того, кто выступает, но и того, кто слушает. Педагог вместе со студентами прорабатывает способы культурного предъявления своего непонимания, любопытства, отношения к работе другого и пр.

Для иллюстрации приведу один из примеров проектировочной работы во время подготовки выступления. «Как еще вы могли бы рассказать об этом слайде?» – спрашивает педагог студента. Выступающий не может предложить других вариантов, и педагог обращает вопрос к другим участникам подготовки. Каждый из ответов ведущий может «переда-

вать» выступающему, например, задавая вопросы: «Как Вам такой вариант? – с большей или меньшей степенью своего одобрения, – О, отлично! А Вам как вариант, который предложил М.?» Так рождается взаимная заинтересованность. Во время подготовки уместно сначала проговорить варианты действий, возможные для выступающего, а затем «проиграть» это действие.

Таким образом, ребята одновременно учатся понятно и интересно излагать материал, отвечать на вопросы и быть внимательными, заинтересованными слушателями, задавать вопросы, осваивают необходимые культурные способы для выстраивания делового общения с другими.

В заключение я попытаюсь обобщить те подходы, которые способствуют проявлению у студента субъектной позиции в учебной деятельности, становления его как активного участника в организации занятий и переходу из позиции получающего в позицию приобретающего и передающего знания другим.

Во-первых, это переход от ситуации, в которой педагог целиком и полностью планирует и организует занятие к ситуации, когда студенты становятся со-участниками в построении учебной деятельности. Этот переход осуществляется постепенно как результат целенаправленной работы педагога на построение диалога со студентом по поводу организации его учебной практики. Регулярные совместные обсуждения простых вопросов, связанных с организацией занятий, посвященных принятию согласованного группового решения или постановке индивидуальных задач, помогают установиться новым отношениям между педагогом и студентами.

Мир представлений студента, его отношение к учебе становится явленным для педагога через опыт рефлексии, в результате которой один открывает другому свое отношение и видение пройденного учебного пути. Педагог приглашает студента к размышлению о построении его учебы через рефлексивно и проектирование ближайших шагов. Рефлексия включает вспоминание, отношение и оценку пройденного пути. Оценка пройденного пути – это первый шаг к построению дальнейшей практики, когда студент и педагог вместе выбирают следующий шаг. Чтобы отталкиваться от актуальных возможностей студента, педагог действует по принципу дополнения: сначала студент говорит то, что он помнит и понимает, а педагог уточняет, проявляет любопытство и любознательность к его размышлениям, а затем педагог может дополнить картину и выразить свою точку зрения. Такой диалоговый рефлексивно-проектировочный подход может быть применен в разных масштабах, от полугодового курса до нескольких минут занятия, может быть применен в индивидуальной или групповой работе даже в довольно разнородной по умениям и навыкам группе (здесь вопрос только в подборе подходящих методик), может включать обсуждение учебных задач или организационных вопросов. Главное, чтобы он входил в культуру взаимоотношений педагога и студента, и был действенен, т.е. имел выход в дальнейшей практике.

Становлению студента как субъекта учебной деятельности способствует работа над своим проектом, в результате которой он выбирает и изучает тему и рассказывает о ней другим. Таким образом, он не только влияет на организацию учебного процесса, но и создает этот процесс при поддержке педагога. Во время работы над проектом диалог между студентом и педагогом не только сохраняется, но и получает свое развитие.

И последнее, что хотелось бы обязательно отметить – это то, что практика педагога выстраивается в зависимости от того, что выбирает студент. Сейчас хорошо понимаю, что в каждый момент, когда студент говорил «да», он мог сказать «нет», и наша учебная ситуация зависела от этого выбора. Ребята выбрали такую работу по странам, выбрали тип встречи, выбрали то качество работ, которые устраивает в первую очередь их. Педагог на этапе создания своей работы студентами интересовался, предлагал некоторые варианты, волновался, поддерживал в трудные моменты, но по принципу действия *ожидал* следующего вопроса, ответа или шага от студента, его выбора… и проектировал те возможные варианты действия, которыми он мог откликнуться в ответ на этот выбор. Иными словами, педагог ориентируется на мнение студента, его видение и понимание своей учебной ситуации. И дальнейшие шаги выстраивает таким образом, чтобы они учитывали тот интерес, который проявил студент, участвуя в учебном процессе и в его обсуждении. Поэтому вопрос, который встает перед педагогом, для которого эта активная позиция является ценностью: **Как реализовывать свои педагогические задачи таким способом, чтобы не разрушить позицию ученика, не откинуть его интерес?** И способность к проектированию и поиску таких решений вместе со студентом является необходимой частью педагогического мастерства.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА С ПОМОЩЬЮ УЧЕБНОГО ПРОЕКТА

И.А. Ладыгина, Т.Кисурина, О. Фролова

Название конференции: «**Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования**» дает нам возможность раскрыть свою тему с опорой на заложенные в нем ключевые слова.

Партнёрство

Материал статьи подготовлен по итогам сотрудничества педагога – преподавателя истории Ирины Александровны Ладыгиной и студентов – Тэи Кисуриной и Ольги Фроловой. Мы этой статье выступаем как соавторы, описывая опыт нашего партнерства в 2013-2014 учебном году. Партнерство осуществлялось на уроках истории в ОЦ «Большая Перемена» в течение года, а также при подготовке к совместному выступлению с рассказом о работе над учебными проектами на II Международной научно-практической конференции, на самой конференции, при обсуждении результатов выступления и, наконец, при подготовке данной статьи. Партнёрство выражалось в совместном поиске ходов и решений, нацеленных на получение различных результатов нашей совместной деятельности, появлявшихся в обсуждении и спорах.

Образование

Цель наших студентов, выпускников интернатов и проживающих в них, продвинуться к получению аттестата за 9 классов общеобразовательной школы.

Субъект образования

Задача получения аттестата часто становится «неподъёмной», если студент не является субъектом своего образования: не руководит своим учебным процессом, не определяет задачи и сроки, не планирует конкретные шаги, не определяет их последовательность, не настраивается на достижение результата на каждой ступени.

Поэтому первая задача **педагогической поддержки**: помочь студенту стать субъектом образования. Об этом наша статья.

Как это сделать в рамках урока? В этом может помочь учебный проект. Учебными проектами студенты занимались на уроках истории. Эти уроки были похожи на мастерскую. В такой мастерской учащиеся исследуют индивидуальные темы и одновременно работают в команде: думают вместе над способами достижения результата, поддерживают друг друга, помогают, объясняют, делятся находками. Общее название студенческих проектов звучало так: «История Отечества в лицах».

Мастерская является здоровьесберегающей формой урока, так как у каждого студента свой природный ритм, свой неповторимый опыт и свой набор «вредных» привычек. Важно не тормозить студента на том шаге, который ему даётся легко, подстраивая студента под ритм всей группы. Также важно дать возможность студенту останавливаться на сложном шаге, разбираться и консультироваться практически столько, сколько нужно.

Важно, чтобы с самого начала студенту было известно, чем и когда дело кончится. В данном случае, это была публичная защита на студенческой конференции. Также важно, чтобы сразу были озвучены требования к защите: студент должен владеть материалом свободно, рассказывать понятно и интересно, во время рассказа получать самому удовольствие и доставить удовольствие слушателям. Защита индивидуальных проектов была осуществлена в конце учебного года на студенческой конференции с проблемным названием «Роль личности в истории».

Как подготовить успешный доклад? Как успешно выступить с докладом? Какие шаги надо сделать? Дадим слово студентам, которые в этом учебном году впервые изучали историю Отечества в такой мастерской. Ольга и Тея проанализировали свой опыт, и Ольга предлагает рекомендации для желающих достичь успеха в выступлении с собственным докладом.

Как подготовить успешный доклад? 10 шагов к успеху.

1. Выбрать ***тему***, над которой предстоит работать. Конечно, если есть возможность выбирать.

У меня этот выбор был. Я выбрала тему про Николая I, так как ничего о нём не знала.

Единственное, что к тому моменту я успела узнать (было это на уроке), – это то, что он неоднозначная фигура. А неоднозначность всегда вызывает интерес.

2. Найти ***материал*** по теме. Источники информации могут быть разными: интернет, учебники, энциклопедии, документальные фильмы, книги и т. д. Но главное – найти тот материал, который будет понятен вам, с которым потом будет удобно и легко работать.

Я, в основном, пользовалась интернетом, потому что это быстро и удобно. Также использовала энциклопедии, учебники, просмотрела документальные фильмы. Мне кажется важным пользоваться разными источниками, чтобы узнать не одно мнение.

3. ***Вникаю***. Что означает этот пункт? А означает он то, что после нахождения материала текст нужно прочитать. Читать обязательно внимательно и не один раз, вникая в суть.

4. ***Понимаю***. После прочтения материала нужно проверить себя: а всё ли понятно? Все ли слова понятны, их значения? Все ли термины и мысли ясны? Если нет, в помощь будут словари, интернет, где можно прочитать значения слов, также можно у кого-нибудь спросить. С непонятными терминами, к примеру, что такое «крепостное право», разбираться потому же принципу. Если же непонятна целая мысль, лучше об это с кем-нибудь поговорить, к примеру, с учителем об этом.

Когда я начала читать материал по теме, первое, с чем я столкнулась, это с непонятными словами, какой бы текст мне ни попадался. Мимо этого пройти нельзя, иначе что-то останется непонятым, а нам этого не нужно. За помощью я обращалась к учительнице, спрашивала значение слов, ну и всего остального. Учительница часто просила меня посмотреть самой – а это очень хороший совет. Ведь то, что прочтёшь сама, лучше запомнишь.

5. Следующий пункт – ***главный вопрос***. Здесь говорится о том, что если поставить какой-нибудь главный вопрос, который охватил бы всю тему, то станет интересней работать с докладом. Каждым выступлением или докладом хочется что-то донести до слушателя. Поэтому нужна главная идея, мысль, то, что хотелось бы сказать. К примеру, вопрос может быть таким: к чему стремился Николай I или чего же он желал для России? И тогда доклад будет писаться так, что вы станете отвечать на этот главный вопрос всей своей темой. Вопрос должен быть спорным, интересным, вызывающим любопытство и не имеющим очевидного ответа.

6. ***Природняю текст***. Что же это означает? Это означает, что найденный материал изменяешь под себя, то есть переделываешь, переписываешь, делаешь его ещё понятнее, компонуешь. Подготавливаешь текст для собственного удобного и свободного рассказа.

Лично я не особенно много переписывала, но много компоновала. В итоге текст стал родным, таким, как если бы я его сама писала от и до. А выводы, например, я писала только своими словами.

7. ***Опорные слова*** – слова, которые не дадут позабыть, что и за чем нужно рассказывать во время выступления. То есть, составляется краткий план-опора, в который выписываются последовательно главные слова из абзацев доклада, это могут быть и строчки (кому как удобно). Во время выступления очень неудобно искать в большом тексте то, что, к примеру, можно позабыть, поэтому краткий план и опорные слова помогают в этом ориентироваться.

Лично мне в какой-то момент это помогло, хотя от волнения мне даже кратким планом было тяжело воспользоваться, ведь у меня было первое выступление. Но я хорошо знала и понимала свою тему, что и позволило выступить практически без плана. Важным оказался совет учителя не заучивать текст, так как это ограничивает свободу, создаёт напряжение. Не получится тогда легко и свободно выступить. Поначалу я не соглашалась с этим, поскольку думала, что, только заучив текст, я смогу всё нормально рассказать, ведь своими словами мне было сложно выражать свои мысли. Но я ошибалась. Как оказалась, можно (и даже нужно) рассказывать всё своими словами. Просто с опытом это станет делать легче.

8. ***Репетиции***. Конечно же, чтобы хорошо выступить, нужны репетиции. Во-первых, это позволит почувствовать текст, как он идёт, не нужно ли его изменить, если что-то не так. Во-вторых, с репетициями придёт чувство уверенности в себе, что позволит хорошо выступить. Репетировать нужно и перед собой, и перед теми, кто может вас послушать, а потом дать совет, над чем ещё стоит поработать.

У меня, к примеру, репетиции начались рано, когда ещё не был дописан доклад. Репетировала на уроках перед учителем и ребятами, но в основном дома перед самой собой. На уроках учитель и ребята давали ценные советы, и я прислушивалась, особенно к учителю.

9. ***Настройка*** – это настроиться на само выступление. Надо расслабиться, найти для себя удобное положение. Постараться получить от вы-

ступления удовольствие. Выступать с любовью к слушателям и помнить о том, что люди потратили своё время, чтобы прийти вас послушать. Поэтому надо постараться и для них, и для себя хорошо и интересно выступить, чтобы ваши слушатели не пожалели о зря потраченном времени.

Теперь, сколько бы ни предстояло выступать, я постараюсь всегда помнить о тех, кто придет меня послушать. Я считаю, что это один из самых ценных советов моего учителя.

10. ***Выступаю.*** Этот пункт говорит о том, как вести себя во время выступления, если вдруг начинаешь сбиваться или если происходит что-то ещё, выбивающее из колеи. В любом случае, надо постараться выровняться, но не пугаться. Можно остановиться, попросить дать минуточку, чтобы разобраться в том, что сбило. Если сильно волнуешься, постараться успокоиться и взять себя в руки. Но главное, постараться довести дело до конца, выступить, несмотря на возникающие трудности.

Все перечисленные пункты не имеют жестких границ, выбирать можно и удобную для вас последовательность, и искать какие-то свои решения. Все мы очень разные люди, и что может подойти одному, не подойдёт другому. К примеру, может сложиться так, что у вас не появится главный вопрос к теме, или не нужны вам опорные слова для выступления. Поэтому не стоит слепо считать, что именно так нужно идти к успеху. Главное – нащупать эти шаги самому, они могут быть и другими. Я думаю, что придерживаться этих пунктов как основы стоит тем, кому ещё ни разу не приходилось готовиться к выступлению, кто не знает, с чего нужно начинать. Лично я прошла все эти шаги, и они мне очень помогли в подготовке. Но я коснулась далеко не всех возникших проблем и не знаю пока, какие трудности меня ещё ждут.

Ещё один вопрос студентам: **что было самым трудным или даже мучительным на этом пути?**

Ольга: Одной из главных моих трудностей было отсутствие главного вопроса, несущей мысли, что бы я хотела рассказать о личности Николая I. Дважды я переделывала готовый текст, но было такое ощущение, что чего-то не хватает. Выходило так, что не это я хотела выразить, донести, а другое. Здесь спасибо моей учительнице, она мне подсказала,

в чём моя проблема. Так родился главный вопрос к моей теме, который звучал так: «Чего Николай больше сделал для России: хорошего или плохого?» И своим вновь переделанным текстом я уже стала отвечать на этот вопрос и, кстати, учиться делать выводы. Тогда и появился интерес к своему, к тому моменту давно уже наскучившему, докладу. Многое ещё было трудным, например, что-то учиться рассказывать, когда этого совсем не умеешь делать. Но работа над этим докладом дала мне очень ценный опыт и позволила достойно выполнить задачу.

Ирина Александровна: Сложность педагога заключается в том, чтобы студенты поверили ему, пошли за ним по сложному и новому пути. С одной стороны, повести, а с другой – иметь терпение, не «ломать» ученика в соответствии со своими представлениями, как лучше; иметь терпение дождаться, когда ученик сам примет решение: какой и когда делать следующий шаг и какой удобный способ выбрать для его совершения.

И ещё один вопрос адресуем студентам. **Для чего, на ваш взгляд, нужна такая работа?** Ведь есть привычные вам уроки, когда учитель рассказывает, и ученику надо повторить то же как можно более точно, выполнить задания по образцу?

Ольга: Думаю, эта работа помогает нам стать самостоятельными при подготовке докладов и выступлений. Чтобы мы понимали, что и как нужно делать, чтобы потом сами могли пройти все этапы подготовки. Умели работать самостоятельно и в команде. И что бы потом в жизни ни случилось, я теперь буду знать, как нужно готовиться к выступлению и как разобрать новый материал без чужой помощи. И ещё эта подготовка ценна тем, что она позволяет работать над различными докладами других предметов.

Подумаем, так ли необходим учебный проект? Можно ли обойтись без него? Всем ли он подходит? Почему нельзя на уроках сразу начать с последовательного изучения материала? Ведь изучение материала от параграфа к параграфу под руководством учителя тоже может быть полезным. Зачем же отправлять студента в рискованное плавание в неизвестном океане самостоятельного исследования?

Ирина Александровна: Дело в том, что к нам приходят очень разные студенты. В основном они довольно взрослые, а значит, обладающие определёнными привычками в учебной деятельности. И привычки эти утвердившиеся. Кто-то подходит к заданиям формально: главное – исполнить; смысл неважен. Например, читает, не вникая в суть, и это не вызывает дискомфорта. У кого-то привычка воспринимать информацию только тогда, когда интересно рассказывают; неумение работать с текстом. У кого-то нет привычки выстраивать рассказ по плану, подчиняя его генеральной идее. У кого-то есть привычная уверенность, что он не умеет рассказывать и это у него никогда не получится.

Чтобы сформировать новые привычки, необходимы: особые усилия, время и осознанная субъектная позиция.

Студент, занимаясь творческим рефератом и готовясь к выступлению:

– понимает, что он делает и для чего;

– сам организуется, сам соблюдает сроки;

– привыкает, что никто его не будет подгонять, кроме него самого;

– сам находит способы, как сделать следующий шаг, опираясь на алгоритм действий;

– может консультироваться столько, сколько нужно, его не торопят;

– получает навык исследовательской работы;

– привыкает иметь свою точку зрения по важным вопросам;

– привыкает подходить к историческим фактам объективно, учитывая разные точки зрения;

– привыкает относиться к внимательно, с заботой к слушателям, интегрируется в общество;

– может перенести опыт самостоятельных действий и преодоления на весь процесс своего образования;

– не пугается творческих мук, одиночества перед лицом задач, которые все равно придется решать самому;

– может найти способы саморегуляции своих состояний.

Работа в такой мастерской полезна и учителю: он учится быть незаметным, чтобы достижения учеников были именно достижениями учеников, а не учителя.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Митрофанов К.Г., Шаповал В.В. Как правильно написать реферат и эссе по истории. Пособие для старшеклассников и студентов. – М., 2004.
2. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Когда книга учит. – М., 1991.
3. Короленков А.В., Гуленков К.Л. Готовимся к экзамену по истории России. – М., 2001.
4. Петрунин Е.Н. Методические советы по написанию рефератов по истории России. В помощь студентам. – М., 2000.
5. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М., 2009.
6. Русаков А.С. Эпоха великих открытий в школе девяностых годов. – СПб., 2005.

ОПЫТ ОПТИМИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ ОСВОЕНИЯ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Б.Э. Кувшинский

Вероятно, наиболее заметная трудность, которую испытывает учитель, преподающий в выпускных классах – это недостаток времени. Он обусловлен необходимостью сочетать многокомпонентную учебу с компенсацией недочетов общего развития и образования ребят. Ежегодные попытки оптимизировать время предэкзаменационной подготовки привели автора этих строк к использованию нетрадиционных, образно-речевых средств в преподавании биологии.

В ходе развития человек очень рано начинает овладевать речью. В дошкольном периоде человек овладевает разговорным стилем, а в школе, как правило, ученик целенаправленно обучается книжным стилям (прежде всего на уроках русского языка и литературы, хотя и не только на них). Однако, как показывает практика, относительно свободное владение литературной художественной речью оказывается недостаточным для составления монологовой и риторической речи[1] при развернутом устном или письменном ответе на уроках биологии. Именно навык построения книжной речи с элементами научного стиля оказывается ключевым для сдачи зачетов и экзаменов. Ведь ученику предстоит в течении 2-5 минут отвечать на заданную тему, после чего вести диалог и отвечать на вопросы экзаменатора. Не только простая, но и «богатая» литературная речь оказывается на естественнонаучных экзаменах недостаточной! Ученику зачастую не хватает предметной лексики (терминов, специальных выражений) и специфических умений: ему нужно продемонстрировать понимание законов и закономерностей изучаемой науки, предъявить характерный для науки «вывод» следствий из причин. Этим дискурсом ученик овладевает не сразу – даже в обычном случае на это в школьной программе отводится 4-6 лет[2].

[1] Специалисты четко отделяют жанр неподготовленной, спонтанной, бытовой речи – и жанр подготовленной «риторической» речи. Ответ на экзамене должен в норме явиться примером такого продуманного текста.

[2] Биология в школе изучается с 6 по 9 (или 11) класс. Ученики последовательно проходят ботанику (6), зоологию беспозвоночных и позвоночных животных (7), анатомию (8) и общую биологию (9-11).

Демонстрация умения строить специфическую «естественнонаучную» речь (с книжными терминами, стилистически окрашенной научной лексикой, процедурой вывода, анализа, обобщения и т.д.) на зачете и экзамене – один из ожидаемых и оцениваемых элементов экзамена. Умение вести подобную речь позволяет ученику проявить свои знания и понимание. Напротив, отсутствие речевых компетенций чревато неудачей в демонстрации своих ЗУН и с психологической, и с тактической стороны. Отказываясь от монологической речи, ученик превращает экзамен в диалог, полностью ведомый экзаменатором.

Воспитанники детдома обычно выделяются среди сверстников бедным языком, владением лишь спонтанной речью и только бытовым стилем. Этот разрыв прежде всего заметен при необходимости понимать и, тем более, использовать небытовую, сложную, абстрактную речь. Ученикам не хватает лексики: они не могут вспомнить названий бытовых предметов, слабо идентифицируют детали объектов, с трудом подбирают даже обычные прилагательные (называющие признаки объектов, например, «широкий, толстый, неровный, влажный…») и глаголы (действия объектов и процессы в них). Ситуацию на экзамене не спасает даже правильное понимание учеником вопроса билета и знание темы билета, поскольку сдающий просто не в состоянии выразить свое понимание.

Владение книжной речью открывает для ученика возможность общаться на предметные темы, читать учебники, самостоятельно изучать темы, облегчает написание текстов. И если в научении устной речи наиболее сложным оказывается овладение монологической речью, то в научении книжной – написание целостных текстов. Эти устные и письменные умения признаются, соответственно, на традиционном и тестовом экзамене сложнейшей и наиболее высоко оцениваемой компетенцией[3]. Однако, если на тестовом экзамене ученик имеет возможность набрать

[3] «Важнейшим требованием к успешной фатической (связанной именно с успехом человеческого общения. – Прим. автора) коммуникации является степень владения языковой личностью р и т о р и ч е с к и м и жанрами. Именно риторические жанры составляют основу цивилизованного публичного общения, поэтому они должны стать одним из центральных предметов школьной и вузовской риторики… Степень владения риторическими жанрами определяется степенью умения языковой личности вне своих стратегических предпочтений подлаживаться, приспосабливаться к другими участникам коммуникации». Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007. – с. 26.

проходной балл на заданиях, в которых не проверяются речевые навыки, то устный (в целом более простой) экзамен оказывается для учеников со слабым владением книжным (и вообще неразговорным) языком чрезвычайно труден. В известном смысле можно сравнить овладение такими компетенциями с обучением иностранному языку[4]. Перейти к монологической речи оказывается для наших учеников чрезвычайно сложно, и ситуация почти неизбежно приходит к неблагоприятному «диалогу».

Если обратиться к тематическому составу школьной программы по биологии, то можно отметить, что она в значительной степени освещает вопросы внешнего и внутреннего строения растений, животных и человека. Эти разделы школьники проходят с 6 по 8 класс, во время которых у учеников закладываются основные знания о живых существах, их свойствах, поведении, систематическом положении. Эти сведения в 9 – 11 классах обобщаются, давая основу для наук общей биологии: экологии, эволюции, закономерностях генетики и т.д. Не восприняв биологическую базу, реальные знания о растениях и животных, ученик не достигает ясности и конкретности понимания более сложной «надстройки».

В целом, приходящие к нам ученики не имеют достаточного знания биологической базы, поэтому изучать концептуальные построения для них было бы преждевременно. Но последовательное изучение всех тем в нужном объеме при имеющемся уровне общеобразовательных умений и навыков нереально по времени. Для приходящих в БП учеников предлагаемое дополнительное образование могло бы свестись к «проработке» вопросов и подготовке кратких ответов по всем темам. Однако подобное «зазубривание» 1) сложно само по себе, 2) как чисто механическое, недостаточно способствует развитию речи, 3) не помогает пониманию природных связей и законов, 4) не способно подготовить ученика к ответу на дополнительные вопросы, и, наконец, 5) искажает субъектную позицию ребенка как ученика.

Настоящей же педагогической задачей могло бы стать такое преподавание, при котором ученик использовал бы свой личный опыт и речевые умения в новой для себя области. Было бы чрезвычайно эффективным, если бы ученик мог еще во время обучения приобрести успешный опыт самостоятельной подготовки и инициативных, личных ответов на экзаменационные вопросы.

[4] Как считает Ю. М. Лотман, «первому (разговорному языку) носители данной культуры учатся, как родному языку, – погружаясь в непосредственное употребление, не замечая, когда, где и от кого они приобрели навыки пользования этой системой… Второму типу поведения (всем риторическим жанрам, книжному стилю) учатся как иностранному языку, – по правилам и грамматикам, сначала усваивая нормы, а затем уже на их основе строя «тексты поведения» (Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. – Таллин, 1992. Т.1 , с.249.).

Мысле-речевое развитие в полном учебном объеме – комплексная межпредметная задача, требующая многих лет учебы в нормальном, культурно не депривированном социуме. Но наши ученики не могут рассчитывать на такую перспективу, а улучшить рече-мышление с помощью экспресс-курса, скорее всего, нереально.

По этой причине автор этих строк искал возможности компенсировать недостаток мысле-речевого развития ученика посредством обращения к образно-речевому опыту. **Восполнению недостатков речевых компетенций служил специальный тренинг по анализу и описанию геометрических фигур, форм предметов и живых существ.** По нашему предположению, приобретение подобного образно-речевого опыта может **ускорить обучение** и дать ученикам возможность **самостоятельно** составить ответ на часть экзаменационных тем. Присвоенные умения также могут привести к другим эффектам (см. ниже).

Что приносит подобное развитие речи для ребенка?

Как показывают исследования[5], появление и развитие речи уже в ранний период (начиная с 1-3 лет) приводит к овладению детьми всеми своими психическими подсистемами: памятью, восприятием, вниманием, движением, эмоциями и т.д. Особенное значение имеет речь в развитии мышления: вначале образно-речевого, а затем и мысле-речевого.

Образно-речевое развитие ребенка начинается в дошкольном периоде и продолжается всю младшую школу. Степень детализации, качество и богатство описания продолжают развиваться и в средней школе (учебники русского языка предлагают описательные задания до 5-6 классов). Тем не менее, зачеты и экзамены по биологии показывают, что этот навык учениками практически не используется. Экзаменуемому трудно связно рассказывать об объекте, анализируя даже очевидные на картинке или схеме части животного, его качества, внутреннее и внешнее строение. Оказывается, что иллюстративные материалы на экзамене часто вовсе не востребованы. Парадоксально: в то время как от ученика требуется

[5] Л.С.Выгодский. А.Лурия. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – с. 160 и далее.

развернутая монологическая речь, – ученик в прямом смысле слова «не может связать двух слов», и при этом не пользуется и навыками описания и анализа объектов!

Навык описывать объект, превращая впечатление от объекта в речевую конструкцию, приобретается очень рано. Но что еще более важно, владение речью, как показал Л. С. Выготский[6], меняет само восприятие человеком окружающего мира. Речь «врастает» между человеком и реальностью, так что человек в значительной степени видит то, что может назвать. Речь позволяет восприятию выделить из диффузной картины окружающего целостные формы. Так, человек без специальной тренировки опознает среди «зелени» луга только листья хорошо знакомых растений, а из щебета леса – с трудом выделяет песню отдельной птицы. Но однажды определив и назвав «именем» траву по листьям и птиц по их пению, человек отныне начинает выделять знакомые объекты. Здесь важно как то, что вычленение и анализ объекта невозможны без достаточного развитой речи, так и обратная связь – субъектный опыт восприятия и анализа мира могут стимулировать речь и мышление. В познании природы личный опыт образован впечатлением от объектов в доступной сложности их качеств, их взаимоотношений друг с другом и со средой[7]. Даже школьная программа уделяет некоторое внимание изучению, запоминанию, идентификации и описанию живых существ. Но, увы, явно недостаточное.[8] Но здесь хочется сосредоточить внимание не столько на

[6] Л.С. Выготский. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – стр. 1048 и далее.

[7] В этом смысле преподавание естественнонаучного опыта «по книгам», как кажется, приводит к некоторым проблемам. Изучение природы приобретает виртуальный и казуистичный характер. Отголоском этого, на наш взгляд, служит явный откат от естественнонаучной картины мира в сторону мифологической, синкретической картины мира у обывателя, распространение антинаучных представлений, «альтернативных» форм науки и подобное. Отражением этого служит и перекос в сторону «концепций современного естествознания» в ущерб объектному знанию и практическим умениям в современной парадигме образования.

[8] Кроме всего прочего, это приводит к тому, что сдающие ЕГЭ по биологии гораздо лучше «жонглируют» общими закономерностями и анализируют взаимоотношения интеллектуальных категорий, чем определяют цветы, птиц, насекомых своей окрестности, бинтуют рану, определяют кровяное давление. Часто за школу человек вообще не продвигается в «практической» области, и его формальные знания по предмету остаются полностью оторванными от субъектного опыта, который он приобрел в деревне, в зоопарке, во время летних поездок на море.

оппозиции: теория – практика, сколько на взаимоотношении речевого развития и объектного мышления. Мы исходим из предположения, что овладение речью в области описания структуры (формы, цвета, движений) объектов может привести познающего к «присвоению» более нюансированного восприятия объекта. А это – по положительной обратной связи – к еще более точной и сложной речи по описанию объекта, а потом – и к мышлению об объекте, его сравнению и анализу. Таким образом, способность видеть и речь об увиденном способствуют друг другу.

Представления о связи восприятия, речи и мышления подталкивают педагога к практическому использованию этой связи в преподавании. Желание использовать связь личного опыта и предметных знаний, преодолеть разрыв учебной «теории» и жизненной «практики» побуждает искать особые формы преподавания. Привлекает также возможность сблизить экзаменационные требования с жизнью учащегося – ведь любой педагог надеется, что его предмет понадобится в дальнейшем, а не будет забыт как ненужный.

Приведем возможный **алгоритм описания и анализа** биологических объектов, который, в нашем представлении, призван служить названным целям. В 2014 году на уроках зоологии ученикам для описания предлагался отобранный ряд упрощенных рисунков животных[9]. Алгоритм включал:

1. Попытку увидеть и выразить **целостное сходство** неизвестного существа с известным сложным объектом. Ученику предлагается посмотреть на объект некоторое время (всмотреться). Попытаться понять на какие известные ему живые и неживые объекты он похож. Если он опознает сходство, он может предъявить результат экзаменатору: «*Это существо устроено похоже (чем-то напоминает, внешне сходно) на дерево*». Если это существо известно – ученик может прямо назвать его и переходить ко второму пункту.

2. **Описательный этап**. Ученик может попытаться грубо описать объект, используя примерное сходство с известными ему фигурами и объектами: геометрическими фигурами (шар, куб, пирамида), посудой

[9] Мы с учениками двигались в логике учебника 7 кл., следуя постепенному усложнению живых форм. В настоящий момент мне кажется более рациональным начинать с описания геометрических фигур, затем бытовых предметов и составных, придуманных объектов, и только затем переходить к живым существам.

(миска, чаша, тарелка, рюмка) и иными предметами быта (лента, трубка, камень, палка и т.д.). При этом объект может быть описан подробно: «*большая перевернутая миска*», «*крупное животное, похожее на перевернутый кувшин*», «*тонкая белая лента, покрытая поперечными полосками (состоит из частей)*».

3. Описательный этап продолжается **аналитическим** – ученику предлагается выявить и кратко описать **основные части объекта**. Если форма объекта сложна, то ученику предлагается мысленно разбить объект на части («*этот червь имеет 3 части*»), и соотнести каждую его часть с известной формой. Ученику предлагается мысленно определить и назвать «оси» объекта (переднюю и заднюю часть). Части можно описывать отдельно («*голова – треугольная, широкая; тело не такое широкое, но длинное, а хвост – узкий и длинный*»).

Итогом подобной работы должен стать мини-описание. В простом варианте такого рассказа может быть задействована только разговорная лексика; более сложный, культурный (с принятыми в науке терминами и устойчивыми словосочетаниями) рассказ может быть сколь угодно профессионально точен.

4. Также **аналитический** этап – описание **важных особенностей объекта**: особенности его поверхности, консистенции, количество слоев, места и числа выступов, отверстий, конечностей, органов чувств. Этот этап требует особой отработки лексики – ученику полезно уметь правильно опознать и назвать основные особенности существа. В культурной форме такое называние требует использования особых терминов (не просто «дырки» – а отверстия, щели, полости и подобное). Здесь, как нигде, требуется приобретение навыка: какие слова лучше использовать для более точного описания, какие – не надо; какие особенности – главные, а какие – случайные. Однако при определенном опыте ученику удастся уточнить и расширить первоначальное описание посредством указания характерных особенностей этих существ или отдельных органов.

Итогом подобной подготовки в нормальном случае будет небольшой простой рассказ о внешнем и, отчасти (при наличии картинки или описании по памяти), внутреннем строении любого изучаемого биологического объекта. Учащемуся не придется специально выучивать все названия, количество всех частей, их соотношение. Поэтому предлагаемый подход не обязывает ученика запоминать каждый билет и тему по отдельности – ему следует лишь описать то, что он видит или помнит. При этом ученик

может находиться на любом уровне владения разговорной или книжной речью. В приведенных примерных описаниях *курсивом* показано более простое описание с использованием общей лексики, а соответствующие научные термины и выражения, которые делают рассказ более детальным и профессиональным, приведены в скобках.

Пример 1: «*Насекомое состоит из трех частей. Голова похожа на шар, с большими (*фасеточными*) глазами сбоку и (*сложными*) челюстями снизу. Средняя часть насекомого (*грудь*) имеет 6 длинных (*членистых*) ног, сверху есть 4 крыла.* (Брюшко) *Задняя часть – длинная, большая, состоит из частей* (члеников, сегментов)»

Пример 2. «*Тело медузы похоже на перевернутую миску (*колокол, купол, зонтик*). У этой медузы с верхней стороны, в глубине под кожей (*эпителием*) видно четыре пятна (*полукольцевых органа*), похожие на кольцо* (половые железы, гонады). *У медузы по краям тела вниз отходят короткие нити* (щупальца). *В центре тела, снизу, ото рта отходят четыре толстых нити (*выроста, отростка*), похожие на листья* (лопасти)».

Следует отметить, что простой вариант подобного описания, в целом, недостаточен для сдачи экзамена за 9 класс. Но подобный рассказ полностью открыт для усложнения. Он может и должен быть уточнен и расширен с каждой из сторон: лексической, семантической, синтаксической и т.д. Сильная сторона описываемого инструмента заключается в том, что школьник начинает говорить практически сразу, с самого начала образно-речевого тренинга. Такие специальные занятия подталкивают ученика к активизации самостоятельной речи, к сознательным попыткам выразить то, что он видит и думает. Подобный рассказ всегда очень индивидуален – поскольку образы для сравнения подсказывает память самого человека. Однако, несмотря на то, что тема, логика и стиль изложения определены ситуацией, степень свободы речи достаточно велика, чтобы человек мог выражать себя, поскольку они выполняют роль «опор», внешних условий мышления и речи.

Что принципиально нового может дать дополнение традиционного учебного стиля образно-речевым[10]? На наш взгляд, используя этот, хронологически более ранний способ речи (и мысли), человек:

1. Активно пользуется опытом описаний предметов.

[10] Конечно, образно-речевое и мысле-речевое развитие у подростка не могут рассматриваться отдельно. Однако в настоящем описании мы сознательно делаем акцент на первой из них.

2. Учится анализу сложных форм и их элементов.

3. Улучшает свою зрительную память, внимание к деталям.

4. Значительно увеличивает свой активный и пассивный словарный запас[11].

5. Отрабатывает употребление устойчивых словосочетаний[12], а затем и более крупных конструкций, принятых в данной науке.

6. Может воспринять и частично воспроизводить удачные примеры чужих описаний (обращаться к культурным способам подобных описаний).

7. Получает опыт оценки и анализа описаний (как чужих, так и своих).

8. Увеличивает свою речевую свободу: учится активно строить свой ответ, выбирать коммуникативную стратегию в разговоре.

9. Получает ценный психологический опыт публичных мини-выступлений, планирования, составления риторической речи, контроля над собой и т.д.

Хотя в настоящей статье мы описываем только тренинг по образно-речевому развитию учеников, проведенный весной 2014 года, обсуждаемая тема дает повод, в заключение, сделать несколько общих методических замечаний по преподаванию биологии с описываемой стороны.

Хотя стандартные школьные учебники и содержат немало иллюстраций, таблиц, схем, тем не менее, основная форма подачи материала – текст. Особенное внимание в нем уделено описанию внутреннего строения и жизни организмов. Однако логика и форма преподнесения материала недостаточно выявляют основную суть биологической науки, превращая изучение существ в перебирание «карточек» с их описанием. Участвующим не только не очевидна польза от подобного изучения, но почти полностью теряется смысловая ось науки, на изучение объектов которой школьная программа выделяет много лет. Ассоциативно мало связанные друг с другом сведения плохо фиксируются памятью. Это приводит к тому, что к моменту появления основных, структурирующих «осей» предмета (теории эволюции, экологии и т.д.) ученики почти всегда забывают материал 6-7 класса. Итог – неизбежная виртуализация знаний и сборный, мозаичный характер школьного биологического образования.

[11] Активный за счет не расхожих слов бытовой, литературной и всей суммы книжных слов. Пассивный – за счет терминов, усвоенных в ходе диалогов с учителем.

[12] Употребление устойчивых словесных конструкций, клише – характерная черта книжной, в т.ч. научной речи. Их надо отличать от штампов – избыточных, неуместных словосочетаний, которые являются недостатками речи.

Как образно-речевые методы могли бы дополнить и уточнить современный подход к преподаванию биологии?

Думается, что начиная с природоведения и до 7 класса ученикам следует подробно изучать живых существ, проговаривая, обсуждая, работая образно-речевым способом (примеры и возможный алгоритм работы см. выше). Следует обогащать опыт учеников просматриванием видеофильмов (в т.ч. и коротких, посвященных одной определенной стороне их строения и жизни), демонстрирующих строение, движение, поведение живых существ в природной среде. Следует строить занятия таким образом, чтобы ученику было необходимо регулярно рисовать живых существ (а не только подписывать их части объектов в рабочей тетради), много рисовать по памяти. Помимо работы с иллюстрациями, необходимо использование и других наглядных материалов. Особое внимание следует обращать на практическую работу с макетами, манекенами, работу с таблицами, схемами. В преподавании анатомии следует задавать вопросы для уточнения понимания строения организма, например: «в какой именно отдел сердца впадает нижняя полая вена?», «где расположены мышцы, поднимающие руку?» Следует предлагать человеку рисовать схемы по памяти, объяснять друг другу темы и т.д. В ботанике и зоологии разные группы живых существ следует изучать, ставя синтетические вопросы, обращая внимание на их сходство, на общий план строения. Для сходных же существ, напротив, следует обращать внимание на их различиях. Необходимо устраивать уроки таким образом, чтобы ученикам было необходимо проговаривать п*о*нятое, описывать, обсуждать строение этих существ или их органов.

На наш взгляд, такой подход мог бы в значительной степени обогатить концепцию преподавания современной биологии как дисциплины, изменить ее чисто теоретический характер, сделать ее более интересной для учеников и намного более развивающей. Образно-речевое развитие дополнило бы традиционно «знаниевую»[13], в своем воплощении почти чисто теоретическую парадигму. Развитие познавательной активности ученика стало бы «неизбежным» следствием умножения личного опыта его общения с природой, возрастания его конкретных знаний и умений.

[13] И.С. Якиманская. Основы личностно ориентированного образования. Основы личностно ориентированного образования. М. : Бином. – с. 26.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.:Лабиринт, 2007. – 320с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Л.С.Выгодский. А.Лурия. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.: ил
4. Лотман Ю.М. Поэтика бытового поведения в русской культуре 18 века //Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. – Таллинн, 1992. Т.1.
5. Якиманская. И.С. Основы личностно ориентированного образования. – М.: Бином. – 220с.

РАЗМЫШЛЕНИЯ НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА ОБ ОПЫТЕ: ЧТО БЫЛО САМЫМ ГЛАВНЫМ

Е.М. Сорочан

Вступление

То, что Вы прочтёте ниже, – это рассказ о моём опыте работы в «Большой Перемене» с детьми-сиротами, попытка осмыслить этот опыт.

По образованию я математик, и до этого у меня, по большому счёту, особенно не было опыта работы с детьми. А уж тем более с детьми-сиротами. И с детьми, имеющими проблемы в обучении. Поэтому, когда я два года назад пришла в «Большую Перемену», всё для меня было новым. Здесь было немало того, к чему я была совсем не готова. И было очень много переживаний и размышлений: почему получается так, что ребёнок не понимает? Как ему помочь? Как общаться и вообще взаимодействовать с ребёнком, если кажется, что он ничего не хочет?

Итак, я не стараюсь быть оригинальной, и уж тем более не претендую на то, чтобы давать какие-то советы. В этой статье я хочу только поделиться *своими открытиями*и, которые я сделала за это время, рассказать о том, что мне очень помогло в работе. Многие из этих размышлений стали результатами бесед с коллегами, консультаций, обсуждений на исследовательской группе. Но ведь говорим мы все много, а остаётся и ощущается как главное – гораздо меньше, вот об этом мне и хотелось бы рассказать.

Возможно, кому-то это покажется полезным, если им придётся самим помогать новым преподавателям делать первые шаги. А кому-то, может быть, будет интересно сравнить это с собственным опытом.

Что можно считать открытием?

Это не просто наблюдения. Очень часто наблюдения точны, но какие мы из этого делаем выводы? Для меня важно, чтобы за каждым наблюдением был обоснованный вывод. Хотелось бы также, чтобы мои размышления не были бы просто какими-то красивыми лозунгами «за всё хорошее и против всего плохого». Для меня важно, чтобы эти тезисы были обоснованы (хотя бы субъективно).

Откуда берутся открытия? Как понять, как работать, общаться вот с этим конкретным ребёнком? Я убеждена, что, как и в основе искусства, так и в основе научного открытия, лежит интуиция. Она может подсказать нам что-то: какие-то идеи, варианты решений. Но чтобы дальше выбрать из них наилучший, сделать правильные выводы – вот тут уже без анализа не обойтись. Очень важно видеть поле возможностей и уметь выбирать из него.

Мне кажется, что вот эти два полюса – интуиция и логика, сердце и разум, между которыми проходит наша жизнь, очень важны для работы учителя. Не забывать ни про один из них и не позволять ему занимать уж слишком много места, примирить их в себе, сделать так, чтобы сердце знало мир разума, а разум был ведомым знающим, просвещенным – дело непростое. Вот поэтому-то мои размышления, приведенные ниже, и разделены на две части: Гармония и Алгебра. Надеюсь, что в этот раз мне удалось сохранить некоторое равновесие.

Теперь, после таких длинных вступлений, пора перейти к собственно «открытиям».

Про пользу красоты

Очень важно увидеть в каждом ученике красоту.

Зачем? Избитое «красота спасёт мир» приобретает весьма конкретный практический смысл.

Вот перед нами ученица. С математикой у неё не важно. Никак не может справиться с элементарной, в сущности, вещью. Раз, два, три объясняешь, но всё равно что-то не получается. Начинаешь чувствовать раздражение, которое невольно переносится с ситуации на человека в целом. Ученик чувствует, что ситуация может быть для него небезопасной, и замыкается ещё больше, а понимает всё меньше.

Очень важный для меня лично момент заключается не в том, чтобы «не показывать раздражения», а в том, чтобы на самом деле не чувствовать его.

Тут важно помнить, что мы видим только «фрагмент» человека, только вот эту его сторону, но это же не весь человек!

Это на самом деле история о принятии *другого*. «Ад – это другие». А тут важно понять: Да, другой. Но уж, конечно, не хуже. И более того – прекрасный, удивительный. Дети, с которыми мы работаем, правда, такие. Я

против всяких идеализаций, но сколько же у них качеств, которым стоит поучиться! У студентки Ю. – фантастическая воля. Сколько трудностей у неё на пути к её цели – мне кажется, уже кто хочешь сдался бы, а она нет! И ведь не зря! Или вот студент В., мне из моего мира его ситуация кажется очень тяжелой, почти невыносимой, я бы давно раскисла, опустила бы руки. А В. нет! Но тут не столько упорство, сколько потрясающий оптимизм. Или другая студентка – К., есть ли у неё надежда выйти из интерната, вести жизнь «обычного человека»? Надежды очень, очень мало, учёба даётся ей очень трудно, но какая у неё потрясающая, столь редкая для «обычных» людей тяга к знаниям! Она со смехом повторяет «я человек философский» (что бы она под этим ни подразумевала) и идёт дальше. Откуда, из какого источника эти люди черпают свои силы? Тут и загадка, и восхищение.

Это такой особый фокус, взгляд на человека, когда ты видишь, как он неповторимо прекрасен, несмотря на всё то, что обычно бросается в глаза другим людям. Антоний Сурожский сказал бы, что это взгляд любви, и смотря так, ты, в сущности, видишь божественное в этом человеке. Чтобы немного снизить пафос, которого я ужас как боюсь, приведу пример:

Вот маленькая девочка, ей три года, она дуется, недовольна тем, что «стул не тут стоит», и что-то хмуро бубнит. А вот её нянечка, которая на это восклицает «Лидочка, ты что, стесняешься?» Хватает ручки, целует и гладит по головке.

Здесь, конечно, много чего можно заметить, но Вы понимаете, о чём я?

Вот такой взгляд. Иногда очень сложно бывает так смотреть, но теперь я точно знаю, что такому взгляду можно научиться. Кто-то видит так всегда, наверное, это дар. Но до какой-то степени это дар есть у всех. Нужно лишь думать об этом, видеть не разность, а общее. Разговаривать, расспрашивать про интересы. И стараться смотреть очень-очень внимательно. И тогда обязательно увидишь.

Но я ведь начала было про практический смысл. Без сомнения, такой вот взгляд очень помогает. Прежде всего, помогает создать нормальную обстановку на занятии. Чтобы ученик чувствовал себя в безопасности. В нём видят человека, личность, и он сам начинает чувствовать себя по-другому.

Есть и другой аспект, тут уже чистая логика и никакой философии. Если у человека есть проблема, скажем, квадратные уравнения не дают-

ся (простите за прозу жизни!), то как же её решать? Сделать это можно, только опираясь на *сильные* стороны ученика. А для этого нужно понимать, что они есть. И уметь их увидеть. Но про проблемы в обучении мне хотелось бы отдельно чуть подробнее поговорить.

Про проблемы в обучении

А) Что такое проблема?

Проблема – осознание невозможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной ситуации, средствами наличного знания и опыта (*из Толкового словаря).*

К сожалению, или к счастью, математика – предмет обязательный. Очень многие (особенно из наших студентов) испытывают трудности с математикой. Отчасти это связано с тем, как устроена (государственная) программа по математике: практически полное отсутствие дифференциации, специфика в подборе тем и пр. Отчасти с самим предметом: в математике много абстрактного – того, что нельзя увидеть, «пощупать», а можно только *представит*ь. Но сейчас речь не об этом. Речь о том, *как* помочь ребятам справится, например, с какой-то задачей.

Это совершенно новый для меня опыт, когда «просто позаниматься как-то» не получается. Вроде и говоришь, и объясняешь, но что-то не срабатывает, не получается. Проблема.

Здесь, на самом деле, тоже очень важный, почти (извините, опять!) философский момент – нужно попытаться понять другого. Хотя часто это бывает очень, очень сложно («Ну что тут непонятного?!»). Здесь очень важна решимость, потому что понять на самом деле сложно очень бывает. Я думаю, тут опыт большую роль играет, мне лично в некоторых случаях очень трудно было заранее предположить, что проблема могла быть именно в этом.

Б) Как поймать проблему за хвост?

Итак, очень важно понять, в чём именно проблема.

И детально для себя сформулировать условия её возникновения. И попробовать назвать возможные причины. По возможности, проверить их.

Как это сделать? Тут очень помогают вопросы самому себе:

– Что именно происходит в этот момент (когда возникает проблема)? Что говорю и/или делаю я, а что – студент?

– Всегда ли эта проблема возникает, бывает ли, что её нет? Когда?

– Получалось в каких-то ситуациях справиться с проблемой? Как именно?

– Какая тема/какое задание/в каком виде вызывают сложности?

Важно максимально точно сформулировать трудность, чтобы не было ощущения, что «проблема во всём». Для того, чтобы локализовать проблему, очень хорошо, с одной стороны, представить задачу через «ступеньки трудности». Это выражение введено у нас в обиход Т.Н. Вабищевич и кажется мне очень полезным. Вкратце это означает, что мы упорядочиваем все математические трудности, которые могут быть в задаче, и дальше даём ряд задач, где они встречаются не все сразу, а по очереди (в порядке возрастания трудности) – чтобы определить, на каком этапе возникает проблема. (Это движение по одной оси, условно говоря по ЗУНам). Здесь очень важно определиться с, образно говоря, размером этой ступеньки. Для наших ребят ступеньки или шажки должны быть более мелкими, чем мы привыкли. Если внимательно приглядеться, мы, сами того не понимая, часто «перепрыгиваем через несколько ступенек».

И, конечно, вопросы студенту:

– Как ты это делал? Почему ты так делал?

Здесь важно проявить настойчивость и как-то помочь, очень часто трудно сразу сообразить, почему делал именно так, а уж тем более объяснить. Но если, несмотря на все усилия, никаких объяснений нет, то очень часто это означает, что человек на самом деле не знает как. То есть делает наобум или по привычке.

С другой стороны, очень хорошо представлять себе, как происходит процесс мышления или решения задачи в принципе (это, условно говоря, разрез общеобразовательных умений и навыков)

Постараемся проанализировать, как человек обычно думает, решая стандартную (это очень важное уточнение! в нестандартных случаях по-другому, видимо) задачу по математике:

– прочитать и понять условие (понять все слова, понять, что дано, а что нужно найти, представить себе ситуацию, если речь про текстовую задачу);

– понять, к какому типу относится эта задача (классификация);

– вспомнить (найти в учебнике), как решается такой тип задач (вспомнить правило);

– применить это правило в нашем случае;

– переключиться с одного правила на другое, если задача многоходовая;

– получить ответ, проанализировать его (возможно, сделать проверку).

Если задача никак не даётся, то проблема может быть в любом из этих этапов. Чаще всего наши ребята считают, что ответ просто как-то возникает магически в голове, сам собой. То есть, думая над задачей, они как бы думают «вообще», а чаще всего скорее даже «сидят над ней». И идея того, что размышления могут быть целенаправленными, для многих оказывается новой и непривычной. Но это уже второй момент – как решать эту проблему вместе со студентом.

В) Про отношение к проблеме и способы решения

После того, как появились версии причин проблем, стоит обсудить свои соображения со студентом. Тут может быть тоже много неожиданностей. Вполне может оказаться так, что студент проблемы вообще не видит. Или же он готов признать, что проблема есть, но привычный способ действия настолько уже стал «частью натуры», что отказаться от него очень сложно. Или просто вообще привычный способ отношения к проблеме – её избегать, делать вид, что её нет.

Тут важно обсудить, что это только один из способов. Но есть и другие. И эмоциональное отношение к проблеме может быть разным, относиться к проблеме можно по-разному. Вот Семён Михайлович Юсфин как-то замечательно сказал про «оптимистическое преодоление», мне такое очень нравится. Особенно в противовес ставшему уже, кажется, хрестоматийным, такому тоскливо-усталому: «Опять эти квадратные уравнения!» (полагается произносить с тяжелым вздохом, падая лицом в тетрадь).

С одной стороны, это, конечно, выбор человека – как ему относиться к проблеме. Но очень важно, что ты *сознательно* делаешь такой выбор: ты проанализировал все возможности и признал эту наилучшей. Или ты делаешь это «просто так», по привычке.

Иными словами, можно сказать, что действия из неосознанных становятся осознанными. И это очень важный момент. Человек начинает думать о своих способах, говорить о них.

Так, например, студентка Х. раньше на вопросы, почему она решает задачу так, а не иначе, говорила: «Да просто так, в голову пришло».

Теперь она сама говорит о том, что, например, переписывание задания помогает ей понять его. Это уже совсем другое отношение к себе и своим действиям.

Г) “Типичные проблемы” и их опасность

В большом количестве источников можно найти информацию про «типичные проблемы детей сирот». Про отношение к вещам и к договоренностям. С одной стороны, это очень хорошо, что есть возможность читать и обсуждать. Но с другой стороны, есть большая опасность, и я (несмотря на свой небольшой опыт) чувствую её в себе – заменить реальную проблему – «типичной». То есть сползти на вот тот самый «привычный способ» действия, про который речь в предыдущем подпункте. Это я к тому, что если мы хотим кого-то научить осознанности, то самим нужно тоже быть осознанными.

Д) Про главную пользу проблем или про смыслы действий

А вот тут мы подошли к одному из очень важных моментов, к тому, чему вообще учит математика. Конечно, нужно знать какие-то факты, уметь вычислять процент, но самое главное: математика учит думать. А думать невозможно без того, чтобы держать в фокусе смысл своих действий.

И вот этот главный момент очень важно тоже держать в голове, когда мы работаем над проблемой. Хорошо, мы поняли, в чём проблема – и дальше мы начинаем заниматься отработкой какого-то действия.

И вот тут, мне кажется, важно иногда как бы «подниматься над ситуацией», смотреть как бы с позиции режиссёра и понимать, что на самом деле не так важно, над отработкой какого действия мы работаем. Чисто математического – учимся делить в столбик, или общеучебного – обсуждаем, как нам готовиться к контрольной. Важно одно: во всём этом должен обязательно быть *смысл*. Зачем мы это делаем? Конечно, всё время думать об этих смыслах невозможно, да и не нужно, наверное. Но нужно обязательно научиться при необходимости «возвращаться» к этим смыслам, сверяться с ними. И вот это, конечно, нашим ребятам очень трудно делать самим. Я прекрасно помню, насколько трудно это давалось мне самой в детстве до какого-то ключевого момента – «пробуждения». Это увлечение формами, за которыми ты не видишь содержания. Точное копирование действий, смысла которых не улавливаешь, чаще всего даже

не задумываешься над ним. Я вижу это у малышей, которые увлеченно «расчёсываются» перед зеркалом – всё выглядит очень похоже, но расчёска повернута к волосам не той стороной.

Сложность действий возрастает, но механизм тот же:

– Как решить эту задачу? Ну, наверное числа надо умножить? Или нет, разделить? – тоскливый взгляд на учителя, отчаянная попытка угадать... Ага, знаю – сложить!

И это математика! Царица наук, торжество разума!

«Дитя мое, никогда не произноси слов, только потому, что они красивые и длинные! Говори только о том, что *понимаешь*».

По себе и многим своим знакомым я помню этот момент «пробуждения», когда начинаешь *понимать, видеть содержание*. Но вот почему и когда именно этот момент происходит? Можно ли приблизить его наступление?

Мне кажется, что да. И в случае наших ребят, мне кажется, что даже и должны. Как? Задавая вопросы про смысл того, что они делают, про смысл того, что делаем мы, помогая им искать это смысл.

Кстати, это стимулирует задаваться вопросами про смыслы самому:

– Что, как и главное – зачем я делаю и говорю на уроке?

Конечно, какие-то вещи происходят как бы и помимо нас и нашей воли (как, впрочем, и многие вообще значимые моменты в нашей жизни), но задавать такие вопросы, по моему глубокому убеждению, необходимо.

Мне кажется, математика – один из самых благодатных предметов в этом плане, ведь там ничего не принимается «на веру», не обосновывается экспериментами, которые трудно повторить. Все правила в математике обоснованы и осмыслены (и этим она так прекрасна!)

Заключение

В заключении мне хотелось бы бросить ещё один взгляд назад и сказать несколько слов благодарности. Не оценивая сейчас важность моих вышеизложенных «размышлений» вообще, надо сказать, что они были очень важны *для меня*. И даже, может, ещё важнее здесь сама *возможность* размышлять об этих открытиях и делиться ими. Здесь мне очень хочется вспомнить про исследовательскую группу – само *существование* такой площадки, на которой есть *возможность обсуждения и размышления* и определенная *культура* таких обсуждений – это кажется мне безусловно важным и ценным.

Ведь, в конце концов, чем отличались Афины от других полисов Греции? Тем, что в Афинах была Агора.

Очень многое из того, что написано выше – это результат обсуждений и размышлений на исследовательской группе и на консультациях.

Ещё очень хочется сказать «спасибо» педагогам и кураторам «Большой Перемены», которые поддерживали и вдохновляли, с которыми мы обсуждали и размышляли.

И, конечно, студентам, с которыми мы вместе думали, искали, переживали и….смеялись.

Может быть, это чувство благодарности и есть самый важный итог этих двух лет?

Будем надеяться на то, что всех нас впереди ждёт ещё много открытий!

Раздел III. ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

И. С. Якиманская

За последние годы интерес к созданию индивидуальной образовательной программы для каждого ребенка стал предметом не только научного анализа, но и широкой практической деятельности в сфере образования.

Этот интерес обусловлен теми кардинальными изменениями, которые произошли во всех сферах жизни нашего общества. Стремление перейти от авторитарного к гуманитарному образованию в конце прошлого и начале нового столетия породило разработку новых концептуальных основ, суть которых состоит в смешении двух сущностно различных (и даже оппозиционных!) процессов: социализации и индивидуализации личности.

Долгие годы образование понималось как средство социализации, «средство встраивания растущего человека в **общее** для всех жизненное пространство, средство освоения детьми знаний об окружающем мире и способов его познания (правовых норм, норм общения, выработанных ценностей и т.п.). В этом смысле социализация в образовании осуществляется благодаря обучению и воспитанию» (О.С. Газман, 1995 г.).

Индивидуализация в образовании есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего **отличия** от других для понимания себя; для самостоятельного и успешного продвижения в дифференцированном образовании; для обеспечения возможности выбора собственного смысла жизни и жизненного пути.

Забота о личностном развитии человека, его индивидуальном жизненном пути в образовательной традиции понималась как овладение им всеми социальными нормами и требованиями общества. Социализация трактовалась как основная детерминанта его индивидуального развития, как ее мощный механизм, как источник развития. Отсюда процесс обучения и воспитания строился по схеме: от внедрения в сознание ученика социальных правил и норм жизни, образцов усвоения ЗУНов до анализа результатов этого усвоения. Считалось, что чем лучше организовано обучение, тем эффективнее индивидуальное развитие человека.

Проблема соотношения обучения (источник социализации) и развития личности (его индивидуализации) в культурно-исторической парадигме, господствующей в прежнем веке, строилась по схеме – от обучения к развитию. Считалось, что источник индивидуального развития – обучение. Оно стимул, вектор, пусковой механизм этого развития. Достаточно вспомнить тезис: «…обучение ведет за собой развитие», оно определяет его (Л.С. Выготский); соотношение интер- и интрапсихического развития, механизм интериоризации и т.п. В плане воспитания на вооружении был тезис «коллектив и личность» (А.В. Петровский и др.), где признавалось, что личность формируется в коллективе по его принципам и законам: каков коллектив, такова и личность. Каждая личность оценивалась прежде всего как законопослушная, выполняющая волю коллектива («…нужно ходить строем, петь хором»). В такой школе ребенок не испытывает интереса к себе как к личности, так как в своих каждодневных учебных свершениях он зауряден, обыден, незаметен, он должен не выделяться, а быть таким, «как все». Учение не представлено и не организовано здесь как рост над самим собой. В первую очередь поэтому ребенок не желает и не умеет учиться. Все остальные причины подобного нежелания и неумения вторичны. Безразличие к учению – оборотная сторона (и симптом) отсутствия отношения к себе как к личности. Образно говоря, традиционную школу можно назвать как школу трех П – подчинение, повторение, послушание. Все это не порождает в ребенке активность, самостоятельность в выборе своих действий, поступков, ответственность за выполнение, соотнесение их с общепринятыми на основе самооценки.

Выделение индивидуализации как основной парадигмы в образовании связано не только с педагогическими задачами. Индивидуализация есть вызов времени, реакция на те глубокие социально-экономические

преобразования, которые произошли в нашей стране. Рассмотрим некоторые из них:

– принятый закон о вариативности образования открыл дорогу к созданию разных типов школ: лицей, гимназия, частная школа и т.п.;

– возросшая в силу социальных причин миграция населения приводит к разрыву непрерывного образования для многих детей, что требует индивидуального подхода к выбору методов их обучения и воспитания;

– резкое снижение за последние годы показателей здоровья детей (по данным медиков, только 20% детей считаются практически здоровыми, остальные страдают различными заболеваниями, разной степени тяжести);

– наличия большого количества детей-сирот (оставшихся без попечения родителей), воспитывающихся вне семьи в детских домах, интернатах, школах закрытого типа.

Все названные выше обстоятельства требуют решения многих социально-экономических вопросов, которым государство уделяет в настоящее время значительное внимание.

Не остается в стороне и педагогика. Проблеме индивидуализации в последнее время уделяется большое внимание и в теории, и на практике. Достаточно упомянуть такие разработки, как личностно-ориентированное образование, дифференцированное обучение, индивидуальный подход и многие другие, где во главу угла ставится рассмотрение того, что такое индивид, личность, индивидуальность, образовательное пространство и т.п.

Надо отдать должное и образовательной практике. Ее усилиями создано много учебных заведений, где разработаны эффективные методики диагностики, адаптации и коррекции индивидуальных различий детей разного возраста. Достаточно указать позитивный опыт такой работы на различных опытно-экспериментальных площадках г. Москвы (Центр образования, школа № 975), г. Санкт-Петербурга (образовательный центр «Участие», школа № 35), а также на базе благотворительного фонда содействия образованию детей-сирот «Большая перемена» (Москва)[1]. Кроме образовательных учреждений, где уделяется внимание не «усреднению» детей, а работе с каждым (что в условиях сохранения классно-урочной системы является весьма сложным делом),

[1] Работа этих учреждений отражена в ряде публикаций 2012-2013 гг.

имеется много других организаций, где внимание к каждому ребенку зависит от его статуса: здоровья, социальной позиции в обществе (несовершеннолетние правонарушители, наркоманы), условий взросления в семье или вне ее и др. Работники этих учреждений благодаря своей повседневной работе, накопили интересные методические приемы, эффективные воспитательные средства для воздействия на индивидуальные проявления каждого ребенка. Этому посвящены многие научно-практические конференции, тренинги, мастер-классы, семинары, где описывается вся эта работа.

Отдавая должное этим усилиям, хотелось бы, однако, заметить, что все педагогические приемы, ориентированные на работу с каждым ребенком как индивидуальностью, «нащупываются» чисто практическим путем; опираются на разные научно-методические основания, обобщаются в рамках того или иного образовательного учреждения с учетом его специфики. Отсутствует целостная система такой работы. Она пока не скоординирована и не целенаправленна. Причин здесь, на наш взгляд, много. Назовем некоторые из них:

1. Накопление данных о личностном развитии ребенка осуществляется различными специалистами (медиками, социологами, психологами, педагогами) по своим обособленным критериям, мало связанными между собой. Нередко они носят эпизодический, «срезовый» характер, собираются скорее для статистики, а не в интересах конкретного ребенка.

2. Полученная от разных специалистов информация не фиксируется в виде особой документации, которая имела бы целью служить «паспортом», т.е. описывать личностный «профиль» человека, его индивидуальные особенности, возрастные различия, основные устойчивые тенденции развития и т.п. Для этого необходимо выделить, обосновать и зафиксировать наиболее существенные индивидуальные показатели по определенным (четко скоординированным) параметрам.

3. Работа с такой документацией должна быть поручена специальным работникам, готовым к ее приему, использованию в интересах личности. В качестве таких специалистов могут быть, например, тьюторы, которые выступают как посредники между субъектом образования и его социальным окружением (взрослыми, значимыми сверстниками).

Что можно и нужно сделать в этом направлении?

Прежде всего, необходимо наметить и обосновать основные показатели индивидуальности. Ее атрибутивными характеристиками являются:

а) активность; б) свобода выбора; в) способность к рефлексии; г) понимание и принятие другого.

Все это обусловливает возможность саморазвития. Конечно, эти показатели имеют разное содержание, проявляются по-разному, но они обязательно должны быть выявлены и проанализированы, прежде чем будет выработана индивидуальная программа работы с ними.

Для этого нами предложен термин **субъектный опыт**, понимаемый как опыт собственной жизнедеятельности, приобретаемый каждым в семье, социокультурном окружении и лишь «окультуриваемый» в ходе специально организованных воздействий через обучение (И.С. Якиманская, 1998г.).

В содержание субъектного опыта (SO) входят:

– предметы, представления, понятия;
– способы познания и выполнения действий (умственных и практических);
– эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, жизненные стереотипы).

Источниками SO являются:

– собственная биография человека;
– направленность и результаты его повседневной жизнедеятельности;
– итоги обучения и воспитания (стихийного, житейского и специально организованного).

Каждый ребенок, для которого планируется разработка индивидуальной образовательной программы, должен быть обследован через анализ его субъектного опыта (с точки зрения его содержания и источников). Этот опыт будет весьма различен. Особенно это касается детей-сирот, у которых нет семьи, значимых для них взрослых. Они, как правило, воспитываются в жестко стандартизированных условиях, единообразие которых не позволяет им проявить индивидуальность. Многие из них страдают различными заболеваниями, что осложняет анализ их субъектного опыта. Однако первоначальное выявление содержания и источников субъектного опыта является обязательным условием работы с этими детьми.

В школьном обучении наиболее значимой стороной личностного развития является когнитивный аспект. В лаборатории психологии личностно ориентированного образования ПИ РАО в настоящее время разработан комплекс методик на определение не только жизненного, но и учебного профиля ученика. На этой основе может быть составлена когнитивная карта, отражающая устойчивые предпочтения человека, его избирательность к работе с научно-предметным содержанием учебного материала, а также выбор типа, вида и формы материала в пределах одного и того же предметного содержания. Составлены задания-образцы по всем основным школьным дисциплинам (их около 100), что позволяет на их основе составлять индивидуальную когнитивную карту на каждого ученика, давать сведения о его предметной направленности, отношении к той или иной области научного знания.

Эти сведения в пределах образовательного учреждения накапливаются для определения устойчивости их проявления (или изменчивости), хранятся в виде индивидуальной карты «школьной зрелости», используются разными представителями, участвующими в этой работе.

Разработка такой карты (при сопряженном использовании дополнительных психо-физиологических методик) позволяет выделять особенности разных типов мышления, их устойчивое проявление, характер функционирования и т.п. Для этого используется термин **«способ учебной работы»** (введен нами с 1982г.), где в единстве находятся когнитивный, эмоциональный и волевой компонент осуществления предметной деятельности в их взаимосвязи и взаимоотношении. В практике работы каждого ученика соотношение этих трех компонентов может выступать в виде схемы:

– хочу, могу, работаю с интересом;
– хочу, не могу, испытываю затруднения;
– не хочу, но могу, работаю без интереса;
– не хочу, не могу, отказываюсь от выполнения.

Данная схема, включенная в карту «школьной зрелости», может, во-первых, дать учителю-предметнику, воспитателю конкретные данные о причинах неблагополучия у каждого ученика; во-вторых, определить путь индивидуальной работы; в-третьих, создать индивидуальную образовательную программу.

В этих картах может быть сделан акцент на разные выделенные нами показатели, поэтому они могут иметь разных адресатов: медиков, учителей-предметников, социальных работников и др. Тем не менее, они

должны включаться в единую карту, содержать основные сведения о целостной личности, динамике ее развития под влиянием обучения, ибо вне педагогического влияния (обучения) нет индивидуального развития (такова природа человека). Карты на детей-сирот, воспитывающихся в интернатах разного типа, должны быть составлены более тщательно, т.к. они не могут быть дополнены сведениями родителей. Это требует от работников данных учреждений систематических педагогических наблюдений за каждым ребенком. Схема этих наблюдений должна быть разработана и внедрена в практику работы подобных учреждений на законных основаниях. В связи с этим несколько слов об использовании различных тестов, широко практикуемых в диагностических целях. Очень часто детям школ-интернатов ставят диагноз «не обучаем», что влечет за собой тяжелые социальные последствия. Показатели необучаемости строятся на основе стойкой неуспеваемости, а также на основе тестовых испытаний. Но нельзя забывать о том, что в тестировании используются задания, «очищенные» от влияния культуры, т.е. их содержание не основано на знаниях. Многие классические тесты направлены на измерение лишь какой-либо одной психической функции (памяти, внимания, мышления); они составлены на внеучебном («искусственном») материале, поэтому их применение в диагностических целях весьма сомнительно.

Итак, специальная документация на ребенка должна составляться на единой основе, фиксировать сопряженные показатели, характеризующие целостную личность. В ней необходимо отражать те способы учебной работы, которыми пользуется ученик, ибо только в них фиксируется операциональная, эмоциональная и мотивационная стороны его работы. К сожалению, технология диагностики, коррекции, формирования способов учебной работы еще только разрабатывается научными коллективами, однако некоторые результаты уже сейчас могут быть использованы на практике[2].

Возникает закономерный вопрос: если будет создана индивидуальная карта жизненного (учебного) пути ребенка, кто может (и должен!) с ней работать? Конечно, прежде всего это квалифицированные врачи, психологи, социологи, педагоги. Но, даже объединив усилия, они не смогут «увидеть» личность ребенка, т.к. будут предоставлять сведения

[2] См.: И.С. Якиманская, Е.П. Рябоштан Изучение личности ученика в образовательном процессе, М., 2011г.

о нем в соответствии со своей профессиональной ориентацией. Поэтому должны быть разработаны (научно обоснованы) поведенческие параметры («стили деятельности»), которые могут быть описаны, как указывалось выше, через способы учебной работы, где представлены воедино когнитивные, мотивационно-потребностные и эмоционально-волевые компоненты, что и проявляется в поведении каждого человека как ответная реакция на социальные воздействия.

И здесь необходимо использовать разработанную и хорошо зарекомендовавшую себя на практике методику педагогической поддержки. Смысл педагогической поддержки, по замыслу авторов, состоит в том, чтобы, во-первых, найти «дорогу» к проблемам ученика (ребенка) и, во-вторых, определить пути к их разрешению. Для этого нужен некоторый **посредник**, но это не ребенок и не учитель, а третий значимый взрослый. Посредник – это человек, который «принимает» проблемы ребенка и пытается найти пути их решения с другим человеком, обязанным профессионально найти средства и методы для их разрешения. Сложность состоит в том, что это ситуация весьма динамичная: она протекает во времени, зависит от складывающихся эмоциональных отношений между взрослым и ребенком, доверительность которых может развиваться, а может угасать и т.п. Педагогическая поддержка поэтому – это не просто своевременная помощь ребенку, а долгосрочная работа по выращиванию в ребенке способности находить опору в принятии самостоятельных решений, их реализации. Как отмечает Н.Н. Михайлова, «поддержка – это не только признание взрослым права ребенка «быть не таким», но и помощь ему находить в себе силы строить отношения с другими людьми, оставаясь самим собой. Очевидно, что пока ребенок не получит возможности строить отношения с другими, социальный контакт закрыт для его индивидуального сознания» (2013 г., с. 97).

В практике работы в рамках научной школы О.С. Газмана разработаны и апробированы принципы педагогической поддержки, которые легли в основу методики определения четырех тактик: помощь, содействие, взаимодействие, защита[3].

Нельзя сказать, что в традиционной педагогике не было методики оказания помощи ребенку в трудных для него ситуациях (в обучении и

[3] См. Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин Педагогика поддержки. Учебно-методическое пособие. – М., МИРОС, 2002 г.

воспитании). Но эти методики строились на основе выявления неблагополучия в жизненной ситуации ребенка и поиска их ликвидации. Иными словами, вектор педагогического воздействия строился в направлении обнаружения «негатива» (проблемы в знаниях, трудности в социальном взаимодействии); к нахождению методических средств преодоления этого «негатива».

В педагогической поддержке, как мне кажется, основной акцент делается на диагностике того положительного, что уже умеет человек, в чем он успешен, что ему удается, т.е. создается благоприятный эмоциональный фон. Это особенно важно для неблагополучных детей, у которых накопилось много нерешенных проблем во взаимодействии с социальным окружением. Им очень важно показать, что у них есть много положительного, незамеченного взрослыми. Опора на найденные педагогом «сильные» стороны ученика – первооснова эмоционального взаимоотношения между ними.

Второй важный аспект заключается в выборе тактики поддержки при выполнении ребенком заданий. Традиционно роль педагога заключается в иллюстрации образца работы (решении задачи). Ребенок следует этому образцу, не испытывая к нему никакого интереса, т.к. его нет в его субъектном опыте. Важнее другое – сначала предложить ребенку работать с теми способами (действиями), которые у него уже есть в субъектном опыте. Не все из них будут соответствовать предложенному образцу (могут быть ошибочными). Но анализ этих способов педагогом и их обоснование самим ребенком позволяет «согласовать» взаимные действия, раскроют педагогу логику думания ученика. Может оказаться, что в этой логике есть те позитивные моменты, которые стоит поддержать. Важно при этом иметь дидактический материал, где одно и то же предметное содержание может быть выражено в разной форме (словесно, наглядно-графически, практически). Предлагая этот материал, можно убедиться в том, какой способ легче использовать ученику. Это дает успех в работе, обеспечивает положительный эмоциональный настрой.

Индивидуализация образования – это не только взаимный контакт взрослого и ребенка. Здесь нужна специальная образовательная технология, предусматривающая:

– гибкую форму проведения учебных занятий (индивидуальных или групповых);

– наличие вариативного дидактического материала, позволяющего выявлять индивидуальную избирательность ученика к содержанию, виду и форме учебного задания;

– организацию разнообразных форм учебного сотрудничества на уроке (работа в паре, группе, активное использование диалога, полилога; выполнение задания по собственному выбору);

– анализ (совместно с педагогом) успехов/неуспехов ученика с рассмотрением их причин. Это должно касаться не столько результативной, сколько продуктивной стороны деятельности ученика (не только **какой** результат получен, но и **как** он получен);

– постоянную позитивную оценку деятельности ученика с указанием того, что удалось/не удалось достичь в работе, что еще нужно сделать и т.п.

Такая технология работы пока только создается на основе психодидактики. Ею должны пользоваться не только педагоги-предметники, но и кураторы, которые организуют весь образовательный процесс. Подготовка таких кураторов – специальная задача. Пока их опыт стихийно складывается в разных учреждениях (школах-интернатах разного типа). Он интересно описан на базе «Большой перемены».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века.// Новые ценности образования, 1996. № 6, с. 10-38
2. Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогической поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. СПб.:Речь, 2010.
3. Михайлова Н.Н. Педагогическая поддержка как основа складывания социального партнерства./ Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. – М., 2013.
4. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования. – М.:Бином, 2011.
5. Якиманская И.С. О построении личностно ориентированной педагогики. / Поддержка субъектности в учебной деятельности. – СПб, 2012. с. 58-60.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ КООРДИНАЦИИ УСИЛИЙ ПЕДАГОГОВ В РАЗРАБОТКЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

И.П.Рязанова
Н.Л.Филонов

Вступление

Методика педагогического консилиума и сам термин «педагогический консилиум» были предложены в конце 60-х годов в рамках разработанной академиком Ю.К. Бабанским и его сотрудниками концепции *оптимизации педагогического процесса.* До настоящего времени педагогический консилиум является одной из лучших форм коллективной диагностики в сфере образования. Его близость по стилистике и общей направленности к медицинскому консилиуму и обусловила возникновение такого педагогического термина.

Консилиум (лат. *consilium* совещание, обсуждение) – термин, который чаще всего употребляется в медицине. Это *совещание* врачей одной или разных специальностей *с целью выработки общего заключения* о состоянии здоровья обследуемого, *установления диагноза* болезни, *определения ее прогноза, тактики обследования и лечения больного*. Консилиум созывается обычно в **сложных случаях** заболевания по инициативе лечащего врача, консультантов, администрации лечебного учреждения либо по просьбе больного (или его родственников).

Не подлежит сомнению, что использование консилиума позволяет усилить действие специалистов по разрешению трудных задач, которые не могут быть решены отдельными специалистами и стандартными методами. Это особенно важно в тех ситуациях, когда вероятность успеха мала, так как дает шанс ее повысить.

Педагогический консилиум в «Большой Перемене»

Образовательный центр (далее ОЦ) «Большая Перемена» (далее БП) работает уже 12 лет. Помимо очевидных успехов был факт, который вызывал нашу особую тревогу – отсев ребят, по невыясненным нами причинам, достигал 30%. Анализируя нашу деятельность, мы пришли к пониманию необходимости поиска способов повышения **эффективности и оптимальности** педагогического процесса. В 2013-2014 учебном году, при поддержке наших научных руководителей Н.Н. Михайловой, Н.В.Касициной и С.М.Юсфина, мы начали использовать для этих целей педагогические консилиумы.

Подводя итоги этого учебного года, мы можем сказать, что процент отсева снизился до 4,4%. Этот сухой математический показатель говорит о повышении эффективности в решении проблем педагогической поддержки детей-сирот в образовании. И педагогический консилиум стал одним из способов, который сделал возможным такой результат.

Для педагогов БП **педагогический консилиум – это организационная форма объединения специалистов для коллективной разработки Индивидуальной образовательной программы (ИОП), обнаружения проблем, возникающих в ходе ее реализации, и поиска способов повышения эффективности и оптимизации педагогической деятельности и подведения итогов реализации ИОП**.

Участниками педагогического консилиума в БП являются *все* педагоги, кураторы и другие сотрудники и специалисты, непосредственно взаимодействующие с ребенком, а также руководители педагогической и кураторской службы ОЦ. Все решения относительно работы со студентом принимаются совместно и в рамках той ответственности, которую каждый из участников педагогического консилиума готов взять на себя.

Педагогический консилиум проходит в форме совещания сотрудников БП, которые сталкиваются с проблемой в ходе своей работы с ребенком и обязаны (по долгу своей службы) найти способ, позволяющий преодолеть проблему. Кроме того, на это совещание могут быть приглашены другие специалисты, непосредственно не работающие с ребенком, но обладающие большими знаниями о способах преодоления данной проблемы.

Проблемой мы называем состояние человека, ощущающего себя в эмоционально-деятельностном тупике, в который он попадает в ситуациях, когда

А) он должен и хочет действовать, но *по разным причинам* не может достичь желаемого результата;

Б) он должен и хочет действовать, но *у него самого* не хватает способов, чтобы достичь желаемого результата;

В) должен и *есть возможность действовать,* но он сам не хочет этого делать, пытаясь переложить эту обязанность на кого-то другого.

Педагоги БП внимательно наблюдают за состоянием студентов, чтобы вовремя заметить и определить, какого рода проблему испытывает студент.

Проблема же самого педагога возникает тогда, когда у него обнаруживается

А) недостаток способов, чтобы вовремя заметить проблему;

Б) недостаток способов, чтобы определить, в чем ее суть;

В) отсутствие способов эффективно воздействовать на обстоятельства, являющиеся источником проблемы;

Г) отсутствие эффективных способов педагогической поддержки студента, как субъекта, в чьих силах и ответственности решать собственные проблемы.

Проблема может возникнуть как у одного педагога, так и у части коллектива или даже у всего коллектива педагогов, работающих с одним ребенком. В этом случае в совместном обсуждении им предстоит:

А) найти и спроектировать возможные варианты способов решения проблемы,

Б) выбрать наилучший, применимый в данных условиях,

В) составить план совместных действий по реализации выбранного способа,

Г) договориться взаимной ответственности за принятое решение.

Если станет понятным, что для выработки способа нужны дополнительные исследования, то нужно будет принять решение о том, что, кто, когда и как будет их проводить.

Инициатором необходимости организации педагогического консилиума может стать конкретный педагог, который осознает, что у него возникла профессиональная проблема, которую он не может решить в одиночку, или группа педагогов, то есть все, кто непосредственно работают с конкретным студентом, чья ситуация обратила на себя внимание.

В случае, если способ не будет найден, нужно прийти к согласию, что решение проблемы на данном этапе лежит за границами возможностей этого коллектива, и далее выносится предложении руководству о привлечении дополнительных специалистов, обладающих большими знаниями. Либо необходимо сузить проблему до границ тех задач, которые под силу решить коллективу и признать вынужденный отказ от решения проблемы в полном масштабе, если она может лежать далеко за пределами наших компетенций. О том, как это происходит, мы подробнее остановимся при описании проведения педагогического консилиума.

В данной статье мы остановимся на диагностике и описании решений педагогическим консилиумом тех проблем, которые связаны с развитием возможностей студентов ответственно участвовать в понимании и решении собственных проблем. Развитие субъектной позиции и формирование знаний, умений и навыков самостоятельного действия в проблемных ситуациях является основой построения всего образовательного процесса и центром организации ИОП.

Какие задачи решает педагогический консилиум?

Перед педагогическим консилиумом стоят следующие задачи:

Диагностические:

1. Определить границы успешности в самостоятельном решении задач и организационно-педагогические условия, которые необходимо для этого обеспечить.

2. Определить организационно-педагогические условия, в которых возможно расширение границ успешности в самостоятельном решении задач. Наличие данных условий обеспечивает динамику развития самостоятельности.

3. Выявить пределы, за которыми успешность в самостоятельном решении задач невозможна.

Организационно – проектировочные задачи:

4. Спроектировать деятельность по реализации условий, выявленных при решении диагностических задач, результатом которой является Индивидуальная Образовательная Программа (ИОП).

5. Спланировать реализацию ИОП, результатом чегоя вляется заключение коллективного договора команды педагогов, составление и утверждение проекта учебного плана студента, разработка вариантов взаимодействия со студентом по поводу реализации ИОП.

Условия для решения задач консилиума

Для решения комплексных (коллективно-согласованных) диагностических задач нужны диагностические заключения, составленные каждым из участников консилиума. Для этого ими должен быть: спроектирован и утвержден план диагностики; разработан необходимый диагностический инструментарий.

А также все участники консилиума заранее определяют и согласовывают:

а) Виды деятельности студента, которые исследуются:

- взаимодействие в различных видах деятельности
- учебная деятельность (в индивидуальных и групповых формах)
- познавательная деятельность (расширение и реализация студентом своих интересов)
- рефлексия (самопознание)
- проектирование (выбор и самоорганизация)

б) Предмет наблюдения:

- отношением к себе как к условию (ресурсу) достижения своей цели (чувствует ответственность и действует / не чувствует ответственности)
- отношение к условиям, организованным педагогом, как ресурсу достижения своих целей (осознанно запрашивает помощь, строит взаимодействие, стремится к договору / избегает взаимодействия, не запрашивает помощь)
- наличие действий (активен / пассивен, продуктивен / не продуктивен)
- способы действий (эффективные/ не эффективные, социальноприемлемые / не приемлемые)

Проектировочно-организационные задачи решаются следующим образом:

- Организуется и соотносится с годовым планом и нагрузкой педагогов общее собрание всех участников педконсилиума.
- Собирается и систематизируется необходимая информация о проблемной ситуации студента.
- Каждому из участников предоставляется возможность ознакомится с индивидуальными заключениями коллег по проблематике консилиума.

• У обсуждения есть ведущий, который отвечает за регламент и этапы обсуждения.

Несмотря на разнообразие проблем, рассматриваемых на консилиуме, решаемых задач, состава его участников, консилиум представляет собой форму выработки и принятия **консолидированного** решения. А поэтому подчинен единым правилам, которые представлены в нашей модели.

Модель организации и проведения педагогического консилиума

В целом, процессуальную схему педагогического консилиума можно представить следующим образом:

Модель деятельности педагогического консилиума состоит из 4 основных этапов:

НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ педагоги представляют коллегам свои заключения, свое **понимание** или **непонимание** по поводу проблем, их причин, условий, при которых они возникают, они могут коротко проиллюстрировать и обосновать свои выводы наблюдаемыми фактами.

Причина проблемы, с которой сталкивается педагог, всегда кроется в неточно определенных условиях:

1. Условиях, при которых ребенок может быть успешен в решении задач без помощи педагога.
2. Условиях, при которых он может справиться со стоящей перед ним задачей при помощи педагога.
3. Условиях, при которых он не может быть успешен ни без помощи, ни с помощью.

Поэтому опытные педагоги, давая педагогическое заключение, представляют свое понимание проблемы именно в этой логике.

Хотелось бы подчеркнуть, что на этом этапе прояснение непонимания так же важно как и понимания. Благодаря такому открытому диалогу возможен конструктивный обмен между педагогами, так как то, что не понятно одному, может быть понятно другому, и тогда он может взять это на вооружение. И наоборот, то, что казалось понятным одному, может быть поставлено под сомнение, и благодаря этому может быть выявлена скрытая для других членов педагогического консилиума проблема ребенка.

Например, педагог регулярно наблюдает ситуацию, при которой очень упорная и целеустремленная студентка отказывается писать диктант, сообщая «что у нее все рано никогда ничего не получится», начинает «зависать». В этот момент очень велико искушение сделать заключение, что с ней «не все в порядке». Но вот другой педагог рассказывает, что он на своих занятиях такого не наблюдает и задает вопросы своему коллеге, проясняя условия, при которых возникает этот тревожный факт. Постепенно выясняется, что девушка очень не уверена в своих силах, очень требовательно относиться к качеству своей работы, не давая себе права на ошибку. При этом, она может грамотно писать, только если она пишет очень медленно, проверяя и перепроверяя каждую написанную букву. В итоге предлагается следующее: попробовать предложить девушке писать с максимальной скоростью, так как педагог будет проверять именно скорость, а не количество ошибок. Девушка берется за эту работу, и сначала количество ошибок увеличивается, но увеличивается и объем написанного. И уже следующим шагом педагог учит ее проверять уже написанное. Так постепенно ее темп и грамотность начинают увеличиваться. Девушка начина-

ет спокойнее относиться к возможным ошибкам при письме как к тому, что она может преодолеть, выполнив потом проверку.

Или другой пример. Молодому человеку, который в 25 лет осваивает в своем темпе программу 5 класса, педагог предлагает в качестве домашнего задания читать басню. Студент работает, и единственное время для выполнения задания – в метро, но он стесняется того, что все увидят, что он читает детскую книжку. В итоге домашнее задание не выполняется им в течение двух недель, он пропускает занятия, так как теперь ему уже неудобно перед педагогом. И в результате, когда он все же оказывается на занятии, на вопрос педагога о басне он отвечает бурной эмоциональной реакцией с криками о том, что он устал и его не понимают. Вмешательство в ситуацию коллеги, который спокойно прояснил, что конкретно помешало ученику быть успешным в выполнении домашнего задания, помогло оперативно выявить и скорректировать те условия, которые привели к эмоциональному взрыву и остановке занятий (то есть эмоционально-деятельностному тупику). Как выход из проблемы – было предложено снять ксерокопию с нужного текста басни.

Эти примеры иллюстрируют то, как неправильно определенные организационно-педагогические условия становятся причиной проблем ученика и в итоге – проблем педагога.

НА ВТОРОМ ЭТАПЕ педагогам необходимо высказать свои суждения по поводу причин проблем. Выявляются и фиксируются в протоколе мнения, по которым не удалось прийти к общему пониманию и согласию (точки несогласия), и вопросы, в которых понимания и согласия достичь удалось (точки согласия). Это очень важный этап, так как именно эти вопросы будет необходимо обдумать и принять отдельное решение о дополнительном исследовании или согласовании.

НА ТРЕТЬЕМ ЭТАПЕ определяется способ решения проблемы в той части, в которой она была согласована. Для этого мы:

а) Проектируем возможные варианты способов решения, то есть определяем условия, в которых проблема может быть устранена.

б) Определяем какие организационные и педагогические условия нужны и имеются для реализации каждого из этих вариантов. Выбираем тот вариант, который можно реализовать в Большой Перемене.

в) Вырабатываем оптимальный план действий с определением сроков и ответственных.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП. Педагогический консилиум завершается принятием коллективного решения. Когда через какое-то время соберется следующий педагогический консилиум по данной проблеме – принятое решение станет основанием для анализа результативности мер, разработанных по преодолению поставленной на консилиуме проблемы.

Например, во время контрольных срезов проясняется, что молодой человек на занятиях с логопедом уже вполне успешно сам может произносить звуки, а вне его кабинета эта способность «как бы» пропадает. Педагоги понимают, что, кроме занятий с логопедом, студент должен тренироваться в произношении звуков, и они решают, как можно помочь ему в этом. В итоге, взвесив разные варианты, приходят к выводу, что это можно сделать на других занятиях (например, естествознании, истории, русском языке). Так как педагоги на своих занятиях решают ряд своих задач, для помощи в вопросах логопедии решено было обращать внимание в речи студента только на один звук «Ш», так как это может существенно отвлечь их внимание от других задач. Педагогический консилиум принимает решение о том, что через два месяца, при подведении следующих контрольных срезов, все педагоги уделят внимание динамике успехов студента по этому вопросу и наметят следящие шаги.

Решения педагогического консилиума оформляются в протоколе, который рассылается всем участникам педагогического консилиума. Этот шаг является заключением коллективного договора всех его участников.

Заключение

Не на все проблемные вопросы сразу удается найти ответ педагогам и специалистам, которые участвуют в педагогическом консилиуме. Часть выявленных проблем требуют привлечения других специалистов «Большой Перемены», например логопеда, и тогда педагогический консилиум обозначает проблему, описывает тревожащие факты, которые не нашли своего разрешения, и ставит этот вопрос перед руководителем педаго-

гической службы. Тот передает запрос логопеду, который впоследствии подключается к команде консилиума.

Иногда есть смысл обратиться с запросом в другие организации и к другим специалистам: психиатру, юристу, социальному работнику или другим «узким» специалистам, обладающим специальными знаниями.

Поиск решения проблем выводит нас за рамки педагогического коллектива «Большой Переменены» и по другой причине. Например, когда к нам приходили учиться дети из школ-интернатов, мы проводили педагогические консилиумы вместе с педагогами и воспитателями интерната. В этом году впервые в педагогическом консилиуме, на котором решалась задача разработки ИОП приемного ребенка, участвовали коллеги-психологи из Ресурсного центра помощи приемным семьям с особыми детьми, оказывающие поддержку семье.

Безусловно, одним из условий, повышающих эффективность и действенность педагогических консилиумов, является наличие высокой культуры коммуникации в ситуации разных мнений и необходимости принятия согласованных решений. Это снижает затраты времени, повышает эффективность процесса и создает благоприятную деловую и эмоциональную атмосферу, формирует командный стиль работы.

УРОВНИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ОСНОВА ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Ю.А. Рязанова

Одной из серьёзных задач, которую учитель традиционно пробует решать из года в год, является планирование учебного процесса, и нет такого учителя, который мог бы похвастаться тем, что его планирование учитывает абсолютно все уровни – от развертывания содержания в определенной учебной логике до индивидуализации этого планирования; от учёта всех необходимых условий до конкретного планирования образовательных результатов разных групп. Частой проблемой планирования становится его формальность, а потому отрыв от конкретного ученика, на динамику компетенций которого оно должно быть ориентировано.

Поэтому целью этой статьи станет описание частного опыта преодоления формализации планирования через разведение уровней планирования, обозначение в этих уровнях степени абстрактности по отношению к ученику, ведущих задач каждого уровня, специалистов, вовлеченных в каждый из этих уровней.

Описание уровней будет строиться по принципу от общего к частному. В основу положен опыт разноуровневого планирования ГБОУ ЦО «Технологии обучения», являющегося школой, предоставляющей условия для получения качественного образования детям с особыми образовательными потребностями посредством использования технологии дистанционного обучения. Несмотря на то, что данное образовательное учреждение является очень специфическим относительно традиционной школы, данный взгляд на планирование может быть частично или полностью использован коллективом любого образовательного учреждения.

Первым уровнем планирования, который осуществляется не каждым учителем, а специально созданной под решение данной задачи рабочей группой, является основная образовательная программа. Основная образовательная программа составляется на определенную образователь-

ную ступень: дошкольное образование, начальное общее, основное общее и т.п. Составить данную программу помогает структура, требования к которой являются общепринятыми и сопровождаются методическими рекомендациями. Задачами рабочей группы, составляющей основную образовательную программу, являются максимально точное описание условий и особенностей образовательного учреждения и определение в соответствии с законом об образовании, существующими положениями и нормативами тех организационных условий, при которых возможно оптимальное осуществление образовательного процесса.

С одной стороны, это кадровые, хозяйственные, структурные условия, определение социальных партнеров по решению образовательных задач разного характера. С другой стороны, важнейшей задачей при составлении основной программы становится выбор содержательного направления и определение в его логике учебно-методического комплекса, либо составление его из разрозненных учебных программ с последующим выбором соответствующих учебников и составление обобщенных рабочих программ по каждому предмету с учётом определенного в образовательной программе учебного плана.

Предельная конкретизация, касающаяся напрямую планирования второго уровня, на первом уровне должна быть осуществлена прежде всего относительно общего направления, выбора УМК или составления УМК из разрозненных программ, определения учебного плана, составление обобщенных рабочих программ по предмету, так называемых родительских планирований, определения круга социальных партнеров, которым делегировано будет решение определенных образовательных задач.

Второй уровень планирования – составление индивидуального образовательного маршрута, который будет представлен в результате этой работы в индивидуальном учебном плане ученика. Для того, чтобы данное планирование было оптимальным, максимально отражало особенности условий, которые являются необходимыми для обучения конкретного ученика, необходимо сотрудничество команды специалистов: методист или учитель, психолог, логопед-дефектолог, администратор, законный представитель обучающегося. Задачами данной команды являются:

1. Выявление особенностей психофизиологического состояния ученика, которые обуславливают организационные особенности процесса:

- определение организационных и материально-технических особенностей с фиксированием в технических заданиях разным службам школы;
- длительность учебного дня, оптимальное его начало;
- необходимость в специальных средствах обучения (специальная мебель, специальные приспособления – джойстик, тип мыши, настройки ПО, тип клавиатуры, специальное ПО, специальные требования, связанные с подачей материала и т.п.);
- возможность/невозможность включения ученика в учебную группу, определение наполненности группы, её статичность/подвижность при изучении разных предметов;
- типа обучения по длительности (базового: один учебный год за один календарный, ускоренного: два учебных года за один календарный или три учебных года за два календарных, пролонгированного: один учебный год за два календарных, повторного: тот же учебный год в наступающем календарном).

Все указанные позиции отразятся в техническом задании к службе обеспечения учебного процесса, службе по составлению расписания.

2. Администратор и методист должны будут на основании полученных данных подобрать команду педагогов, определить или составить учебную группу, определить общую тактику обучения:

- выявление особенностей семьи и особенностей реабилитационного процесса, которые обусловят возможность осуществления непрерывного образования и возможностей для включения ребенка в процесс социализации;
- присутствие одного из обстоятельств или сразу нескольких: наличие маленьких детей в семье, престарелых родителей, инвалидность одного или обоих родителей, удаленность места проживания от здания школы, прогноз на длительную и/или частые госпитализации и т.п. могут сделать невозможным или ограниченно возможным посещение ребенком школы. В этом случае задачей команды становится определение режима обучения: очно-дистанционный, дистанционно-очный, исключительно дистанционный. Данная позиция так же отразится в индивидуальном учебном плане ученика.

Технические задания, учебный план и расписание, составленное на основе учебного плана – элементы планирования второго уровня.

Третий уровень планирования – составление каждым учителем-предметником индивидуальной рабочей программы по предмету. Индивидуальная программа будет основываться на родительской рабочей программе (смотри планирование первого уровня) и индивидуальном учебном плане ученика (смотри планирование второго уровня).

3. Задачами третьего уровня планирования будет:

- отражение условий, при которых компетенции из зоны ближайшего развития станут компетенциями в зоне актуального развития;
- отражение зоны дефицитов, не позволяющих ученику достичь предметных, метапредметных и личностных результатов, запланированных в рабочей программе по предмету (например, пространственные нарушения, не позволяющие ребенку обычным образом освоить письмо и чтение; нарушение речи, особенности восприятия и т.п.) и планирование системы действий, упражнений, включение дополнительных к базовому набору учебных пособий, позволяющих создать условия для развития имеющихся данных либо для формирования компенсаторных навыков;
- учёт психофизиологических особенностей обучающегося в планировании: количество часов на прохождение той или иной темы, контрольных и проверочных работ, способ (с применением специального оборудования и/или программного обеспечения);
- конкретизация проектной и внеклассной деятельности, в которую будет включен ученик/группа учеников;
- определение количества часов в сравнении с базовым и обоснование увеличения/уменьшения часов;
- определение доступных и недоступных видов деятельности в рамках конкретного предмета;
- место данного периода в общем планировании;
- учёт конкретных календарных особенностей учебного года.

Планирование третьего уровня может осуществляться как на одного ученика, так и на группу. Планирование третьего уровня, как самое конкретное, требует более частого, чем все остальные уровни, корректирования. В ГБОУ ЦО «Технологии обучения» корректирование индивидуальной программы по предмету делается не реже одного раза в полугодие.

Пример планирования третьего уровня:

Учебно-тематическое планирование

на … учебный год

1. Общая информация

Предмет: Литературное чтение. Класс: 4. Учитель: ФИО

Группа*: ФИ трёх учеников*

Недельная нагрузка: 3 часа в неделю (2 дистанционных групповых, 1 очный групповой).

Какая часть планирования вошла в данный журнал: полное планирование.

Общее количество часов в год: 102.

Общее количество часов в данном журнале: 51 из 102.

Тип обучения группы: базовый.

2. Пояснительная записка

2.1. Соответствие программе

Учебно-тематическое планирование выстроено в соответствии с образовательным стандартом и в соответствии с технологией литературного образования младших школьников (авторы Троицкая Т.С., Петухова О.Е.).

На уроках будут использоваться следующие ресурсы:

1. Курс «Литературное чтение 4 класс, 2 часть», расположенный на сайте школы;
2. Учебники «Как рождается произведение» и «Такие непохожие писатели» Троицкая Т.С., Петухова О.Е.;
3. Сборник рассказов К. Паустовского;
4. Сборник рассказов М. Пришвина;
4. Аудио и видео материалы;
5. Литературоведческие сайты;
6. Материалы различных библиотек (домашней, публичной, электронных).

2.2. Количество часов в неделю

Количество часов в неделю увеличено по сравнению с базовым на один и составляет три часа в неделю, что объясняется следующими причинами:

– необходимостью специальной работы над пониманием читаемого и инструкций для выполнения заданий;

– необходимостью выделить время на специальную работу над развитием речи у двоих из трёх участников группы (фи 1-го ученика, фи 2-го ученика);

– необходимостью выделить время на специальную работу над формированием у учеников способности к продуктивному взаимодействию;

– необходимостью выделить время на специальную работу по формированию и развитию способностей по установлению причинно-следственных связей;

– наличием мотивации в изучении предмета, в связи с чем увеличено количество интерактивных заданий (проектов, праздников, обсуждений и т.д.)

3. Особенности УТП

– В прошлом году все участники группы были аттестованы за 3 класс, а значит, планирование начинается с изучения материалов 4 класса.

– В январе-марте запланировано участие детей во Всероссийском конкурсе чтецов «Прекрасная и непонятная классика», поэтому во все уроки в этот период будут включены активности, связанные с конкурсом.

– Планирование на январь составлено по теме «Сказки». Планирование в прежнем предметоклассе.

– В зависимости от интенсивности прохождения материала, интереса к нему детей, может быть произведено перераспределение тем.

– УТП сделано на второе полугодие.

4. Виды деятельности

4.1. Доступные виды деятельности, объём, самостоятельность

– чтение вслух и про себя в достаточном объёме, совместно и самостоятельно;

– письмо в достаточном объёме и темпе;

– печатание в полном объёме и достаточном темпе;

– иллюстрирование;

– учебный диалог, обсуждение, наблюдения в полном объёме, с направляющей помощью учителя;

– работа с книгой в полном объёме и достаточной скоростью;

– работа с электронными ресурсами в полном объёме самостоятельно и совместно;

– проектная деятельность с направляющей помощью учителя;

– сравнительный анализ в полном объёме, в среднем уровне сложности, с помощью взрослого;

– работа по алгоритму в полном объёме с помощью взрослого;

– работа с текстом в полном объёме с небольшой помощью взрослого.

4.2. Недоступные виды деятельности. Нет.

4.3. Виды деятельности, предполагающие использование специального оборудования. Нет.

5. Формы контроля.

Текущий и рубежный контроль предполагается производить в разных формах:

– опрос

– тестирование

– комплексная проверочная работа

– проверка навыков чтения

– проектная работа

– участие в предметных и межпредметных конкурсах

Рубежный контроль планируется проводить на очных занятиях. Время на проведение контрольной работы выделять стандартное. Способ выполнения письменных работ – стандартный.

6. Основные сложности.

– Низкое качество помощи опорного взрослого у ….. – накладывает отпечаток на общую организацию урока, влияет на объём урока.

– Проблемы включения в урок и взаимодействия у ……., характерные для адаптационного периода.

– Особенности восприятия текста, характеризующиеся стремлением к конкретике и фокусированию на деталях у ….. – требует специального этапа выяснения того, что именно и как понял мальчик при чтении для избежания деформации в понимании.

7. Зона ближайшего развития

– самостоятельная подготовка текста к чтению по ролям – *достигнуто*;

– деление текста на эпизоды и составление плана с опорой на это деление – *частично достигнуто*;

– формулирование мыслей в понятной для собеседника форме – *частично достигнуто;*

– составление полного развернутого письменного ответа по краткому конспекту, схеме или модели – *частично достигнуто;*

– регулярное самостоятельное чтение без напоминания взрослых – *у ФИ 1-го ученика, ФИ 2-го ученика.*

8. Корректировка УТП возможна:

– в случае повышенного/пониженного интереса к материалу – увеличение/уменьшение часов (в случае уменьшения, не ниже базового);

– в случае необходимости выделения большего времени на проектную работу.

9. График проектов по месяцам:

сентябрь — «Что я люблю и чего не люблю. Обо мне» (подражание В. Драгунскому) – *сделано*

октябрь — «Что я люблю, и чего не люблю. О школе» (подражание В. Драгунскому к юбилею школы). – *сделано*

ноябрь-декабрь — «Ум побеждает ноги» (по теме «Сказки народов мира на единый мировой сюжет. Соревнования в беге») – *сделано на уровне текста*.

декабрь — «Что я люблю и чего не люблю. О Москве» (подражание В. Драгунскому по материалам уроков москвоведения). – *не сделано из-за отсутствия материала от учителя по москвоведению.*

январь — «Что я люблю и чего не люблю. Вид из окна» (подражание В. Драгунскому по материалам уроков окружающего мира).

январь — «Сказочные ответы на несказочные вопросы» (по теме «Этиологические народные сказки»).

январь-март — конкурс чтецов

март-апрель – «Подражаем Пришвину»

10. Внеклассная работа по предмету по месяцам

октябрь — встреча с Д. Драгунским; библиотечный урок.

ноябрь — выпуск газеты к юбилею школы.

январь-март – конкурс чтецов

март — библиотечный урок.

11. Календарно-тематическое планирование

Логичным завершением планирования третьего уровня является работа учителя с *диагностической картой по предмету, в которой он отражает наблюдения за динамикой процесса формирования и развития предметных и метапредметных компетенций. На основании предыдущей индивидуальной программы по предмету, диагностической карты, родительской рабочей программы по предмету составляется* ***новая часть конкретизированного планирования третьего уровня***.

В данной статье была совершена попытка описания последовательности общего планирования, взгляда на него как на многоуровневую структуру, являющуюся необходимым основанием для учёта всех условий и особенностей, влияющих на оптимальность планирования относительно каждого обучающегося.

ПОТЕНЦИАЛ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ И ИХ ВЗАИМОДОПОЛНЕНИЕ

О.А. Злобина

Меня как преподавателя всегда интересовал вопрос, в каких случаях лучше заниматься индивидуально, а когда полезнее и эффективнее будут занятия в группах. Чтобы разобраться с этим вопросом, хочется пристально посмотреть на оба способа работы.

Обратимся сначала к групповой работе. В чем ее потенциал, и какие задачи она решает?

Человеку, живущему в современном мире необходимо обладать определенными навыками для того, чтобы быть полноценным членом общества. «Жизнь в гражданском обществе требует от человека умения признавать и учитывать потребности и права других, толерантного отношения к образу жизни окружающих людей, умения взаимодействовать в неком социуме – приходить к согласию и кооперироваться для достижения общих целей»[1]. И научиться этому человек отдельно от других не может. Тут и нужна группа, которая может дать эту возможность.

Безусловно, не любая группа будет приносить нужные плоды. Важно, чтобы члены группы хотели и были готовы к совместному обучению. Необходимо понимать, что преподаватель является примером, на который ориентируются, и он тоже часть группы. Преподаватель может сформировать группу так, чтобы она была эффективна и взаимодействие в ней между участниками положительно на них сказывалось. Важно создать такую атмосферу, в которой можно раскрыться, в которой интересно вместе делать общее дело.

Одна из особенностей работы в группе – общая цель. Общая для всех: как для преподавателя, так и для учеников. Она может быть дополнена, могут быть разные видения, как она достигается, но при работе в группе есть один общий путь для ее достижения и проходится он вместе.

И, поскольку в группе существует одно пространство, есть общая цель и одно на всех время, начинаешь задумываться о своем личном

[1] Михайлова Н.Н. Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие М.: МИРОС, 2001 – 208 с.

вкладе в общее дело, учишься ценить время и объективно оценивать свои возможности. Более того, появляется ответственность не только за себя лично, но и за совместную работу.

Не менее значимо то, что, работая в групповом формате, человек, имея возможность сравнить себя с другими, начинает проявлять свою индивидуальность. И поэтому важно, чтобы ученики, пусть на зачаточном уровне, но чувствовали эту индивидуальность и при совместной работе могли ее сохранить, не сливаясь с группой – это очень тонкая грань, которую нужно удержать.

Если посмотреть на все плюсы групповой работы, то может сложиться впечатление, что такая работа наиболее оптимальна и эффективна. Но возникает вопрос – действительно ли это так? И всегда ли она наиболее плодотворна?

На эти вопросы нет однозначных ответов. Все зависит от ситуации и задач, которые мы ставим пред собой, выбирая ту или иную форму работы.

Дело в том, что созданная группа не всегда соответствует нашим ожиданиям. Вместо созидания команды внутри группы часто происходил процесс ее распада. Работа в группе не универсальна и подходит не во всех случаях.

Здесь уместно будет обратить внимание на потенциал и особенности индивидуальных занятий.

В индивидуальных занятиях, в отличие от групповых, не может быть конкуренции. Ученик, не подвергаясь влиянию других сверстников, может более свободно выражать свою позицию. Индивидуальные занятия, как я думаю, наиболее полезны в период формирования взглядов, субъектной позиции ученика.

Более того, индивидуальная работа с учеником может быть необходима для решения индивидуальных учебных задач и просто для того, чтобы улучшить знания по предмету, как профилактика неуспешности в групповой деятельности.

Приведу некоторые примеры, когда индивидуальные занятия были именно этой профилактикой.

В моем опыте был такой случай, когда я уже достаточно долго вела в группе английский язык, и к нам захотел присоединиться один ученик. Но я вначале предложила ему позаниматься индивидуально, поскольку хотела предупредить ситуацию неуспешности, которая мешала бы ему

объективно оценить работу в группе в целом и быть самому конструктивным ее участником. Он понимал, что не знает изначально английский так хорошо, как остальные ребята, и сам хотел заниматься индивидуально, чтобы потом влиться в группу.

Когда мы начали заниматься, видна была целеустремленность этого ученика – он выполнял все домашние задания, внимательно слушал и задавал вопросы. У него была сильная мотивация для изучения этого предмета, и он очень быстро его схватывал. В какой-то момент он спросил меня, как скоро он сможет присоединиться к группе.

Мы проговорили с учеником все условия, при которых это можно сделать и что ему еще нужно пройти по программе, чтобы подключится к группе. После этого он начал внимательно следить за своим продвижением по предмету и за продвижением группы. По ходу моих занятий с ним он спрашивал, какой уровень у группы и как он соотносится с его знаниями. Он хотел быстрей начать заниматься с ребятами. Тут видно нежелание быть обособленным от других, стремление быть в общем учебном пространстве. Это стремление естественно.

Я изначально знала, что наши занятия это ступенька для перехода в группу, но для меня важно было понять, что этот шаг для него будет безболезненным. И, поскольку уроки английского я вижу еще как модель, задающую определенные нормы общения, для меня также важно было и то, чтобы эта модель не была разрушена неготовностью ученика работать в команде.

Один из критериев, по которому я поняла, что ученик готов присоединиться к группе – это, прежде всего, знания английского на том же уровне, что и у других ребят. А также не менее важным критерием было наличие определенных учебных навыков, сформированная субъектная позиция. И когда я увидела, что этот ученик соответствует всем этим критериям, я присоединила его к группе.

Когда этот мальчик начал заниматься в группе, ребята ожидали того, что он не сможет отвечать на вопросы, будет не успевать за ними. Когда я первый раз задала ему вопрос на уроке, кто-то из ребят сказал: – Интересно, как он сейчас ответит? И он ответил правильно. И я больше не видела сомнений у ребят по поводу его успеваемости. Тут понимаешь, как важна была индивидуальная предварительная подготовка. Но, как я уже сказала, для работы в группе не только это важно. Значимы и общие умственные способности, общие учебные навыки, познавательные ин-

тересы. Все это может взращиваться в группе, главное, чтобы для этого была база. А иногда нужно уделить внимание каким-то особенностям студента в большей степени, и тут может понадобиться индивидуальная работа с ним.

У меня был еще один случай, когда в эту же группу присоединялся другой ученик, но в самом начале моих занятий с группой. Он же, будучи достаточно успешным учеником по всем остальным предметам и занимая лидирующую позицию в группе именно за счет своих знаний, вначале не хотел присоединяться к ней, поскольку боялся ударить в грязь лицом перед другими ребятами. Он тоже, как и предыдущий мальчик, спрашивал об успехах ребят по моему предмету, а прежде всего об успехе одного из них – который тоже занимает лидирующую позицию. Для него важно было, чтобы его уровень знаний был не ниже, чем у остальных ребят. И когда он его достиг, он сам захотел присоединиться к остальным ребятам.

Мы видим, что в данных ситуациях индивидуальная работа со студентом может быть мостом для перехода к работе в группе. Выбор индивидуальной или групповой формы обучения полностью зависит от ситуации, от возможностей и целей ученика. Важно видеть грань перехода, поймать тот момент, когда ученик готов к работе в команде и наоборот, приостановить этот переход в том случае, когда он еще не созрел.

Для меня решающими моментами в определении ученика к групповой или индивидуальной работе являются те критерии, о которых я говорила выше, но они не исчерпывающие и могут быть дополнены. И это то, над чем я еще буду думать в своей дальнейшей работе.

ПОТЕНЦИАЛ ПРОГРАММ ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Н.А. Щинова

Вечерняя школа является учебным заведением для получения образования учащимися, которые по разным причинам не смогли получить его в дневной общеобразовательной школе. Чаще всего подростки приходят с искаженным представлением о жизни, травмированные результатами семейного воспитания – разводами в семье, конфликтами, ведением асоциального образа жизни, результатами обучения или конфликтов в школе.

Особенностью обучающихся вечерней школы, в большинстве своем, является социальная и педагогическая запущенность, отсюда отсутствие желания учиться, неумение учиться и, как результат, низкий уровень знаний. Неумение читать и осмысливать содержание прочитанного, излагать свои мысли вслух, неумение и нежелание работать над собой проявляется в искажении поведения, закрытости или распущенности, агрессии, увлечении различными допингами, курением, алкоголем. Ребята начинают пропускать занятия, не выполняют домашние задания, значительно отстают по предметам образовательной программы, на любые воздействия педагогов проявляют сопротивление. Нарушения психологического развития проявляются у подростков в неадекватной самооценке, нарушенной саморегуляции, повышенной тревожности. Имеют место нарушения социально-психологической адаптации: трудности в общении, возникновение конфликтов со взрослыми и сверстниками. Такие ученики становятся неудобными в учебно-воспитательном процессе дневных школ и оказываются за ее пределами: либо в вечерней школе, либо в училище, либо предоставлены самим себе.

Каждый из учащихся вечерней школы является для нас учащимся с особыми образовательными потребностями. Нам не важен его социальный статус (сирота, опекаемый, условно осужденный и т.д.), важно создать условия в школе для роста и развития, воспитания и обучения,

важно каждому из них открыть дорогу в жизнь. Задача педагогов состоит в том, чтобы вернуть таким детям доверие, выявить интерес к обучению, помочь преодолеть страхи, неуверенность, создать для этого комфортную образовательную среду, в которой каждый сможет найти себя.

Понятие комфортных условий учебно-воспитательного процесса, прежде всего, означает создание в школе такой педагогической открытой системы, которая будет максимально эффективно обеспечивать гармоничное развитие личности ученика в разных направлениях.

Являясь социальной школой, вечерняя школа предоставляет ребятам возможность построения своего маршрута продвижения в образовательном процессе, возможность адаптироваться в современных социальных условиях, развиваться для дальнейшего профессионального роста. Необходимость обеспечения продвижения по индивидуальному маршруту каждому из учащихся, реализация права на полноценное и свободное развитие сегодня становится неотъемлемой целью деятельности школы.

С этой целью в школе разработаны и внедрены различные программы, проекты обучения, воспитания, развития: «Истоки человечности», «Живая связь времен», «Шаг к здоровью», «Шаги в будущее», «Территория развития» и другие. Общей потенциальной составляющей этих программ является ориентир на духовно-нравственное совершенствование личности. Каждая программа имеет свои особенности, направления, но между собой они взаимно связаны и легко встраиваются в единый образовательный процесс. Ребятам предоставляется свобода выбора участия в разных мероприятиях школьных программ, адекватных их внутренним возможностям.

В процессе продвижения по индивидуальному образовательному маршруту, в процессе реализации программ создаются условия для максимального личностного развития и обучения учеников школы.

Индивидуальная образовательная траектория направлена на компенсацию пробелов в знаниях, на развитие личности, совершенствование в ней лучших качеств. С этой целью создаются дополнительные условия, которые дают возможность поиска решения вопроса: дополнительные занятия по устранению пробелов в знаниях по предметам, занятия, направленные на развитие познавательных интересов, навыков исследовательской самостоятельной деятельности (спецкурсы «Саморазвитие», «Познание слова» и другие) или занятия, связанные с выбором профессии и другими запросами ребят.

Каждый год содержание и направления программ изменяются, совершенствуются, в этом помогают и сами ребята. Педагоги вместе со школьниками вовлекаются в совместную проектную деятельность, участвуют в различных конкурсах, занимают призовые места. За период обучения заметны изменения учащихся, все больше проявляется в них позитивного начала, веры в себя.

В ходе проведения программы «Истоки человечности» проводятся различные мероприятия, разнообразие которых проявляет творческий подход педагогического коллектива: конференции, конкурсы социально значимых проектов («Новосибирска щедрый дар» и др.); конкурсы инсценированного авторского литературного и песенного творчества («Пою тебе, Россия!» и др.). Недели Славянской письменности и культуры («Восхождение к истокам»), вечера – встречи с ветеранами и участниками Великой Отечественной войны, День знаний «Учиться – это интересно!» и другие. Вовлечение ребят в мероприятия происходит через увлечение интересной темой, создание своего самостоятельного проекта или выступления, творческое отношение к работе, возможность показать свои находки одноклассникам и педагогам. При подготовке проектов ребята используют видеосъемку, берут интервью у жителей города, одноклассников, педагогов, каждый раз это какие-то новые открытия.

Всё больше начинают участвовать в мероприятиях со своими проектами и педагоги, раскрываясь перед учениками совершенно с другой стороны: видеофильм «Улыбка в жизни человека», проекты «История моей семьи», «Философия любви», «Семья и семейные ценности», пение под гитару и другое.

В школе часто проходят творческие встречи с художниками, музыкантами, поэтами. Каждый человек несет в себе творческий заряд, и важно уметь раскрыть его в своей жизни, в своей профессии. Учащиеся школы являются активными посетителями музея Николая Константиновича Рериха. Погружение в мир красоты картин художника, его размышлений о ценности жизни, о человеке помогают по-другому увидеть окружающий нас мир.

Большое внимание в рамках программы «Истоки человечности» уделяется теме семейных ценностей. Что такое здоровая семья? Что значит любить и ценить жизнь? Как научиться понимать и принимать другого человека? Сквозной нитью эта тема проходит на занятиях курса «Познание слова», на уроках литературы и обществознания, на предметных

декадах и конкурсах проектов. В школе начата работа по организации музея семьи. Одним из ярких мероприятий стал проведенный вечер-концерт «Мир семьи», в котором приняли участие родители, педагоги, ученики и приглашенные поэты и музыканты. Атмосфера любви, доброты, новых открытий, музыка, стихи, улыбки объединили всех в единую общую семью под названием «школа».

В своих ответах на вопросы анкеты ребята отметили важность для них таких тем, как «Жизнелюбие», «Любовь к детям», «Свобода», «Мудрость», «Правда», «Любовь», «Отношение к семейным ценностям», «Счастье».

Недополучив в своей жизни человеческого тепла, любви, доброты, ребята тянутся к ним, чтобы раскрыть их в себе, в своей жизни. И пусть не каждый является активным участником мероприятий, однако и пассивное участие запускает внутри них необходимость работы над собой, личностных изменений в лучшую сторону.

Одной из ключевых программ является программа «Шаг к здоровью». Возможность формирования позитивных ценностных ориентиров, самостоятельности, ответственности и свободы в творчестве помогают улучшить и свою жизнь, и свое здоровье, выстраивают по-новому взаимоотношения человека с окружающим миром.

Таким образом, потенциал программ вечерней школы является универсальным ресурсом развития и совершенствования образовательной среды школы, что позволяет более качественно решать цели и задачи реализации индивидуального образовательного маршрута ребят с особыми образовательными потребностями, создает условия для личностного творческого развития школьников.

ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «УЧАСТИЕ»

М.В. Изюмова, Н.С. Крупская

В последние годы значительно вырос интерес к разработке индивидуальных образовательных программ для школьников. При этом необходимость построения индивидуальной программы связывают с различными причинами:

1. Решение школой задач ранней профилизации учащихся и помощи им в профессиональном самоопределении.
2. Рост числа школьников, которые в силу их ограниченных возможностей здоровья не могут обучаться в классно-урочной системе.
3. Адаптационные трудности, возникающие у ряда детей, сменивших место жительства (мигранты, переселенцы, беженцы, дети военнослужащих) при обучении в иноязычной для них среде или в классе со сложившейся, но не приемлемой для них социальной иерархией.
4. Жизненная ситуация ребенка такова, что он не может в определенный период посещать школу из-за занятий спортом, профессиональной подготовки, обстоятельств в семье, желания родителей и т.п.
5. Расширение материальных и технических возможностей обеспечения индивидуального образования при возрастающем запросе родителей на него.

Между тем, до настоящего времени нет единого точного понимания, что должна в себя включать индивидуальная образовательная программа и каким образом она должна разрабатываться и осуществляться в школе в условиях, задающих обязательную стандартизированную процедуру оценивания результата учебного труда ребенка в форме сдачи ГИА и ЕГЭ и оценки труда педагога, напрямую коррелирующей с баллами, полученными ребенком на этих экзаменах.

На наш взгляд, необходимо определить, чем индивидуальная образовательная программа отличается от индивидуализации обучения.

Анализ различных источников показывает, что зачастую под «индивидуальной образовательной программой» прячется дифференциация, в лучшем случае индивидуализация обучения – то есть разработка различных способов помощи школьнику в освоении базового образовательного стандарта. Это, конечно, становится актуальным, когда у ребенка не получается осваивать школьную программу вместе со всеми в одном темпе и в формах, предписанных ученикам определенного класса общеобразовательной школы. Так привычное уху «психолого-педагогическое сопровождение» индивидуальной образовательной программы превращается по сути в мягкое «конвоирование» ребенка к результатам, которые он, **КАК И ВСЕ,** должен продемонстрировать по итогам обучения в школе. Чуть лучше обстоит дело, когда речь идет об организации профильного обучения в старшей школе, когда педагоги ставят задачи разработки индивидуальной стратегии обучения школьников. Этот подход, к примеру, прослеживается в модели тьюторского сопровождения в структуре психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности учащихся старших классов по индивидуальным образовательным программам, представленной в опыте работы школ Ярославской области[1]. В модели сопровождения задачи развития индивидуальности ребенка хотя бы декларируются, но в представленном коллегами опыте мы видим все то же – дифференцированное с элементами индивидуализации обучение и учитывающая индивидуальные особенности завуалированная подстройка ребенка под общественно-значимые цели.

В отличие от этого подхода, в нашей педагогической практике мы придерживаемся принципа поддержки развития ребенка как субъекта жизнедеятельности и опираемся в своей работе на идеи индивидуализации О.С. Газмана, который в начале 90-х годов первый выдвинул и обосновал концепцию педагогической поддержки и определил в качестве базовой культуры личности культуру самоопределения, самореализации и самореабилитации[2]. Он рассматривал воспитание как развитие индивидуальности и поддержку ребенка в его саморазвитии. В этом ключе индивидуальная образовательная программа прежде всего характеризуется акцентами на целеполагании, строящемся от интересов, запросов, потребностей и особенностей самого ребенка, а не от образовательных стандартов, которым ему надлежит соответствовать.

[1] См. : Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся/ Под ред. Л.В.Байбородовой, Л.Н.Серебренникова. Ярославль, 2008.

[2] О.С. Газман. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.:МИРОС, 2002

Наш опыт сотрудничества с лабораторией педагогической поддержки Института психолого-педагогических проблем детства РАО (Н.Н.Михайлова, С.М. Юсфин, Н.В. Касицина) и внедрения под их руководством в практику школы идей и методов педагогической поддержки через системное обучение педагогов и внедрение в школе института кураторства[3] позволил действительно осуществить проект индивидуализации образования с выходом на разработку индивидуальных образовательных программ (далее ИОП) для учеников школы.

В нашем подходе ИОП направлена на развитие определенных субъектных качеств у ребенка, разработка, и реализация программы поэтому идет в сотрудничестве с ребенком и его семьей как поддержка их образовательных инициатив теми средствами и в тех формах, которыми располагают педагоги школы. Именно реализация индивидуальной образовательной программы позволяет средствами образования повысить самостоятельность, социальную адекватность, независимость и способность к самообразованию у ребенка.

При этом следует учитывать и возраст и развитие ребенка: с младшими школьниками мы делаем маленькие шаги в зоне ближайшего развития их как субъектов учебной деятельности, начиная с поддержки таких их образовательных инициатив как проекты в интересных и посильных для них игровой и познавательной деятельностях.[4] Когда по-

[3] Описание этого опыта см подробнее: Осмысление опыта индивидуального сопровождения ребенка, родителя, педагога, руководителя: Сборник материалов YВсероссийской конференции по альтернативному образованию, Санкт-Петербург, 2009г. – СПб., 2009 стр. 56-65, 107-108; Поддержка субъектности в учебной деятельности: от концептуальных идей к конкретной практике: Сборник материалов YIII Международной конференции по альтернативному образованию, Санкт-Петербург, 2012г. – СПб., 2012 стр.106-123; Социальное партнерство: Педагогическая поддержка субъектов образования: Сборник материалов Международной научно-практической конференции Москва 2013. – М.,2013, стр. 138-142.

[4] Подробно этот опыт описан в статье: Литвинова Е.В. Организация переноса субъектного опыта преодоления трудностей из проектной деятельности в учебную в начальной школе. Поддержка субъектности в учебной деятельности: от концептуальных идей к конкретной практике: Сборник материалов YIII Международной конференции по альтернативному образованию, Санкт-Петербург, 2012г. – СПб., 2012

зиция ученика сформируется, он может становиться субъектом учебной деятельности, но его мотивация к развитию в подростковом возрасте, например, зачастую кроется в желании подростка занять определенный статус в среде сверстников и ребят постарше. На этом, конечно, можно формировать его индивидуальную образовательную программу, связанную с освоением способов учебной деятельности, но только если для подростка результаты его учебной деятельности помогут этот социальный статус укрепить или повысить. Только в этом случае ИОП может способствовать тому, что будут возращены ученику и те цели учебной деятельности, которые были им утрачены с переходом в пору отрочества.

В соответствии с такими особенностями понимания ИОП, на наш взгляд, возможности разработки ее в условиях необходимости освоения учениками ФГОС, есть в тех образовательных учреждениях, где:

- Существует возможность (прежде всего есть выделенное в расписании время) для включения учащихся в процедуры совместного с учителями, родителями целеполагания и рефлексии своей деятельности, на основе которых формируются, корректируются и реализуются индивидуальные программы.
- Существует ориентация на актуальный уровень развития ребенка и поддержка его в зоне ближайшего развития, предполагается разнообразие путей формирования базовой культуры и приобретения знаний и умений у разных учеников.
- Нет только фронтальной классно-урочной организации обучения, а одновременно присутствуют и такие как взаимное обучение в парах сменного состава, индивидуальный и микро-групповой формат работы, самостоятельное дистантное обучение с возможностью экстерната и т.п. Организационная структура учебных занятий расширена интерактивными формами взаимодействия обучающихся, в том числе в разновозрастных группах.
- Методическая оснащенность педагогов предполагает многообразие маршрутов освоения образовательной области в рамках одного учебного коллектива. Возможен выбор ребенком (семьей) персонального темпа изучения как отдельных тем, так и программы в целом.

В образовательном центре «Участие» существуют возможности для разработки и реализации индивидуальных образовательных программ, поскольку урочная деятельность у нас сочетается с системой погружений и выездов, работой над проектами, занятиями в мастерских и студиях.

Кроме того, у каждого ученика в школе есть персональный куратор, выполняющий посреднические функции между ребенком и его семьей и коллективом педагогов школы при разработке индивидуальной образовательной программы. Куратор при этом выполняет следующие функции:

- Выясняет/ помогает сформулировать образовательные запросы семьи и ребенка к школе.
- На основе диагностических наблюдений педагогов школы и своих собственных оценивает готовность ученика к обучению по программам школы, его соответствие требованиям, выдвигаемым стандартами обучения в соответствующим его возрасту классе.
- Выбирает вместе с учеником и родителями составляющие общеобразовательной программы школы и определяет ориентировочную скорость ее освоения.
- Осуществляет структурирование педагогического процесса – согласование мотивов образовательных и иных потребностей ребенка, помощь ребенку в целеполагании, согласование целей ребенка и педколлектива.

В ходе реализации программы куратор координирует действия всех участников образовательного процесса, осуществляет консультационную и иную помощь педагогам и ребенку; контролирует выполнение договоренностей, заключенных на этапе разработки ИОП и регулирует обеспечение ее реализации через использование адекватных форм деятельности.

Опыт целенаправленной разработки и реализации ИОП в образовательном центре «Участие» сопряжен с постоянной работой коллектива по осмыслению успешных прецедентов и вычленению типовых условий и процедур в этом направлении. На настоящий момент есть следующий опыт разработки и реализации ИОП:

1. По запросу учащегося и родителей ребенок заканчивал за 1 год два класса

2. Учащийся обучался преимущественно самостоятельно, но аттестовывался в школе.

3. Учащийся и его родители не были удовлетворены существующей стандартной программой обучения в школе и ставили для школы дополнительные задачи развития ребенка.

4. Создание «буфера», чтобы сформировать у ребенка учебные цели, мотивы, навыки в связи с обнаружившимся несоответствием уровня личной зрелости ребенка и его претензий («хочу ходить в школу и только играть с ребятами, а учиться не буду», «хочу все и сразу, но чтобы это обеспечили мне другие, а самому не напрягаться» и т.п.)

Так, своеобразный «буфер» был разработан и осуществлен для недавно пришедших учеников Д и С. Для этих мальчиков, которым по возрасту следовало учиться в 8 классе, были характерны отсутствие понимания смысла учебы и соответственно мотивов обучения в школе, интеллектуальная пассивность, отсутствие сформированных навыков и способов учебной работы, в том числе надпредметных навыков.

Индивидуальные образовательные программы, которые были разработаны для них, были направлены на поиск ими собственных целей в обучении и формирование надпредметных навыков на том материале, который был ребятам посилен и интересен.

5. Другие случаи разработки ИОП в основном были связаны с детьми, которые имели определенные цели и осознавали существование проблем в своем обучении, обладали самостоятельностью, были довольно ответственными, коммуникативными.

Так, при поступлении ученицы В. в школу (9 класс) было определено, что девочка обладает разносторонними интересами, ей бы хотелось заниматься чем-то большим, нежели освоение курса средней школы, но учебные навыки, необходимые для каких-то серьезных занятий, были не сформированы. Более того, В. считала, что от нее самой в образовательном процессе мало что зависит – что есть, того не изменишь. В. уходила от дел, которые ей казались необязательными, неважными или непонятными, выбирала способы учебной деятельности, которые были для нее привычны и просты. Это зачастую приводило к поверхностности суждений, неглубокому пониманию текста, и это при явной расположенности В. к предметам гуманитарного направления. Даже если девочке было что-то интересно, любое новое для нее действие, например, новый способ работы над текстом, ею отвергалось. Она отказывалась выполнять задания в той форме, в которой ей предлагалось педагогом, делая лишь то, что привычно. Это подтвердилось и в беседе куратора с девочкой и ее мамой при заключении договора на обучение, на котором обговаривались предметы по выбору, формы сдачи зачетов и т.п.

На частичное изменение субъектной позиции В. повлияло уже то, что в качестве предметов по выбору, изучаемых ею в течение года, ей было разрешено выбрать даже те, что не входили в школьную программу 9 класса или не были связаны с предметами, которые ей необходимо было сдавать в конце года, чтобы получить аттестат. Так, одним из предметов была физиология человека, а другим – МХК.

Для того, чтобы приобщить девочку к различным, порой непривычным ей формам и видам учебной деятельности было решено предлагать ей их при любой возможности, но не требовать жесткого их использования. В случае возникновения трудностей она сникала, и для педагога единственным рабочим способом поддержать ее мотивацию было демонстрирование успешности других в освоении отвергаемых ею способов. Например, на погружении по «Слову о полку Игореве» В. удивилась и восхитилась тому, как интересно другие школьники смогли, его переосмыслить и исполнить отрывки из произведения в разных жанрах. Она отметила, как по-новому оно прозвучало, какие неожиданные аспекты в нем раскрылись. И ее простой пересказ произведения с характеристикой поступков героев, по ее собственной оценке, оказался поверхностным и неинтересным для других. Подобная ситуация повторялась потом еще несколько раз, но только в середине года девочка решилась попробовать разные формы работы с текстом и почувствовала их эффективность для себя.

Этому во многом способствовала ее работа над учебным проектом.

Девочка выбрала довольно простую для себя тему проекта – рассмотреть, какие драконы существуют в литературе.

Ей была предоставлена возможность читать то, что она хочет, и В. поняла, что ее интерес к чтению «фэнтези» имеет право на существование. Но читать с какой целью? Именно обсуждению этого вопроса было уделено достаточно много времени в беседах В. с куратором. Собственно, образовательные цели появились у В., когда она увидела, что ее интерес к литературе «фэнтези» может стать значимым для кого-то еще, если этот материал будет переработан, предъявлен другим так, что и им будет интересно. Тот самый мотив, о котором мы упоминали в начале статьи, – получить определенный статус в новом для нее коллективе, – сыграл свою роль. Чтобы стать интересной другим, нужно интересно выступать. А для этого нужно научиться анализировать, обобщать, синтезировать. Таким образом куратору удалось перевести В. в заказчика на образование, и ее проект по литературе стал действительно ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ. Он был оформлен как определенная договоренность о сотрудничестве между педагогом и ребенком. В результате девочка вполне осмысленно и увлеченно работала над проектом, осваивая с помощью педагога новые для себя умения. Она смогла сформулировать параметры анализа текста и разработать свою систему классификации. На интересном для нее материале она получила навыки, которые пригодились ей затем при подготовке к экзамену по литературе, когда она практически самостоятельно смогла написать реферат, посвященный образу Наполеона в различных произведениях русской и зарубежной литературы и провести их сравнительный анализ.

Обобщение опыта разработки и реализации ИОП дало нам возможность увидеть возможности ОЦ «Участие», позволяющие в дальнейшем выстраивать эту работу целенаправленно и системно.

Так, мы имеем довольно большие организационные возможности в силу гибкости и вариативности учебного процесса, осуществляемого в нашей школе в различных формах и в их сочетании, таких как:

- Занятия в классе по обычной классно-урочной системе. При этом изучение одного или нескольких модулей может быть организовано как обучение в другом классе. (Так, учащиеся 9-10 классов

участвовали в совместных погружениях по предмету «История Санкт-Петербурга», некоторые модули курса «Обществознания» одновременно преподавались ученикам 10 и 11 классов).
- Межпредметные интегративные погружения и выезды.
- Проектная деятельность учащихся.
- Индивидуальные занятия, в соответствии с реабилитационным учебным планом.
- Групповое обучение для выделенных на индивидуальное обучение учеников из разных классов, для решения одних образовательных задач.
- Самостоятельное обучение с аттестацией по индивидуальному плану.
- Занятия «Самоподготовка» (для выполнения домашних заданий под присмотром педагога).

Образовательная программа школы разработана по модульному принципу. Содержательную основу обучения по индивидуальной образовательной программе составляют учебные программы, разбитые на небольшие блоки – учебные модули. Модулем может быть завершенный отрезок деятельности по отдельному предмету или интегрированному курсу, отдельная тема учебного предмета, погружение, проект. Различают модуль, составленный на основе учебной программы (типовой, экспериментальной, базовой, реабилитационной, ориентированной на углубленное изучение предмета) и модуль интегративного типа (он предполагает приобретение знаний по нескольким предметам).

Нами выделены **ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ** разработки и реализации индивидуальной образовательной программы:

- Определение потребностей и мотивов, проблем и целей ребенка, его желания работать в системе, предлагаемой школой.
- Оценка педагогическим коллективом этих потребностей и своих возможностей.
- Постановка образовательных целей и их согласование с ребенком и родителями
- Разработка содержания – обоснование структур и отбор содержания учебных предметов, их систематизация и группировка, установление межцикловых, межпреметных и внутрипредметных

связей, взаимодополнения урочной деятельности предметами по выбору, погружениями, проектами, воспитательными мероприятиями.

- Определение технологического инструментария – определение используемых педагогических технологий, методик, систем обучения и воспитания
- Определение направлений диагностического сопровождения ИОП ученика
- Определение условий, обеспечивающих достижение цели ИОП
- Реализация ИОП, мониторинг и обсуждение результатов и корректировка ИОП.
- Организация самоконтроля и самооценки реализации ИОП учащимся.

Кроме того, обобщая и анализируя свой опыт, мы зафиксировали ряд организационно-педагогические проблем, которые нам пришлось решать и которые могут встать перед школой, также решившей строить работу по ИОП.

1. Прежде всего, для успешной реализации индивидуальных образовательных программ необходимо, чтобы в этой парадигме работал весь педагогический коллектив. Каждый учитель должен уважать выбор ребенка, который выходит в субъектную позицию, помогать ему эту позицию проявить и поддерживать его образовательные инициативы. Коллективу педагогов приходится трудиться, постоянно творчески разрабатывая индивидуальные маршруты и находя разумные компромиссы между образовательными стандартами, вмененными педагогу для осуществления, и той реальностью, которую субъективно представляет собой каждый из детей. Такая работа стала возможна только после нескольких лет систематического обучения и переподготовки педагогов «Участия» по программе курса «Педагогическая поддержка детей в образовании», разработанном Н.Н.Михайловой, С.М. Юсфиным и Н.В.Касициной и их сотрудничеству со школой в качестве научных руководителей эксперимента по внедрению в ОЦ «Участие» системы кураторства.

2. Эта деятельность требует дополнительного времени от педагогов и определенных организационно-управленческих усилий для обеспечения ИОП и координации действий всего коллектива. На выстраивание в

нашей школе системы работы индивидуальных кураторов, которая бы удерживала задачи, связанные с педагогической поддержкой развития ребенка, потребовалось около 4–х лет. Кураторы – это педагоги с выделенными функциями, которые осуществляют свою деятельность вне учебных классно-урочных форматов. Основная сложность на этапе разработки и отладки системы кураторства была в том, чтобы непротиворечиво вписать их деятельность в школьное расписание, в рамках тех же часов, которые ребенок проводит в школе, исключая ненужное дублирование педагогических функций и стараясь не увеличивать чрезмерно нагрузку и время работы педагога.

3. Одной из реалий, которые педколлективу пришлось принять, было то, что работа во много строилась в опытно-экспериментальном режиме и не была нормирована по времени. Многие педагогические понятия касательно ИОП приходилось формулировать самим по ходу дела, при отсутствии в науке и практике выверенной терминологии, которая позволяла бы вести разговор предметно и по существу. Описательно-бытийный жанр педагогических советов и педконсилиумов занимал поначалу довольно много рабочих часов, где постоянно приходилось прояснять используемые нами слова, чтобы не искажать смысл происходящего. При этом совещания эти не всегда воспринимались в коллективе как собрания, требующие осознанной включенности и обязательного присутствия каждого. Лишь со временем ситуация изменилась, был наработан свой рабочий словарь, выверены подходы в работе, появились регламенты, позволяющие проводить рабочие совещания в короткое время, но без потери качества обсуждений.

4. Частая смена контингента частной школы, зачисление новых детей на протяжении всего учебного года создает дополнительные сложности при попытке работать с каждым ребенком по ИОП. На диагностические наблюдения и их согласование на этапе разработки ИОП требуются дополнительные усилия всего коллектива педагогов, работающих с новичком. От всех сотрудников школы требуется высокая коммуникативная и информационная культура, обеспечивающая оперативность обмена и качество передаваемой информации.

5. Трудности существуют также в работе с родителями, которые не всегда поддерживают наш подход, т.к. видят успешность ребенка по-своему и хотят от школы результатов, соответствующих тому, как они это

понимают. В этом случае необходимо более тщательное согласование с родителями наших планов, важна просветительская работа с родителями, пошаговое разъяснение предполагаемых действий и отчет о происходящем с ребенком в школе. Поэтому в работе с родителями мы используем сочетание нескольких видов договора, используя практику каскадного договора[5]. Каскадный договор – это договор поэтапный; на первом этапе договор заключается на месяц или иной короткий срок, после которого необходимо обсуждение и переход к более длительному и сложному варианту взаимодействия. Вмененная в обязанность кураторам практика написания писем родителям (в начале, в середине и в конце учебного года) позволила нам наладить более тесное сотрудничество с семьями учеников и избежать многих недоразумений. Поскольку школа частная, неизбежно получается, что мы работаем только с теми родителями, которые изначально готовы поддержать этот подход или становятся нашими единомышленниками, когда вникают в суть наших замыслов.

Работу с увязыванием ИОП в непротиворечивую систему выстроенных индивидуальных образовательных маршрутов каждого ученика мы начали не столь давно, а потому перед нами стоит еще множество нерешенных исследовательских задач, требуется апробация нашего опыта в работе с детьми различных возрастов, но уже сегодня возможность эффективной подобной деятельности для нас очевидна.

[5] См. С.М.Юсфин, Н.В.Касицина Договор как результат переговоров: шаг за шагом.: Сборник материалов YI Всероссийской конференции по альтернативному образованию, Санкт-Петербург, 2010. – СПб,:Лема, 2011, стр.96

Раздел IV. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ БЕСЕДЫ-ИНТЕРВЬЮ ДЛЯ ЦЕНТРА ОБРАЩЕНИЙ «ПЕРВЫЙ ЗВОНОК»

О.Г Аверкина, Н.В.Касицина

«Я не волшебник, я еще только учусь…»
Е.Шварц

Одним из видов деятельности Благотворительного фонда «Большая Перемена» является содействие повышению уровня образования и общей культуры детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, выпускников детских домов и школ-интернатов, созданию основы для осознанного выбора и освоения ими профессиональных образовательных программ.

В связи с этим в нашем фонде разрабатываются и проводятся различные программы. Так, с сентября 2013 года среди них появился проект программы «ИнфоЦентр», направленной на работу с нестандартными запросами, поступающими в фонд, и оказание поддержки обратившимся в решении проблем. В рамках этой программы был организован Центр обращений «Первый звонок» (далее ЦО). Все первичные обращения в фонд стекаются к сотруднику Центра. Его задача – провести собеседование, на основании которого принимается первое решение об отклике фонда на обращение.

Статья обобщает опыт работы Ольги Геннадьевны Аверкиной в ЦО и описывает процесс и результаты создания модели диагностического

исследования беседы-интервью с обратившимся за помощью, которая появилась в результате консультаций и при непосредственном участии в этой работе Касициной Натальи Викторовны. В этой статье мы выступаем как соавторы, при этом часть повествования от первого лица в единственном числе с описанием непосредственного опыта будет идти от лица Ольги Геннадьевны.[1]

В этом году в ЦО было около 60-ти обращений.

В наш фонд обращаются за поддержкой люди с разными запросами. Есть обращения непосредственно по адресу:

– о помощи в подготовке к сдаче ЕГЭ в текущем или следующем году,

– о помощи в обучении чтению, счету или письму для успешного прохождения комиссии в ПНИ и подачи документов на самостоятельное проживание,

– о помощи проживающим в ПНИ ребятам с ограничениями по здоровью,

– о проведении диагностики для ребенка, взятого в семью, для того, чтобы принять решение о том, в каком учебном заведении продолжить учебу (в школе или колледже),

– о помощи в подготовке к сдаче выпускных и/или вступительных экзаменов/испытаний после 9 или 11 классов,

– о поддержке волонтерской деятельности в сиротском учреждении,

– о поиске репетиторов для подготовки по предметам школьной программы для сдачи итоговой аттестации за год.

В таких случаях мы подбираем соответствующую программу фонда.

Обращающиеся к нам люди относятся к различным социальным группам:

• выпускники и воспитанники сиротских учреждений и ПНИ,
• родители и/или родственники детей, недавно принятых в семью,
• семьи, планирующие взять ребенка в семью,
• сотрудники ЦСО, школ, сиротских учреждений, ПНИ,
• мамы-одиночки,
• многодетные мамы,

[1] Выражаем особую признательность за помощь в работе над статьей и в подготовке выступления на конференции мужу Ольги Геннадьевны – Аверкину Игорю Анатольевичу.

• волонтеры,
• беженцы.

Когда человек обращается с просьбой о помощи непосредственно ему в решении проблемы, то мы имеем дело с субъектом обращения, но иногда бывает, что обращаются те, кому небезразлична судьба ребят (волонтеры, сотрудники ЦСО, школ). В таком случае я стремлюсь поговорить с самим опекаемым (выпускником), потому что на основании его позиции как субъекта решения своей проблемы будет строиться дальнейшее взаимодействие с нашим фондом.

Первое обращение (беседа-интервью), в большинстве случаев, происходит по телефону, редко по почте или по Скайпу. Фактически это первый опыт делового взаимодействия между обратившимся и представителем «Большой Перемены».

Во время беседы-интервью обратившийся, как правило, очень эмоционально описывает свою проблему, иногда наводит справки о Большой Перемене.

Я, со своей стороны, узнаю у обратившегося историю его проблемы, причины, побудившие его взяться за ее решение, причины, по которым он решил обратиться с этой проблемой именно в «Большую Перемену», личную информацию, важную для дальнейшей работы, рассказываю о наших программах, знакомлю с процедурой принятия решения об отклике на обращение.

Для меня беседа-интервью – это форма делового взаимодействия с обратившимся, позволяющая решить две задачи: прагматическую и диагностическую.

Прагматическая задача состоит в том, чтобы на основе полученной от обратившегося информации составить кейс “Первого звонка”.

В кейс “Первого звонка” обязательно входят личные данные обратившегося, описание конкретной ситуации с явной(ыми) или скрытой(ыми) проблемой(ами), зафиксированные в заданной структуре. На основе информации, содержащейся в описании кейса, в дальнейшем строится работа с обратившимся.

В течение года я научилась без искажений передавать своим коллегам информацию об обратившемся и об его запросе. Но в какой-то момент, коллегам и мне стало ясно, что для скорейшего понимания того,

с кем предстоит войти во взаимодействие, этого недостаточно. Более развернутая информация оказалась особенно актуальна в случае, когда сопровождение кейса планировалось проводить кураторами образовательного центра БП, поскольку для решения проблемы подразумевалось длительное участие обратившегося в образовательных программах БП.

Среди диагностических инструментов, разработанных моими коллегами, наиболее подходящей для целей сбора первичной информации об обратившемся я сочла методику диагностирования умения соблюдать договоренности, разработанную Зверевой Е.А. Она оказалась довольно легкой в освоении и внедрении. Но этой и диагностики мне и моим коллегам показалось мало.

К этому моменту я научилась делать аудиозаписи своих первых телефонных разговоров с обратившимся, и у нас появился живой материал, на основе которого и велось дальнейшее исследование вопроса – каким образом использовать ситуацию первого собеседования для наиболее качественного сбора информации об обратившемся.

Немного расскажу, о каком материале пойдет речь далее. В феврале 2014 года к нам обратилась Анна, представительница благотворительного фонда, знакомая с воспитанницей ПНИ Настей. Они познакомились на занятиях по рукоделию, которые организовывал фонд. На тот момент Настя уже числилась в альтернативном образовательном центре и посещала в нем занятия. Анна при обращении сформулировала запрос так: “Я обращаюсь от имени девушки, которая учится в центре “Вверх” и хочет перейти на учебу в “Большую Перемену”.

В течение 2-х последующих месяцев я связывалась с Анной с тем, чтобы узнать, готова ли Настя выйти на связь и пройти беседу-интервью. В апреле беседа-интервью состоялась. Мне удалось сделать ее аудиозапись.

Вместе с Натальей Викторовной Касициной мы исследовали аудиозапись беседы-интервью с обратившимся, и у нас появилось такое понимание диагностической задачи беседы-интервью.

Диагностическая задача беседы-интервью состоит в том, чтобы распознать, как в ходе делового взаимодействия обратившийся проявляется как субъект. **«Субъект** – это человек как создатель своей

предметно-практической деятельности, распорядитель собственных сил и эмоций»[2].

Исследуя беседу-интервью мы отметили, что у обратившегося как субъекта делового взаимодействия возникали разного рода трудности.

Трудность – жизненные обстоятельства, требующие большого труда, значительных усилий для их преодоления[3].

Когда мы обратили внимание на те моменты в беседе-интервью, где обратившийся сталкивался с трудностями или описывал свой прошлый опыт преодоления трудностей, стало ясно, что именно в ситуациях их преодоления обратившийся проявил себя как субъект. То есть пока человек не столкнется с трудностью по реализации своего запроса, он для внешнего наблюдателя и не проявляется в своих субъектных характеристиках. ЭВРИКА!

И мне стало легче от того, что я, наконец, увидела, нащупала, обрела тот самый угол зрения, под которым могу посмотреть на запись беседы-интервью как на диагностический процесс и отследить следующие субъектные позиции обратившегося:

– субъект общения;
– субъект переговорного процесса;
– субъект управления переговорами с представителем БП;
– субъект складывания делового взаимодействия;
– субъект преодоления трудностей в том деле, с которым он пришел.

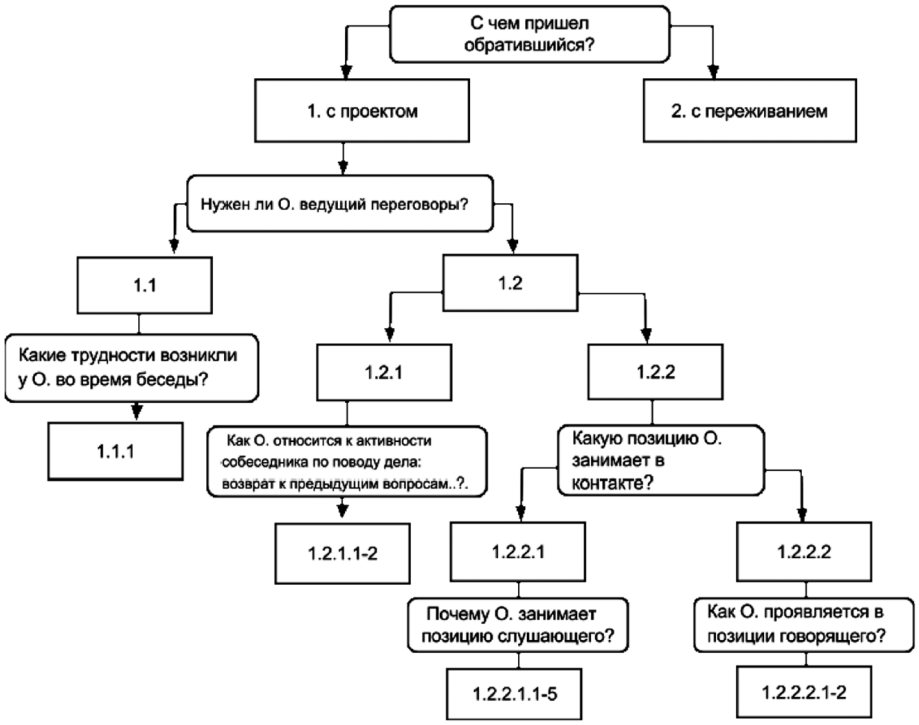
Итогом этой исследовательской работы на сегодняшний день стала модель диагностического исследования беседы-интервью с обратившимся.

---

[2] Подробнее см. Касицина Н.В., Кац Е.А., Михайлова Н.Н. и др «Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена» – М., 2010 стр.93-95

[3] Большой толковый словарь русского языка. Под. ред. С. А. Кузнецова, – СПб.: Норинт, 2000

Схематичный образ модели диагностической беседы-интервью с обратившимся (О.) в Центр Обращений “Первый звонок”.



Словесное описание модели диагностического исследования беседы-интервью

С помощью модели мы можем исследовать проявления Обратившегося (О.) как субъекта преодоления трудностей в том деле, с которым он пришел.

Исследуем, является ли О. субъектом складывания делового взаимодействия.

Вопрос: С чем пришел обратившийся?

1. С проектом (О. сразу говорит про дело).

Исследуем, является ли О. субъектом управления переговорами с представителем БП.

Вопрос: Нужен ли О. ведущий переговоры?

1.1 Нет не нужен. О. сам ведет разговор о проекте (деле), управляя переходами собеседника с фазы на фазу.

Исследуем умение О. вести переговоры. (Нас интересует техника ведения переговоров, которой обладает О. на данный момент)

Вопрос: Какие трудности возникли у обратившегося во время беседы?

1.1.1 Анализируем аудиозапись, составляем таблицу “Трудности, возникшие во время беседы”.

1.2 О. нужен ведущий переговоры.

1.2.1 Исследуем О. как субъекта переговорного процесса.

Вопрос: Как О. относится к активности собеседника по поводу дела: возврат к предыдущим вопросам в случае возникновения трудностей и/или необходимости что-то доуточнить?

1.2.1.1 О. с пониманием относится к возвратам и уточнениям во время беседы. (Проявления: соглашается отвечать на уточняющие вопросы по предыдущей теме беседы)

1.2.1.2 О. сопротивляется этому: (Проявления: активное сопротивление (“Давайте уже к делу”)/недовольство (“Что Вы меня об этом все спрашиваете?))

1.2.2 Исследуем О. как субъекта общения.

Вопрос: Какую позицию О. занимает в контакте?

1.2.2.1 слушающий (нуждается в том, чтобы его настойчивом “включили” в разговор прямым обращением). (Проявления: говорит только когда отвечает на вопросы, заданные ему)

Исследуем причины, по которым О. занимает эту позицию.

Вопрос: Почему О. занимает позицию слушающего?

1.2.2.1.1 плохо говорит (есть дефекты речи)

1.2.2.1.2 плохо понимает (теряет смысл происходящего «уходит»)

1.2.2.1.3 особенности его характера (можно выяснить, задав вопрос: “Вы всегда молчаливы или только сегодня?”)

1.2.2.1.4 особенности воспитания (есть какие-то установки – “помалкивай, когда не спрашивают”, “не высовывайся лишний раз”, приучен молчать)

1.2.2.1.5 стрессовая ситуация (чувствовал волнение)

1.2.2.2 говорящий

Исследуем О. как субъекта общения[4].

Вопрос: Как О. проявляется в позиции говорящего?

1.2.2.2.1 конструктивен (Проявления: задает вопросы слушающему/ отвечает на вопросы слушающего/задает вопросы слушающему на понимание/)

1.2.2.2.2 деструктивен (происходит захват позиции: (слушающий настаивает на том, чтобы он говорил и его понимали)) (Проявления: перебивает/переводит разговор на другую тему/отказывается отвечать на вопросы слушающего)

2. С переживанием (О. выплескивает эмоции по поводу какой-то проблемы)

Приведу примеры, которые помогут увидеть, как на беседу с Настей (Н.) можно наложить эту диагностическую модель.

Исследуем, является ли О. субъектом складывания делового взаимодействия с помощью вопроса: "С чем пришел обратившийся?"

"ПЗ: *Я звоню, чтобы провести с Вами телефонное интервью, чтобы понять, чего Вы хотите, и хотите ли от нас, и рассказать о возможном взаимодействии дальше.*

Н.: *Ну, меня единственное, что беспокоит, что я не очень хорошо, ну, как бы, по чтению. А так у меня математика и русский язык у меня более-менее нормально. Я бы хотела нормально… , ну, ...как бы научиться читать.*

Где я сейчас училась… ну… мне там не устраивает, почему я сейчас опять ту школу забросила, потому что я ходила-ходила и там в одном и том же классе сидишь. Там 5/2 я когда училась.

Я бы хотела ходить вместе с Таней Кузнецовой, она у вас учится, в "Большую Перемену". Она там рассказала мне про вашу школу, там более-менее нормально. Правда, тяжело, но к этому мне не привыкать. Практически то, что она ... я более-менее знаю.... Единственное, что меня беспокоит – это у меня чтение. Когда читаю, всегда очень тяжело."

[4] С.В. Лобынцева, Н.Л. Филонов. Методика выявления минимального набора социальных компетентностей студента «Большой Перемены» – Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2013, с.163

Мы видим, что в ответ на мои вопросы Настя сама начинает рассказывать о своей проблеме, можно сделать вывод о том, что Настя обратилась **с проектом (пункт 1).**

Теперь можно переходить к исследованию, которое позволит нам понять, является ли Настя субъектом управления переговорами с представителем БП. В этом нам поможет вопрос: "Нужен ли Насте ведущий переговоры?"

Во время беседы Настя проявлялась по-разному. И здесь исследование может идти по двум веткам: **1.1** или **1.2**.

Рассмотрим вариант **1.1**, когда Настя сама вела разговор о проекте.

Исследуем умение О. вести переговоры и зададимся вопросом: Какие трудности возникли у обратившегося во время беседы?

Исследуя аудиозапись беседы-интервью с Настей, мы фиксировали трудности, которые возникали во время беседы-интервью, и то, как Настя проявлялась в эти моменты.

Итогом этого исследования явилась таблица "Трудности, возникшие во время беседы-интервью".

1. 1. 1.Трудности, возникшие во время беседы-интервью

Фазы беседы-интервью	С какими трудностями Настя сталкивалась в процессе собеседования?	Как она там проявлялась?
- Фаза установления контакта.(отвечает на поставленный вопрос, поддерживает беседу, задает вопросы, ждет ответа на свои вопросы, дает обратную связь собеседнику, управляя контактом, дает возможность собеседнику договорить, держит паузу, чтобы дослушать).	Иногда теряла тему разговора. Сложно удерживать в памяти несколько вопросов.	Во время беседы у обратившегося всплывают ассоциативные картинки ее прошлого, которыми она делится.

- Фаза знакомства. (Обратившийся может рассказать про себя сам или может ответить на вопросы про себя, задать вопросы про другого, выслушать ответ собеседника, уточнить, если что-то непонятно).	Непонятная формулировка вопроса. *ОГ: В центр «Вверх» Вы давно ходили?* *Когда Вы там начали заниматься и когда закончили?*	Переспросила, сформулировав вопрос своими словами: *«Вы имеете "Вверх" я ходила? Сейчас я Вам скажу...»*
	ОГ ошиблась с возрастом обратившегося: *«...Вам сейчас 25 лет...»*	Поправила : *«...мне 24 лет...»*
- Фаза обсуждения деталей возможного дальнейшего совместного дела (нахождение предмета взаимодействия, либо отсутствие этого предмета).	Непонятная формулировка вопроса. *ОГ: От кого Вы о нас узнали?*	Переспросила, сформулировав вопрос своими словами: *«...Вы имели ввиду, откуда я узнала вашу... эту школу?...»*
	Потеряла тему разговора.	Восстановила тему разговора. *«Что-то я Ваш вопрос... из головы вылетел. Повторите, может.»*

Итог: Оказавшись на этом пункте **(1.1.1.)** нашей схемы, мы можем сказать, что во время беседы-интервью Настя частично сама вела переговоры о деле, но при этом испытывала следующие трудности:

- Иногда теряла тему разговора.
- Сложно удерживать в памяти несколько вопросов.
- Н. была непонятна формулировка вопроса.
- Собеседник ошибся с возрастом Н.

Теперь продолжим исследование по ветке **1.2.**, когда в беседе-интервью возникали ситуации, в которых Насте нужен был ведущий переговоры.

Исследуем Н. как субъекта переговорного процесса и для этого зададимся вопросом: "Как О. относится к активности собеседника по поводу дела: возврат к предыдущим вопросам в случае возникновения трудностей и/или необходимости что-то доуточнить?"

На фазе обсуждения деталей возможного дальнейшего совместного дела, когда собеседники находят предмет взаимодействия либо отсутствие этого предмета, я несколько раз задавала Насте вопросы о том, зачем ей учиться "нормально читать".

Первая попытка:

***ПЗ**: Скажите, с какой целью Вы хотите научиться читать, освоить математику? Вам это зачем?*

***Н.**: Не, математика и русский язык у меня более-менее нормально…. Мне как бы хотелось отдельно. У вас есть такое, чтобы после урока с человеком отдельно сесть и читать? У Вас по-моему нет такого, да?....*

Вторая попытка:

***ПЗ**: Скажите, зачем Вам все это: читать, считать, писать? Вы же раньше жили без этого, а тут вдруг начали этим заниматься.*

***Н.**: Не, ну, Вы знаете, я до этого училась, 8 классов закончила, но когда я была в школе вспомогательном у меня одна программа не тянула, ну все программы тянула, кроме одной. Единственно, когда стали там выше-выше, когда 9-10 класс, там же больше задают, а программу я, практически, не знала и из-за этих программ я "села". Я, можно сказать, и забросила эту программу. ...*

Третья попытка:

***ПЗ**:Вы умеете ориентироваться в городе, читать, писать, решать задачки. Зачем Вам это?*

***Н.**: Вы знаете, когда вот ты в город выходишь, когда , допустим, с пересадкой едешь там к кому-то к друзьям, знакомым со школы … Единственное что, когда ты едешь, надо обязательно читать, куда и чего, чтобы потом тебя не увезло туда, направление, которое ты не знаешь. Обязательно в метро надо читать, там везде повешены эти таблички. Там, допустим, если не знаешь, подойди к этой штуке, там нажми, там тебе покажут…. Едет человек, обязательно читать надо. Это даже не обсуждается. Не важно, с пересадкой, не с пересадкой, обязательно читать надо. Единственное, если я это слово не знаю, я произношу немного вслух. Обязательно читать надо. ...Я обязательно с кем-то встречаюсь, надо запомнить, какое метро,... чтобы потом тебя не увезли, чтобы потом этот человек тебя не ждал. Вот из-за этого я почему хочу в школу пойти читать. Только из-за этого. ...*

Как мы видим из ответов Насти, она с пониманием относится к возвратам и уточнениям во время беседы, отвечает на уточняющие вопросы по предыдущей теме беседы, но при этом теряет суть заданного вопроса **(п. 1.2.1.1).**

Итог: Можно сделать вывод, что при обсуждении деталей взаимодействия Н. может увлекаться рассказами, поэтому ей пока нужен ведущий переговоры. При этом она не сопротивляется, когда в беседе происходят возвраты, отвечает на уточняющие вопросы по предыдущей теме беседы.

Теперь продолжим исследование по ветке **1.2.2** и исследуем Настю как субъекта общения, задавшись вопросом: "Какую позицию О. занимает в контакте?"

Из предыдущих примеров видно, что Н. спокойно выходит в позицию "говорящий" после вопросов ведущего разговор. Мы перемещаемся к пункту **1.2.2.2.**

Двинемся дальше по нашей модели и исследуем Настю как субъекта общения, задавшись вопросом: "Как О. проявляется в позиции говорящего?"

Приведу последний пример из беседы-интервью:

ПЗ*: От кого Вы про нас узнали?*

Н.*: Вы имели ввиду, откуда я узнала вашу… эту школу?*

Ну, Вы знаете, к вам ходила до этого Лиза Серова. Она у вас училась. ….Я только от Лизы Серовой узнала. Я до этого эту школу вообще не знала. Только когда Лиза Серова у вас училась, вот после этого я к ней тоже обратилась... Она сказала, что это такая школа вечерняя, есть утренняя, а есть вечерняя, она говорит: «Я сейчас туда хожу». Мне Лиза про вас рассказала Серова, и сейчас после Лизы Серовой ходит Таня.

Настя проявляет себя конструктивно: задает вопросы слушающему/ отвечает на вопросы слушающего/задает вопросы слушающему на понимание.

Итог: Мы дошли до пункта **1.2.2.2.1** и можем сказать, что Настя спокойно выходит в позицию "говорящий" после вопросов ведущего и проявляется конструктивно (задает вопросы слушающему/ отвечает на вопросы слушающего).

Таким образом, с помощью разработанной нами модели, я могу на основе зафиксированных реальных проявлений обратившегося провести их исследование и провести диагностику, которая поможет моим коллегам в дальнейшей работе с обратившимся в ОЦ "Большая Перемена".

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОКАЗАТЕЛИ ДИНАМИКИ

Е.А. Кац

Вступление

Методологической основой программы развития познавательного интереса и навыков познавательной деятельности «Самоучка» образовательного центра «Большая Перемена» является концептуальная основа развития самостоятельности, исходно разработанная в рамках диссертационного исследования Ю.А.Рязановой и частично переосмысленная и дополненная по итогам рефлексии нашей педагогической практики.

В настоящей статье мы предполагаем описать критерии, позволяющие проследить динамику развития самостоятельности в познавательной деятельности.

Под самостоятельностью мы, вслед за Ю.А.Рязановой, будем понимать **«способность человека к свободным, то есть независимым от внешних обстоятельств, результативным действиям по реализации собственных интересов»**[1]. Юлия Анатольевна разработала схему поуровневого развития интереса студентов, которая отражает возможности перехода от первых проявлений любопытства к самостоятельному проектированию[2].

Первоначально это описание было сделано в методическом пособии «Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного фонда «Большая Перемена»[3] и дополнено в нашей статье 2013 года, но сейчас мы подробнее рассмотрим схему

[1] А.Витковский, Ю.Рязанова. Развитие самостоятельности: путь от спонтанного интереса ученика – к целенаправленному. «Первое сентября». 2013. № 7.

[2] Разработана в рамках диссертационного исследования Ю.А. Рязановой «Педагогическая поддержка развития самостоятельности детей младшего школьного возраста» при поддержке научного консультанта – к.п.н. главного научного сотрудника института психолого-педагогических проблем детства РАО Н.Н.Михайловой.

[3] Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». М., 2010. С. 66-87.

с изменениями, сделанными на основе анализа практической работы в программе «Самоучка», и опишем ступени самостоятельности и показатели, по которым мы отслеживаем её динамику.

Развитие самостоятельности в познавательной деятельности

Интерес	Вопрос/задача	Проектирование	Деятельность	Результат
зона пассивности	зона пассивности	зона нереальных фантазий	нет	нет
интерес 1 (спонтанный)	вопрос 1 (спонтанный)	проектирование 1	деят-ть 1 (простое решение)	результат 1 (единственный вариант)
интерес 2 (хобби)	вопрос 2 (устойчивый)	проектирование 2 (учёт условия)	деят-ть 2 (сложное решение)	результат 2 (самостоятельно выбранный)
интерес 3 (самопознание)	вопрос 3 (сформулированный)	проектирование 3 (подготовка вариантов)	деят-ть 3 (новые способы)	результат 3 (результат самостоятельного проектирования)

В данной статье мы будем исследовать концептуальную схему развития самостоятельности на примере её реализации в программе «Самоучка». Участвующий в программе ученик может реализовать в ней три типа проектов: 1) исследовательский, в рамках которого ребята ищут ответы на свои вопросы (они могут быть любыми, от чисто бытовых, практических до самых отвлечённых, философских); 2) выступление на учебной конференции; 3) публикация своего доклада в сборнике. Эти проекты не обязательно следуют один за другим: студент может участвовать, например, только в 1-м, а затем перейти к следующему исследованию, не вынося на конференцию результаты предыдущего, если у него пока нет мотивации к выступлению или он считает эти результаты неинтересными для слушателей.

Чтобы увидеть, на каком уровне самостоятельности и на каком этапе реализации проекта (т.е., в какой ячейке таблицы) находится сейчас студент, нам нужно было выявить дифференциальные признаки, которые позволяют разделить ступени внутри каждого уровня. Поскольку деятельность на каждом этапе разная, набор признаков тоже получился разным.

Необходимо также пояснить, что такая диагностика очень важна для нашего, педагогического проектирования: благодаря ей нам проще увидеть возможные варианты развития студента, вовремя заметить и точно определить стагнацию (а значит, задуматься о возможных причинах и возможных выходах из неё) и т.д. Кроме того, описание набора признаков становится основным пособием для обучения новых педагогов работе в программе «Самоучка».

Интерес	1. Источник.	А) единственный Б) разные
	2. Связь интереса с другими.	А) нет связи Б) есть связь
	3. Устойчивость.	А) неустойчивый Б) устойчивый
	4. Осознаваемая важность.	А) неважен Б) важен
Вопрос/задача	1. Источник.	А) внешний Б) внутренний
	2. Устойчивость.	А) неустойчивый Б) устойчивый
	3. Формулировка	А) неточная Б) точная
Проектирование	1. Образ результата	А) смутный Б) более детальный В) SMART
	2. Учёт реальных условий	А) не учитываются Б) учитываются
	3. Вариативность	А) единственный вариант Б) выбор из предложенных вариантов В) самостоятельно предложенные варианты
Деятельность	1. Новизна способов	А) старые способы Б) новые способы
	2. Внутренняя сложность решения	А) в одно действие Б) в несколько этапов
Результат	1. Возможность выбора	А) нет выбора Б) выбор из предложенного В) способность к выбору и вариативности действий на любом этапе реализации проекта

I. ИНТЕРЕС

Первый столбец отражает уровень самостоятельности студента на начальном этапе – свободного проявления интереса. По сути, это ключевой этап нашей работы. Создание таких педагогических условий, чтобы «ученик не хотящий» стал «учеником хотящим», осознающим своё желание – первое и главное звено в запуске «реакции самостоятельности». Это желание может перерасти в мотив, который станет движущим стимулом самостоятельной деятельности, а может и не перерасти – это момент неопределённости. Но самостоятельная деятельность без лежащего в её основе интереса совершенно определённо осуществляться не может.

А. Нет интереса. Это зона пассивности. Причины того, что ученик не проявляет никакого познавательного интереса, могут быть разными: мы отчасти касались их в посвящённой вопросу статье[4] и достаточно подробно разбирали в сборнике научно-методических рекомендаций[5]. Здесь мы не будем останавливаться на разборе этих причин и педагогических условий, необходимых для выхода ученика на следующие уровни, сосредоточившись на описании самих уровней.

Б. Интерес 1 уровня («спонтанный»).

Пример: *Егор пришёл на занятие и взахлёб рассказывает о мастере, который делает макеты оружия из дерева. Егору хочется узнать побольше о таком оружии; что именно он хочет узнать – толком сформулировать не может. Сам интерес возник благодаря встрече с таким мастером пару дней назад.*

Признаки:

1. Источник: студент что-то увидел, услышал вне занятия или прямо на нём, недавно или прямо сейчас.

2. Связь интереса с другими: нет или слабая – это деревянное оружие не связано с другими увлечением, реализация интереса не нужна для какого-то дальнейшего дела.

---

[4] Кац Е.А. Развитие самостоятельности в познавательной деятельности (на основе работы программы «Самоучка») // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов международной научно-практической конференции. М., 2013. С.108–113.

[5] Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». М., 2010.

3. Устойчивость: ученик не удерживает его до следующего занятия.

4. Осознаваемая важность: если у ученика есть выбор из нескольких вопросов и педагог предлагает выбрать, то обычно[6] ученик выбирает вопрос/интерес следующего уровня.

Пример: *Перед Самоучкой у Андрея был урок естествознания. Тема урока – «Планеты Солнечной системы» – показалась Андрею очень интересной, и он сразу же заявил, что будет изучать её. Педагог поддержал интерес Андрея, но предложил вспомнить, что ещё ему может быть интересно, чтобы выбрать самое-самое интересное, важное для него сейчас. Андрей набросал ещё несколько тем и, внимательно посмотрев на них, сказал, что гораздо важнее для него сейчас вопрос «Как всё успевать?».*

В. Интерес 2 уровня («хобби»).

Пример: *Дима несколько раз подряд выбирает темой исследования какую-нибудь страну. Поначалу мы думали, что это спонтанный интерес, т.к. в первый раз такая тема «всплыла» в процессе обсуждения возможных интересов Димы с педагогом (педагог рассказала о том, что многим ребятам бывает любопытно узнать что-то о других странах, часто – о тех, куда они собираются поехать, или о тех, где они уже бывали). Позже выяснилось, что Дима проявляет недюжинное рвение на географии, собирает факты о разных странах на истории, поразил всех своими познаниями в экономической географии на Английском клубе, т.е. интерес является очень устойчивым. С какими-то практическими планами он не связан: Дима собирается стать поваром и мечтает о карьере футболиста.*

Признаки:

1. Источник: накоплены или копятся разные источники, студент видит материал для подпитки этого интереса в разных условиях.

2. Связь интереса с другими: тематика может быть достаточно широкой (путешествия, животные, машины), при этом связь с какими-то жизненными проектами и другими интересами в данный момент не прослеживается (но может появиться в дальнейшем).

[6] Строго говоря, этот параметр требует дальнейших наблюдений: случаи такого выбора происходят не каждый раз, мы не фиксировали их подробно в прошлые годы; но материалы работы в 2013–2014 учебном году и случаи, которые удалось вспомнить педагогам, позволяют сделать именно такое предварительное заключение.

3. Устойчивость: ученик удерживает этот интерес в течение нескольких занятий или дольше; возможно неоднократное его проявление в разных образовательных пространствах, в бытовом общении.

4. Осознаваемая важность: ученик осознаёт этот интерес как ценный для себя, нередко может сопротивляться предложениям педагогов заняться чем-то ещё или хотя бы подумать о том, что ещё могло бы быть ему любопытно и важно. В этот подтип входит широкая область познавательно-культурных увлечений, которые присутствуют в жизни почти каждого человека. Учитывая, что для многих наших учеников выбор доступных профессий очень невелик и зачастую не слишком для них привлекателен, возможность находить и уметь реализовывать такого рода интересы приобретает особенное личностное значение. Однако в некоторых случаях на занятиях «Самоучки» мы видим, что человек, по-видимому, остановился в развитии, снова и снова применяет уже наработанные умения на одной и той же тематике. В таких случаях мы или проблематизируем ученика, или, если этот способ не помогает ему выйти в новую ситуацию, пытаемся выстроить проекты в других образовательных пространствах, где этот интерес может реализоваться по-другому и будет способствовать развитию самостоятельности студента.

Г. Интерес 3 уровня («целенаправленность, самопознание и самоопределение»).

Пример: *На Английском клубе в итоговой общей игре на повторение материала Егор не смог назвать ни одного слова даже с подсказками, хотя все остальные ребята правильно отвечали хотя бы один-два раза. Он захотел узнать, как можно всё же запоминать английские слова.*

Ольга, перейдя в 9 класс, сформулировала для исследования вопрос «Почему люди волнуются перед экзаменами?» За этим вопросом стоял её интерес к тому, как преодолеть собственное очень сильное волнение во время подобных испытаний.

Признаки:

1. Источник: накоплены или копятся разные источники, студент видит материал для подпитки этого интереса в разных условиях.

2. Связь интереса с другими: такой интерес разными способами связан с другими, его реализация может быть нужна как составляющая какого-то дальнейшего проекта, он может быть связан с важными личностны-

ми открытиями, внутренней работой самопознания и самоопределения. Это интересы в области выбора профессии, изучение остро актуальных для ученика в данный момент аспектов психологии, осмысление своего внутреннего опыта («*Какую профессию мне выбрать? Почему родители бросают своих детей? Моё счастливое детство. Как построить крепкие отношения с девушкой? Как научиться выступать уверенно?*» и т.д.) или других вопросов, связанных с выстраиванием какого-то своего проекта (образовательного, личностного, профессионального и т.д.).

3. Устойчивость: ученик долго (вплоть до всего времени участия в наших образовательных программах и далее) удерживает этот интерес, он проявляется в других пространствах.

4. Осознаваемая важность: ученик осознаёт и формулирует (если ему доступны такого рода формулировки) важность этого интереса, в большинстве случаев выбирает его, если есть выбор из нескольких вариантов, но может, напротив, отложить, если чувствует себя неготовым к реализации этого интереса.

II. Вопрос/задача

Свой познавательный интерес студент может формулировать в виде вопроса или виде поисковой, исследовательской задачи.

А. Нет вопроса/задачи.

Такая ситуация может иметь несколько вариантов: 1) студент вообще не проявляет вовне свои интересы и вопросы/задачи; 2) распространённый вариант – студент говорит о проблеме, что свидетельствует о том, что у него есть интерес в этой области, но не трансформирует эту проблему в вопрос или задачу, а просто жалуется на неё, описывает как имеющийся факт, нечто внешнее; 3) иногда студент проявляет интерес к чему-то (бывает,невербально?), но вопроса/задачи не озвучивает. В каждом из этих случаев причины поведения ученика могут быть очень разными. Отчасти мы затрагивали их в исследовании 2010 года[7], в данной же статье мы вернёмся к основной теме, отложив этот материал для отдельного исследования и описания.

[7] Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». М., 2010.

Б. Вопрос/задача 1 уровня («спонтанный»).

Пример: *Педагог с Димой беседуют о возможных интересах последнего. Педагог рассказывает, что многие ребята любят что-то узнавать о странах, куда они хотят поехать, обсуждает это с Димой, но тот не проявляет заинтересованности и начинает рассказывать о Вьетнаме, куда он ездил с детским домом. «Может быть, тогда почитать что-нибудь о Вьетнаме, вдруг ты сам захочешь туда поехать?» – «Са-ам? Как это?», – удивляется Дима, которому такая возможность, похоже, в голову не приходила.*

Признаки:

1. Источник: реакция на внешний стимул.

2. Устойчивость: внутри одного интереса могут быть разные типы вопросов и задач; из них выбираются менее и более важные, выделяются подзадачи; более важные в дальнейшем остаются, а менее важные – спонтанные – отпадают.

3. Формулировка: совпадает с проявлением спонтанного интереса, часто – неполное предложение.

В. Вопрос 2 уровня (устойчивый вопрос/задача на стадии формулирования).

Пример: «*Почему люди боятся экзаменов?» (пример зашифрованного сообщения – ученик хочет узнать, как ему избежать паники перед экзаменом, и таким вопросом подаёт сигнал об этом*[8]*, возможно, не желая признаваться в своём страхе);* «*Как выбрать профессию?» (на самом деле, студентку интересуют не методики профориентации, а личный выбор); «Узнать об архитектуре Петербурга».*

Признаки:

1. Источник: к внешним стимулам добавляются внутренние размышления.

2. Устойчивость: вопрос удерживается и воспроизводится студентом.

3. Формулировка: затрагивает нужную тему, но недостаточно точно определяет, что именно внутри неё хочет узнать студент.

[8] См. также примеры «шифрования» сообщений в Гордон Т. Повышение родительской эффективности. Екатеринбург, 1997.

Г. Вопрос 3 уровня (оформленный – сформулированный – точно поставленный для поиска ответа вопрос).

Пример: *Какую профессию мне выбрать? Какие основные архитектурные стили есть в Санкт-Петербурге и по каким признакам можно их узнать?*

Признаки:

1. Источник: внутренние размышления (плюс может быть внешний стимул)
2. Длительность: вопрос удерживается и воспроизводится студентом
3. Формулировка: точно поставленный вопрос для поиска ответа, который ищет именно этот студент

III. Проектирование.

Проектирование – сложно организованная деятельность, включающая замысел и прогнозирование его воплощения в реальной ситуации, планирование вариантов будущих действий и оценку их последствий, понимание рисков и собственной ответственности за результат… На практике проектирование и следующая ступень – деятельность – могут быть связаны нелинейно. Ученик, первоначально совсем не умеющий проектировать и не представляющий, как взяться за решение задачи, по мере ознакомления с материалом или во время совместной с педагогом работы в зоне ближайшего развития может начать видеть варианты выстраивания своих дальнейших действий, и таких «возвращений» на новом уровне может быть несколько в процессе реализации его интереса.

А. Нет проектирования / нереальные фантазии.

Пример: *Анна считает, что на первом же выступлении с лёгкостью расскажет своими словами о проведённом исследовании, хотя всем известно, что связная речь ей часто даётся с трудом. Убедить её хотя бы раз порепетировать выступление не получается.*

Зое очень интересен и важен её вопрос («Какую профессию мне выбрать?»), но она, почти всю жизнь прожив в интернате (из детского её перевели во взрослый), совершенно не представляет, с какой стороны подступиться к поиску ответа.

Слабо развитая способность к проектированию – одна из распространённых проблем наших учеников (воспитанников и выпускников сиротских учреждений), как в процессе образования, так и в их реальной жизни. Это вызвано, в частности, тем, что их жизнь в учреждении резко обеднена ситуациями личного выбора и личной ответственности, критически необходимыми для развития этой способности. Однако наш опыт показывает, что неумение проектировать в конкретной учебной или жизненной ситуации, совершенно не означает, что ученик в принципе не способен этому научиться. Это означает лишь то, что учителю нужно быть особенно внимательным в этой области, тщательно выращивая интерес к проектированию и создавая условия для совместной деятельности в этой области в зоне ближайшего развития ученика.

Б. Проектирование 1 уровня (не детализированное одновариантное мысленное представление предстоящего действия).

Пример: *Роман хочет узнать что-нибудь об архитектуре Петербурга. План его прост: вбить в поисковую строку «архитектура Петербурга», скачать и прочитать то, что откроется по первой ссылке.*

При подготовке выступления Дима не понимает, зачем что-то продумывать: «Ну, мне же интересно – значит, всем интересно; приду и прочитаю всё, что нашёл».

Признаки:

1. Образ результата: расплывчатый – ученик смутно представляет себе, что получится в результате его действий («я найду ответ», «я выступлю»).
2. Учёт реальных условий: у ученика есть общее представление об одном способе решения поставленной задачи; он не задаётся вопросами типа «а что, если... ?» и не сомневается в выбранном способе, считая, что он сразу же приведёт к достижению результата.
3. Вариативность: студент видит только один вариант решения своей задачи.

В. Проектирование 2 уровня (вписывание действия в реальные условия).

Пример: *Роман поработал над темой «Архитектура Петербурга» самостоятельно (и практически ничего не понял в ней), а затем с помощью педагога. В результате полученных знаний и обсуждения он уточнил свой запрос (разобраться в основных архитектурных*

стилях – см. выше) и совместно с педагогом разработал небольшой набор ключевых вопросов, конкретные ответы на которые он будет искать в текстах из интернета.

В следующий раз Дима уже понимает, что удержать внимание слушателей непросто. В процессе подготовки к выступлению он с готовностью отзывается на предложение педагога задуматься о том, сколько времени займёт доклад, и сам предлагает немного его сократить.

Признаки:

1. Образ результата: у представления о результате появляются характеристики, детали («я выступлю успешно, слушателям будет интересно, они не будут болтать во время выступления»; «я смогу определять архитектурные стили, если побываю в Петербурге»).

2. Учёт реальных условий: ученик задумывается о том, что ему нужно сделать, чтобы обеспечить достижение этого конкретизированного результата в реальных условиях, предлагает какой-то способ для этого.

3. Вариативность: ученик не просчитывает возможную вариативность развития событий, проектирует единственный вариант своих действий.

Г. Проектирование 3 уровня (подготовка вариантов возможных действий).

Это высокий уровень проектирования, до которого доходят немногие наши ученики.

Пример: *Зоя заинтересовалась архитектурой Франции, в частности – собора Парижской Богоматери. В первую очередь она обратилась к интернету с запросом о соборе, а затем сама сообразила, что, если в интернете сложно будет разобраться, она может поискать материал и в учебнике истории, т.е. привлечь ещё один доступный ей источник.*

Аля договорилась с педагогом о сигналах, которые нужно подавать, если она будет говорить слишком долго и возникнет опасность выйти за временные рамки доклада или сильно наскучить слушателям. Она хотела научиться выступать уверенно и выработала следующие критерии уверенного выступления: «держать себя, отвечать на все вопросы, хорошо знать тему, уметь держать временные рамки, говорить достаточно громко, свободно общаться».

Признаки:

1. Образ результата: более детализированный, чем в предыдущем пункте – у ученика есть или он может выработать критерии оценки своего результата.

2. Учёт реальных условий: ученик задумывается о том, что ему нужно сделать, чтобы обеспечить достижение этого конкретизированного результата в реальных условиях.

3. Вариативность: ученик просчитывает уже не один, а два и более вариантов своих возможных действий по реализации проекта, может учитывать не одно обстоятельство, в которых разворачивается его деятельность, а несколько.

IV. Деятельность

«Деятельность – это труд, осуществляя который, человек упорно стремится к достижению собственной цели»[9].

А. Нет деятельности

Бывает, что, дойдя до этапа реализации проекта, ученик начинает отвлекаться – пытаться играть в игры на телефоне, болтать с друзьями, вместо чтения статьи по своей теме заходить в соцсети и т.д. Педагог замечает, что целенаправленной деятельности просто нет.

Это может означать, что ученик в процессе своего труда выпал за пределы доступного ему и, постоянно не справляясь с задачей (например, понять найденный текст), потерял веру в свои силы, и у него уже не хватает воли продолжать попытки. В таком случае педагог подключается к созданию условий, позволяющих ученику вернуться в зону ближайшего развития (в совместной деятельности с педагогом) или в зону актуального развития (для доступной ему самостоятельной деятельности), – например, помогает ученику лучше сформулировать запрос в поисковой системе или сам подбирает подходящий текст.

Но такая ситуация может свидетельствовать и о том, что ученик неверно понял (сам) или высказал (проявил перед другими) свой инте-

[9] Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». М., 2010. С. 77.

рес и нужно вернуться к началу работы и найти то, что будет ему по-настоящему любопытно, нужно, важно, ради чего он готов будет трудиться и преодолевать страхи, сложности, безволие...

Б. Простое решение: решает задачу в одно действие, знакомыми способами.

Пример: *Зоя заинтересовалась вопросом, почему ослепла певица Диана Гурцкая. Она набрала этот вопрос в «Яндексе» и нашла ответ.*

Признаки:

1. Новизна способов: ученик действует уже знакомыми способами.

2. Внутренняя сложность решения: решение осуществляется «в один ход». Это не всегда означает, что этот этап весь лежит в зоне актуального развития. Бывает, что решение задачи не требует сложной организации и способ уже знаком, но не до конца освоен, лежит в зоне ближайшего развития или на переходе из ЗБР в ЗАР. В таком случае для решения требуется участие педагога.

В. Сложное решение: решает задачу в несколько действий, знакомыми способами.

Пример: *Для подготовки к выступлению Дима порепетировал чтение текста и сделал к нему презентацию, для чего подобрал в интернете фотографии, оформил их в PowerPoint, придумал и внёс свои подписи к картинкам, затем отрепетировал чтение текста вместе с показом презентации.*

Признаки:

1. Новизна способов: ученик действует уже знакомыми способами.

2. Внутренняя сложность решения: решение состоит из нескольких действий, сложность которых для ученика может быть разной, как и в предыдущем пункте.

Г. Новые способы: решает задачу несколько действий, ищет новые способы.

Пример: *Егор хотел научиться запоминать английские слова. Ему было сложно читать и понимать тексты, он никак не мог продвинуться к практической реализации интереса, поэтому педагог предложил ему игровой способ: порисовать, придумать что-нибудь смешное – что в голову придёт. В результате Егор придумал три собственных способа запоминания слов и потренировался их применять в совместной работе с педагогом.*

К следующему выступлению Дима, помимо обычной подготовки, продумал и сделал опросник о герое своего доклада, чтобы больше вовлечь слушателей в доклад и обсуждение.

Признаки:

1. Новизна способов: ученик придумывает новые способы решения задачи (нередко эта деятельность лежит в ЗБР, т.е. происходит в сотрудничестве с педагогом, или на переходе из ЗБР в ЗАР).

2. Внутренняя сложность решения: решение задачи состоит из нескольких этапов, может требовать формирования некой структуры (подготовительные этапы, основные, пересмотр промежуточных результатов, осмысление вспомогательных целей и т.п.).

V. Результат

Если студент дошёл до получения результата – значит, его самореализация удалась, он получил положительный опыт субъектной деятельности, который может стать опорой для его дальнейшего развития.

А. Нет результата.

Б. Результат 1 (единственный вариант).

Пример: *См. выше случай с Зоей, которая искала ответ на вопрос, почему ослепла известная певица. Она приняла первый же полученный результат.*

Признаки:

Возможность выбора: условия, в которых ученик реализует свой интерес, организованы так, что он может прийти к результату, миновав ситуацию выбора. В формате «Самоучки» так может произойти, если ученик пока особенно не задумывается об участии в конференции (*сказали участвовать – он и участвует, сильного отторжения это предложение не вызвало, а все силы ушли на исследование*). Или другой пример: у ученика был несложный вопрос, который в одно действие был решён, о каком-то отборе вариантов ученик не задумывался.

В. Результат 2 (самостоятельно выбранный вариант).

Пример: *На следующем занятии Английского клуба Дима принял решение активно воздействовать на ситуацию своего неумения запоминать новую лексику: вспомнил придуманные способы и применил их (а мог бы отложить или счесть, что всё равно не получится, и т.д.). В результате ему действительно удалось запомнить несколько слов и показать свои знания в конце занятия.*

Признаки:

Возможность выбора: условия, в которых ученик реализует свой интерес, организованы так, что ученик осознанно выбирает, будет ли он стремиться к достижению этого результата или нет, когда и как он будет подходить к этому результату.

Г. Результат 3 (результат самостоятельного проектирования).

Пример: *Аля очень долго готовила доклад о том, как научиться выступать уверенно. Она весьма основательно подошла к теме и в какой-то момент поняла, что не может в этом году освоить её на уровне, который бы её удовлетворил. Этому мешали и объективные внешние обстоятельства. Но Але было очень важно всё же достичь нового результата в развитии её умения выступать, и она предложила неожиданный для педагогов вариант: выступить на конференции «Самоучки» с докладом по естествознанию, который, по её мнению, был интересен для слушателей. Аля с помощью педагога минимально подредактировала доклад, чтобы сделать его несколько более интерактивным, и договорилась о сигналах во время выступления (см. выше). В результате её выступление действительно получилось успешным, и сама Аля оценила его как новое для себя достижение, следующую ступень в развитии своего умения выступать публично.*

Признаки:

Возможность выбора: ученик не просто выбирает, будет ли он стремиться к получению результата, но проектирует свою деятельность, исходя из возможности возникновения разных ситуаций в процессе реализации своего интереса, может предлагать новые решения, лежащие за рамками уже существовавших вариантов.

Показатели динамики

Теперь, раскрыв содержательный аспект приведённой в начале статьи таблицы, мы попытаемся обрисовать ведущие к развитию самостоятельности траектории движения наших студентов по этой схеме. Ниже мы представляем основания, по которым можно сделать заключение о том, что в развитии самостоятельности в познавательной деятельности есть динамика:

Если ученик сначала может проявить, сформулировать и реализовать свой интерес только с помощью педагога, а затем – сам, на любом уровне (переход умения реализовать свой интерес из ЗБР в ЗАР): это движение в таблице по горизонтали, от интереса к результату.

Отдельно хочется упомянуть о возникающем иногда вопросе: ученик сейчас не умеет (не обладает необходимыми навыками, которые потенциально способен приобрести) или не может (в связи с некой органической неспособностью или какими-то другими внешними по отношению к необходимым навыкам причинами, например, какой-то психологической блокировкой, недостаточностью развития и проч.) реализовать свой интерес? Наша принципиальная позиция состоит в том, чтобы в любом случае попытаться создать такие условия, чтобы ученик всё же смог развиваться в этом направлении, хотя для этого может понадобиться довольно много времени и индивидуального внимания педагога. Наш опыт показывает, что почти всегда такие перемены в ученике возможны.

Если ученик продвигается в значимости проявляемого интереса, точности формулировки вопроса, осваивает более детальное проектирование, более сложно организованную деятельность для реализации интереса, получает более осознанный результат (движение по вертикали, от 1 к 4 в столбце).

Если внутри каждой ячейки таблицы ученик продвигается от «за ЗБР» –> «в ЗБР» –> «на переходе из ЗБР в ЗАР» –> «в ЗАР». Отметим, что поначалу реализация собственного интереса может не получаться у ученика из-за критической нехватки умений. Получается, что целеполагание у него лежит в ЗАР (он понимает, чего он хочет), а вот самостоятельное достижение цели для него пока является запредельной задачей. В таком случае очень важно, чтобы педагог это увидел, осознал, что

именно мешает в продвижении, и не направлял свои усилия на дальнейшую стимуляцию мотивации («ты умный мальчик, стоит только как следует захотеть»), а организовал такие условия, в которых ученик сможет найти необходимые средства, освоить нужные умения. Если нехватка у ученика столь велика, а уверенность в своих силах едва теплится, допустимо, чтобы педагог проделывал часть работы (которая в этом случае оказывается за ЗБР студента), при условии, что студент будет работать на пределе своих возможностей – в зоне ближайшего развития (например, педагог может подбирать тексты, проектировать деятельность и т.д.).

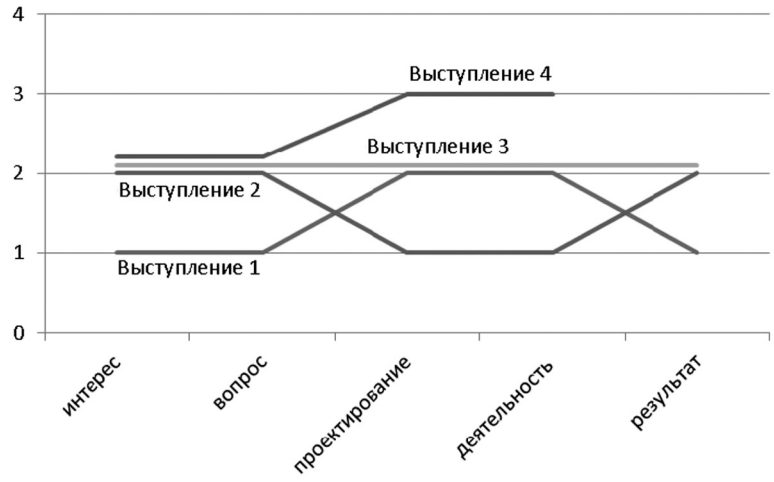
В процессе реализации интереса есть ещё один этап, не освещённый в нашей статье. Это ситуация оценивания собственных результатов (удовлетворённость/ неудовлетворённость и желание повысить качество деятельности/ удовлетворённость и постановка следующей задачи…), которая может происходить на каждой из ступеней описанной схемы. Мы можем констатировать, что развитие внутри этого этапа также отражает развитие самостоятельности, но механика этого процесса требует дополнительного исследования.

Если ученик осваивает больше необходимых для реализации интереса умений или осваивает их более качественном уровне. Описание набора этих умений выходит за рамки данной статьи, поскольку они являются специфическими для разных видов деятельности, здесь же мы сосредоточились на концептуальной схеме развития самостоятельности в целом.

Приложение

Динамика развития самостоятельности в реализации проектов типа «выступление на конференции».

В приложении мы показываем развитие самостоятельности, описанное выше в п.2, на примере четырёх проектов-выступлений одного студента в течение полутора лет. Развитие нелинейно, но на графике можно увидеть, как от выступления к выступлению постепенно выравнивается и растёт уровень самоопределения и самореализации. График не показывает движение внутри одного уровня от одной ступени к другой, а также переходы по линии ЗБР – ЗАР. Они отмечаются педагогами в специально разработанной форме дневника.



Выступление 1 (Игорь Акинфеев). Интерес 1 (предложили попробовать – готов попробовать) – Задача 1 («выступить») – Проектирование 2 (сделал презентацию, смешные подписи, потренировался читать) – Деятельность 2 (способы знакомые, несколько шагов) – Результат 1.

Выступление 2 (Как организовать поездку во Вьетнам?). Интерес 2 (хочется выступать, понравилось) – Задача 2 – Проектирование 1 (приду и прочитаю) – Деятельность 1 (распечатка доклада, репетиция) – Результат 2 (захотел сам).

Выступление 3. **(Бразилия)**. Интерес 2 (хочется выступать, понравилось) – Задача 2 – Проектирование 2 (стоит сократить доклад, объяснить непонятные слова) – Деятельность 2 (реализация задуманного) – Результат 2 (захотел сам).

Выступление 4. **(Лев Яшин)**. Интерес 2 – Задача 2 – Проектирование 3 (новый способ – опрос) – Деятельность 3 (составил его) – Результат 0 (внешние организационные обстоятельства; надеемся, что результат всё же будет достигнут в следующем учебном году).

ДИАГНОСТИКА И ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (УУД) УЧАЩИХСЯ

Е.П. Носова

Проблема формирования универсальных учебных действий у учащихся не нова, но сегодня она приобрела особую актуальность и определяется коренными преобразованиями в современной системе образования, связанными, в частности, с введением новых образовательных стандартов.

Классификация УУД, согласно ФГОС, представлена на рис.1.

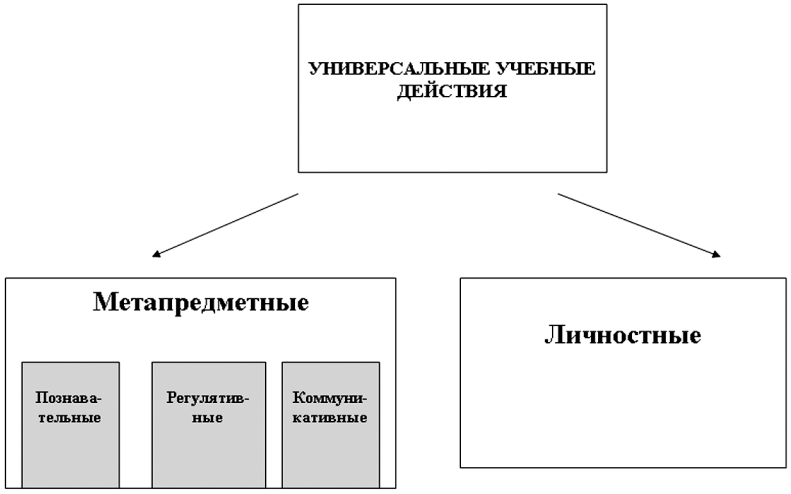


Рис.1

Предметом нашего интереса является одна из групп познавательных УУД, а именно **логические УУД.**

Трактовка логических УУД сегодня неоднозначна. Мы, опираясь на психологическую концепцию операций мышления, будем понимать под *логическими УУД взаимосвязанные и переходящие друг в друга стороны мыслительного процесса, направленные на раскрытие существенных объективных связей и отношений при решении учебной задачи. К ним относятся сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение.*

И.С. Якиманская указывает, что одна и та же логическая операция разными детьми может осуществлять по-разному, что делает процесс познания неоднозначным, индивидуальным (2000). Поэтому для успешного формирования логических УУД на уроке необходимо создавать специальные психолого-педагогические условия, которые позволят учитывать индивидуальные особенности ученика при работе с учебным материалом.

Среди таких условий мы выделяем следующие:

1. предоставление ученику выбора способов работы с учебным материалом, различающимся типом, видом и формой, что позволяет использовать имеющийся субъектный опыт ученика; учитывать индивидуальные особенности (личностные смыслы, доминирование сенсорных систем и видов мышления) при овладении логическими УУД;

2. овладение учащимися логическими УУД должно происходить через развернутый мыслительный процесс, направленный на разрешение учебной задачи, т.е. через «основные этапы мыслительного процесса»[1]:

- осознание проблемной ситуации;
- разрешение проблемной ситуации через определение гипотез и их проверки;
- формулировки некого «*суждения»* по данному вопросу, которое фиксирует достигнутое в процессе мыслительного процесса решение.

Второе условие требует пояснения. Все стороны мыслительного процесса: анализ, синтез, сравнение, абстракция и обобщение – неразрывно взаимосвязаны. Так, например, «попытки одностороннего применения анализа вне синтеза приводят к механистическому сведению целого к сумме частей. Точно так же невозможен и синтез без анализа, так как синтез должен восстановить в мысли целое в существенных взаимосвязях его элементов, которые выделяет анализ»[2]. Аналогичное отделение других сторон мыслительной деятельности друг от друга, по мнению Л.С. Рубинштейна, «порочно» (см. там же). Все стороны мыслительного процесса призваны в единстве раскрыть существенные объективные

[1] Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. – СПб.:Питер, 2005, стр.321-324
[2] Там же, стр. 325

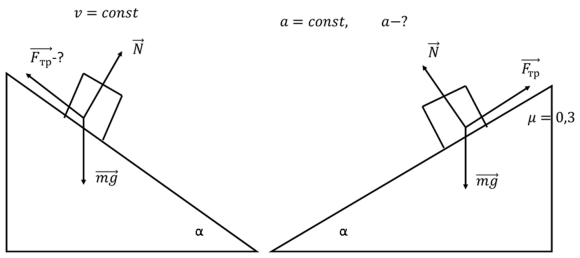
связи и отношения, которые на начальном этапе мыслительного процесса при решении учебной задачи представлены в случайном аспекте, в несущественных связях. Поэтому усвоение учеником логических УУД должно протекать через все стадии мыслительного процесса, в единстве и взаимосвязи.

Как показывают наши наблюдения, ученики проявляют избирательность не только к способам выполнения логических действий, но и к форме и виду учебного материала при выполнении учебных заданий, направленных на формирование различных логических действий. В качестве примера приведем один из экспериментов, направленных на выявление индивидуальных особенностей учеников при выполнении логического действия сравнения двух объектов.

В эксперименте учащимся предлагались на выбор два задания (карточка А или Б), различающиеся формой представления условия (схематический рисунок, знаковая форма в виде формулы). Задания представлены в таблице №1.

Таблица 1.

Задание для выявления индивидуальной избирательности ученика к форме условия при выполнении сравнения

КарточкаА	**КарточкаБ**
Что общего и чем отличаются условия задач представленных на рисунках	Что общего и чем отличаются формулы для силы всемирного тяготения и силы Кулона:
	$F = G\frac{m_1 m_2}{R^2}$ $F = k\frac{q_1 q_2}{R^2}$

Наблюдая за выполнениемучеником сравнения двух объектов, мы фиксировали выбор учеником карточки А или Б, причину выбора, отношение ученика к заданию, сам процесс сравнения: анализ объектов, включение выделенных признаков в новые связи, а также какой именно признак выделялся учеником для сравнения, количество выделенных критериев, процесс рассмотрения объектов с разных точек зрения и т.д.

Качественный анализ полученных результатов по способам сравнения позволяет сделать вывод о том, что учащиеся выполняют операцию сравнения с точки зрения «художественного», «физического» или «смешанного» описания и в разной степени полного или неполного восприятия объектов. Названия способов сравнения «художественный», «физический», «смешанный» введены нами условно и подчеркивают набор тех или иных признаков для сравнения, которые выделяли учащиеся. Приведем примеры различного сравнения объектов, представленных в карточке А (условие представлено в виде рисунка).

Ученик А. я выбрал эту карточку, потому что рисунок всегда проще смотреть, чем формулы. В формулах чаще всего ничего не понятно. В обеих задачах квадратики лежат на треугольниках. Везде есть стрелки, направленные вниз. Много одинаковых букв: F, mg, N, α. Отличие, в том что все нарисовано зеркально. В первой задаче вопрос стоит возле буквы F, а во второй задаче возле буквы а.

Данное сравнение является примером «**художественного полного»** сравнения. Объекты сравниваются по многим «художественным» признакам (геометрические формы, буквы, символы, симметрия), но нет физического отражения условия задачи.

Ученик Б.рисунок выбрал, потому что он отражает реальный процесс, который происходит с телом. Тема двух задач «Динамика движения тела по наклонной плоскости». В двух задачах учитывается действие силы трения, одинаков угол наклона наклонной плоскости. Но в первой задаче соскальзывание тела по наклонной плоскости является равномерным (v=const) , а во втором равноускоренным, т.к. нужно найти ускорение.

Данное сравнение является «**полным физическим»**. Сравниваются только физические понятия и по многим параметрам (силы, виды движения, определяется физическая тема задач).

Приведем пример сравнения карточек В.

Ученик В.Выбрал формулы, потому что задание короче. Меньше рассматривать нужно. В двух формулах одинаковое количество букв над чертой и под чертой. Но эти буквы разные.

Данное описание является примером «**художественного неполного»** описания. Сравниваются только буквы (один признак – неполное описание) и нет физического отражения смысла формул.

Ученик Г.В данных формулах отражена прямая зависимость от произведения двух величин и обратная зависимость силы от квадрата другой величины. Разное в том, что речь идет о разных силах: о силе Кулона и о силе Всемирного тяготения. Поэтому эти силы зависят прямо пропорционально и обратно пропорционально от разных величин (прямо пропорционально от зарядов в первом случае и от масс во втором, обратно пропорционально от квадрата расстояния и в первом и во втором случае).

Это описание является «**физическим полным»**, т.к. в качестве сравнения выбраны физические законы (закон Кулона, и закон Всемирного тяготения) и описываются соответствующие математические зависимости по многим параметрам (прямая и обратная зависимость от физических величин).

Смешанный способ сравнения просматривался, когда ученик в качестве критериев сравнения выбирал и «художественные» показатели и «физические».

В описанных примерах просматривается, во-первых, избирательность к различной форме предъявления условия (схематический рисунок, формула), а во-вторых, к способам учебной работы по осуществлению операции сравнения: к полноте сравнения, а также к тем признакам, которые ученики используют в работе над сравнением объектов (физическое, художественное, смешанное).

Нужно отметить, что при оценивании работы ученика с вариативным дидактическим материалом, который ученик может сам выбирать, важно учитывать не только результат выполнения задания, но и процесс (а он всегда индивидуален) достижения результата, отличать его сильные и слабые стороны, в ситуации выбора наблюдать за избирательностью ученика к форме и содержанию учебных задач, мотивацией выбора, удовлетворённостью самого ученика процессом и результатом работы с ВДМ, тем самым определяя когнитивную, волевую и эмоциональную составляющие его способа учебной работы (персонального познавательного стиля). На

основе полученных данных осуществлять коррекционную работу по способам работы с учебным материалом и при овладении УУД.

Различные способы работы учащихся мы наблюдали и в других экспериментах. Так, например, при выполнении задания на предметном материале физики, которое требует исключить из предложенного списка лишнее слово, большинство учеников, выполняя задание первый раз, исключают лишнее только по одному из возможных признаков, который, кстати, может и не отвечать предметному содержанию физики.

Например, ученикам предложен список слов:

– *Паскаль*

– *Плотность*

– *Ньютон.*

Задание: Найти лишнее слово и объяснить свой выбор.

Ответ ученика А.

Лишнее слово Ньютон, т.к. Паскаль и Плотность начинаются с одной буквы.

Ответ ученика Б.

Лишнее слово Ньютон, т.к. Паскаль и Плотность заканчиваются на мягкий знак.

Ответ ученика В.

Лишнее слово Плотность, т.к. Ньютон и Паскаль – это люди, а плотность – нет.

Ответ ученика С.

Лишнее слово Паскаль, т.к. в нем не встречается буква «О», а в остальных словах эта буква есть.

Ответ ученика Д.

Лишнее слово – плотность, т.к. плотность – это физическая величина, а два других слова – это единицы измерения физических величин.

Ответ ученика Е.

Лишнее слово Плотность, т.к. остальные слова – имена собственные.

Анализ ответов учеников позволяет сделать вывод, что все ученики справились с заданием. Все нашли признак, по которому можно исключить одно слово из списка. Но до общего обсуждения большая часть учеников не могли найти другого способа, чтобы исключить лишнее слово, рассматривали список слов только с одной точки зрения. Заметим также, что лишь у ученика Д в ответе прозвучал признак, отвечающий знаниям

по предмету физика. Следовательно, по ответам учеников можно судить как о сформированности логических операций, так и об уровне владения учеником предметными понятиями.

Для выполнения различных логических действий прежде всего необходимо научить детей **определять и называть** различные признаки, которые они используют для сравнения, классификации, установления причинно- следственных связей. Учить рассматривать задания с различных точек зрения, выделять как существенные признаки, так несущественные, делать вывод о выполненном задании.

Этапы по обучению действия сравнения могут быть следующими:

1. Описание свойств объектов по указанным признакам.
2. Формулировка признака для сравнения по указанным свойствам
3. Самостоятельная формулировка признака для сравнения соответствующих свойств
4. Формулировка вывода по результатам сравнения.

Аналогичные этапы обучения должны предшествовать самостоятельному выполнению учащимися и других логических действий.

Например, для обучения логическому действию по установлению причинно-следственных связей в 7 классе в рамках темы «Механическое движение. Графики равномерного прямолинейного движения» учащимся предлагается исключить лишний из трёх графиков зависимости скорости от времени (см. рис.2).

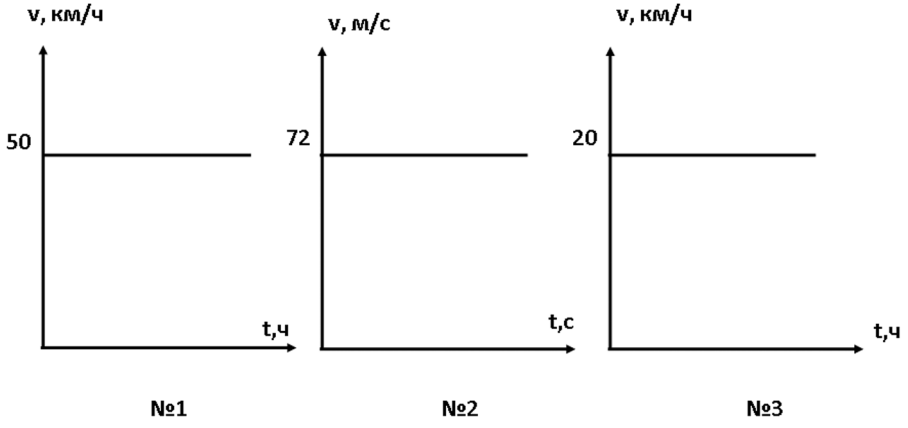


Рис. 2

На первом этапе учитель сам называет несколько разных критериев, по которым можно определить лишнее, учащиеся находят лишнее по названным критериям:

– по единицам измерения физических величин (ответ учеников: лишний график №2),

– по значениям скорости (ответ учеников: лишний график №1, т.к. скорости в графике №2 и №3 одинаковые 72км/ч=20 м/с).

На втором этапе в аналогичном задании (рис. 3) учитель называет лишний график, а учащиеся определяют критерий, по которому этот график исключен из списка.

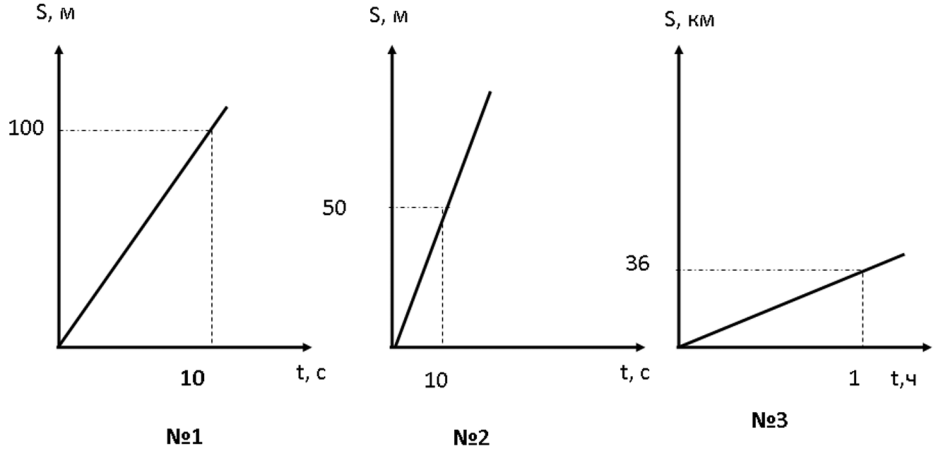


Рис.3

Учитель: лишний график №3. (Ответ учеников: критерий исключения – по единицам измерения величин, представленных на осях).

Учитель: лишний график №2 (Ответ учеников: критерий – значение скорости. В графике №1 и №3 значения скоростей равны: 10м/с =36км/ч).

На третьем этапе учащиеся в различных заданиях сами определяют критерии, по которому происходит поиск лишнего.

На четвертом этапе учатся формулировать вывод по произведенной операции.

После проведенного нами обучения мы поставили контрольный эксперимент по выполнению учащимися различных логических действий. Эксперимент показал, что учащиеся все равно демонстрируют избирательность к форме предъявления условия задания (причем многие проявляют устойчивость в таком выборе), но число критериев, по которым выполняются операции сравнения, логического исключения лишнего стало значительно больше, выбор критериев – разнообразнее. Учащиеся рассматривают объекты с разных точек зрения, обнаруживают более широкий спектр возможных связей между объектами.

О сформированности логических УУД можно судить на основании того, как учащиеся осуществляют перенос усвоенного действия на другие логические операции. Так, например, важно, что после обучения действию сравнения учащиеся смогли перенести усвоенный прием на операцию классификации, которой предварительно не обучались.

Описанные методы формирования логических УУД могут включаться в урок, в качестве отдельных элементов или составлять основу целых уроков по диагностике, формированию и развитию УУД.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. – Просвещение, 1988.-112 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Мин-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011.
3. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. – СПб.:Питер, 2005
4. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 2000.

ОПЫТ ДИАГНОСТИКИ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА ВОСПИТАННИКОВ ПНИ КАК ОСНОВЫ ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО МАТЕМАТИКЕ

Т.Н. Вабищевич, Е.М. Сорочан

В этой статье мы хотим рассказать об опыте проведения диагностики по математике для ребят из Психоневрологических интернатов (далее ПНИ), обратившихся в «Большую Перемену» (далее БП) по вопросам, связанным с дальнейшим образованием.

Молодых людей, которые приходят в БП из ПНИ, характеризует то, что они не имеют опыта систематического обучения по школьной программе. До восемнадцати лет они воспитывались в Детских домах для детей-инвалидов (далее ДДИ), а по достижении восемнадцати лет были переведены в ПНИ.

У всех этих ребят имеются разнообразные проблемы с образованием. Например, ребята, которые посещали в ДДИ вспомогательную школу, обучены элементарной грамоте и счету. Они могут иметь знания на уровне 1-2 класса общеобразовательной школы. Те, кто из-за заболеваний опорно-двигательного аппарата школу посещать не могли, осваивали грамоту и приобрели простейшие математические представления с помощью волонтеров или педагогов в больницах и санаториях, где регулярно проходили курсы лечения. Есть и такие ребята, которые научились более-менее хорошо читать, и при возможности использовали для самообразования книги и электронные ресурсы. Во всяком случае, у многих ребят систематические знания заменены знаниями и представлениями, полученными из практического жизненного опыта. Однако следует учесть, что у ребят из ДДИ и ПНИ, в силу закрытости этих учреждений, практический опыт ограничен и обеднен.

Ребята из ПНИ приходят к нам с запросом об образовании, имея при этом весьма приблизительное представление о самой системе образования, о требованиях, о соответствии имеющегося у них образования дальнейшим профессиональным перспективам. У этих ребят отсутствует адекватное представление об имеющемся у них образовательном уровне

и о том, как этот уровень соотносится с общепринятыми требованиями на рынке труда.

При подготовке для таких ребят индивидуальной образовательной программы мы должны учитывать наличие адаптационного периода, во время которого важно помочь им наработать минимальный опыт учебной деятельности. Для разработки такой программы обучения нам необходимо выверить шаги по включению этих ребят в процесс обучения, максимально обеспечивая им условия успешности и самостоятельности в предстоящей учебной деятельности. Уровень достигнутой успешности и самостоятельности является для нас показателем того, что адаптационный период был организован верно.

Задаче создания адекватных организационных и педагогических условий адаптационного периода служит организуемая в БП комплексная первичная диагностика. В ней принимают участие учителя-предметники, кураторы, логопед. Такой набор специалистов для участия в первичной диагностике не случаен, каждый из них удерживает свой предмет исследования, например, учителя интересуют предметные знания, умения, навыки и сформированность универсальных учебных действий (УУД). Куратор обращает внимание на навыки самоорганизации, умение строить коммуникацию с другими людьми и т.д. Логопед выявляет, нет ли проблем с развитием речи, поскольку это может быть одной из главных причин учебной и социальной неуспешности. Первичная диагностика становится основой для разработки индивидуальной (персональной) образовательной программы, которая разрабатывается в ходе консилиума, участниками которого являются специалисты, задействованные в диагностике, и преподаватели, которым предстоит работать с конкретным студентом и группой ребят из ПНИ.

Диагностические занятия по математике являются частью общей процедуры знакомства со студентом в БП. Сначала ребята проходят собеседование с куратором, далее проводится диагностическое занятие с логопедом. На основе анализа информации от куратора и логопеда мы можем предположить, сможет ли студент читать и понимать тексты заданий, от этого будет зависеть, будем ли мы давать задание студенту в печатном виде на карточке или устно.

Так как молодые люди, которые приходят к нам из ПНИ, не имеют опыта выполнения самостоятельных письменных работ, мы организуем

диагностику в форме собеседования на уроке математики. Диагностика проводится как индивидуальное одно-полутора часовое занятие. Такой формат необходим для того, чтобы создать комфортную, безопасную атмосферу в общении с незнакомым человеком, которым для пришедшего в БП является педагог. Чтобы будущий студент понял, что в БП рады помочь ему в решении его задач, с ним ведется беседа, основу которой составляет побудительные вопросы: «чем ты занимаешься, чем увлекаешься, чему бы хотел научиться, делаешь ли сам покупки в магазине и т.п.».

Беседа плавно переходит к предложению выполнить те или иные задания, которые мы условно подразделяем на три группы:

1. задачи, где надо проводить вычисления и измерения,
2. логические задачи,
3. задания, связанные с использованием таблиц, схем (календарь, расписание, схема метро).

При планирования собеседования мы стараемся чередовать задания из разных групп, чтобы процесс собеседования был менее утомительным для студента. Если есть информация от логопеда, что студент имеет навыки письма, нам имеет смысл заранее запланировать маленькую самостоятельную письменную работу (3-4 задания), чтобы посмотреть, может ли он работать какое-то время самостоятельно без поддержки. Если окажется, что без поддержки самостоятельно работает очень медленно, мы ограничиваемся двумя заданиями.

Кроме того, при подготовке заданий мы имеем в виду, что в ходе собеседования надо подготовить 2-3 задания, которые являются небольшим продвижением вперед от того уровня, с которым студент успешно справился. Это позволяет увидеть, как студент относится к новому, может ли выполнить задание по образцу, задает ли вопросы и, что очень важно, такая тактика позволяет не разрушать установившиеся доверительные отношения и атмосферу безопасности.

Мы выделяем следующие направления диагностики:

1. Математические представления и умения:

– устный счет, сформированность элементарных вычислительных стратегий: досчет, а не счет от единицы при сложении; перестановка слагаемых; «движение» по мысленной числовой прямой;

– интуитивное представление о разрядах числа и на этой основе вычисления с переходом через десяток, сложение и вычитание двузначных, трехзначных чисел;

– понимание практических ситуаций, где нужно складывать, вычитать; понятия «больше», «меньше»;

– представление об умножении и делении; действия в практических ситуациях, когда предполагается выполнение этих действий, а студент с ними не знаком;

– использование линейки при измерении, представление о единицах измерения длины, понятия «длиннее», «короче», «шире», «уже»;

– представление о долях: понятия «половина», «треть», «четверть»;

– время (сутки, час, минута, секунда);

– простейшие геометрические фигуры: круг, квадрат, прямоугольник, треугольник.

В ходе выявления математических представлений и умений у конкретных студентов мы можем уточнить, на каком уровне находятся его знания, умения и навык относительно стандартов, принятых в общеобразовательной школе. Опыт показывает, что уровень математических знаний ребят низкий и весьма разнородный; от тех, кто не освоил даже дошкольный уровень, до тех, кто освоил вычисления с трехзначными числами.

2. Универсальные учебные действия

– чтение и понимание учебного задания;

– удерживание учебного задания;

– запись решения, правила;

– понимание таблиц и схем (календарь, расписание, схема метро, схема задачи);

– логические (сравнение, выделение признаков, анализ, выявление связей между явлениями, построение цепочки рассуждений);

– организация обратной связи;

– особенности взаимодействия с педагогом.

При диагностике этой группы умений также наблюдается большой разброс. Особую сложность для дальнейшего обучения математике будут представлять те ребята, которые испытывают трудности с чтением, поскольку с ним связано восприятие и понимание учебной информации.

3) Субъектная позиция по отношению к предмету

– мотивация, хочет ли студент заниматься хоть чем-то, связанным с математикой

– готов ли студент преодолевать свое незнание; как он относится к своим ошибкам и трудностям, самооценка

Наш опыт свидетельствует о том, что у ребят, пришедших из ПНИ, имеются серьезные проблемы с самооценкой: у одних она явно занижена («я ничего не знаю», «у меня плохая память», «у меня ничего не получится» и т.д.), у других явно завышена («я хочу за два года закончить 9 классов», «я занимался по компьютеру и многое знаю» и т.д.).

Осознание того, какого труда будет им стоить систематический учебный труд, отсутствует, поэтому педагогу нужно особое внимание обратить на следующую группу особенностей.

4) Психофизиологические особенности:

– работоспособность, утомляемость;

– темп работы;

– пространственная ориентация;

– память.

Диагностируя данные особенности, педагог должен иметь представление о границах, за которыми студент будет непродуктивен в учебной деятельности по причинам, связанным с его психофизиологическими особенностями. Понимание этого будет необходимо при составлении индивидуальной образовательной программы (ИОП) и организации условий ее реализации.

Чтобы оптимизировать процесс диагностики, мы пользуемся сведениями, которые могут предоставить нам кураторы и логопед. На занятиях у логопеда ребята выполняют задания, связанные с пространственным ориентированием, с установлением закономерностей, с выявлением логической последовательности событий. Если студент успешно выполнил эти задания, мы имеем возможность дать усложненные (например, усложнить графический диктант наличием двух различных элементов, чтобы посмотреть, как студент удерживает задание).

С кураторами мы заранее разрабатываем и согласовываем небольшие задания, касающиеся важных умений, которые необходимы студенту для организации своего времени с учетом появления в его жизни БП. Выполнение этих заданий связано с использованием карты метро, расписания занятий и расчетом времени, что позволяет увидеть уровень математических навыков студента и точнее установить, задания какого уровня сложности можно предлагать на диагностических занятиях по математике.

Для проведения собеседования предварительно готовим карту наблюдений, в которую вносим задания, которые планируются предложить студенту. Обычно за час-полтора можно продуктивно решить и обсудить 8-10 задач. В карте отмечаем, в какой форме (письменной или устной) предъявлено задание, на какие моменты при выполнении студентом задания надо обратить внимание, как студент его выполнил, может ли он объяснить ход решения, какие задавал вопросы, какие были трудности. Ниже приведен образец карты:

Карта наблюдения

1. ФИО студента _____
2. ФИО педагога _____
3. Дата собеседования _____

Текст задания	На что обратить внимание, вопросы	Материалы для собеседования	Как сделал: «+», «+/-», «-»	Комментарии
1. Можешь ли измерить с помощью линейки. Найди длину. Какая длиннее, какая короче? Какая шире, какая уже?	устно знает ли, что такое см,мм, м; может ли записать	Две полоски: 1 см на 12 см 1,5 см на 8 см Линейка	+ сам +/- с поддержкой - не справился	как решает какие трудности какая поддержка какие задавал вопросы был пассивен, активен, инициативен
2. ….				

Для проведения диагностики по выбранным темам были подготовлены наборы задач с пошаговым усложнением по вычислительным навыкам или по логике решения задачи; исходя из предполагаемого уровня знаний выбираем задачу из этого набора и вносим ее в карту наблюдения, далее в ходе собеседования можем предложить задачу проще или сложнее .

В качестве особого условия проведения собеседования мы отмечаем обязательное наличие фиксирующего данный процесс устройства. Им может быть видеокамера или диктофон. Это нужно для того, чтобы уже после завершения собеседования педагоги могли внимательно прослушать запись и заполнить карту наблюдений.

Целям оптимизации диагностики, а также решению еще одного кластера задач, служит диагностика в форме группового занятия. В рамках индивидуального собеседования не проявляются особенности и навыки общения ребят между собой, что потом может быть проблемой при проведении групповых занятий (например, студент может болезненно относиться к ситуации, что кто-то с задачей справился быстрее, некоторые ребята в случае затруднений стесняются при всех задавать вопросы и т.п.) Кроме того, на групповых занятиях есть возможность разобрать задачи по тем темам, которые выявились как актуальные для диагностики в ходе индивидуальных собеседований.

При групповой диагностике важно уделить особое внимание организационным условиям, в качестве которых мы выделяем следующие:

– группы формируются по уровню подготовленности ребят, который был определен при собеседовании (если количество ребят меньше 8 человек, занятие проводим в одной группе);

– присутствие на занятии двух преподавателей: ведущего и ассистента – свободного преподавателя (куратора), который отслеживает реакции ребят, их включенность, взаимодействие с педагогом и другими ребятами;

– ведение видеосъёмки занятия для более точных наблюдений.

После проведения собеседования и занятий в группе на основе карты собеседования и наблюдений на занятиях педагоги, участвующие в диагностике, оформляют диагностическое заключение по математике, которое затем выносится на педагогический консилиум. Это заключение содержит предложения варианта образовательной программы по математике на ближайший год, направления работы по развитию и формированию УУД, вопросы, которые требуют дальнейшего прояснения и согласования.

Завершающим шагом первичной диагностики, как уже было указано выше, является педагогический консилиум, в котором специалисты, участвующие в диагностике, и преподаватели, которые будут со студентом работать в дальнейшем, разрабатывают для него индивидуальную образовательную программу (ИОП).

ОПЫТ КОМПЛЕКСНОЙ ДИАГНОСТИКИ РЕЧИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ «БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНЫ»

Л.Э. Царгуш

Когда мы говорим о воспитанниках «Большой перемены» (БП), в нашей речи часто слышатся слова «дети», «ребенок». Большинство обращающихся в БП сирот объективно перешагнули биологически детский возраст, а некоторым уже за 30. Однако инфантилизм, свойственный воспитанникам детских домов и ПНИ, условия жизни, в которых дети обречены расти в атмосфере, когда задержка психического развития им «обеспечена», делает их по существу детьми.

По идее, попадая в БП, студент имеет определенный образовательный запрос, цель, либо формулирует его с помощью педагога (куратора). Причем это должен быть личностно значимый для самого студента запрос и реализуемый по возможности им самим, со своими имеющимися у него средствами или же с помощью взрослого. Запросы могут быть разного масштаба – от поступления в институт путем сдачи ЕГЭ до элементарного обучения чтению. Но это по идее. На самом же деле дети чаще всего приходят в БП, сами не понимая, чего они хотят и какова граница их возможностей. Чаще всего бывает так, что ребенок чего-то интуитивно хочет, но не может это до конца осознать, выразить и реализовать. Иногда он не всегда видит необходимость учиться и развиваться. Бывает так, что у юноши ну совсем детское представление о средствах и путях достижения имеющейся у него цели. Но у всех у них огромное желание жить самостоятельно.

В первую очередь это касается ребят из ПНИ и коррекционных школ. И если учебу в какой-то мере им обеспечивает государство (а те студенты, которые попадают ко мне, либо учатся в коррекционных школах, либо выпускники этой школы), то проблема социализации, врастания в жизнь общества стоит перед ними очень остро.

За время работы здесь, у меня сложился некий обобщенный портрет «моего» студента, который я попробую в общих чертах охарактеризовать. Общее и, пожалуй, основное, что присуще всем без исключения – стойкое недоразвитие всех сфер психики. Для многих недостаточная познавательная активность и слабость ориентировочной деятельности являются центральными симптомами, прямо вытекающими из органического поражения головного мозга. Недоразвитие познавательной и эмоционально-волевой сферы у наших студентов проявляется не только в отставании от возрастной нормы, но и в глубоком своеобразии. Развитие, конечно, есть, но оно замедленное, атипичное, иногда с резкими отклонениями. Однако все-таки это подлинное развитие, в ходе которого происходят и количественные, и качественные изменения всей психической деятельности. В чем именно состоит особенность, поясню на примере **речи**, хотя можно взять для примера и другие психические функции.

Если взять лексическую сторону речи, то она тесно связано с формированием познавательной деятельности. Первоначально слово имеет лишь предметную соотнесенность, являясь конкретным наименованием предмета. По мере развития познавательной деятельности и речи слово начинает обобщать предметы, признаки, действия, относя их к определенной категории. Так, из простого наименования предмета слово трансформируется в слово-обобщение, которое постепенно становится истинным понятием, представляющим обобщение наиболее существенных признаков данного предмета, явления.

Итак, развитие значения слова тесно связано с формированием познавательной деятельности. Если у наших детей снижен уровень ментального развития и, соответственно, ограничены представления и знания об окружающем мире, нет достаточного интереса что-то познать, нет потребности в речевых контактах, то, как следствие, снижены такие мыслительные операции, как сравнение, анализ, синтез, обобщение. Отсюда мы имеем речь, где преобладают существительные с конкретным значением. А вот с абстракцией большие трудности. Такие ребята определяют слова с абстрактным значением более элементарно и примитивно, слова обобщающего характера почти не присутствуют Если т.н. статичные глаголы еще более или менее присутствуют в активной речи, то глаголы, обозначающие способы передвижения, представлены крайне скупо (*ползет, скачет, порхает* – все может заменяться словом *идет*).(Здесь и далее примеры взяты из диагностики). Бесприставочные глаголы употребляются намного чаще, чем глаголы с приставками и в основном ими заменяются (*пришел, отошел, перешел – все шел*). Очень редко употребляются признаки предметов. Если основные признаки – основные цве-

та, величина *большой – маленький* и т.д. есть, то противопоставления по признакам *длинный – короткий, толстый – тонкий, узкий – широкий* – все может заменяться на *большой – маленький.*

Особенно трудно им называть внутренние качества человека. Трудно также употребление наречий. Вообще замены слов с диффузным, расплывчатым значением: *толстый, широкий – большой* и т.д.) очень распространены. Или, например, словом «*рубашка»* может обозначаться и *куртка, и свитер, и рубашка,* а словом «*ботинки»* – и *сапоги, и ботинки, и туфли, и боты*. Ошибки наблюдаются в употреблении детенышей животных (у собаки – *собачка*, у кошки – *киска*)

Пассивный словарь гораздо больше активного, но он актуализируется с большим трудом: часто для воспроизведения слова требуется наводящий вопрос.

Таким образом, лексико-семантические нарушения у наших детей с особенным развитием состоят в том, что дети не знают значения многих слов, заменяют значение одного слова значением другого, совпадающего с ним по звучанию, суживают дифференцированную семантику слова до слова с расплывчатым значением; иногда вычленяют в слове лишь конкретное значение, не понимая истинного смысла. У таких детей крайне ограничены семантические представления, недостаточны речевые обобщения.*(Пример из заключения Г. А.: Лексико-семантические связи понимает с трудом, путается. Иногда выделяет неглавные в данном контексте признаки. Так, на вопрос, что правильно, лето после весны или весна после лета, ответил так: – Скорее всего лето, весна, нет лето, оно короткое)*. Речевые нарушения являются очень распространенными и имеют стойкий системный характер, т.е. у таких детей страдает речь как целостная функциональная система, требующая настойчивых и длительных специально разработанных коррекционной педагогикой приёмов обучения.

Бывает у ребят так, что произносительная сторона вроде бы в норме – это то, что сразу бросается в глаза, а начинаешь тщательнее обследовать речь и понимаешь, что страдают более глубинные, тонкие структуры языка. Например, им трудно внутренне спрограммировать как законченное речевое высказывание (параграф, например, или отрывок), так и спрограммировать отдельное предложение. Отсюда – неподчинение замыслу, соскальзывание на другие ассоциации, повторы, фиксирование незначительных деталей и др. (Пример из заключения М. А.*: Склонность к конкретности (например, нарисовал чашку в виде ботинка, сказал, что видел в гостях такую и она его поразила)*. И еще обращает сразу на себя внимание недостаточное лексическое наполнение словаря – вроде бы слово есть, но за ним стоит очень примитивное представление. К этому надо прибавить проблемы, вызванные психологическим состоянием по причине социальной дезадаптации, тут и уплощение эмоционально-волевой сферы, и низкая самооценки и пр. И это все касается устной речи. Но есть еще и письмо. Но о нем позже.

Такое положение дел в той или иной степени сложности я наблюдала практически у каждого, со мной общающегося. Я думаю, что те, кто работает здесь, узнают своих студентов.

Цель БП – помочь в их стремлении стать взрослыми и самостоятельными, реализовать свои собственные интересы и осознаваемые задачи. Это достигается в условиях партнерского договора, когда рядом есть взрослый, к которому в проблемной ситуации может обратиться студент (преподаватель, куратор). С помощью куратора и преподавателя разрабатываются и индивидуальные образовательные маршруты для таких нестандартных детей. И в этом контексте актуальным становится формулирование адекватного запроса. А для этого необходимо как можно более ясно и четко представлять, на каком уровне и с каким багажом явился студент, какие у него перспективы и потенциал.

Иными словами, нужна как можно более точная диагностика, срез. Сразу оговорюсь – речь в моем докладе идет про относительно сложных студентов. Это те, кто учится или закончил коррекционные школы или же вообще не учился, либо получал образование урывками.

Итак, необходимость помочь студенту сформировать адекватный запрос, определить цели, которые он действительно может достичь – явилось одной из причин того, что мы собрались для разработки концепции диагностики. Ведь от того, насколько хорошо мы будем разбираться, что мешает ребенку развиваться, какие причины являются тормозом, что можно преодолеть, а что ему не под силу усвоить, зависит и успех нашей развивающей, образовательной и коррекционной деятельности. Это необходимо и для составления четкого, грамотного образовательного маршрута для каждого студента.

В первую очередь заметим, что точная дифференциальная диагностика должна быть **комплексной.**

Диагностика, проводимая мной, называется логопедической. Но у данного контингента ребят, как я ранее говорила, имеются и

эмоционально-волевые, и коммуникативные расстройства различной степени выраженности. Имеются стойкие нарушения всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающиеся в сфере познавательных процессов, от которых зависит качество усваиваемых знаний: это процессы восприятия, памяти, внимания, мышления.

Значит, первый и основной принцип –. это принцип **целостного системного изучения**, который требует обнаружения связей между отдельными проявлениями нарушения психического развития и обязательно определения их причин, учет взаимосвязи психических функций с определенной локализацией – это может быть в определенных участках головного мозга или же в анализаторах, при поражении которых могут оказаться нарушенными одна или несколько форм психической деятельности – устная речь, письмо, чтение, счет, память и пр.

Поэтому, если есть отставание или трудности в формировании, например, письма, то необходимо провести тщательный анализ диагностического исследования на предмет выявления причин этих трудностей и далее выбирать способы его коррекции.

Итак, письмо. В логопедических заключениях очень часто я пишу «нарушено письмо, такая-то форма дисграфии». Я останавливаюсь на этом подробно, т.к. нарушение письма и чтения – самые распространенные нарушения у наших студентов, и это то, что в основном и тормозит обучение.

О дисграфии слышали все. Но причины и проявления дисграфии бывают настолько разные, что и способы коррекции, соответственно, тоже будут отличаться между собой. Не разобрав, в чем состоит причина, что нарушено, какие психические отклонения сопутствуют этому недугу, по-настоящему ребенку не помочь.

При нормальном развитии процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций, а может быть, и распад, может вызвать нарушение процесса овладения письмом.

Возьмем, к примеру, слух. Не сформировано или нарушено по какой-либо причине слуховое восприятие, т.е что-то не так со слуховым анализатором, значит звуковой анализ и синтез будет недостаточным, страдает фонематический (не простой физический) слух, отсюда смешения и замены (стойкие) сходных по артикуляции и звучанию звуков. Так как это было у Л., когда она вообще не различала на слух звуки СЬ-Ц-С, не произносила и естественно смешивала эти буквы на письме. Но вот относительно звонких-глухих (П-Б, Т-Д) дело было чуть получше – она их смешивала только на письме. Коррекционные упражнения были направлены четко на это и дали результат. Это так называемая акустическая дисграфия. У еще одного студента М. на письме не дифференцировались Ш-Ж, С-З. А. студент Г. не отличал звонкие-глухие звуки.

Когда существует неустойчивость зрительных впечатлений и они не соотносятся со зрительным образом буквы, возникает т.н. оптическая дисграфия. В различные моменты буква воспринимается по-разному. Можно себе представить, во что превращается процесс письма.

Есть еще моторная дисграфия. Термин говорит сам за себя – нарушены движения руки, кинестетические образы слов с их звуковыми и зрительными образами.

Но самой распространенной формой дисграфий является дисграфия на почве недоразвития языкового анализа и синтеза. Опять обращусь к норме развития. Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. Так учатся писать первоклашки.

Следующая операция – соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Затем следует моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы.

В норме все это свернуто во времени и представляет для нас тоже свернутую внутреннюю умственную операцию. Но это для нас…

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать эту форму дисграфии и вот тут мы видим полнейшую развернутость всех операций – и громкое проговаривание, и ведение взглядом и стойкое послоговое вслух чтение. В тяжелой форме мы наблюдаем это вид дисграфии у студентов М. и А. .А уж искажения звуко-буквенной структуры слова – это сплошь и рядом. Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (*диктант – «дикат», школа – «кола»);* пропуски гласных (*собака – «сбака», дома – «дма»*); перестановка букв (*тропа –* «*прота», окно – «коно»);* добавление букв (*таскали – «тасакали*»);пропуски, добавления, перестановки слогов (*комната – «кота»).*

Дисграфия на почве недоразвития языкового анализа и синтеза – это и нарушение деления предложений на слова, которые проявляются в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (*идет дождь* – «*идедошь*», в доме – *«вдоме*»); раздельное написание только одного слова (*белая береза растет у окна – «белабезаратет ока*»); раздельное написание приставки и корня слова (*наступила – «на ступила*»). В связной письменной речи у студентов-дисграфиков выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. Мне думается, все преподаватели встречались с такого рода ошибками.

Если не понять, какого рода дисграфия, а значит не выявить причину, то студент не получит правильную помощь.

Итак, первый принцип диагностики– определить сформированность или несформированность функциональных систем, в первую очередь, речи, и тем самым подойти к причине трудностей – с одной стороны, а с другой, по результатам диагностики можно определить специальные коррекционные методы обучения. Этому посвящен **речевой блок** в нашей диагностике, где тщательно исследуются: самостоятельная речь, понимание, письмо, чтение. Специально составленные задания предполагают 3 варианта сложности: простой, усложненный и сложный.

Для обследования невербальных возможностей ребят в диагностику был включен **неречевой блок**, куда вошли такие задания, как сравнивание по 1, 2 и 3 признакам, логическая связь и закономерность, задания на обобщение, проверка кратковременной памяти.

Учет специфики развития особенного ребенка предполагает выявление не только слабых звеньев в его развитии, но и зоны его ближайшего развития. Отсюда следующий принцип – **принцип динамического изучения.** Для этого в случае неуспешного выполнения заданий предъявлялась система помощи или подсказок. Она заранее разрабатывалась и предъявлялась по степени свернутости-развернутости действий. Так, первая подсказка предъявлялась в виде намека, побуждения к активизации деятельности, последняя – в виде выполнения вместе с полным речевым пояснением. Между ними существовали промежуточные подсказки. Отмечалось количество и вид подсказок. По завершению выполнения задачи студент должен был выполнить т.н аналогичное задание и опять подсказки. Таким образом фиксировалось принятие помощи и усвоение полученного навыка.

Результаты оформлялись в виде заключения, которое потом являлось отправной точкой для развернутого диагностического заключения преподавателями-предметниками и на него опирались при составлении индивидуального образовательного программы для каждого студента.

Надо заметить, что вся процедура диагностики проходила в доброжелательной обстановке и по возможности осознавалась студентом. Основные выводы доводились до ребят, а где было возможно, и совместно обсуждались. В некоторых ситуациях было возможно так выстроить обсуждение, что студент сам делал выводы о том, как он выполнил то или иное задание, что у него было успешно, а что не получилось и почему.

Мы надеемся, что такое взаимодействие учителей-предметников, кураторов и логопеда на этапе диагностики позволит более профессионально оказывать коррекционно-развивающую помощь нашим студентам.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

Л.В. Топчий

Существенную роль в организации проведения контроля, измерения и оценки качества социально-педагогической поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, играют принципы. Принципы, являясь стержнем учения об организации социально-педагогической поддержки детей-сирот, в каждом конкретном случае работы с различными категориями детей определяют соответствующее содержание, методы, формы и методики деятельности, а также устанавливают требования к качеству результатов, рамки расходования средств и кадровых ресурсов организации [1].

Принципы организации измерения и оценки качества социально-педагогической поддержки подчеркивают сложность и многообразие взаимодействующих субъектов и объектов процесса, а также факторов социально-педагогической деятельности, проявление координационных, субординационных, корреляционных связей и отношений. Это основные, исходные положения социально – педагогической концепции, определяющие содержание, организационные формы и методы оценки качества социально-педагогической поддержки семьи и детей в трудной жизненной ситуации.

Принципы условно можно подразделить на три группы.

К первой группе относятся принципы, касающиеся организационной, управленческой деятельности на федеральном и региональном уровнях.

Базовыми в этой группе являются:

1) Принцип системного подхода к измерению и оценке результативности социально-педагогической поддержке, в частности, принцип синергетического подхода, предусматривающий бинарное сопряжение деятельности органов управления субъектов РФ, социальных служб разных уровней, специально подготовленных социальных работников и социальных педагогов при участии общественных организаций, семьи и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В то же время данный принцип позволит создать многоуровневые модели оценки качества социально-педагогической поддержки семьи и детей в соответствующем регионе страны с учетом его ресурсных возможностей.

2) принцип профессионализма, предусматривающий наличие специальных знаний, навыков, умений и методов работы персонала (специальной подготовки), участвующего в измерении и оценке качества и потенциальной результативности (эффективности) социально-педагогической поддержки семьи и детей; организацию обучения персонала, необходимого для повышения квалификации в области системы оценки качества и эффективности социально-педагогической деятельности;

3) принцип оптимизации оценки качества и эффективности деятельности как способ оценки эффективности ресурсов, выделяемых на организацию и реализацию программ и технологий социально-педагогической поддержки семьи и детей;

4) принцип дифференцированного подхода к оценке качества и эффективности организационной деятельности администрации, руководителей специальных служб и подразделений, социальных работников и социальных педагогов в области социально-педагогической поддержки семьи и детей и лиц, оказывающих влияние на организации, принимающие решения в области социально-педагогической деятельности в определенном субъекте Российской Федерации;

5) принцип практической направленности организации социально-педагогической поддержки семьи и детей в трудной жизненной ситуации; измерение и оценка должны быть направлены на повышение эффективности социально-педагогической поддержки семьи и детей с целью улучшения их социальной защищенности и благополучия;

6) принцип разработки приоритетных критериев и показателей качества и эффективности социально-педагогической деятельности на межведомственной основе с учетом уровня решения проблем жилья, состояния социальной инфраструктуры микросоциума для организации досуга и здорового образа жизни, обеспечения психического здоровья семьи и отдельных членов семьи;

7) принцип определения и согласования используемой терминологии при реализации системы измерения и оценки социально-педагогической поддержки семьи и детей;

8) принцип пошагового измерения и оценки качества (и эффективности), предполагающее формирование относительно завершенной структуры показателей эффективности и конечной результативности (потенциальной, долгосрочной результативности); принцип мониторингового подхода к измерению качества социально-педагогической поддержки;

9) принцип межведомственного и междисциплинарного подхода в процессе измерения и оценки качества социальной работы, в частности, социально-педагогической деятельности;

10) принцип разграничения компетенций в области контроля, организации оценки качества социально-педагогической поддержки семьи и детей на разных уровнях управления в сфере образования, МВД, социальной защиты и социального обслуживания семьи и детей.

Ко второй группе следует отнести принципы оценки процесса оказания социально-педагогической поддержки на региональном и местном (муниципальном) уровнях.

К ним отнести следующие положения:

1) принцип использования равных возможностей разных типов семьи и детей в получении социально-педагогической поддержки;

2) степень доступности профессиональной социально-педагогической поддержки семье и детям в трудной жизненной ситуации;

3) степень реальной адресности в предоставлении социально-педагогической поддержки;

4) уровень добровольности в получении социально-педагогической поддержки;

5) профилактическая направленность оценочной деятельности органов управления и социальных служб, занимающихся социально-педагогической деятельностью;

6) идентичность объема, своевременности и качества социально-педагогической поддержки принятым национальным и региональным стандартам.

7) принцип деятельностного подхода, предусматривающий реализацию разностороннего межведомственного и междисциплинарного подхода к измерению и оценке качества социально-педагогической поддержки и эффективности ее конечной результативности;

8) принцип критериальной ясности, предполагающий четкое представление о содержании и предмете оценивания социально-педагогической поддержки семьи и детей в трудной жизненной ситуации;

9) принцип удовлетворенности семьей и детьми социально-педагогической поддержкой, предоставленной им в трудной жизненной ситуации.

К третьей группе относятся нравственно-этические принципы:

1) принцип добровольности тестирования (анкетирования) индивидуальных и групповых клиентов; в случае отказа от участия в процессе измерения и оценки деятельности социальных служб и отдельных работников следует искать альтернативные варианты измерения и оценки состояние качества личности ребенка и семьи; следует принимать во внимание мнение ребенка и его родителей;

2) принцип соблюдения человеческого достоинства и неприкосновенности личности ребенка, являющегося объектом и субъектом обследования;

3) принцип соблюдения права клиентов на получение конфиденциальной информации о результатах их обследования и оценки качества личности ребенка и семьи в доступной форме; измерение и оценка качества и эффективности социально-педагогической поддержки основана на принципе защиты клиентов и социальных работников (социальных педагогов) на профессиональную тайну, если она не противоречит законодательству.

Вместе с тем следует иметь ввиду, что в основу оценочной деятельности могут быть положены принципы, имеющие более обобщенный характер. Например, в процессе осуществления измерения и оценки социально-педагогической поддержки могут использоваться такие ведущие принципы, как ценностные (гуманизм, законность, социальная справедливость и т.д.); организационные (системность, комплексность, координация и взаимодействие, единство прав и обязанностей, практическая направленность и т.д.); социально-педагогические (личностный подход, компетентностный, деятельностный подход, культурологический подход, доверие, природосообразность, учет возрастных и личностных особенностей и т.д.).

Наряду с соответствующей квалификацией и специальной профессиональной подготовкой все «оценщики» качества социально- педагогической поддержки «должны обладать высокими моральными и морально-этическими качествами, чувством ответственности и руководствоваться в работе принципами гуманности, справедливости, объективности и доброжелательности» [2].

Измерение и оценка качества и эффективности социально-педагогической поддержки основана на этических принципах, изложенных в принципах и стандартах Международной Федерации социальных работников (МФСР) в г.Коломбо (1994 г.), в профессионально-этических кодексах МОО «Ассоциация работников социальных служб» (Звенигород, 1994 г.) и российского Союза социальных работников и социальных педагогов (Москва, 2003 г.) [3].

Следует иметь в виду, что принципы могут «работать» только при условии наличия национальных и региональных стандартов, регламентирующих социально-педагогическую деятельность, в частности – социально-педагогическую поддержку во всем ее многообразии, и механизма их реализации.

Управленческая деятельности в области измерения и оценки качества и эффективности социально-педагогической поддержки должна опираться на хорошую ресурсную базу(соответствующую инфраструктуру) учреждения, отвечающую требованиям государственного стандарта, и деятельность квалифицированного персонала, адекватности организационных мер внешней среде, социальной инфраструктуре и размеру учреждения.

Основные направления измерения и оценки качества социально-педагогической поддержки тесно взаимосвязаны с принципами измерения и оценки социально-педагогической деятельности.

Направления можно обозначить следующим образом:

- в управленческой и менеджерской деятельности региональных и местных административных органов, занимающихся организацией социальной поддержки и защиты семьи и детей ;
- в процессе реализации целевых программ (федеральная, региональная, местная /муниципальная), предусматривающих профилактику семейного неблагополучия, социального сиротства, улучшения положения детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- предупреждение семейного неблагополучия;
- предупреждение социального сиротства;
- социально-педагогическая работа с детьми-сиротами;
- коррекция динамики положения детей-сирот и детей (положительная, отрицательная), оставшихся без попечения родителей;
- социально-педагогическая работы с детьми после выхода из учреждений интернатного типа (социально-педагогическая поддержка выпускников);

- социально-педагогическая работа с приемной семьей и детьми, находящимися в этой семье.

Вместе с тем классификация направлений измерения и оценки социально-педагогической деятельности еще не завершена. Поэтому в публикациях выделяются такие основные направления деятельности, по которым может измеряться качество и эффективность социально-педагогической поддержки семьи и детей:

- социальная помощь семье по ликвидации трудной жизненной ситуации;
- социально-педагогический патронат и патронаж семьи;
- работа с несовершеннолетними по предупреждению кризисной ситуации посредством консультаций и индивидуальной коррекционно-развивающей деятельности;
- работа по формированию здорового образа жизни;
- внедрение новых социально-педагогических технологий в работе с семьей и детьми;
- социально-педагогическая культура родителей;
- профилактическая работа по предупреждению семейного неблагополучия и детской безнадзорности;
- социализация детей и подростков[4].

В уточнении объектов оценки большое значение имеет определение не только направлений социально-педагогической деятельности, по которым осуществляется измерение и оценка, но также определение результативности видов и разновидностей социально-педагогической поддержки детей-сирот.

Эта процедура предполагает проведение напряженной работы органов управления, организаций, учреждений и социальных служб по созданию модели комплексной оценки качества профессиональной социально-педагогической деятельности и может стать существенным моментом в формировании основ методологии и методики измерения и оценки, проектов стандартов должностных обязанностей, системы оценки и стимулирования труда социальных работников и социальных педагогов, поощрения и награждений, профессионального роста специалистов с учетом их профессионального уровня, социально-педагогических достижений в области социальной защиты и поддержки семьи и детей в трудной жизненной ситуации [5].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология.- М.: СИНТЕГ, 2007. – С. 27-74.
2. Топчий Л.В. Методологические проблемы теории социальной работы: учеб. пособие для магистров социальной работы. – М.: Изд-во РГСУ, 2011.- С. 29-37.
3. Этика социальной работы. Материалы методологического семинара. М.: Академия проблем социальной работы, ИСР, СТИ МГУС, 2000.- 120 с.
4. Постинтернат: конструктор системы сопровождения выпускников / И.А. Бобылева, И.Г. Доненко, О.В. Заводилкина и др.; под ред. И.А. Бобылевой.- Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2013.- 40 с.
5. Топчий Л.В. Диалектика разработки концептуальных основ оценки качества социально-педагогической поддержки семьи и детей в трудной жизненной ситуации // Отечественный журнал социальной работы.- 2013, № 2; С.139-150.

Раздел V. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБЛАСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Н.В. Касицина
И.П Рязанова

Благотворительный Фонд «Большая Перемена» за 12 лет прошел путь от объединения нескольких энтузиастов-педагогов, неравнодушных к проблемам детей-сирот, до высокопрофессиональной некоммерческой организации с разветвленной структурой и собственной технологией решения сложнейшей из этих проблем. Мы не понаслышке знаем о том, с какими проблемами сталкиваются НКО в процессе своего развития. Далеко не всегда гражданская инициатива и эмоциональное включение в проблемы сиротства сочетается с профессиональными умениями и управленческими навыками, достаточными для того, чтобы в отсутствие готовых решений все-таки найти способ оказать действенную помощь тем, кто в ней нуждается.

Особенно остро эта проблема стоит в области социокультурной реабилитации (СКР) воспитанников закрытых учреждений (детских домов и интернатов), с которой мы столкнулись и были вынуждены ее решать, хотя изначально это нами не осознавалось как проблема.

Как показал наш опыт, сложность оказания действенной помощи детям-сиротам, воспитанным в детских домах, заключается в том, что специалист сталкивается с явлением депривации, которая в разы осложняет для человека способность к социализации. Именно поэтому выпускники и воспитанники закрытых учреждений в первую очередь нуждаются в социокультурной реабилитации. Речь идет о возвращении ребенку (или уже взрослому человеку – что еще сложнее) доверия к людям и к

самому себе как к человеку, способному перестать быть иждивенцем, опекаемым другими, о возвращении достоинства, о длительном и целенаправленном воспитании навыков, необходимых для самостоятельной успешной жизни, навыков, необходимых для интеграции в общество.

Особенность работы помогающих сиротам организаций состоит в том, что обращается сирота или его опекун к нам не за этим. Обращаясь, например, в наш фонд за помощью в получении образования как условия нормальной социальной жизни, имея огромную мотивацию и готовность сделать все для того, чтобы «стать нормальным», выпускник интерната или детского дома даже не осознает, какую пропасть между ним и обществом заложили его эмоциональные травмы и система воспитания в закрытой среде. Привычка к иждивенчеству, к тому, что в трудной ситуации всегда найдется тот, кто возьмет труд по ее разрешению на себя, атрофируют у таких людей способность к собственному волевому усилию, а отсутствие опыта жизни в других условиях формируют весьма искаженные представления о том, как устроен мир.

Именно поэтому педагог в процессе помощи человеку в приобретении знаний и навыков по предметам должен оказывать полную комплексную поддержку. Это включает в себя воспитание самостоятельности, помощь в смене ограничивающих установок, формирование многих базовых жизненных навыков, и прежде всего – навыков общения, самооценки, развитие способности к самоорганизации, помощь в развитии волевых качеств, без которых невозможно достичь реальных образовательных результатов. Все это идет на фоне интенсивного достраивания картины мира и приобретения субъектного опыта жизни в открытой среде, который организуют педагоги в клубном пространстве. Работа педагогов осложнена еще и тем, что времени у ребят на решение своих задач мало, они «догоняют ровесников», совмещая получение среднего образования с работой.

В поиске оптимальных решений проблем СКР, специалисты Фонда за эти годы разработали уникальные методики и выработали собственную технологию, дающую устойчивые воспроизводимые результаты. Но это стоило нам нескольких лет серьезной целенаправленной исследовательской работы группы педагогов, специально подготовленных для этого. Это потребовало от нас обучения работе слаженной командой разнопрофильных специалистов, умеющих дополнять и усиливать деятельность друг друга. Это стало возможным только тогда, когда мы выстроили комплекс своих программ в модульном формате и создали организационно-управленческие условия для оперативной разработки и развертывания из этих модулей в непротиворечивой логике индивидуальной программы СКР для каждого нашего студента.

Обратим внимание еще на одну сложность – СКР сироты зачастую требует нескольких лет целенаправленных усилий по выправлению одной судьбы. Особенно на первых шагах в такой работе для внешнего человека нет убедительных доказательств ее эффективности. Даже заинтересованному в этом человеку не просто увидеть динамику пошагового преобразования от простых эпизодических спонтанных проявлений самостоятельности к устойчивым личностным изменениям. Это существенно затрудняет привлечение ресурсов на СКР.

К сожалению, значимость решения задач СКР детей-сирот далеко не всеми в нашем обществе осознается. Зачастую специалисты, работающие с этой категорией, сосредотачивает свое внимание исключительно на том, как облегчить жизнь сироты. Речь идет о пожертвованиях, безвозмездной помощи и обеспечении сирот льготами, что конечно, дает свой эффект, но ведет к закреплению установок на социальное иждивенчество. Дети-сироты привыкают к своему статусу, и вместо ожидаемой самостоятельности мы получаем от них проявления все большей требовательности к оказываемой помощи.

Общаясь с сотрудниками различных НКО, помогающих детям-сиротам, мы видим и единомышленников, которые также находятся в поиске решения проблем СКР и постоянно учатся решать эти проблемы. Но далеко не у каждой НКО есть такая возможность и такие кадровые ресурсы. Мы были свидетелями того, как люди сворачивали свою деятельность, разочарованные в своих возможностях решить проблемы сиротства быстро и эффективно.

К сожалению, в настоящее время у специалистов НКО отсутствуют какие-либо иные возможности получения образования и повышения квалификации в этой сфере, кроме как наработка собственного опыта и обмена им. Ни в системе высшего педагогического и психологического образования, ни в системе подготовки социальных работников таких задач не решают. Мы постоянно получаем запросы на обучение от специалистов по работе с сиротами и приемными семьями, которые и рады были бы взяться за проблемы СКР, но не имеют ни подобного опыта, ни подготовленных для этой работы специалистов.

Другая проблема, еще более осложняющая ситуацию в целом – разобщенность специалистов НКО, низкий уровень партнерства, кооперации специалистов в решении проблемных вопросов. Острая необходимость в консолидации профессионалов, которые могли бы обмениваться своими находками в условиях борьбы специалистов НКО за ресурсы, упирается в психологию конкурента. То, что найдено одним, не всегда является достоянием других, тех, кто в этом нуждается, поскольку в конкурентной среде желание обнародовать свои наработки гаснет под страхом оказаться «не уникальным» и лишиться финансирования.

Подобная закрытость и автономность работы при отсутствии у работающих в этой сфере НКО согласованных критериев успешности СКР, должного аппарата оценки и культуры внешней экспертизы деятельности другими профессионалам зачастую сводит благие намерения НКО решить проблему СКР к нулю. Есть огромная опасность превращения их деятельности в оказание привычных услуг ДЛЯ сирот, еще более закрепляющих их инфантилизм и иждивенчество. Так помогать сиротам привычнее и проще, нежели учить их самостоятельности.

Как следствие всех вышеозначенных проблем – НКО, которые успешно работают в области СКР детей-сирот, существенно меньше, чем реальная потребность в такого рода деятельности.

Понимая необходимость преодоления указанных проблем, некоторые НКО, которые обладают своим опытом и ресурсами для его передачи, уже предпринимают попытки наладить сетевое взаимодействие специалистов для обмена информацией и опытом, обучения других специалистов и повышения компетентности людей, участвующих в воспитании этой категории детей (приемных родителей, волонтеров и др.). Среди таких АНО Центр «Про-мама», Общественный ресурсный центр помощи приемным семьям с особыми детьми, Благотворительный фонд «Волонтеры в помощь детям сиротам», МОО «Старшие Братья Старшие Сестры России» (Big Brothers Big Sisters of Russia) и другие. За это время коллегам удалось создать информационные порталы для преодоления информационной разобщенности, на которых предоставляется информация об организациях и специалистах, работающих в области решения указанных проблем, о наработанных программах и методиках, организуются программы обучения и обмена опытом. Но и этого, как отмечают все специалисты, не достаточно, так как готовность поделиться находками еще не означает готовность и возможность их принять и реализовать в своих условиях в полной мере.

Существующий эффективный международный опыт переносится с еще большими трудностями, так как он складывался в других организационно-правовых реалиях и использовать его можно только частично, прикладывая дополнительные усилия для вычленения основных технологических принципов и инвариантов и на их базе разрабатывая методики и программы, которые можно использовать в местных условиях. К такому опыту мы относим изученный нами опыт НКО из США (Штат Калифорния) EMQ FamiliesFirst по комплексному сопровождению приемных детей и семей, а также выпускников этой системы на этапе начала самостоятельной социальной жизни.

БФ «Большая Перемена» также предпринимала попытки информирования и обучения специалистов своим подходам и программам, но мы столкнулись с определенными трудностям, связанными с тем, что переданные знания используются либо неправильно, либо не используются вовсе. Осознав проблему и исследовав ее причины, мы пришли в выводу о необходимости создания особых условий для повышения эффективности обучения специалистов НКО, что и явилось основанием для разработки нами **Программы обмена опытом и повышения квалификации специалистов НКО по теме социально-культурная реабилитации воспитанников и выпускников сиротских учреждений средствами дополнительного образования.** В этой программе мы постарались учесть свой предыдущий опыт на этом поприще и обойти ряд трудностей, с которыми неизменно сталкивались ранее.

Основная причина трудности использования чужих наработок заключается в том, что при попытке применения новых знаний в своих условиях специалист неизбежно сталкивается с «проблемами внедрения». Для того, чтобы их преодолеть, специалисту необходимо обладать существенными навыками профессиональной рефлексии, исследовательской и проектной деятельности, помогающими ему понять – приводит ли применение новых подходов к преодолению стоявших перед ним проблем и повышению эффективности его работы, иметь дополнительное время, поддерживающую среду. На данный момент существующие информационно-обучающие площадки для специалистов НКО не предоставляют условий для поддержки специалистов на этапе начала

использования новых знаний и подходов и в развитии этих необходимых профессиональных качеств.

Во-вторых, для внедрения в практику новых подходов необходима управленческая воля и специальные условия на этапе внедрения. Причем условия не только материальные, но и организационные, специальные условия для поддержки как индивидуального профессионального развития, так и способности работать в мультидисциплинарной команде.

Особенности предлагаемой нами программы заключаются в следующем:

- это разноуровневая программа, рассчитанная на специалистов и организации с разным стартовым опытом (как недавно зарегистрированных, так и несколько лет работающих в этой области – и, соответственно, имеющих разный запрос);
- программа рассчитана не только на отдельных специалистов, но и на управленцев и на команду, которой мы предлагаем качественно продвинуться в сфере решения своих задач через анализ собственной практики и проектирование;
- программа строится в диалоге со специалистами и управленцами под их конкретный запрос, поэтому с первых шагов они являются не потребителями чужих знаний и исполнителями, а субъектами решения стоящих перед ними новых профессиональных задач и могут полностью реализовать свой творческий потенциал;
- программа поддерживает специалистов на этапе внедрения в свою практику освоенных в процессе обучения методик.

Цель программы: Создание условий для повышения эффективности деятельности специалистов НКО в решении проблем, связанных с социально-культурной реабилитацией воспитанников и выпускников сиротских учреждений.

Содержание программы

Особенностью программы является то, что она разворачивается под актуальный запрос участников в рамках отдельных программных модулей. Предыдущий опыт взаимодействия с партнерами позволил нам выделить четыре типа запросов и разработать программу из четырех логически и смыслово взаимосвязанных модулей . При этом программа построена таким образом, что при выявлении других запросов она может быть расширена за счет разработки дополнительных модулей.

Программный Модуль 1 по запросу участников на информирование о сути явления социокультурной реабилитации выпускников детских домов и возникающих в процессе ее реализации типичных проблемах

Программный Модуль 2 по запросу участников на обучение методикам и программам “Большой Перемены”

Программный Модуль 3 по запросу участников на помощь в освоении культуры исследовательской деятельности и самоэкспертизы своей практики в рамках СКР

Программный Модуль 4 по запросу участников на помощь в освоении проектирования и разработки специалистами НКО собственных программ по повышению эффективности практики СКР

Возможные результаты программы

Конечным результатом программы может считаться способность специалистов эффективно преодолевать проблемы, с которыми они сталкиваются в ходе своей деятельности по социокультурной реабилитации детей-сирот.

Для оценки результативности программы повышения квалификации специалистов нами разработаны ряд показателей, критериев и методы их оценки, которые требуют апробации:

Развивающий эффект от программы – динамика изменения позиций участников программ по отношению к своей деятельности и ее результатам в решении проблем СКР по шкале:

- активно-деструктивная позиция к возможности решения проблем СКР
- пассивность, жертва неблагоприятных обстоятельств
- заинтересованность в возможностях СКР
- желание быть в курсе решения проблем СКР другими профессионалами и общественниками
- расширение профессиональных знаний в области СКР
- анализ результативности собственной деятельности в области СКР
- рефлексия проблем эффективности профессиональной деятельности
- поиск способов повышения эффективности профессиональной деятельности
- моделирование и проектирование собственной практики СКР
- опыт преобразования неэффективной практики в условие построения осознанной и эффективной деятельности

Критерии: Количество участников программ, которые в процессе обучения изменили свою позицию в сторону большей осознанности и ответственности в области решения проблем СКР детей-сирот.

Методы оценки:

- оценка преподавателями в начале и конце обучения
- самооценка участников программ в начале и конце обучения

Соответствие программы повышения квалификации (по модулям) актуальному запросу НКО

Критерии:

- появление результатов в соответствии с запросом и шкалой оценки
- количество участников программ в каждом модуле и в программе в целом

Программный Модуль 1 по запросу участников на информирование о сути явления социокультурной реабилитации выпускников детских домов и возникающих в процессе ее реализации типичных проблемах

Шкала оценки результата по данному запросу:

- проявляют интерес к проблемам СКР
- соотносят свою практику с задачами СКР
- пытаются выявить проблемы и трудности собственной практики, соотнося их с задачами СКР
- проявляют интерес к опыту “Большой Перемены” по решению задач СКР
- думают о том, каким путями можно преодолеть проблемы СКР в своих условиях
- сравнивают свой опыт с опытом “Большой Перемены”, осознают сильные и слабые стороны этого опыта
- самоопределяются в своей готовности дальнейшего участия в программе повышения квалификации

Программный Модуль 2 по запросу участников на обучение методикам и программам “Большой Перемены”

Шкала оценки результата по данному запросу:

- ставят в своей работе цели, соответствующие задачам СКР, и ищут соответствующие методики
- выбрали одну из методик СКР, разработанную в “Большой Перемене”, и сделали заявку на обучение

- приняли участие в обсуждении программы обучения
- прошли обучение в полном объеме
- открыты к супервизии использования полученных знаний на практике
- прошли сертификацию с указанием уровня достигнутых результатов обучения

Программный Модуль 3 по запросу участников на помощь в освоении культуры исследовательской деятельности и самоэкспертизы своей практики в рамках СКР

Шкала оценки результата:

- заинтересованы в поиске и оформлении критериев эффективности собственной деятельности
- овладели способами исследовательской деятельности в рамках собственного опыта
- увидели сильные и слабые стороны своего опыта
- представили модель организационно-педагогических условий, необходимых для повышения эффективности собственной практики
- прошли сертификацию с указанием уровня достигнутых результатов обучения

Программный Модуль 4 по запросу участников на помощь в освоении проектирования и разработки специалистами НКО собственных программ по повышению эффективности практики СКР

Шкала оценки результата:

- способны разработать цели деятельности: конкретные, измеримые, достижимые, релевантные, соответствующие специфике СКР
- способны конкретизировать цели через постановку соответствующих задач и оснащение их соответствующими методиками СКР
- способны к деятельности по мониторингу эффективности достигаемых результатов в соответствии с критериями и показателями СКР
- способны к проектной творческой деятельности по разрешению новых задач, исходящих из реальной практики по СКР
- выказывают готовность и способность к внутренней и внешней экспертизе эффективности собственной деятельности по программе и оценке ее результатов
- прошли сертификацию с указанием уровня достигнутых результатов повышения квалификации с возможной рекомендацией к распространению опыта

Методика: экспертная оценка специалистами, проводившими обучение, продвижения участников программы по заявленным показателям как внутри каждого из модулей, так и по программе в целом (4 модуля).

Удовлетворенность НКО участием в программе повышения квалификации, в частности:

- профессионализмом ведущих
- качеством организации процессов
- качеством обучающих материалов
- атмосферой и отношениями в процессе обучения
- результатами и эффектами образования
- достаточностью программы

Методика оценки: организация обратной связи от участников в различных формах (анкеты, отзывы, видеозаписи и проч.)

Реализация разработанной нами программы возможна при условии наличия устойчивого финансирования. Сейчас мы предпринимаем усилия для привлечения ресурсов и открыты к диалогу и кооперации со всеми заинтересованными в реализации программы партнерами и участниками.

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРАКТИКА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

А.А Горячева
Р.П. Яценко
А.Ю. Телицына

Условия воспитания в сиротских учреждениях, разрыв с семьей неблагополучно влияют на дальнейшее развитие детей, лишенных родительского попечения. Это выражается в формировании специфических личностных и поведенческих особенностей, которые определяются теми условиями, в которых живет ребенок. Наиболее значимыми из них являются депривация, отсутствие близкого взрослого человека, который бы безоговорочно принимал и любил ребенка, а также закрытость воспитательных учреждений, ограниченность социальных контактов. Все это приводит к формированию ранимой, уязвимой, зачастую агрессивной, неуверенной в себе личности, защищающейся от внешнего мира, а не взаимодействующей с ним.

Дети, воспитывающиеся вне семьи, как правило, имеют искаженные представления о себе, отстают от своих сверстников из семей по уровню развития познавательных и адаптивных способностей, сформированности саморегуляции поведения, не обладают всем репертуаром навыков социального взаимодействия. Таким образом, ситуация сиротства является мощным фактором, порождающим социальную дезадаптацию ребенка.

Данный факт подтверждает статистика: отмечается рост детской преступности, алкоголизма, наркомании среди детей, оставшихся без попечения родителей; чаще распадаются браки, заключенные выпускниками сиротских учреждений; детские дома, интернаты, социальные приюты пополняются детьми из семей бывших воспитанников такого рода учреждений. Следствием неадаптивного поведения выпускников сиротских учреждений является их низкий общественный статус, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на уровень и качество их жизни.

В связи со сложившейся социальной ситуацией возникла потребность в реализации специальных социально-педагогических программ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с целью их социокультурной реабилитации, формирования необходимых навыков эффективного функционирования в социуме в качестве полноценных его членов.

Социокультурная реабилитациям в общем виде рассматривается как комплекс мероприятий, целью которого является оказание помощи ребенку в достижении и поддержании оптимальной степени участия в социальном взаимодействии и направленный на обеспечение позитивных изменений в личности, интеграцию его в общество [Ю.С. Моздокова, А.В. Лебедев, 2012]. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, лишены полноценного культурного развития из-за отсутствия условий в обществе, а также они лишены возможности на равных с другими детьми удовлетворять свои культурные потребности, творчески развиваться и самореализовываться.

Эффективность процесса социокультурной реабилитации поддерживается рядом принципов. По мнению Е.Л. Луценко, основными принципами социокультурной реабилитации являются: «индивидуализация, адресность, непрерывность, последовательность, преемственность, комплексность и целостность».

Мировой опыт свидетельствует, что эффективным инструментом социокультурной реабилитации детей, оставшихся без попечения родителей, является привлечение не только специалистов, но и волонтеров, методы работы которых нередко оказываются более эффективными.

Во многих странах мира была апробирована и доказала свою эффективность модель наставничества – индивидуальной работы волонтеров с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

Программы наставничества являются важнейшим ресурсом поддержки развития личностного потенциала воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и содействуют их эффективной социальной интеграции.

Наставничество опирается на следующие социализирующие эффекты:

- общение ребенка и ответственного взрослого человека, формирующее личностный коммуникативный канал социализации;

- персонализация социальной ответственности ребенка, выраженная в стремлении к сотрудничеству с конкретным взрослым человеком;
- компетентностная (консультативная и тренерская) поддержка взрослым человеком индивидуальных усилий ребенка, реализующего собственный личностный план развития.

Таким образом, опыт и компетенции взрослого наставника являются лишь одним из элементов социализирующего эффекта наряду с не менее важными возможностями общения и сотрудничества. В целом, наставничество следует рассматривать как форму сотрудничества ребенка и взрослого человека, являющуюся добровольной для обеих сторон.

Подобная модель лежит в основе волонтерской деятельности в рамках общественной организации «Старшие Братья Старшие Сестры», которая является частью международной волонтерской программы Big Brothers Big Sisters, одной из самых эффективных программ индивидуального наставничества для детей в трудной жизненной ситуации.

Основная цель программы в работе с детьми-сиротами – оказание помощи воспитанникам сиротских учреждений в процессе социальной адаптации в обществе, реализация их личностного потенциала через профессионально организованное взаимодействие со старшим волонтером-наставником. Для достижения данной цели необходимо способствовать развитию и поддержанию долгосрочных отношений между наставником и ребенком, основанных на доверии и взаимопонимании.

Волонтер воплощает для ребенка образец для подражания, пример исполнения социальной роли в обществе. Между ними возникают доверительные и равноправные отношения, благодаря которым ребенок обретает уверенность в себе и восполняет потребность в персональном внимании. Чаще всего общение и взаимодействие участников программы происходит на основе занятий социально значимой деятельностью и интересов ребенка и волонтера.

Общение волонтера и ребенка носит индивидуальный характер и осуществляется на регулярной основе (не реже 1 раза в неделю) в течение минимум одного года. Далее официальные отношения могут быть завершены или продолжены по обоюдному согласию сторон. Подбор пар, обучение волонтеров, систематическое сопровождение участников

программы, фиксирование результатов, решение о прекращение отношений между ребенком и наставником осуществляется специалистом программы – профессиональным психологом/социальным работником.

Этапы реализации программы наставничества:

1. диагностика и отбор волонтеров;
2. обучение и подготовка волонтеров программы;
3. подбор и сопровождение пар «наставник-ребенок».

Диагностика и отбор волонтеров. Отбор происходит посредством диагностики, целью которой является составление целостного представления о личности волонтера. Задачами диагностики являются: изучение личностных особенностей, психологических характеристик, мотивации и установок, увлечений, ценностей, навыков волонтера для последующего индивидуального подбора ребенка.

Обучение и подготовка волонтеров. Подготовка волонтеров сосредоточена на получении знаний, умений, навыков, выработке психологических установок, необходимых для завязывания осмысленных и продуктивных отношений с ребенком, лишенным родительской опеки.

Целью обучения волонтеров является их подготовка к исполнению роли наставника, повышение эффективности функционирования пар «наставник-ребенок» в рамках программы.

В ходе реализации подготовки будущих наставников решаются следующие задачи:

- знакомство с правилами программы, правами и обязанностями участников программы;
- создание адекватного представления о целях и содержании деятельности волонтера в рамках программы, корректировка ожиданий волонтера;
- формирование устойчивой мотивации к участию в программе, повышение осознанности выбора волонтерской деятельности;
- развитие навыков взаимодействия с ребенком, коммуникативных навыков.

Для эффективности подготовительной работы с волонтерами используются такие формы работы как тренинг, индивидуальные консультации, круглые столы (с действующими наставниками программы).

Подбор и сопровождение пар «наставник-ребенок». Решение о подборе ребенку волонтера принимается специалистами программы на

основании всей совокупности информации, полученной от волонтера, ребенка, опекуна (воспитателя). При этом учитываются следующие факторы: пол и возраст участников, их личностные особенности, общность интересов и увлечений, потребности ребенка и возможности, навыки волонтера.

Профессиональное сопровождение пары «наставник-ребенок» осуществляется специалистом организации на регулярной основе и на протяжении всего времени участия в программе, и включает в себя:

- постановку целей для пары «наставник-ребенок» (основные направления развития, проблемы, задачи);
- регулярную оценку динамики отношений между ребенком и наставником;
- регулярную оценку изменений личностных особенностей и навыков ребенка в результате взаимодействия с наставником;
- регулярные супервизии с ребенком и наставником, предполагающие создание мотивационной среды и поддержку участников пары в проблемных ситуациях, возникающих в ходе их взаимодействия (индивидуальные консультации, беседы, анкетирование).

Основные формы взаимодействия волонтеров и детей в рамках программы:

Творческие занятия, направленные на развитие воображения, мелкой моторики, повышение познавательной активности, гармонизацию эмоциональной сферы ребенка.

Развивающие и познавательные игры, направленные на развитие логического, образного и пространственного мышления, повышение познавательной активности, развитие кругозора, развитие коммуникативных навыков, психических функций.

Совместное чтение и анализ литературы. Развивает навыки чтения, расширяет кругозор. Анализ прочитанного развивает абстрактное мышление, учит делать логические выводы, способствует воспитанию культурных и духовных ценностей.

Помощь в обучении. Помощь в подготовке домашних заданий, дополнительные занятия по предметам, которые этого требуют.

Беседы. Направлены на развитие кругозора ребенка, разъяснение морально-этических норм и правил, психологическую и эмоциональную поддержку.

Профориентация. Актуальное направление в отношении старших подростков, расширение представлений о профессиях, определение склонностей и способностей ребенка к профессиональной деятельности, создание позитивной мотивации к выбору профессии.

Социальной реабилитации и адаптации воспитанников в социуме способствуют индивидуальные выходы волонтера с ребенком за пределы учреждения. Вид деятельности во время выходов определяется совместно волонтером и ребенком. Это могут быть:

- культурно-просветительские (поход в музей, на выставку, концерт, театр и т.д.);
- обучающие (курсы, занятия с репетитором и т.д.);
- развивающие (различные мастер-классы, тренинги и т.д.);
- досуговые и спортивные мероприятия (поход в кино, цирк, прогулка в парке, катание на лыжах или коньках, велосипеде и т.д.).

Вышеперечисленные мероприятия способствуют всестороннему развитию и расширению кругозора детей, повышают их эмоциональную устойчивость, уверенность в себе и мотивацию к активной жизненной позиции. Также у детей возникают новые социальные связи через социальное окружение и активность волонтера, что способствует развитию и совершенствованию навыков общения с другими людьми. Существенное влияние индивидуальные выходы оказывают на развитие практических навыков, необходимых детям в самостоятельной жизни. Кроме того, в процессе общения и взаимодействия с волонтером ребенок усваивает новые ролевые модели поведения, что в дальнейшем способствует его более успешной социализации.

Положительные эффекты программы наставничества в рамках социокультурной реабилитации:

- общение с наставником способствует освоению новых социальных ролей, паттернов поведения, формированию ценностно-мотивационной и духовно-культурной сферы ребенка;
- волонтер становится старшим другом для ребенка, «источником» персональной поддержки, внимания и заботы;
- общение с волонтером способствует социализации ребенка, развитию социальных и бытовых навыков;
- у ребенка повышается уровень уверенности в себе, улучшается эмоциональное состояние, он становится более общительным;

- ребенок приобретает положительный опыт общения с человеком вне стен учреждения;
- возможность дальнейшей помощи и поддержки ребенка после выхода из учреждения.
- опыт апробации международной программы в Москве показал ее эффективность. Положительные результаты, полученные в ходе реализации программы (на 2013 год), представлены ниже:
- у 42% детей появилось больше уверенности в себе;
- 27% детей стали более общительными, улучшили свои коммуникативные навыки;
- 51 % стали более самостоятельными;
- 33% детей стали иметь более четкие представления о своем будущем;
- у 42% детей расширился круг социальных контактов, социальных связей;
- 64% детей стали более ответственно относится к своим обязанностям;
- у 29% детей появились новые увлечения и интерес к социальной жизни;
- 50% детей стали более организованными.

Таким образом, программа наставничества представляет собой эффективную и проверенную временем технологию социокультурной реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, способствующую формированию позитивных личностных изменений, мотивации к активной жизненной позиции, навыков эффективного функционирования в социуме, более успешному усвоению социальных и культурных норм и ценностей, духовно-творческому развитию. Технология наставничества носит индивидуальный и адресный характер, является долгосрочной и обеспечивает регулярную и постоянную поддержку, что в полной мере отражает основные принципы процесса социокультурной реабилитации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агапов Е.П. Адаптация социальная. Социальная работа. Словарь-справочник, под. ред В.И.Филоненко, М., 1998.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование и психологическая защита. Психологический журнал, т.15, №1, 1994.

3. Аргунова В.Н., Лондаджим И. Барьеры социокультурной адаптации. Вестник ННГУ, 2008, №7.
4. Балабанова Е.С. Социально-экономическая зависимость и социальный паразитизм: стратегии «негативной» адаптации. Социс, 1999, №4.
5. Дудченко О.Н., Мытиль А.В. Социальная идентификация и адаптация личности. Социологическое исследование, 2005, №6.
6. Конева Е.В. Программа «Диалог индивидуальностей» в рамках международной программы «Большие Братья/Большие Сестры»: информационные и методические материалы. Сборник методических материалов.– Ярославль, 2005.
7. Крупец Я.Н. Социальное самочувствие как интегральный показатель адаптированности. Социологическое исследование, 2003, №4.
8. Луценко, Е. Л. Социокультурная реабилитация инвалидов: на примере Еврейской автономной области [Электронный ресурс]: дис. канд. соц. наук, Е. Л. Луценко. – Хабаровск, 2007.
9. Моздокова, Ю.С. О концепции социально-культурной реабилитации инвалидов [Электронный ресурс] / Ю. С. Моздокова, А. В. Лебедев. – 2012.
10. Морова Н.С., Дремина И.Е. «Большие Братья Большие Сестры»: опыт разработки показателей успешности работы партнерских пар «волонтер – ребенок» // Повышение доверия к некоммерческим организациям: российский контекст / Сборник материалов конференции. – СПб: Агентство социальной информации, 2010.
11. Морова Н.С., Дремина И.Е. Технология организации волонтерской деятельности по индивидуальному сопровождению детей группы социального риска (программа «Большие Братья Большие Сестры»): Методическое пособие. – М., 2010.
12. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. СПб.: Питер, 2000.
13. Устав Межрегиональной общественной организации содействия программе воспитания подрастающего поколения «Большие братья/Большие сестры». – М., 2008.
14. Inglehart R. Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies. Princeton, N.J: Princeton University Press, 1997.

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП В ЦЕЛОСТНОЕ СООБЩЕСТВО

Д. И.Демакова

Статья написана на основе реализуемого более 20 лет проекта «Международный интернациональный корчаковский лагерь «НАШ ДОМ». В нем участвуют студенты – волонтеры, участники корчаковского движения России, Украины, Голландии, Германии, Испании, Швейцарии и США – работают с детьми разных социальных групп, национальностей и вероисповеданий. Опыт показывает, что большая степень свободы вожатых, их идеологическое единство обеспечивают создание в лагере условий для развития самостоятельности, толерантности, доброжелательности детей, укрепления чувства их собственного достоинства.

В основе концепции лагеря – идеи Я. Корчака о правах ребенка, о диалоге между взрослыми и детьми как доминанте их взаимоотношений, о необходимости прощения. По Корчаку ребенок – человек, который способен сам организовать свою жизнь, если взрослые признают его право на уважение, которое Корчак понимал как право на ошибку, на тайну, на уважение детского незнания и труда познания, текущего часа и сегодняшнего дня его жизни, мистерии исправления, усилий и доверчивости, право на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на движение, игру, собственность.

На процесс личностного роста детей положительное воздействие оказывает то, что жизнь в лагере способствует рождению у каждого из них чувства принадлежности к общности, что компенсирует для многих детей отсутствие настоящей семьи, обеспечивает эмоциональную стабильность их бытия, дает возможность пережить радостные минуты принятия себя взрослыми и детьми, рождает чувство защищенности и психологического комфорта.

В основе идеологии и вообще всей деятельности лагеря «Наш Дом» лежат Корчаковский идеи. Но есть особенности нашей жизни, которые

отличают нас от его практики. Мы имеем в виду привлечение в лагере детей разных социальных групп в единое сообщество.

Одним из главных направлений является интеграция в единое сообщество детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей; детей с проблемами в обучении и общении, детей-изгоев, не принятых школьными педагогами, и прекрасно успевающих детей; детей разных рас, национальностей, культур и религиозных конфессий.

Важнейшее направление – физическая реабилитация детей с ограниченными возможностями путем вовлечения их в посильные спортивные мероприятия. Реабилитация детей не заменяет лечение, но продолжает и дополняет его. Она направлена на достижение максимально полной физической адаптации ребенка, повышение активности физиологических систем его организма, активизацию естественной системы адаптации, улучшение состояния центральной и вегетативной нервной системы, стимулирование психической активности. Физическая реабилитация представляет собой комплекс оздоровительных мероприятий, применяемых по четко организованной программе. Характерная черта физической реабилитации в лагере состоит в том, что она строится с учетом состояния здоровья каждого ребенка.

Одной из задач лагеря является развитие правовой культуры, построение в лагере отношений демократического общества, где дети и взрослые имеют равные права. В лагере педагоги уважают мнение детей, стремятся учитывать в работе их мнение, а также привычки, привязанности, трудности и проблемы, стремятся помогать в их решении. Здесь открыто говорят об ошибках, о непонимании и конфликтных ситуациях. В концепции лагеря нашли отражения права ребенка, которые разработал Януш Корчак: право на ошибку, на тайну, на уважение детского незнания и труда познания, текущего часа и сегодняшнего дня, мистерии исправления, усилий и доверчивости, право на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на движение, игру, собственность.

Важнейшее направление жизни лагеря – организация самоуправления. Ежегодно мы проводим «День – самоуправления», когда все вожатые передают свои полномочия старшим детям, которые берут на себя полную ответственность за весь день от подъема до отбоя. В лагере остается несколько вожатых, остальные в этот день отдыхают. Для старших детей это реальная возможность проявить себя, реализовать себя в роли

вожатого (мамы или папы), увидеть всю сложность организаторской деятельности.

По образцу корчаковских детских домов у нас в лагере работает детский парламент, выпускается газета, осуществляется уборка и дежурство. Быть дежурной семьей в лагере большой почет, они будят лагерь, проводят зарядку, собирают ребят на мероприятия, дают смешные задания для прохода в столовую и так далее. Вечером на традиционном Сборе, когда собираются все семьи, поют песни, обсуждают сегодняшний день. Когда приходит время говорить «спасибо», в первую очередь благодарим дежурную семью. А она передает флаг другой семье, которая будет дежурить завтра.

Как у Януша Корчака, в лагере вывешиваются почтовые ящики, в которые дети могут анонимно опускать письма и записки, доска объявлений, проводятся плебисциты по поводу самых важных событий – все это обеспечивает вожатых «обратной связью», помогает оперативно принимать решения.

Важнейшую задачу мы видим в интеллектуальном и творческом развитии детей. В лагере ежедневно работают кружки, мастерские, некоторые из которых которые проводят и сам дети. Дети изучают иностранные языки, поют, рисуют, танцуют, учатся играть на гитаре, активно участвуют в праздниках и конкурсах. Популярны в лагере ролевые игры, психологические тренинги, проводимые вожатыми или приглашенными специалистами.

В лагере сложилось много традиций. Один из самых любимых дней – 22 июля – День рождения Януша Корчака. В этот день все встают очень рано, а потом идут колонной встречать рассвет (обычно на берег моря, реки). На берегу мы садимся в круг, зажигаем свечи, поем песни, вспоминаем Януша Корчака, его подвиг, его трагическую судьбу, его жизнь, читаем отрывки из поэмы «Кадиш» Александра Галича. Этот день полностью посвящен Корчаку, проходят беседы о Корчаке, о правах детей, о границах дозволенного, проводятся игры по станциям, просматриваются фильмы, вечером проходит общелагерная свечка.

Помимо Дня Корчака, в лагере проходят и другие традиционные мероприятия: День Любви, День Рождения «Нашего Дома», Презентация семей, концерт «Спасибо», когда дети благодарят «родителей», а «мамы» и «папы» – детей.

Специфичным для воспитательной деятельности педагога в условиях интеграции является ее адаптивный характер. Гуманиза-

ция пространства детства такой сложной общности детей, какой является интеграционная, означает, что педагогам удалось реализовать принцип адаптивности, понимаемый в современной педагогической теории и практике как приспособление воспитания к особенностям развития ребенка. Этот принцип называют также принципом педагогического плюрализма, что подразумевает способность педагога одновременно работать с детьми, имеющими разные образовательные и иные потребности и использовать при этом широкий спектр методов, приемов и средств. Адаптивной называют воспитательную деятельность педагога, обеспечивающую детям, в силу тех или иных причин, как правило, от них не зависящих, «выпавших» из жизни, «возвращение в достойную, радостную жизнь» [6, с. 3–8]. Сказанное определяет включение в воспитательную деятельность педагога, с какой бы группой детей он ни работал, задач адаптации, компенсации и реабилитации.

Особое социальное значение в современных условиях приобретает педагогическая деятельность, направленная на оказание помощи развивающейся личности в ее духовно-нравственном самоукреплении и социальной стабилизации, поэтому сегодня актуализируется психотерапевтическая функция педагога. Сильнейшая невротизация ребенка (и педагога) в образовательном процессе обусловливаются общим «неврозом власти» [7], который не миновал до сих пор, и современная имманентная логика совместной человеческой жизни также неблагоприятна для развития человека во всей полноте его человеческой сущности. Вследствие неуверенности в себе, неверия в других, страха перед реальностью, ребенок вырабатывает индивидуальные механизмы психологической защиты, и в педагогическом процессе чаще всего его поведение строится по способу защиты: он дискредитирует и отвергает нежелательные для него педагогические действия, проявляет агрессию в случаях расхождения его ожиданий и требований педагога, «закрывается» вплоть до «внутренней эмиграции» и личностного разрушения. Адаптационные процессы сложны и для здорового ребенка, для ребенка с проблемами – вдвойне, что связано с их затруднениями. Под затруднениями понимается «субъективно воспринимаемые человеком состояния остановки или перерыва в деятельности, столкновения с преградой или помехой, невозможности перехода к следующему звену деятельности» (А.К. Маркова) или «переживание и иногда понимание возникшего несоответствия между требованиями деятельности и возможностями личности» (К.К. Платонов).

Специальные исследования показывают, что существуют устойчивые показатели детских затруднений в процессах адаптации: нежелание участвовать в групповой деятельности; отсутствие потребности в самоопределении и самопроявлении; низкий уровень коммуникативной грамотности; негативная реакция на собственные неудачи; привычка вести асоциальный образ жизни. Анализ адаптационных затруднений детей позволяет говорить о двух группах причин, их обусловливающих. Первую группу составляют индивидуально-личностные, вторую – средовые детерминанты.

Индивидуально-личностные детерминанты включают особенности темперамента, специфические черты характера, адаптационные способности, интериоризированный адаптационный опыт и ценностные ориентации личности ребенка. Спектр социальных ценностей детей достаточно разнообразен – это ценности моральные, этические, эстетические и другие.

Будучи порожденными социальными условиями, социальные ценности при определенных условиях становятся регуляторами поступков детей, в связи с чем можно ввести в употребление понятие «поведенчески – мотивирующие ценности, то есть такие, которые «здесь и теперь» мотивируют фактическое поведение личности, направляют ее в определенные сферы активности.

В условиях интеграции воспитательная деятельность педагога намного усложняется, она сближается с деятельностью специалистов «помогающих профессий»: школьных психологов, социальных работников, социальных педагогов, детских психотерапевтов.

Адаптация как метод включения детей с физическими и психическими отклонениями в нормальный жизненный процесс совместно со здоровыми детьми еще мало распространена в воспитательной практике и, соответственно, мало изучена педагогической наукой, поэтому так важны любые данные.

Изучение результатов научных исследований названной проблемы показало следующее:

• Воспитательная деятельность педагога, осуществляемая в коллективе, в котором есть здоровые дети и дети «с проблемами», должна ориентироваться на общие для тех и других цели как в учебно-воспитательных

ситуациях, так и в приобретении жизненного опыта. При этом очень важно, чтобы педагог дал почувствовать детям, что ждет от каждого из них значимого вклада в успех общего дела в соответствии со способностями. Вследствие этого, план воспитательной работы должен быть составлен таким образом, чтобы абсолютно все дети могли участвовать в его выполнении;

• Благодаря открытости и ясности организационных и педагогических принципов, адаптационные методы оказываются весьма полезными при работе с дифференцированными группами детей и особенно при объединении их в единые детские сообщества.

• В сравнении с изолированным уходом, принятым до сих пор в работе с больными детьми, адаптация предоставляет более широкие возможности для индивидуального развития ребенка.

• Адаптация последовательно предотвращает процесс социальной изоляции детей сирот и инвалидов, так как представляет собой непрерывный процесс, который осуществляется в едином социальном пространстве и в равной мере подключает семью, детские учебно-воспитательные учреждения и т.д.

• В условиях адаптации воспитательная деятельность подога приобретает черты социальной работы, с одной стороны, и имеет терапевтический оттенок, с другой.

• Самой сложной проблемой адаптации является проблема формирования в обществе положительного отношения к детям с проблемами, которое должно войти в культуру и передаваться от поколения к поколению.

«Адаптационная педагогика» сориентирована на гуманную и демократическую систему воспитания, она противостоит разрушению социального единства и культуры. Адаптация – это культурная необходимость и этическая обязанность. И несмотря на то, что адаптация в корне меняет многие представления о воспитании, это оказывается наиболее естественным выходом из сложившейся ситуации.

Важно определить задачи адаптационного воспитания независимо от форм и степени детских отклонений: формирование личности и социализация; чувство уверенности и значимость в группе; положительное чувство собственной значимости и понимание обоснованных интересов других людей. Решение этих задач способствует развитию личности ребенка, определению ребенком собственных способностей, потребностей

и интересов, более активному его включению в общество, развитию умений понимать интересы других людей и одновременно обретению положительного чувства собственной значимости. Очевидно, что дети с отклонениями имеют такие же потребности, как и обычные дети. Одна из главных целей воспитания – открыть для них возможность полноценного участия во всех общественных достижениях в совместной жизни с обычными людьми и одновременно воздействовать на ситуацию таким образом, чтобы они были признаны и приняты в коллективе в качестве полноценных членов.

Чтобы осуществить такое равноправное сосуществование в детском возрасте, необходимо сделать мир детей, как с отклонениями, так и без них, взаимно познаваемым: проживание в познаваемом мире будет способствовать формированию у детей представлений, что не однообразие, а индивидуальность как различие между людьми определяет нормы человеческой жизни; совместная жизнь разных детей позволяет создать живую и увлекательную ситуацию в любом воспитательном учреждении, а развитие детей только выиграет от взаимного общения; целью «адаптационного воспитания» является содействие ребенку в том, чтобы он смог устроить свою жизнь в коллективе в соответствии со своими потребностями и способностями.

Это становится возможным, если педагогу удается создать такую воспитательную среду, в которой каждый ребенок чувствует персональную поддержку и собственную значимость, что крайне необходимо для развития личности. В ходе воспитательного процесса необходимо так направлять детей, чтобы они, вливаясь постепенно в окружающий социальный и материальный мир, могли объясниться с этим миром и учились справляться с его требованиями.

В процессе воспитания не нужно априори делать различия между детьми с отклонениями и без них. Для детей даже с тяжелыми и сложными отклонениями действуют те же установки. Различия появляются по мере достижения ребенком новых этапов развития. На каждом новом этапе развития усиливается потребность ребенка в индивидуализации педагогических действий.

В современной педагогике определены три основные формы адаптационного воспитания: частичная адаптация, адаптационная группа и адаптивный комплекс. Частичная адаптация подразумевает несистематический прием одного ребенка с отклонениями, прожи-

вающего по соседству, в обычное учебно-воспитательное учреждение (детский сад, школу, летний лагерь и т.д.) без изменения общих условий. Данную форму адаптации в основном используют, когда ребенок имеет незначительные отклонения и лечение проходит вне пределов учебно-воспитательного учреждения. В каждом подобном случае необходимо разбираться, насколько эта форма ухода соответствует потребностям ребенка и его семьи. Особенностью этой формы ухода является близость к дому (что удобно для родителей) и возможность более гибкого подхода (например: уход в течение какой-либо части дня). В будущем для частичной адаптации необходимо создать в учебно-воспитательном учреждении лечебно-педагогическую и медицинскую базу, которая обеспечит каждому ребенку соответствующий комплексный уход.

Если речь идет о создании «адаптационной группы», педагог ставит цель взаимодействовать как детьми с отклонениями, так и без них. По своей структуре такая группа – это сочетание специальной и обычной группы. Как правило, эта группа состоит из 12–15 детей разного возраста, из них максимум 3 человека с отклонениями. Размер группы и качество подготовки педагогов должны соответствовать специальным требованиям. Часто вызывает трудности организация требуемой специальной медицинской помощи для детей с отклонениями.

Адаптивный комплекс предназначен для общего развития детей, как с отклонениями, так и без них, причем характерной чертой является сочетание в одной группе детей с отклонениями разной степени. Решение педагогической задачи – обеспечения общих условий – предполагает высокую квалификацию персонала и медицинской помощи.

В опыте современной Германии, с которым автор подробно знакомился в 1997–1999 гг., существует интересный и результативный вариант – открытие бывших специальных учреждений для приема туда обычных детей. Здесь благодаря специально подготовленному персоналу представляется возможность использовать специализированную базу для адаптационных групп из других детских садов, т.е. специалисты работают какое-то время для детей из других учреждений.

Чтобы обеспечить наибольшую гибкость в решении воспитательных задач в условиях адаптационной среды, необходимо использовать все возможные формы работы, и все это должно привести к созданию адаптационной группы в каждом детском учреждении.

Адаптация – это больше, чем совместное воспитание детей, как с отклонениями, так и без них. Зарубежный опыт показывает, что адаптация осуществляется при условии поддержки общества, в том числе имеется в виду использование молодежи – привлечение совершеннолетних молодых людей альтернативной службы, практикантов и лиц, желающих участвовать в этой деятельности на добровольной основе.

Опыт показал, что существует острая проблема совместимости детей с разными отклонениями, что предполагает предельную осторожность педагогов, а также определение степени отклонения. Для некоторых видов отклонений возможно участие в адаптационной группе без изменения обычных условий (например, болезнь Дауна, нарушения слуха и зрения, легкие формы психических расстройств).

В настоящее время в ходе практических опытов и теоретических дискуссий определились основные требования к адаптационной воспитательной деятельности педагога:

• при определении воспитательных задач необходимо помнить, что адаптация является комплексной программой, то есть ее целью является не разделение детей на годных и негодных для адаптации, а осознанная организация взаимодействия разных детей. Все дети учатся и играют вместе, решая задачи, соответствующие уровню их развития. Однако это не означает, что все делают одно и то же;

• адаптация может реализоваться полностью только в определенных педагогических условиях, которые будут соответствовать потребностям и нуждам всех детей. Адаптация не ограничивается объединением детей в игровых и учебных целях. Необходимое условие данной программы – медицинский уход на высоком профессиональном уровне – важнейшее условие успеха, причем процесс лечения должен максимально сливаться с повседневными воспитательными мероприятиями. В идеале адаптация представляет собой взаимодействие различных дисциплин, совместную работу специалистов разных областей для блага детей. Общая и специальная педагогики, лечение должны быть объединены в воспитательную систему нового качества, полезную и подходящую всем детям;

• комплексность адаптационной системы воспитания подразумевает всестороннее развитие, умение решать проблемы во всех жизненных аспектах. Поэтому адаптационный метод, более или менее ограниченный рамками одного учреждения, имеет в ближайшем будущем не очень большую сферу распространения. Составляя общий план развития ре-

бенка, уже сейчас необходимо учитывать, что дальнейшая социальная адаптация будет проходить вне пределов определенного учреждения. Исходя из сегодняшней ситуации, это означает, что учреждение пока сможет принимать детей только из близлежащих районов. Учитывая перспективы на будущее, нужно усиленно внедрять элементы адаптационного воспитания в образовательную систему. В целом, успех адаптационного метода будет зависеть главным образом от того, насколько все заинтересованные стороны (родители, воспитатели, врачи, региональные организационные объединения) смогут проникнуться самой идеей совместного воспитания всех детей.

Таким образом, интеграция – это особая атмосфера, которая позволяет создать широкий спектр воспитательных ситуаций, включающих в себя освоение нового практического и эмоционального опыта. При этом необходимо обратить внимание на то, чтобы дети не были перегружены, а также избегать излишней опеки: дети должны в полной мере принимать участие во всех событиях группы, приобретать опыт как позитивных, так и негативных переживаний, однако при этом они ни в коем случае не должны оставаться один на один со своею проблемой.

В основе адаптационной воспитательной деятельности лежит принцип сочетания систематической деятельности и свободы действий каждого участника. Необходимо создать условия для реализации индивидуальных интересов и потребностей. Реализация этой задачи осуществляется через игровые ситуации, практические занятия, пение, музыкальное воспитание, ритмические упражнения, психомоторные упражнения и упражнения на развитие двигательных функций, развитие образного мышления с использованием различных наглядных материалов, изучение окружающего мира, праздничные мероприятия и т.д. При этом необходимо развивать двигательную активность и любознательность детей, поддерживая их инициативы и предложения. Здесь очень полезным оказывается постоянное наблюдение и подведение итогов, которое позволяет своевременно заметить и укрепить инициативу, исходящую от детей. Чтобы соответствовать всем потребностям и нуждам детей, внутренняя организация должна способствовать максимальной гибкости действий. Сюда же относится программа мероприятий по персональному уходу, которая не должна выходить за пределы необходимости. Главный упор делается на такие социальные формы, в которых по мере возможности могут участвовать дети. К гибкому подходу относится также возможность постепенного вхождения в общий адаптационный процесс, т.е. дети должны иметь возможность поэтапного участия в групповых мероприятиях. Время пребывания ребенка с физическими или психическими отклонениями в детском коллективе определяется его физическими и психическими возможностями и потребностями. Очень важна атмосфера единства и персонального комфорта. Упорядоченное течение дня и совместные занятия помогают детям сориентироваться и облегчают процесс социальной адаптации. Игры, познавательная деятельность, другие средства помогают реализации индивидуальных планов развития. Отбор содержания деятельности зависит от появления каких-либо сложностей в индивидуальном плане воспитания. При выборе средств необходимо учитывать способности ребенка, а также выработанные в процессе работы требования к организации его жизнедеятельности, главным из которых является добровольность.

В условиях интеграции в единое сообщество детей разных возрастов и разных социальных групп совершенно необходим глубокий учет в воспитательной деятельности специфики развития и поведения детей-инвалидов. Современный педагог, организуя воспитательную деятельность, направленную на гуманизацию пространства детства, учитывает разнородность детского сообщества. Особую группу детей составляют дети-инвалиды и больные дети, которые в силу тех или иных обстоятельств проводят большую часть времени в ограниченных условиях изоляции от здоровых сверстников. Когда педагог решается преодолеть их привычный образ жизни и соединить их в единое сообщество со здоровыми детьми, он исходит из общих закономерностей педагогической деятельности. Специфичным для этой деятельности является следующее:

• педагог решает задачи сохранения или восстановления доверия ребенка к миру взрослых, влияет на процесс изменения его жизненных установок, помогает в осознании детьми своих проблем;

• педагог способен внимательно слушать детей, когда они рассказывают о событиях своей жизни и своих взаимоотношениях; быть внимательным к переменам в их поведении, настроении и состоянии; не уменьшать и не преувеличивать опасности, связанной с возникающими изменениями в поведении детей; учиться быть открытым, уметь отказаться от личных амбиций;

• терапевтическая деятельность педагога заключается в помощи детям в разрешении конфликтов, в ведении переговоров, в заключении договоров, в устанавливании контактов.

Процесс гуманизации пространства детства обеспечивается гуманизацией воспитательной деятельности педагога. Воспитательная деятельность педагога может быть рассмотрена как фактор гуманизации пространства детства при условии, если она: представляет собой воспитательную систему гуманистической ориентации, а ее содержание определяет аксиоматическое кредо педагога – выверенные и принятые данным педагогическим сообществом гуманные концептуальные установки; и если педагогическая команда владеет технологиями внедрения отобранных идей в практику.

В воспитательной деятельности педагога одновременно присутствуют субъект-объектные и субъект-субъектные отношения; в ней есть «деятельности», которые педагог реализует без детей, которые педагог делает совместно с детьми и «деятельности», которые дети осуществляют самостоятельно. Смысл такой организации деятельности в расширении жизненного пространства детей, предоставлении им более широкого воспитательного пространства.

Воспитательная деятельность педагога далеко не всегда является фактором гуманизации пространства детства – она становится им при условии принципиального отказа педагога от авторитарных методов воздействия, от упрощений в понимании детства как особого периода человеческой жизни, при условии глубокого знания и понимания педагогом проблем современного детства; при выстраивании (моделировании и проектировании) воспитательной деятельности с учетом возможных границ педагогического воздействия и взаимодействия.

Задачи гуманизации пространства детства реализуются при условии, если воспитательная деятельность становится доминантой профессиональной педагогической деятельности. Логика воспитательной деятельности педагога – постепенное и постоянное усложнение ситуаций развития ребенка: выстраивание ситуаций от простого к сложному, от сложного – к еще более сложному, вплоть до использования и специального создания экстремальных ситуаций как осознанных ситуаций проверки детьми своих «новых» сил. В практической деятельности педагога эти направления осуществляются, как правило, не последовательно, а параллельно.

Воспитательная деятельность педагога не линейное однонаправленное поступательное движение, это сложнейший процесс, в котором сосуществуют мощное и радостное продвижение вперед вместе с детьми, это параллельно столь же мощные и весьма огорчительные для педагога откаты назад, воспитательная деятельность включает постоянные поиски компромиссов, возможностей заключить с детьми договоры, «пакты» о сотрудничестве, «ненападении», это взаимные прощения и т.п. Все это вместе взятое мы рассматриваем как медленное восхождение педагога по спирали в деле гуманизации пространства детства.

Содержание воспитательной деятельности педагога включает деятельность, направленную на выявление негативных характеристик пространства детства, а также на изучение и анализ конкретных трудностей того или иного воспитанника и поиск способов блокирования и нейтрализации этих явлений. Деятельность педагога в этом случае включает не только сочувствие детям, столкнувшимся с объективными и субъективными трудностями и даже драмами своего времени и социума, что весьма важно для детей, но и активную борьбу с негативными явлениями детской жизни в школе, семье. Второе направление – «созидательное». Речь идет об усилиях педагога, направленных на создание гуманистического воспитательного пространства, живя в котором, ребенок получает возможность освоения позитивных стандартов общения, проходит путь активного самопознания, самопроявления и саморазвития, приобретает бесценный опыт позитивного и успешного бытия.

Воспитательная деятельность становится фактором гуманизации пространства детства, если педагог чувствителен и восприимчив к характеру воспитанника, если он безусловно принимает его, старается понять, что он за человек, каковы его склонности, что он умеет и не умеет. Теплое отношение педагога к воспитанникам, эмоциональное отношение к их успехам сводит к минимуму, хотя и не снимает полностью беспокойство и страхи ребенка, развивает его защитные реакции.

Важнейшим направлением практической воспитательной деятельности является организация педагогом систематического отслеживания результатов воспитания путем получения обратной связи методом педагогической рефлексии.

На содержание воспитательной деятельности огромное воздействие оказывает личность педагога. Обращение к опыту выдающихся педагогов показало, что для них характерен интерес к педагогической теории; любовь к одному или нескольким великим педагогам, которые становятся их идеалом, источником педагогического вдохновения и подражания;

их общение с детьми носит гуманистический и демократичный характер; как правило, у них яркие личные интересы, увлечения, способности, дарования, таланты, личное обаяние.

Главная идея воспитательной деятельности педагога как фактора гуманизации пространства детства – благо ребенка. Ее отличительные особенности: бескорыстие педагога, конкретное и диалектическое видение ребенка, отказ как от его идеализации, так и от неоправданного оптимизма, что педагог сможет сделать из ребенка все, что захочет; постоянное и глубокое изучение ребенка; понимание и терпимость воспитателя во взаимодействии с детьми;

Основной метод гуманистической воспитательной деятельности педагога – опора на положительное в ребенке, постепенное ослабление отрицательных черт его характера путем острожного внесения корректив и развитие положительных качеств.

Таким образом, воспитательную деятельность как фактор гуманизации пространства детства мы рассматриваем как профессиональную педагогическую деятельность, целью которой является создание благоприятных условий для развития личности ребенка школьного возраста и «мягкое управление» этим процессом. Специфичным является то, что эта деятельность может быть осуществлена только в условиях гуманистической парадигмы, в рамках личностно-ориентированного воспитания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Газман О.С.* Гуманизм и свобода // Гуманизация воспитания в современных условиях. М.,1995. С.1-13.
2. Декларация прав ребенка. Женева, 1924 г.
3. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013.
4. *Корчак Я.* Как любить ребенка. М.: Политиздат, 1990.
5. *Лифтон Б.Дж.* Король детей. Жизнь и смерть Януша Корчака. М.: Рудомино, 2004.
6. Социальное и душевное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь / Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва 22-25 сент. 1998 г. М., 1998.
7. *Фрейд А.* Введение в детский психоанализ / Пер. с нем. и предисловие д-ра Когана. М. 1991.

ПРОЕКТ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПОСТИНТЕРНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ

И.А. Бобылева

Проект – один из способов решения задач постинтернатного сопровождения и социальной адаптации выпускников. Его реализация предполагает совместные усилия нескольких партнеров. Проект дает возможность распределить ответственность, договорится о сроках, конкретных действиях и механизмах управления.

Для субъектов Российской Федерации совместный проект с Благотворительным фондом социальной помощи детям «Расправь крылья!» является дополнительным ресурсом. Как показывает практика, общественные организации наиболее чувствительны к современным проблемам и поиску альтернативных решений.

У фонда есть программа «Строим будущее вместе». В ее рамках реализовались и реализуются несколько проектов, направленных на поддержку выпускников в Калужской, Владимирской и Смоленской областях.

В Смоленской и Калужской областях стояла задача развития региональной системы сопровождения выпускников. Для ее решения появились проекты **«Мост в будущее»** (Смоленская область) и **«Старт в будущее»** (Калужская область).

Развитие региональной системы сопровождения выпускников начиналось с открытия регионального Центра постинтернатного сопровождения. Это учреждение являлось ключевым, системообразующим, было наделено соответствующими функциями.

Во-первых, центр становился учреждением, уполномоченным осуществлять индивидуальное сопровождение выпускников. Для этого создавался институт кураторства. С куратором заключался гражданско-правовой договор на индивидуальное сопровождение выпускника. Куратор осуществлял долговременную поддержку выпускника. Он регулярно взаимодействовал с выпускником в форме личных встреч по месту проживания, обучения, трудоустройства с целью содействия его социальной адаптации.

Во-вторых, центр – это ресурсное учреждение, которое аккумулирует и тиражирует технологии сопровождения и постинтернатной адаптации выпускников, осуществляет подготовку, поддержку и координацию деятельности специалистов.

В-третьих, центр располагает системой учета численности выпускников на региональном уровне и проводит мониторинг их социальной адаптации.

В-четвертых, он создает в регионе сеть социальных партнеров, включенных в сопровождение выпускников.

Центр поддержки выпускников «Расправь крылья!» Смоленской области предоставлял базовый комплекс социальных услуг выпускникам: индивидуальное сопровождение куратором (кураторство); консультирование (индивидуальная помощь специалистов: психолога, социального педагога, юриста); развивающие программы и реабилитационный досуг; материально-бытовую помощь. Центр обеспечил индивидуальным сопровождением около 440 выпускников. В системную работу в образовательных учреждениях было включено 38 специалистов, в том числе 27 кураторов (в 23 образовательных учреждениях).

В рамках проекта «Старт в будущее» в декабре 2011 г. в Калужской области было открыто государственное автономное учреждение «Центр постинтернатного сопровождения “Расправь крылья!”», который стал ключевым звеном в создаваемой системе сопровождения. Центр охватывает индивидуальным сопровождением более 460 выпускников силами 23 специалистов-кураторов из 13 учреждений профессионального образования.

Как ресурсные учреждения, центры Смоленской и Калужской областей организовывали подготовку кураторов, консультирование и супервизию их деятельности; вели мониторинг социальной адаптации выпускников и поддерживали информационно-аналитическую базу данных.

Результаты мониторинга социальной адаптации выпускников показали повышение уровня сформированности социальных навыков выпускников; рост доли выпускников, получивших профессиональное образование; уменьшение доли выпускников, отчисленных из учреждений профессионального образования, не приступивших к обучению и не успевающих в учебе. Эффективность решения проблем выпускников имеет положительную тенденцию.

Для решения задачи развития региональной системы сопровождения выпускников стали необходимы и появились новые для региона инструменты и технологии: информационная система учета численности выпускников, мониторинг готовности к самостоятельной жизни воспитанников интернатных учреждений, оценка жизненной ситуации выпускника, программа сопровождаемого проживания, конкурс «К самостоятельной жизни готов!», социальная гостиница, социальная квартира и др.

Мониторинг готовности к самостоятельной жизни воспитанников интернатных учреждений решал задачу оценки и прогнозирования уровня социальной адаптации выпускников для разработки вариативных адаптационных траекторий.

Для системы сопровождения необходима организация учета численности выпускников и мониторинга их социальной адаптации. И была разработана информационная система «Выпускник плюс», которая позволяет быстро получить сведения о социальной ситуации выпускника; работе, проведенной с выпускником; статистическую информацию по ряду параметров и контактные данные необходимых специалистов. Информационная система учета численности выпускников Смоленской области включала сведения о более чем 500 выпускниках. Информационная система Калужской области – сведения о более чем 1000 выпускниках.

Оценка жизненной ситуации выпускника позволяла специалисту планировать сопровождение.

Программа сопровождаемого проживания регламентировала цели, результаты, содержание, условия, технологию подготовки воспитанников интернатных учреждений к самостоятельному независимому проживанию. Она направлена на практическое овладение воспитанниками навыками, умениями, компетенциями, необходимыми для самостоятельного проживания после выхода из интернатного учреждения. А конкурс «К самостоятельной жизни готов!» являлся формой итогового контроля готовности воспитанников к самостоятельной жизни.

Социальная гостиница, социальная квартира предоставляют выпускникам временное жилье.

Для подготовки кураторов была разработана специальная тренинговая программа. Подготовку прошли 27 специалистов по сопровождению (кураторов) из 24 образовательных учреждений Смоленской области и 40 специалистов по сопровождению (кураторов) из 21 образовательного учреждения Калужской области.

После прохождения курса подготовки по программе у слушателей были выработаны:

– профессиональная позиция специалиста по сопровождению, направленная на обучение выпускника самостоятельному анализу собственной жизненной ситуации, умению ставить и достигать личные цели, а также решать возникающие проблемы, поиску ресурсов для преодоления жизненных трудностей собственными силами;

– способность анализировать социальную ситуацию выпускника, планировать, координировать, анализировать и корректировать сопровождение;

– умение привлекать других специалистов для решения задач социальной адаптации выпускников;

– потребность пользоваться адекватными коммуникативными техниками, облегчающими совместное принятие решений.

Появились формы поддержки кураторов. Среди них инновационной является workshop – это активный развивающий метод групповой работы, суть которого в интенсивном взаимодействии участников с целью актуализации опыта и получения динамического знания.

Для региональной системы сопровождения выпускников необходимы механизмы управления. Проекты обеспечивали их создание. Это координационный совет при Губернаторе области, консилиум специалистов и стандарт индивидуального сопровождения выпускников, который определяет порядок организации индивидуального сопровождения социальной адаптации выпускников на всей территории региона.

В ходе проектов появились новые услуги для выпускников: образовательные, бытовые, досуговые.

В настоящее время разрабатывается совместный проект Фонда и администрации Белгородской области «Вместе – к успеху!», направленный на создание региональной системы сопровождения выпускников.

Для решения задачи поддержки профессионального становления детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей и лиц из их числа, появился **проект «Найди свой путь».**

Поддержка профессионального становления осуществляется на нескольких уровнях (в проекте с этой целью выделены несколько этапов).

Первый этап направлен на поддержку профессиональной ориентации и выбора профессии воспитанников интернатных учреждений. Для этого был разработан специализированный курс профессиональной ориентации «Железнодорожник», который реализуется в пяти интернатных учреждениях Смоленской области.

Второй этап направлен на поддержку профессионального образования учащихся-сирот, как выпускников интернатных учреждений, так и воспитанников и выпускников замещающих семей. Для этого в учреждениях профессионального образования были созданы службы сопровождения. Специалисты-кураторы данной службы осуществляют индивидуальное ведение учащихся-сирот.

Третий этап направлен на поддержку трудоустройства и адаптации на первом рабочем месте. Для решения данной задачи создана система отбора и подготовки наставников на предприятиях.

В ходе проекта поддержку профессионального становления имели около 700 воспитанников и выпускников интернатных учреждений и замещающих семей.

Для решения задачи организации помощи молодым мамам из числа сирот, находящимся в трудной жизненной ситуации, профилактики отказов от детей создан **проект «Маленькая мама».**

Для организации поддержки молодых матерей была создана территориальная служба сопровождения. Территориальная она потому, что специалисты службы сопровождают молодых матерей, проживающих на территории нескольких муниципальных образований.

Специалист, осуществляющий индивидуальное сопровождение семьи, проводит мониторинг ситуации в семье, определяет необходимые формы поддержки, планирует и координирует работу. Действия специалиста направлены на реализацию внутренних ресурсов семьи, мобилизацию собственной активности молодых родителей. Он предоставляет возможность родителям участвовать в решении своих проблем.

В связи с тем, что значительная часть молодых матерей обучается в учреждениях среднего профессионального образования, деятельность территориальной службы построена на основе активного взаимодействия со специалистами данных учреждений.

В общежитиях учреждений профессионального образования созданы социальная гостиница для матерей с детьми, группа кратковременного пребывания для детей дошкольного возраста; проводятся индивидуальные и групповые консультации, развивающие занятия для детей (вместе с матерями), организуются детские праздники.

Основные виды социальной поддержки, оказываемые территориальной службой сопровождения выпускников: предоставление временного жилья, помощь в получении постоянного жилья, консультации по вос-

питанию и развитию ребенка, консультации по семейному праву, содействие в получении образования и трудоустройстве, обеспечение предметами первой необходимости для ребенка.

Появились новые для региона формы поддержки: детская игровая комната, детско-родительский клуб на базе учреждения профессионального образования.

Для поддержки получения мамой профессии появилась услуга «социальная бабушка». За два года работы территориальных служб сопровождения в Калужской и Смоленской областях помощь получили 85 молодых семей с детьми.

Важным этапом постинтернатной адаптации является подготовка воспитанников интернатных учреждений к самостоятельной жизни. У фонда есть отдельный проект, целью которого является **создание** вместе с интернатным учреждением **учебных квартир.**

Проживание в учебной квартире дает воспитанникам возможность получить реальный опыт самостоятельной жизни в безопасных условиях. С воспитанниками работает воспитатель-тьютор, который индивидуализирует данную подготовку, обеспечивает усиление голоса выпускника.

Для того, чтобы учебные квартиры стали эффективны, были разработаны программа подготовки тьюторов, программы сопровождаемого проживания, диагностический пакет для оценки уровня готовности к самостоятельной жизни будущих выпускников.

В настоящее время при поддержке Фонда действует 10 учебных квартир в 3 регионах (Смоленская, Владимирская и Калужская области). Опыт самостоятельного проживания получили более 250 воспитанников.

Таким образом, совместные проекты Фонда и региональных администраций дают возможность откликаться на основные запросы выпускников, содействуя их социальной адаптации и интеграции в общество.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Постинтернат: конструктор региональной системы сопровождения выпускников / И.А. Бобылева, И.Е. Доненко, О.В. Заводилкина и др.; Под ред. И.А. Бобылевой. – М.: благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2013. – 40 с.

Раздел VI. ПОМОЩЬ ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ

ПАРТНЕРСТВО СПЕЦИАЛИСТОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ И ОПТИМИЗАЦИИ УСИЛИЙ В РАБОТЕ С РЕБЕНКОМ И ПРИЕМНЫМ РОДИТЕЛЕМ

Лора Чемпион

Справка:

Лора Чемпион – исполнительный директор EMQ FamiliesFirst (США, штат Калифорния). Работает в организации с 1995 года, имеет обширный опыт проведения консультаций химически зависимым подросткам, со-зависимым, людям с ограниченными возможностями и их семьям.

EMQ FamiliesFirst – организация, использующая современные подходы в работе с детьми и подростками, объединяет усилия по охране психического здоровья с усилиями, направленными на сохранение семьи, выявляя и решая социальные и другие проблемы семьи.

На конференции с Лорой был организован телемост. В своем выступлении она сделала основной упор на необходимость складывания усилий разных специалистов при решении нестандартных комлексных социальных задач, поделилась опытом того, как в ее организации решаются эти задачи, какими способами и при каких условиях возможна кооперация специалистов. Участники ознакомились с принципами работы EMQ FamiliesFirst, смогли задать интересующие вопросы:

– В чем заключается потенциал социального партнерства? Какого рода проблемы могут быть решены только благодаря партнерству?

– При каких условиях социальное партнерство становится эффективным? Кто обеспечивает эти условия?

– Кто и как инициирует и организует кооперацию специалистов и организаций?

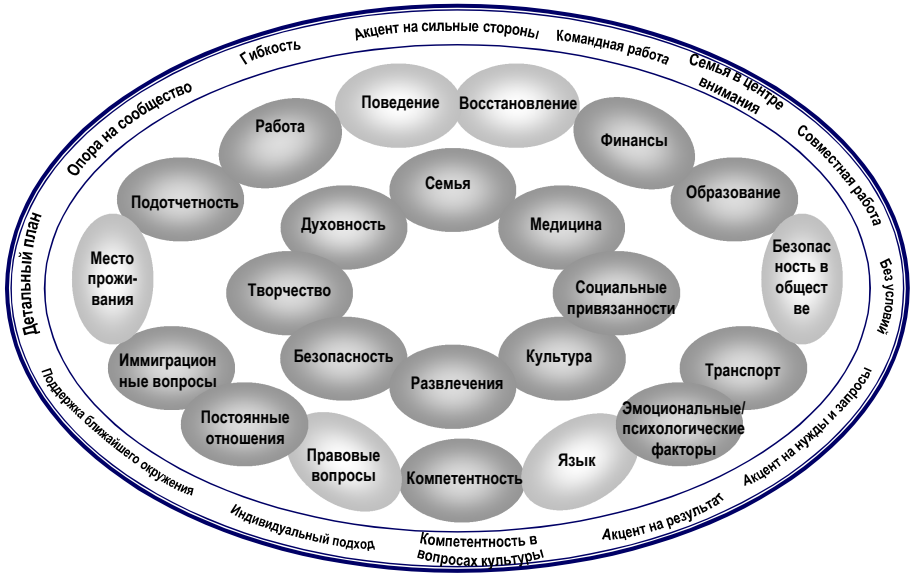
– Как Вы понимаете, что партнерство было эффективным?

– Какими были первые шаги вашей организации на пути складывания партнерства?

Мы приводим в сборнике часть материалов из презентации Л.Чемпион[1]:

1. *Жизненные сферы, лежащие в области работы специалистов EMQ FamiliesFirst с приемной семьей*
2. *Основные положения в работе EMQ FamiliesFirst.*
3. *10 этапов сопровождения семьи, находящейся в трудной ситуации*

Жизненные сферы



[1] Дополнительные материалы Лоры Чемпион:
- Презентация с семинара «Метод комплексного подхода»
- Презентация с семинара «Принципы и сферы жизни. Планирование»
- Презентация с семинара «Программа поиска семьи. Выявление и сохранение родственных связей»

Их можно получить в электронном виде при обращении в БФ «Большая Перемена»: info@bigchange.ru.

Основные положения EMQFF

Определения

Акцент на сильные стороны	Члены команды разрабатывают и внедряют план по сопровождению, который выявляет, усиливает и строится на сильных сторонах характера ребенка и семьи, их общины и других членов команды. В течение этого процесса выстраивания взаимоотношений, члены команды указывают на ценность компетентности каждого вовлеченного человека.
Семья в центре внимания	Попечительство, ориентированное на семью, означает, что семьи/ попечители играют основную роль в принятии решений в вопросах по уходу за своими детьми, а также в вопросах относительно установленных норм и процедур по уходу за всеми детьми в их общине, штате, племени, территории и в стране.
Командная работа	Команда «Ребенок/семья» состоит из лиц, которые договорились быть в команде по обоюдному согласию, и которые связаны друг с другом посредством естественной заботы, общинными отношениями, и оказывают друг другу различную помощь и поддержку.
Совместная работа	Члены команды работают сообща и делят ответственность за развитие, внедрение, мониторинг и оценку единого плана по сопровождению. План по сопровождению отражает общие совместные взгляды членов команды, определяет и координирует работу каждого члена команды с данной семьей.
Опора на сообщество	Команда «Ребенок-семья» оказывает услуги и следует такой стратегии, в которой имеет место быть атмосфера принятия, отклика, инклюзии, и которая способствует безопасному интегрированию ребенка и семьи в жизнь дома и общины.
Индивидуальный подход	План по сопровождению включает стратегии, услуги и помощь, который разрабатывается командой и внедряется с учетом индивидуальных и уникальных нужд и стремлений ребенка и семьи.
Помощь и поддержка ближайшего окружения	Команда активно ищет и приветствует поддержку со стороны ближайшего окружения, интегрируя их взгляды в процесс сопровождения. План по сопровождению отражает также деятельность и вмешательство ближайшего окружения.
Без каких-либо условий	Независимо от поведения ребенка, правового статуса, окружения, семейных обстоятельств, наличия услуг в данной общине, команда без каких-либо условий работает вместе с семьей для достижения поставленных целей по плану сопровождения.
Акцент на нужды и запросы	Поддержка и услуги разрабатываются в соответствии с нуждами данной семьи в различных жизненных ситуациях. Психотерапевтические услуги рассматриваются как инструменты для решения различных проблем и услугами сами по себе не считаются.
Гибкость и доступность	Услуги и поддержка динамичны и могут меняться в зависимости от нужд и запросов семьи. Эти услуги и поддержка доступны семье, при этом учитывается способность семьи адаптироваться к изменениям.
Акцент на результат	Команда привязывает цели и стратегии плана по сопровождению к ощутимым результатам, измеряемым индикаторам успеха, прогрессу, при необходимости меняя план до тех пор, пока команда не придет к общему согласию в том, что нет больше необходимости в сопровождении.
Компетентность в вопросах культуры	Процесс оказания услуг проявляет уважение к национальным отличиям и культурным традициям семьи и строится на ценностях, предпочтениях и верованиях конкретной семьи и ее общины.

10 этапов
планирования процесса сопровождения
с учетом индивидуального подхода

Этап 1: **Начало выстраивания отношений**

Встреча с семьей

Результаты этапа 1:

- Родителей выслушали и поняли
- Семья обретает надежду
- Достигается взаимопонимание и доверие
- Устанавливается доверительная атмосфера – основополагающая составляющая при последующем взаимодействии
- Родители утверждают состав команды
- Родители занимают лидирующие позиции в работе с командой
- Родители определяют список сильных сторон

Этап 2: **Начинайте сотрудничество, основываясь на сильных сторонах**

Определите сильные стороны семьи с членами всей команды

Результаты этапа 2:

- Эффективное руководство со стороны взрослых
- Группа рассматривает семью/ребёнка как имеющих силу, а не просто как имеющих одни проблемы
- Семья берет инициативу в свои руки
- Создание атмосферы, не имеющей в основе чувства вины

Этап 3: **Восстановление норм и постановка целей**

Создайте базу для результатов и целей

Результаты этапа 3:

- Группа учится разговаривать без использования жаргона
- Учитываются культурно-этнические особенности
- Эффективное руководство со стороны взрослых
- Утверждается право голоса родителей
- Определяются цели для группы

Этап 4: **Определение нужд и запросов**

Определяются конкретные для данной семьи/ребенка нужды и запросы

Результаты этапа 4:

- Семья уверена, что к ее мнению при определении нужд и запросов прислушиваются
- Команда получает направление для дальнейшей разработки стратегии, которая привязана к нуждам
- Значимость придается культурным различиям, происхождению, конкретной ситуации данной семьи

Этап 5: **Внесение предложений/Расстановка приоритетов**

Определение наиболее важных дел для обеспечения успеха всему процессу сопровождения

Результаты этапа 5:

- Утверждается согласованность команды в действиях, цели поставлены
- Члены команды чувствуют удовлетворение от достижения целей
- При планировании последующих задач команда уверена, что задачи выполнимы

Этап 6: **Индивидуальное планирование**

Внедрение изменений, если это необходимо для удовлетворения нужд семьи/ребенка

Результаты этапа 6:

- Оценка возможностей, утверждение работы группы
- Семья уверена, что при определении нужд и запросов ребенка к ее мнению прислушиваются
- Поддержка семьи в инициативности, у семьи спрашивают, куда необходимо направлять усилия
- Команда имеет возможность применять творческие подходы к решению вопросов

Этап 7: **Обязательства и последующие шаги**

Члены команды определяют задачи, которые предстоит выполнить

Результаты этапа 7:

- Инициатива родителей поддерживается
- Возрастает командный дух
- Создается атмосфера безусловной заботы
- Поддерживаются инициативы членов команды
- Команда определяет то, как она будет функционировать

Этап 8: **Оценка работы команды**

Члены команды оценивают процесс

Результаты этапа 8:

- Члены команды вновь возвращаются к видению
- Члены команды выражают беспокойства
- Члены команды полностью контролируют процесс

Этап 9: **Документация и последующие шаги**

Руководитель разрабатывает план с распределением стоимостей, видами деятельности и результатами

Результаты этапа 9:

- Все члены команды подотчетны
- Диалог – продолжающийся процесс не только на встречах, но и вне встреч
- Кураторы пересматривают планы

Этап 10: **Планирование кризисных ситуаций**

Убедитесь, что незапланированные расходы включены в бюджет

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА[1]

О.С. Неупокоева

Есть такое распространенное выражение – «сделать из мухи слона». Именно оно часто приходит на ум, когда приемная мама рассказывает, что в свои 12 ребенок так и не научился понимать время по часам, или в 9 лет продолжает путать времена года, или в 13 не может описать расположение предметов в пространстве, или в 10 он не умеет складывать двузначные числа… И так хочется сказать в ответ: «Это же мелочь!». Но эта «мелочь» может стать огромной проблемой. И даже не оттого, что без этого навыка невозможно жить, а скорее потому, что на это постоянно указывают окружающие: недоумевают педагоги, посмеиваются ровесники, нагнетают родители. И сам ребенок начинает понимать, что не дотягивает до планки, что он в чем-то не такой как все, а как это компенсировать, решает по ситуации: где-то уходя в себя, а где-то и кулаками. И, как следствие этого, мы можем получить конфликты в школе, осложнение детско-родительских отношений, высокий уровень тревожности и низкую самооценку у ребенка.

Чаше всего по результатам диагностики детям с подобными сложностями ставят «задержку психического развития». Тем более что большая часть детей, принятых на воспитание в семью из детских домов уже имеют этот диагноз. А если у ребенка есть не одна подобная трудность, а несколько, то он вовсе не застрахован от постановки диагноза «умственная отсталость». Особенно, если этот ребенок из неблагополучной семьи или воспитывается в учреждении. Такому ребенку очень сложно влиться в общешкольный учебный процесс. Где-то он недопонял инструкцию, где-то не смог логично сформулировать ответ, и дальше трудности стали прибавляться, как снежный ком. Педагоги часто разводят руками, отправляют на комиссии, рекомендуют обучение по коррекционной или

[1] Статья впервые опубликована в сборнике: Комплексный подход в работе с приемной семьей. Сборник материалов : региональный опыт, интересные практики, рассказы приемных родителей. – М. БФ «Здесь и сейчас», 2012г.

индивидуальной программе. А если добавляются еще и поведенческие проблемы, то совет один – меняйте школу. А самое грустное, когда на консультацию к психологу приходит приемная семья с первоклассником, и вдруг оказывается, что весь этот путь от первого урока в жизни ребенка до требования администрации школы забрать документы они прошли за первые два месяца первого учебного года. И, к огромному сожалению, такие обращения не редкость.

Но ведь так просто не делать скорых выводов, не стремиться подвести всех детей поголовно под планку условной возрастной нормы! А вглядеться в каждого ребенка, попытаться установить индивидуальный уровень развития каждого психического процесса. И тогда может оказаться, что в свои семь лет он имеет уровень развития памяти, соответствующий пяти годам, но способен удерживать внимание в течение тридцати минут, развитие эмоциональной сферы – на четыре года, но пространственно-временные отношения устанавливает соответственно семи годам и т.д.

И тогда мы увидим мозаичность развития ребенка, которую никак невозможно вместить в рамки какой-либо условной возрастной нормы.

Под мозаичностью развития здесь мы будем понимать неравномерное развитие высших психических функций ребенка.

О причинах мозаичного развития ребенка, пережившего травму потери кровных родителей

Анализируя результаты диагностики ребенка, специалист в самую первую очередь должен представлять и иметь в виду, что могло стать причиной неравномерного развития психических функций. Для этого необходимо собрать анамнез раннего детства ребенка.

Говоря о причинах мозаичного развития, можно перечислить много различных факторов, но мы приведем здесь лишь несколько из тех, которые имеют наиболее тяжелые последствия и чаще всего встречаются в анамнезе развития ребенка.

Если ребенок был оставлен матерью сразу после рождения.

В данном случае возникает материнская депривация. Происходит обеднение эмоциональной сферы, никто не радуется и не грустит вместе с ним, не отреагирует его реакции. Ребенок не учится распознавать эмоции и сообщать о своем состоянии. Возникает синдром госпитализма, который формируется вследствие дефицита общения. Как правило, наруша-

ется гармоничное развитие высшей нервной деятельности. В дополнение к этому, не формируется цепочка: потребность – сообщение (крик) – удовлетворение потребности. Таким образом, ребенок не учится распознавать свои потребности и адекватно их удовлетворять. Ребенок, испытавший материнскую депривацию, скорее всего, будет иметь трудности в эмоционально-волевой сфере. Ему будет сложно понимать состояние другого человека и выражать свои эмоции соответственно ситуации.

Если раннее детство ребенка прошло в учреждении, где его крайне редко брали на руки, ласкали, прижимали к себе. Если ему не шептали на ухо нежные слова и не пели колыбельные, если он не слышал различных звуков окружающего мира, а находился в ограниченном пространстве одного помещения. Если никто не носил его на руках, не подбрасывал, в общем, не менял его положение в пространстве. Про таких детей говорят, что они сенсорно-депривированы. В таком положении у ребенка «отупляется» восприятие сигналов от разных органов чувств. Такой ребенок, скорее всего, не будет уметь распознавать ощущения, анализировать их и тем более называть. Он будет плохо ощущать границы собственного тела. Про такого человека говорят: «Он собирает все углы». Будет затруднено пространственное восприятие, снижен уровень слуховой памяти и внимания.

Когда этот ребенок будет голоден, замерзнет или, например, натрет мозоль, он будет испытывать дискомфорт, но не всегда сможет проанализировать ощущение и адекватно отреагировать на сигнал организма. Чаще всего, не имея способности определить, что именно не так, ребенок выдает эмоциональную реакцию: вспышка гнева, слезы, раздражение.

Если у ребенка не сформировалось базовое доверие к миру. Такому ребенку будет сложно выстраивать отношения на следующих этапах развития. У него не будет базы для активного познания окружающего мира. Так же, скорее всего, будет затруднено формирование познавательной активности. Здесь отчасти кроется ответ на вопрос замещающих родителей: «Почему ребенок ничем не интересуется?».

Если у ребенка был опыт переживания горя.

В период горевания на первый план выходит эмоциональная сфера, все силы организма направлены на поддержание жизнедеятельности. Соответственно, аффект подавляет интеллект. И до тех пор, пока не спадет интенсивность переживания, пока ребенок не научится жить в новых условиях, развитие психических функций будет подавлено.

Ребенок переживает горе, когда мать оставила его сразу после рождения в больнице, когда его изъяли из кровной семьи, когда его перемещают из учреждения в учреждение и т.д. А также часто, как это ни странно, ребенок может горевать, придя в замещающую семью. Каким бы радостным ни было это событие для обеих сторон, в тех случаях, когда ребенка не готовили к переходу в семью, когда у ребенка есть крепкая эмоциональная связь с детьми и воспитателем в детском доме, когда, уходя из учреждения, ребенок расстается со своими кровными братьями/сестрами. Помимо этого, именно в тот момент, когда ребенок переходит в принимающую семью, для него происходит разрыв с кровной семьей, даже в том случае, если он был изъят в раннем детстве и не помнит родителей. Ребенок, как правило, в этот момент подсознательно чувствует себя предателем по отношению к кровной семье. И тогда состояние ребенка снова будет таково, что эмоциональная сфера будет превалировать, а уровень общего развития снизится.

Если ребенок имеет генетическое или врожденное соматическое заболевание. На развитие такого ребенка, помимо причин, описанных ранее, будет влиять то, что все окружающие его взрослые в учреждении, в первую очередь, занимаются поддержанием здоровья, а о стимулировании развития и речи не идет.

Мир таких детей ограничен кроватью и стенами специализированного интерната. Чаще всего, ребенок по умолчанию получает свой диагноз F 71-73 и записывается в ряды необучаемых. В случае, когда ребенок из такого учреждения попадает в семью, он может показывать высокую динамику развития. И тогда в дальнейшей работе с ним мы можем обнаружить мозаичность развития, обусловленную особенностями его раннего детства.

Если ребенок отказник от рождения или его изъяли из семьи, то у него с большой вероятностью может быть нарушена идентификация. Причина тому, кроме нарушенного восприятия своего тела, то, что ребенку в раннем детстве не рассказывали, кто он, не делали акцент на этом. Так, например, в шесть лет ребенок хоть и может сказать, девочка он или мальчик, но затрудняется описать признаки, отличающие оба пола. И тем более такой ребенок вряд ли назовет по рисунку членов семьи и расскажет, кем они друг другу приходятся. Т.к. у него отсутствует или нарушено представление о семейной системе, связях, взаимоотношениях.

Если ребенок содержится в учреждении с раннего детства, то он не проживает кризис трех лет. Это происходит по очень простой причине. Для того, чтобы начать простраивать свои границы и отделяться от кого-либо, нужно сначала соединиться, слиться. А такого опыта дети, проживающие в учреждениях, не имеют. Таким образом, у ребенка, не пережившего кризис трех лет, скорее всего, не будет сформирован навык определения границ (чужих и своих). И в будущем, при отстаивании своих границ, такие дети проявляют резкость или пассивность. В этом случае можно говорить о незрелой эмоционально-волевой сфере. При возникновении конфликтов в более старшем возрасте ребенок, находясь в состоянии эмоционального возбуждения, будет демонстрировать поведение на более младший возраст.

Если у ребенка вкупе с мозаичным развитием психических функций обнаруживается задержка речевого развития. У таких детей бедный пассивный и активный словарный запас, большие логопедические проблемы. Имея такие трудности, ребенок уже не сможет продемонстрировать даже те знания, которые есть. Соответственно, с большей вероятностью, он может производить впечатление ребенка с умственной отсталостью.

Если ребенок подвергался жестокому обращению. В ситуации психологического травмирования затормаживается развитие ребенка и даже может наблюдаться регресс. Чем тяжелее жизненная травма и чем раньше она произошла – тем большее количество сфер развития ребенка она «заденет» и разрушит. Условно можно выделить следующие 5 сфер:

1) физическое развитие и внешность,
2) поведение и социальные навыки,
3) интеллект и образование,
4) эмоции и чувства,
5) сексуальное развитие.

Если представить себе развитие, как стену, то возраст ребенка – высота «стены», а «кирпичи» – жизненные события. Негативные жизненные события образуют пустоты в стене. При этом легко понять, что «выпадение» «кирпича» в одной сфере может привести к нарушениям в других сферах (М. Капилина «Мозаика развития»).

Это только некоторые причины, которые могут скрываться под «плохой» памятью, неуспехами в школе, неусидчивостью, невнимательностью и пр.

Как же работает этот механизм? Почему теряются части картинки-пазла «условная возрастная норма»?

Например, у ребенка достаточно хорошо сформировано словесно-логическое мышление, но западает наглядно-образное. В этом случае мы можем предположить, что примерно в возрасте четырех-пяти лет в жизни ребенка могли происходить какие-либо события, которые совсем не способствовали его развитию. И тогда этот ребенок, став взрослым, может продолжать испытывать трудности при решении задач, составлении схем, моделей в уме.

А ребенок-отказник в свои десять лет может не определять на ощупь шершавую, твердую, скользкую поверхность предмета, не чувствовать между ними разницы. И не назвать, где он стоит, «за» или «перед» стулом.

Задача специалиста в этой ситуации увидеть в ходе диагностики, как выглядит мозаика развития именно этого ребенка, как развита каждая психическая функция в отдельности.

Такой подход поможет не только увидеть процессы, которые «западают», но и те, которые сформированы достаточно. Тогда на них можно будет опираться, организуя коррекционно-развивающую работу с ребенком.

А главное, необходимо показать приемным родителям, что эти высокие вешки все-таки есть! Это очень важно, так как в повседневности немногочисленные плюсы замыливаются, а на поверхности остаются только невыученные уроки и плохое поведение. Так же важно подробно рассказывать родителям о причинах мозаичного развития ребенка. Это поможет перенести вину за имеющиеся трудности, с одной стороны, с ребенка на обстоятельства его жизни, а с другой стороны, с родителя, который может считать себя плохим воспитателем.

О корректном проведении диагностики развития ребенка

Проводя диагностику развития, каждый специалист применяет свой набор методик. И для обследования одной психической функции мы можем использовать различные материалы. Но что должно быть схоже, так это подходы в работе с детьми из замещающих семей. Приведем здесь некоторые из них.

1. Первым этапом диагностики обязательно должен быть сбор анамнеза развития ребенка.

2. Расскажите ребенку, зачем его привела мама, что вы сейчас будете вместе делать и что произойдет потом. Например: ты скоро пойдешь в школу, вы с мамой уже начали готовиться, мама обратилась к нам, чтобы

узнать, как лучше подготовить тебя к школе. Мы сейчас позанимаемся (поиграем) с этими карточками (обязательно покажите диагностический материал ребенку), потом мы покажем маме, как ты все хорошо выполнил, и я расскажу ей, какие интересные упражнения вы можете делать дома, чтобы подготовиться к школе.

Все это способствует снижению уровня тревожности ребенка. И делает процесс диагностики предсказуемым для ребенка.

3. В обследовании ребенка, пережившего травму потери кровных родителей, нельзя ориентироваться на «условно-возрастную норму», необходимо сконцентрироваться на определении мозаичности развития, определить, какие психические функции на каком уровне развиты.

4. Необходимо учитывать, что при неудовлетворительном эмоциональном состоянии ребенка на момент обследования (острый период адаптации в семье, переживание горя, неотработанная психологическая травма) необходимо в первую очередь диагностировать эмоциональное состояние и выстроить дальнейшую терапевтическую работу. И только после прохождения этого этапа начинать работать с познавательной сферой.

5. Проводить диагностику каждой психической функции, используя материал не на данный возраст ребенка, а начинать с более раннего, и только при успешном выполнении продвигаться дальше.

6. Специалист должен иметь представление, на каком этапе адаптации и формирования привязанности в принимающей семье сейчас находится ребенок. Так, результаты диагностики ребенка, находящегося на этапе «вживания», когда все его силы уходят на определение своего места в семейной системе, а уровень тревожности высок, вряд ли будут истинными.

7. Приемный родитель может присутствовать на диагностике. Для детей с повышенным уровнем тревожности это важно, так как ситуация «ребенок-специалист» может напомнить ему период жизни в учреждении, где достаточно часто проводят различные обследования, и это может дополнительно подвергать его стрессу.

8. Прояснив мозаику развития ребенка, следует составить индивидуальную коррекционно-развивающую программу. Упражнения на занятиях по развитию одних психических функций могут быть на шесть лет, а по другим – на три года.

По результатам проведения диагностики, когда мы воссоздали картину мозаичности развития психических процессов, следующим логическим этапом будет разработка коррекционно-развивающей программы и организация развивающей среды.

Организация развивающей среды

Часто родители и специалисты, планируя занятия с ребенком, уделяют большее внимания обучению ребенка чтению, счету, запоминанию цветов, времен года, геометрических форм и пр. И это понятно, именно по уровню этих знаний ребенка будут оценивать на комиссиях, при поступлении в школу, да и просто окружающие взрослые. Но стоит помнить, что это только одна из сфер, на которые должна быть направлена комплексная работа по выравниванию мозаики в развитии ребенка.

Комплекс занятий должен включать упражнения, работающие на обогащение каждой сферы развития:

1. Социальная сфера.

Не зависимо от возраста, в котором ребенок пришел в семью, необходимо пройти с ним путь социализации с нуля. Сначала идентифицировать себя со своим телом – определить его принадлежность (Машина рука – моя рука), изучить части тела, их функции. Здесь необходима работа по анализу сенсорных ощущений, сигналов, которые подает тело. Дальше ребенку необходимо идентифицировать себя с семьей, определить и отыграть свою роль: сын, брат, внук. Необходимо сначала отождествить себя с семьей, набрать арсенал способов взаимодействия с близкими и безопасными людьми в различных ситуациях. Наличие такого багажа поможет ребенку в выстраивании дальнейших отношений как с ровесниками, так и со взрослыми, окружающими его в повседневности.

2. Познавательная сфера.

После того, как мы проведем диагностику и увидим картинку мозаичного развития ребенка, мы сможем определить, над развитием каких именно психических функций необходимо работать.

В этот блок могут войти упражнения на развитие мышления, восприятия (всех каналов), разных видов памяти, внимания. Плюс к этому, работа по формированию представлений об окружающем мире.

Материал важно объяснять не по картинкам, а на простых бытовых предметах и ситуациях. Например, исключать и выделять общий признак не только по пособию «4-й лишний», но и среди предметов, находящихся на обеденном столе или разглядывая машины на парковке под окном.

3. Эмоционально-волевая сфера.

Существует большое количество программ, обучающих ребенка определять и называть свое эмоциональное состояние и состояние другого человека. Но в работе с детьми, имеющими опыт потери кровных родителей, необходимо больший акцент делать не на обучении по дидактическим материалам, а активно использовать «живой» материал. Лучше, если каждую эмоцию мы будем обыгрывать, изображать лицом, телом, искать примеры ярких эмоциональных реакций в мультфильмах, фильмах, во дворе, дома. Плюс к этому, не только называть свое состояние и состояние ребенка в данной конкретной ситуации, но еще и описывать телесные ощущения, определять причины такого нашего состояния. Для того, что бы научить ребенка понимать себя и других, нужно работать с эмоциями, как на занятиях, так и постоянно обращать его внимание на анализ своего состояния в бытовых ситуациях дома, на прогулке, в школе.

4. Физическая сфера.

Для работы с телом ребенка и формирования структуры волевого действия мы используем не только традиционные методы: бассейн, лечебно-физическая культура, упражнения для развития мелкой и крупной моторики, но и занятия в русле сенсорно-интегративного подхода. Это метод, основанный на системном подходе к функционированию мозга, помогает понять связь процессов обработки сенсорной информации с поведением и обучением ребенка (Э. Джин Айрес «Ребенок и сенсорная интеграция»). В генах человека заложен базовый уровень интеграции. Несмотря на то, что все дети рождаются со способностью к интеграции, они все равно развивают ее дальше, по-разному взаимодействуя с окружающим миром. Дети, растущие в обедненной среде интернатного учреждения, как правило, не имеют достаточных возможностей для полноценного развития сенсорной интеграции. Часто нарушения обработки сенсорной информации, сформировавшиеся по этой причине, являются причиной школьной неуспеваемости, сложностей в поведении ребенка.

5. Творческая сфера.

Способствовать развитию творческой активности ребенка можно как на отдельных занятиях (студия живописи, кружок лепки и т.д.), так и включая небольшие 10-15 минутные упражнения в цикл занятий, направленных на развитие других сфер. Важно, чтобы ребенок на занятиях, связанных с творчеством, учился интересоваться, вдохновляться, «гореть» своей идеей у педагога. Ведь именно совместно со взрослым и на его примере у ребенка формируется познавательная активность.

Создавая развивающую среду для ребенка, необходимо планировать занятие так, чтобы оно включало в себя упражнения, работающие на каждую сферу развития ребенка. Даже, если, на наш взгляд, в какой-то из сфер он вполне благополучен. Ведь, выполняя с ребенком упражнение, которое ему по силам, мы поддержим его успешность, что поможет ему не опустить руки при выполнении сложных заданий.

Используя комплексный подход в работе с детьми, пережившими травму потери кровных родителей, мы смещаем акцент с интеллектуализации ребенка на другие сферы его развития, которые являются не менее важными, но часто упускаются, т.к. общество ставит жесткие планки, по которым определяется соответствие/несоответствие возрастным нормам только по уровню знаний. Но мы часто забываем, что можем предъявлять требования к интеллектуальной сфере только после того, как укрепим все остальные сферы развития ребенка!

ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ КАК ФАКТОР РИСКА ВОЗВРАТА ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА[1]

О.С. Неупокоева

Данная статья написана по результатам работы коллектива Ресурсного центра помощи приемным семьям с особыми детьми (проект БФ «Здесь и сейчас»).

На основании нашего опыта мы можем сделать вывод о том, что в настоящее время очень высок уровень числа детей со школьной дезадаптацией. И, к удивлению, в основном это не подростки, как можно было бы предположить, а младшие школьники. Это дает повод думать, что причиной такой ситуации может быть недостаточная психологическая готовность детей на момент поступления в первый класс. Или не верно выстроенная педагогическая работа в период адаптации ребенка в школе.

Понятие «школьная дезадаптация» мы понимаем как нарушения приспособления ребенка школьника к условиям обучения, снижение возможности обучения в школе соответственно природным способностям и адекватного взаимодействия ребенка с педагогами, программой обучения, коллективом и другими составляющими школы. Многие ученые сходятся во мнении, что это сложный процесс, включающий в себя различные факторы, которые становятся причинами развития школьной дезадаптации.

Из основных факторов мы выделяем такие:

1. психолого-педагогический фактор – отсутствие индивидуального подхода в обучении, контакта ученик-учитель, занижение учителем оценок ребенка;

2. несформированность у ребенка высших психических функций (восприятие, память, мышление, речь);

3. соматический фактор – наличие у ребенка соматических заболеваний, высокая частота воспаления хронических болезней, часты пропуски уроков из-за плохого состояния здоровья;

[1] Статья впервые опубликована в сборнике: Особые дети в приемной семье и в учреждении: как помочь? Сборник материалов : региональный опыт, интересные практики, рассказы приемных родителей. – М. БФ «Здесь и сейчас», 2014г.

4. семейный фактор – негативный эмоциональный фон в семье, конфликты между родителями, противоречивость требований родителей к ребенку, неприятие ребенка, педагогическая запущенность и т.д.;

5. средовый фактор – негативное влияние среды сверстников, безнаказанность асоциального поведения, доступность наркотических средств, алкоголя и т.д.;

6. социальный фактор – пропаганда агрессии в обществе, реклама нездорового образа жизни и пр.

Таким образом, именно помогающий специалист может помочь родителям и педагогам разобраться в том, какова причина дезадаптации ребенка, чтобы выстроить дальнейшую совместную работу.

Часто в таких ситуациях мы обнаруживаем уже крайне истощенных родителей, стрессированного ребенка, в семье все крутится только вокруг уроков, а школа изо всех сил старается выставить ребенка за свои пределы. Безусловно, мы встречаем и тех учителей, сотрудников администрации школы, которые очень хотят помочь ребенку и вместе с нами прикладывают много сил для поддержки семьи. Но, к сожалению, такие случаи не часты.

Мы считаем большим плюсом то, что родители обращаются в таких ситуациях за помощью к специалистам. Что они пытаются вместе с нами разобраться в истоках школьных трудностей, а не замыкаются только на отметках. К несчастью, в своей практике мы сталкиваемся и с такими случаями, когда семья вовремя не обратилась за помощью или поддержка семьи была организована не успешно. И тогда происходят возвраты детей обратно в детские дома. Причем это могут быть как те дети, которые пришли в семью уже в школьном возрасте, так и те, кто жил в семье с самого раннего детства и даже не имеет никакого представления о том, что он был когда-то принят в семью. Самые частые формулировки причин возвратов в таких случаях – это плохое поведение, неадекватные эмоциональные реакции, агрессивность, воровство, нежелание учиться, равнодушие, и пр.

Работа с обращением таких семей – это всегда работа в режиме «скорой помощи». Как правило, чаще всего нужно принимать решения в самые короткие сроки. Чтобы уберечь ребенка от постоянно усугубляющейся ситуации в школе и в то же время дать опору родителям, вселить в них надежду, что что-то еще можно изменить.

За 4 года работы с подобными обращениями специалисты Ресурсного центра пришли к выводу, что необходимо проводить работу не только

по разрешению последствий школьной дезадаптации, но и по профилактике возникновения подобных трудностей. Сейчас разрабатываются и вводятся в практику программы индивидуальной и групповой работы как с уже дезадаптированными школьниками, так и с приемными детьми дошкольного возраста. Все программы выстраиваются, исходя из особенностей каждого конкретного ребенка, который в настоящее время посещает занятия в Центре.

Мы выделяем 3 основных вектора, по которым необходимо проводить работу, нацеленную как на решение школьных трудностей одного конкретного ребенка из обратившейся в Центр приемной семьи, так и на решение проблемы дезадаптации в школе приемных детей в целом. Эти векторы: ребенок, семья, школа.

Теперь обозначим риски каждого из векторов, которые могут привести к тотальному ухудшению ситуации в приемной семье. Приведем здесь только некоторые:

«Семья»

1. Для родителей успех/неуспех ребенка в школе является показателем их состоятельности как родителей и воспитателей. Этот фактор может варьироваться в зависимости от личных особенностей родителей и их собственного детского опыта, а также, в зависимости от интенсивности прессинга окружающих, тех, кто высказывает оценочные суждения в отношении ребенка, родителей и ситуации.

2. Может быть очень небольшая отдача от ребенка (в плане интеллектуального и психологического развития) в сравнении с объемами вложенных родителями сил и ресурсов. И это тоже очень истощает родителей. Когда нет видимых существенных изменений в учебе и поведении ребенка, результат огромных трудов практически не виден. И, как следствие, обесценивается.

3. Значительно растянутая во времени адаптация ребенка к школе, в связи с наличием какого-либо из усугубляющих факторов из описанных выше. Когда у родителей просто не хватает сил и ресурсов, чтобы вместо 2-3 месяцев иметь дело с плохим поведением ребенка, неуспеваемостью целый год-полтора, а то и намного дольше.

« Ребенок»

1. На фоне эмоционального стресса у ребенка, причиной которого может быть поступление в школу или изменения ситуации в семье, очень часто происходит регресс в интеллектуальном сфере ребенка и уровне развития эмоционально-волевой сферы.

2. Психологическая неготовность ребенка к школе, которая может наблюдаться как у дошкольников 7 лет, так и у учащихся младшей школы других возрастов. Чаще всего в семьях, обратившихся в Ресурсный центр, одной из основных причин неготовности к школе являются последствия психологических травм, которые дети получили в раннем детстве, еще до попадания в приемную семью. В связи с чем диагностика показывает незрелость эмоционально-волевой сферы, мозаичность развития психических функций, несформированность учебной мотивации и пр.

3. Если ребенка отдали в школу сразу после того, как он был принят в семью, пока еще не прошел период адаптации и не сформировалась привязанность. В такой ситуации происходит ежедневный вынужденное «выпихивание» ребенка из семьи в школу. Это, конечно, в большей степени касается семей, которые очень ориентированы на школу, когда ребенка оставляют еще и на продленку, а все взаимодействие родитель-ребенок сводится к мучительному выполнению уроков весь вечер.

4. Если семья и окружающие оценивают ребенка только по его успехам в школе. Ну, а у дезадаптированого ребенка о большом количестве успехов говорить не приходится.

«Школа»

*1. Часто педагоги в школах не владеют информацией об особенностя*х детей, лишившихся попечения родителей. Более тяжелые случаи, конечно, это когда учителя напрямую заявляют, что ни какого особого подхода здесь не нужно. В подобных ситуациях ребенок часто становится козлом отпущения в классе.

2. Когда школьный педагог видит проблему и очень хочет разобраться, найти педагогические пути решения, но не знает, где почерпнуть необходимую информацию. К каким узким специалистам и куда можно обратиться за консультацией.

3. Очень распространенный вариант, когда вся ответственность за то, что происходит с ребенком в школе, перекладывается на родителей. В этих случаях педагоги просто отстраняются от решения проблемы. Они точно знают, что от них здесь вообще ничего не зависит, это ТАКОЙ ребенок и ТАКАЯ семья.

Как уже отмечалось ранее, на наш взгляд, для того, чтобы помощь ребенку и семье в решении проблем, связанных со школой, была продуктивной, мы считаем, что необходимо одновременно проводить работу в трех этих направлениях.

Вот только некоторые из видов работ в этом направлении, которые могут предложить специалисты обратившейся к ним семье.

Работа с детьми:

Индивидуальная:

1. Психолого-педагогическая диагностика и диагностика эмоционального развития.
2. Индивидуальная психотерапия.
3. Цикл коррекционно-развивающих занятий.
4. Коррекция школьных пробелов.
5. Тьютор, который сможет выполнять с ребенком домашнюю работу или сопровождать его на уроках, чтобы освободить от этого родителей и избегать таким образом смешения ролей дома (родитель/учитель).
6. Поиск и устройство ребенка в комфортный адекватный детский коллектив (кружок, секция), который станет альтернативой отвергающей школьной среде.
7. Подготовка к прохождению различных комиссий и поддержка во время прохождения их.

Групповая:

1. Занятия в группе подготовки к школе, где дети учатся совсем другому, нежели буквам и цифрам. Программа занятий направлена на формирование у детей навыков коммуникации, саморегуляции, на обучение нормам поведения в группе, владению своими эмоциями, на улучшение сенсорной интеграции и развитие творческих способностей.
2. Группа общения для детей начальной школы. Самое главное здесь – это помочь ребенку сформировать позитивный опыт общения/обучения в группе.

Работа с родителями:

1. Индивидуальное консультирование.
2. Тематические семинары.
3. Помощь в поиске узких специалистов, прохождении комиссий.
4. Сопровождение в ситуации смены школы – поиск новой, контакт с администрацией и педагогами школы.

Работа со школой:

1. Тематические семинары.
2. Консультирование педагогов по вопросам особенностей приемных детей.
3. Построение совместного плана работы с семьей педагогов школы и специалистов Центра. Курирование на протяжении его реализации.
4. Сопровождение ребенка на уроках, выполнение с ним самых сложных для него заданий.

Мы считаем, риски семейного устройства, связанные со школьной дезадаптацией, могли бы быть значительно снижены, если бы работа с данной темой как в государственных, так и в негосударственных помогающих организациях была организована подобным образом. Тогда семья и ребенок уже не оставались бы один на один со школой, отношения с которой не сложились, а могли бы рассчитывать на комплексную помощь и поддержку.

ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ, ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ[1]

Н.А. Степина

Мое выступление посвящено причинам школьной дезадаптации приемных детей. Мы много лет занимаемся этой проблемой в Ресурсном центре помощи приемным семьям с особыми детьми (проект фонда «Здесь и сейчас») и многое сделали для того, чтобы донести ряд ценных для нас мыслей до различных кругов. В первую очередь, до специалистов, которые работают с приемным ребенком, и до приемных родителей, для того, чтобы они адекватно относились к школьным проблемам ребенка.

Есть хорошее выражение: «Школа – это социальный экзамен семьи перед обществом», и поэтому семья очень интенсивно переживает проблемы, возникающие у ребенка в школе. В этом случае на проблемы ребенка накладывается еще ощущение родителями себя «неправильными родителями». Зачастую все сопровождается еще и социальным прессингом, потому что школа начинает всячески наказывать не только ребенка за то, что он такой, а не какой нужно, не какой удобно, но и семью, потому что она как-то неправильно этого ребенка растит. Семья очень уязвима в этой ситуации, потому что идут заявления в органы опеки, вызовы семьи на комиссию, бывают еще какие-то репрессивные меры, и все это может закончиться изъятием ребенка. У таких детей очень высоки риски возврата. Все угрозы возврата, с которыми сталкивались мы в своей практике, были связаны с поведенческими особенностями приемных детей, и из них примерно половина связана с тяжелой школьной ситуацией.

Я хочу в самых общих словах обрисовать основные проблемы, связанные с особенностями детей, с которыми сталкиваются родители и специалисты, и о разных установках по отношению к этим проблемам, которые, собственно, ведут к тяжелой школьной неуспешности. Когда я сегодня думала, как представить эту информацию, – обычно у нас 4-часовые семинары для специалистов, где мы рассказываем про разные причины школьной дезадаптации, про способы коррекции, про риски, экологию и т.д., а сейчас это как-то надо уместить в 15-20 минут, – я решила представить вам такую некую резюмирующую матрицу, в которой есть три компонента. Это **особенности ребенка**, это, так назовем – **установки родителей**, позиция родителей, и это **компетентность школы** или педагога, учительского коллектива[2]. Если мы будем говорить о школьной дезадаптации как о стойком нарушении формирования школьных навыков, то, на мой взгляд, такая ситуация возникает, когда в этой матрице сразу три негативные составляющие.

Итак, какие особенности детей могут привести к школьной дезадаптации. Пункт первый, наверное, он всем понятен, – это общее недоразвитие, психологи это называют ЗПР. Это может быть связано с ранней травматизацией, и вообще с некачественным ранним детством. Сюда же, как правило, относится недостаточное физическое развитие. То есть ребенок просто не созрел, в том числе и физически.

Очень часто это мы видим у детей-отказников, которые с самого рождения воспитывались в учреждениях, и так же часто – у детей, по понятным причинам изъятых из асоциальных семей в раннем возрасте в состоянии крайнего истощения, то есть там, где за ними осуществлялся совсем плохой уход. У таких детей и социальная компетентность очень слабо развита, они плохо ориентируются в социуме, не умеют общаться с ровесниками, не могут воспринимать какую-то новую жизненную ситуацию как доступную для решения задачу. Это такой серьезный уровень личностной незрелости у ребенка, не связанный – хочу подчеркнуть – с какой-то умственной отсталостью или тяжелыми нарушениями. То есть это тот ребенок, который просто не успел сформироваться как ученик к школе, потому что у него было тяжелое раннее детство, потому что его поздно взяли в семью.

Биологически ему может быть уже 7, а иногда и 8 лет, и социальная обстановка требует, чтобы его отдавали в школу, а реально – он не готов. Очень часто опека, например, на этом настаивает, говорит, что семья нарушает права ребенка, когда его в школу не отдает в этом возрасте. И вот мамы таких детей к нам приходят и говорят: «Что же мне с ним делать? Я же вижу, что ему нельзя в школу». Это хорошие мамы, которые все-таки видят проблему. А значительная часть мам считает, что 8 лет есть – значит, пора, как-нибудь в школе все само устроится. А в школе ничего само не устраивается. Этот ребенок, который и чувствует, и ведет себя как 4-5-летний, сразу начинает откатываться в развитии, школьные проблемы с первых дней начинают на-

[1] Запись выступления Н.А.Степиной на конференции.

[2] См. Таблицу 1 в конце статьи.

растать, потому что он ничего не воспринимает. Особенно если у ребенка сниженное слуховое восприятие, он неспособен школьный материал услышать, не то что воспринять. А у нас, как правило, и в первом классе очень много инструкций детям выдается на слух. И не мудрено, что тяжело ему в такой обстановке вообще понимать, чего от него хотят.

Такие дети при индивидуальном внимании к ним и при поиске подходов, при подаче, например, материала в игровой форме – все наверстывают, и через какое-то время, когда общее развитие начинает активно продвигаться вперед, они могут влиться и в коллектив ровесников тоже. Но если они попадают в стандартную школьную ситуацию – такие дети прямые кандидаты на уход в «коррекционку», потому что основной ответ такого недоброжелательного, скажем, педагога (и очень часто родители с ним согласны), что у ребенка, похоже, действительно есть умственная отсталость, ему 8 лет и ничего он не берет – значит, он отстает.

Так вот, если на такие **особенности ребенка** накладывается **установка родительская**, что «надо» учиться в обычной школе, и **нет понимания у педагога** этой ситуации, мы имеем ребенка с тяжелой школьной дезадаптацией, которая заканчивается все равно выводом ребенка из школы. Этот ребенок сам не справится с ситуацией.

Если здесь говорить о коррекционной работе с ребенком или о предупреждении дезадаптации – то, конечно, нужно, чтобы родители либо сразу выводили ребенка на индивидуальные занятия или очно-заочное обучение, либо выходили на индивидуального педагога, устанавливали щадящий режим, если он уже в школу пошел. Ребенок такой вполне бы мог учиться в малокомплектной школе, где класс до 10 человек, но, увы, сейчас такие школы позакрывали. Остались, правда, коррекционные школы, и некоторым родителям мы и советуем отдавать прямо в коррекционную, хотя бы в первые годы. Он там будет все же в более принимающей обстановке, а потом его можно перевести – сейчас это стало гораздо проще – в обычную, таким детям надо просто дать время, чтобы окрепнуть.

Вторая ситуация более сложная. Ситуация, при которой ребенок интеллектуально сохранен, к школе может уже читать, писать, и родители вообще считают, что он будет там отличником, и физически он развит. А если он еще шустрый такой, активный, подвижный, у него прекрасное было детсадовское детство, и вот он приходит в школу, а через месяц выясняется, что педагогу с ним не справиться никак. Ребенок попадает в большой класс, где без постоянного контроля учителя не способен сконцентрироваться ни на какой деятельности, он разбрасывает все вокруг, он задирает всех детей, он встает посреди урока, он не воспринимает школьные правила, может выкрикнуть на уроке, может подраться, может сползти под парту. И в этой своей хаотичной активности он, конечно же, не усваивает школьный материал. Но, как правило, первые претензии идут по поведению, особенно если ребенок пришел читающий, пишущий, считающий, жалобы педагогов идут на то, что он плохо воспитан.

Это наша больная тема – дети со слабой эмоционально-волевой регуляцией. Это сплошь и рядом бывает у наших приемных детей, понятно, с чем это связано. Наверное, вы знаете, что у приемных детей существует такой феномен «мозаичного» развития, то есть бывают какие-то пробелы, связанные как раз с ранней травматизацией. Эмоциональная сфера у них плохо развивается, так как в раннем детстве они попадают в ситуацию отсутствия эмоционального резонанса, потому что нет рядом близкого значимого взрослого. Такой ребенок не может понять свои эмоции, он не может их выразить, он вообще плохо понимает, в каком он состоянии, он не умеет это состояние регулировать, и поэтому он не может управлять своими поступками. Особенно если у ребенка еще физиологически есть подоплека – например, официальный диагноз стоит «синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)». И такого ребенка в классе «разносит», а вслед за ним «разносит» и всех остальных вокруг него. У нас эта категория – группа риска, и таких детей до 85% среди наших приемных.

Какая установка родителей таких детей? Надо наказывать, потому что он плохо себя ведет. К этим детям применяют только дисциплинарные меры в семье и школе. Приходят родители, они растили этого ребенка, любили его, или, по крайней мере, вкладывались в него, и спрашивают меня: «Скажите список наказаний, которые повлияли бы на моего ребенка. А то я уже все перепробовал, что мы только с ними не делали, уж, извините меня, и лупили его – а на него ничего не действует». Как только родители попадают в эту установку – это все, тупик. Этих детей наказывать бесполезно, они, помимо всего остального, еще действительно нечувствительны к наказаниям, в силу просто своих эмоциональных особенностей.

Поэтому до того, как ребенок попал в школу, надо этот риск себе представлять. Почему всегда советую родителям сходить на комплексную диагностику ребенка. И вообще хорошо бы понимать, что если ребенок до школы был несобран, плохо концентрировался, может быть, был драчлив в детском садике, в дошкольном детстве, то надо просчитывать, что такой

риск может быть и в школе. Зачастую родители говорят: «Мы думали – отдадим в школу, а там все рассосется. Там же правила, он же будет подчиняться». Увы, ничего не рассасывается, все только нарастает.

Этим детям очень показан малокомплектный класс, им показана только принимающая обстановка. Они действительно плохо подчиняются правилам, потому что им это совсем не нужно, и для того, чтобы их хотя бы в какие-то правила включить, в их ситуацию должен быть очень эмоционально вовлечен педагог. Причем специалист, который может работать в интеграционной системе, потому что такого сложного ребенка надо интегрировать хоть в какой-то детский коллектив. А таких детей очень нелегко принять, это реально дети, способные любого вывести из состояния равновесия. Здесь должен быть качественный индивидуальный подход и вовлеченный специалист хорошего уровня подготовленности к такого рода работе, что в наших школах, к сожалению, очень нечасто встречается.

У нашего благотворительного фонда есть собственный проект – некоторых таких детей мы просто переводим учиться в частные школы, в малокомплектные классы, находим на это деньги, оплачиваем, потому что мы понимаем, что иначе просто потеряем этого ребенка как личность. Они не дозреют, если с ними специально не работать.

Вот некоторые нейропсихологии говорят, что к 12 годам доформировываются лобные доли головного мозга, которые отвечают за саморегуляцию, что в принципе в норме к 12-ти годам человек начинает лучше управлять своими поступками. Мы говорим об этом родителям, и у нас есть реальные случаи, когда к 12-ти годам синдром дефицита внимания и гиперактивности плавно сходит на нет – другие проблемы остаются, но этой хаотичной активности уже у ребенка нет, он лучше собой управляет. Но если до 12-ти лет ребенка наказывали и вдалбливали, что он плохой ученик, если все время были негативные реакции от педагогов, что он какой-то «плохо побитый», поэтому ничего не понимает, плюс к этому – все время нарастала школьная неуспеваемость, потому что он еще ничего не усваивал – то неважно уже, что у него доформировалось в 12 лет. Тут уже надо очень много с ним работать для того, чтобы его реабилитировать. Поэтому, конечно, таких детей важно не упустить на самых начальных стадиях появления проблем в школе.

Если говорить о родителях – это отдельная серьезная работа с родителями тоже, для того, чтобы они, во-первых, поняли, что этому ребенку надо помогать, и чтобы они увидели, что они как родители могут сделать, чтобы помочь. Это целая методика работы, потому что родители чаще всего что делают – им его жалко, они привели его из школы, отлупили, потому что он плохо себя вел, и посадили делать уроки. И сидят с ним иногда по 8 часов, пока он уже там 33 истерики не закатив, не озверев, и они сами точно в таком же состоянии, не заснет за столом, все равно с невыученными на самом деле уроками, потому что он не может учиться так. Потом все равно его начинают жалеть и плачут у нас часто на приеме, говорят: «Он же нам дорог, его все равно жалко». Их нужно просто научить помогать своему ребенку по-другому, не в той системе, в которой они привыкли. Это одна категория родителей – которым нужно дать инструментарий, а другая категория – у которых все-таки надо менять установки, потому что есть люди, которые реально не верят, что у ребенка проблемы. У них очень четкая установка – «он плохо себя ведет», объясняют генетикой, еще чем-то оправдываются, уж если взяли недавно, то им понятно, что надо его строить и строить, «он же распустился в этом интернате». Для специалистов тут предстоит серьезная длительная работа, требующая большого такта и терпения.

Третья категория – это дети, пережившие какую-то тяжелую травму, которая не снялась и остается актуальна. Например, дети, пережившие жестокое обращение, пережившие насилие, с которыми никто травму не проработал, и они в таком нестабильном состоянии и остаются. Основная проблема этих детей – то, что их не понимают взрослые, не знающие этой специфики. Дело в том, что у этих детей поведение далеко не всегда обусловлено внешними причинами, непредсказуемость их реакции приводит взрослого в тупик. Это те дети, которые сидят на уроке, вроде бы воспринимают материал и слушают учителя, и вдруг в какой-то момент уходят в полный отказ, тетрадь отодвигают, в лучшем случае, в худшем – сбрасывают, например, все на пол, истерят и т.д. Или дети, которые впадают то в какую-то неуместную веселость истерическую, то в ступор, когда перестают отвечать на вопросы.

Мы можем это как-то со своим состоянием соотнести, так, когда у нас случилось большое горе, и мы вроде немного уже с ним справились и вышли, например, на работу, все равно время от времени накатывает тяжелая волна воспоминаний или каких-то неконтролируемых эмоций. В этот момент человек уже плохо работоспособен, действительно трудно с собой справиться. А у детей – все это тоже может в такой тяжелой форме проявляться, но беда в том, что они не совсем понимают сами, что с ними, и не помнят травмы,

не могут или не хотят что-то объяснять про себя. Вот и получается, что родители пасуют, говорят, что он какой-то странный – и это самое мягкое, что мы от них слышим. Вообще, как правило, подозревают психиатрию, шизофрению. У педагогов часто отношение такое же, потому что они просто не понимают, что с ребенком, и им не у кого проконсультироваться.

Эта проблема у ребенка не всегда приводит к тяжелой школьной дезадаптации, потому что его неадекватное состояние, как правило, бывает какими-то всплесками, если ничем другим не отягощено, то ребенок все же как-то справляется с учебой. Но важно отдавать себе отчет в том, что ребенок очень страдает и надо ему помочь. В этой ситуации с травмой должен работать только специалист, семья и школа могут быть в какой-то принимающей позиции, чтобы не усугублять проблему, но, конечно, важно вовремя обратиться за помощью к психологу или психотерапевту.

И еще одна, четвертая категория. Мы можем заметить, что у части наших ребят довольно слабые коммуникативные навыки в общении с ровесниками. Это актуализируется либо к концу начальной школы, либо в начале подростковой жизни, когда потребность в общении с ровесниками нарастает. То есть ребенок приходит в школу, хочет активно общаться с детьми, но делает это неуклюже, некорректно, и поскольку у него нет соответствующего возрасту инструментария, это приводит к конфликту с ровесниками.

Вот один из таких примеров. Одна из наших мам поделилась. У нее девочка с СДВГ, в то время ей уже было 9,5 лет, уже такая предпубертатная пора. В принципе, она сидит на уроках, слушает, учится, материал усваивает, тройки, четверки получает, но ад начинается на переменах. Потому что она пытается активно выстроить отношения с одноклассниками. Девочка вообще без чувства границ, то есть она «залипает» на ком-то, либо она начинает какой-то телесный контакт инициировать, а дети 4-го класса – это все-таки не детский сад, далеко не все дети любят, чтобы их обнимали, или пихали, или толкали. И потом у них уже в классе начались складываться группировки ребячьи, и вокруг этой девочки возникла ситуация прямо-таки войны детской. Мама пыталась что-то сделать – ходила к учителю, ходила к завучу, а учитель открестилась, сказала, что это детские дела на переменах, ее дело – учить детей. История закончилась тем, что девочке сломали нос – и тут только школа сильно испугалась, и ребенка быстренько перевели в другой класс. Это нормализовало обстановку, потому что в этом классе учительница была в другой позиции. Она сказала: «Нет, это не повторится больше! У меня ни один ребенок травле не подвергался, и эта девочка не будет». Посадила ее рядом с собой, сказала всем ученикам: «У нас теперь новенькая, я к ней хорошо отношусь, и мы все будем к ней хорошо относиться». Стала оказывать ей поддержку эмоциональную и вовремя грамотно подсказывать, что так уже не надо себя вести – мол, ты уже взрослая большая девчонка, и как-то обниматься со всеми подряд не с руки. Это не сразу изменило поведение ребенка, но все-таки девочка стала на учительницу оглядываться, сделала какие-то выводы и потихоньку все нормализовалось.

Это такой крайний случай, не всегда нос ломают, но часто все-таки детские конфликты, детские проблемы могут привести к ситуации, что жизнь ребенка в школе ухудшается, и это уже потом влечет за собой и ухудшение успеваемости и, в крайнем случае, всякие другие нарушения. Здесь как специалисты мы должны иметь в виду, что такой аспект как умение взаимодействовать с ровесниками – тоже важен для ребенка, что инструментарий коммуникативный у ребенка должен быть на уровне возраста.

В этом случае очень показана групповая работа с таким ребенком, какие-то тренинги, чтобы ребенка научить общаться. Можно создать какие-то буферные группы в школе. В хорошей школе и при хорошем составе специалистов возможно проведение тренинга или какой-то такой коллективной работы в самом классе, где учится ребенок. Это, кстати, улучшит и общую обстановку, потому что часто наш приемный ребенок служит катализатором проблем между детьми, когда педагог мало занимался отношениями детей в классе.

Подытоживая, скажу, что, на мой взгляд, тяжелая школьная дезадаптация возникает, когда на вот такие особенности ребенка накладывается негативная установка взрослых. Так если у ребенка есть какая-то из проблем и есть негативная установка родителей, например, то не всегда даже грамотный педагог вытащит ситуацию. Или если есть такие особенности и рядом с ребенком оказался некомпетентный педагог, который не умеет с таким ребенком работать, то часто бывает, что даже при принимающей, поддерживающей, грамотной позиции родителей все равно ситуация никак не может выправиться. В таких случаях мы советуем менять школу, и вообще что-то предпринимать, радикально меняющее ситуацию ребенка. Если же, какой бы сложный ни был ребенок, мы имеем грамотных, принимающих родителей и компетентного педагога, то ситуация школьной дезадаптации не возникает – такой ребенок так или иначе в школу интегрируется. Он может, конечно, создавать неудобства или сложности, но с этим уже можно справиться.

Таблица 1. Причины школьных трудностей приемных детей: особенности ребенка, позиция родителей и педагогов, возможные последствия

Ребенок	Родители	Учитель, школа	Риски
Общее отставание в развитии, ЗПР, нет готовности к школе	Не понимают особенностей ребенка, считают, что он должен быть как все. Отдают ребенка в школу под социальным давлением (органов опеки, окружения), не дождавшись его школьной готовности.	Не учитывают особенности ребенка, не создают щадящие условия, считают, что если ребенок сейчас не может воспринимать школьный материал, то у него интеллектуальные нарушения	Ребенка причисляют к детям с интеллектуальными нарушениями, могут перевести в коррекционную школу 8 вида, перестают верить в его потенциал.
Слабая эмоционально-волевая регуляция, ребенок не может сосредоточиться на уроке, неусидчив, хаотически активен, часто снимает свое напряжение телесной активностью, вовлекая других детей.	Считают, что ребенок «плохо себя ведет» по злому умыслу, не видят проблем ребенка, не понимают, что ему трудно, не поддерживают его. Используют в воспитании только дисциплинирующие меры.	Не понимают особенностей ребенка и не умеют помочь ему. Считают, что ребенок плохо воспитан. Требуют от семьи, чтобы ребенка наказывали за «плохое поведение».	Ребенок получает ярлык неуспешного ученика, хулигана и т.д. Может стать изгоем в классе. Начинает самоутверждаться в протестном поведении. Может оказаться в числе правонарушителей.
У ребенка непроработанная травма (после потери кровных родителей, жестокого обращения, пережитого насилия и др.), у него может непредсказуемо меняться настроение, бывают реакции, не связанные с текущими событиями	Беспокоятся, что он «странный», но не обращаются к специалистам	Не пытаются понять причины поведения ребенка или советуют родителям показать ребенка психиатру, не пытаются вовлечь ребенка в учебный процесс, не поддерживают ребенка.	Ребенок хуже усваивает школьный материал из-за нестабильного эмоционального состояния. В тяжелых случаях отказывается учиться или начинает прогуливать школу.
Слабые коммуникативные навыки, общение с ровесниками не соответствуют возрасту, например, чрезмерная навязчивость или драчливость.	Родители не считают проблемы общения важными, не помогают ребенку налаживать отношения со сверстниками.	Учитель не занимается выстраиванием отношений в классе, не замечает случаев травли, унижения слабых детей.	Плохие отношения с ровесниками приводят к психологическому дискомфорту ребенка в школе, особенно в подростковом возрасте. Учеба может отойти на второй план. Ради привлечения внимания сверстников ребенок может совершать негативные поступки.

ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРИЁМНОГО РЕБЁНКА ЧЕРЕЗ ОБЩЕНИЕ И ХУДОЖЕСТВЕННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

М.М. Николаев

Все знают, что воспитать и развить ребёнка – задача наисложнейшая. Предполагаю, что воспитать и развить **приёмного** ребёнка (особенно если он усыновлён не в младенческом возрасте, а подростком) – ещё труднее. «Казённый дом» накладывает отпечаток на психику, отсутствие полноценного обучения – замедляет интеллектуальный рост. Это уж не говоря о том, что без родительской любви нормальное развитие личности ребёнка просто невозможно.

Соответственно, приёмным родителям приходится долго и кропотливо заниматься тем, что я бы назвал «реставрацией души» усыновлённого мальчика или удочерённой девочки. Для родных пап и мам главная сложность – это «особенности характера» их чада. Как правило, для того, чтобы эти «особенности» не превращались в серьёзные недостатки, родителю приходится (как это ни противно) меняться самому. Тем же, кто взял в семью воспитанника детдома, предстоит ещё по мере сил восполнять пробелы в его образовании, исправлять чужие просчёты в воспитании, отчищать ребёнка от глубоко въевшейся серой казёнщины.

С огромным уважением я отношусь к тем, кто усыновил сироту. И не осуждаю (не имею морального права) тех, кто сперва усыновил, а потом – не выдержал, отказался от него. Жизнь мучительно разнообразна, и ситуации бывают всякие… Со своей же стороны, со стороны педагога, последние три года работающего с сиротами, могу сказать, что «реставрация души» – дело чрезвычайно ответственное, тонкое, затяжное… Но всё окупается счастливейшими моментами, когда вдруг (почему-то всегда «вдруг», неожиданно) ты видишь результат своей работы. Или, как в конкретном случае со мной, – результат коллективной работы сотрудников БФ «Большая Перемена».

1.

Д.[1] – 8 лет. Занимались мы с ней рисованием год. Хорошо помню первое впечатление от неё. Девочку недавно удочерили, она, видимо, находилась ещё в подавленном состоянии, с трудом привыкая к такой серьёзной перемене в жизни. В глаза смотреть избегала, вопросы – либо игнорировала, либо коротко и глухо переспрашивала: «Чё?»

Рисовала, правда, вдохновенно и самозабвенно. Помимо явных способностей к рисованию, у девочки было ярко выражено стремление уйти от реальности. Спрятаться от стресса, вызванного её удочерением. Например, она буквально «ныряла» в лист бумаги, подолгу рисовала, не поднимая головы, крайне неохотно отдавала карандаш, чтобы я мог поправить ей рисунок.

Фразы её были отрывистые, резкие. Часто их смысл оказывался непонятен, так как и словарный запас, и опыт нормального человеческого общения были крайне скудны. Имена и отчества Д. не запоминала и вообще казалась погружённой исключительно в свой мир, мир причудливый, странный, но… более понятный для неё, нежели реальность.

Хаос в мыслях и чувствах ясно отражался в рисунках. Компоновка (размещение) предметов в листе изумляла отсутствием логики. Например, человечек мог идти не по земле, а по воздуху. Или летящая птица упиралась клювом в дерево, словно с разгона вонзаясь в него.

К тому же лист был сплошь заполнен зверюшками, птичками, ветками, словно Д. боялась, что останется хоть одно пустое место. Ей не хотелось оставлять пространства для того, кто может явиться извне. Для кого-то незнакомого, чужого, возможно, – опасного…

(Итак, обнаруженные проблемы: закрытость девочки, её подавленность от резкой перемены в жизни; бедность лексики, грубовато-резкая манера общаться; алогизм в рисунках, отражающий искажённое восприятие мира.)

Начали мы с ней с изображения так любимых ею животных. Объясняя ей, как сделать какого-нибудь ёжика более похожим на себя, я шутил, говорил примерно так:

– Это что же за иголки такие… огромные??? Целый забор, а не иголки!

[1] Все имена детей изменены.

На моё счастье, чувство юмора у девочки оказалось превосходное. Она смеялась и охотно исправляла ёжика. Что было бы, если я сухо и авторитетно сказал ей: «Сотри колючки и сделай их короче, у ежей так не бывает»? Наверно, послушалась бы и стёрла. Только урок рисования превратился бы для неё в тягостную повинность. «Уж и порисовать не дадут в своё удовольствие, даже сюда суют свои взрослые мудрые носы!!»

Шутливый тон важен в данном случае для определённого настроя. «*Это не страшно, что пока не получается! Это* ***только смешно****! А можно ещё сделать – правильнее, красивее, гармоничней.»*

Смеялась Д., правда, слишком громко, неестественно и как-то не по-детски. Но я привык к этому и продолжал вести занятия в том же духе. Наш логопед и учительница математики усиленно занимались с Д., и тоже – неформально, с полной отдачей. Только как женщины, – более нежно и деликатно. Постепенно дикция и умение строить фразу, сами интонации девочки стали более правильными; уходила резкость, нервическая невнятность. Разумеется, сказывалась и колоссальная работа приёмной мамы, на которой лежала основная ответственность за воспитание девочки.

А уроки математики самым неожиданным образом стали помогать мне на занятиях Изо. Развитие логики, умение сопоставлять (например, что больше, что меньше) – сказывалось в изображении разнообразных предметов. Д. научилась чувствовать пропорции, чётче понимала, где земля, где небо. Хаос всё больше напоминал нечто реальное, по-земному понятное…

На своих же занятиях я много читал Д. вслух или пересказывал своими словами сказки. Попутно маленькая художница иллюстрировала эти истории. Таким образом, если что-то ей было непонятно, она имела возможность разобраться в сюжете в процессе иллюстрирования. Например, если фраза «тогда муравей запряг улитку в коляску» звучала сначала, как бессмысленный набор слов, потом, когда с моей помощью появились на бумаге и коляска, и запряжённая в неё улитка, и муравей, весело размахивающий кнутом, – всё стало на свои места.

Важнейшую роль играло и то, **как** рассказывались сказки. Необходимо было не только подбирать слова попроще, но и «разыгрывать» волшебную историю, превращать пересказ в моноспектакль. Д. радостно

смеялась, когда я менял голоса, гримасничал, изображая Волка, Братца Кролика или Черепаху. Естественно, фразы героев, их интонации запоминались легче, когда я их не произносил, а проигрывал.

Параллельно Д. занималась чтением с другим педагогом «Большой Перемены», и это прекрасно сочеталось с моими уроками. Мне трудно судить, насколько Д. стала лучше читать (мы последнее время вслух с ней не читали), но речь её явно изменилась. Даже само звучание голоса стало иным – мелодичным, более нежным. Да и смех уже не заставлял меня вздрагивать – он стал обычным детским смехом, который так радует наш слух…

И вот, наконец, стали появляться рисунки хорошо скомпонованные, продуманные. В них появился «воздух», а прежде, как я писал, в них всё было перенасыщено разнообразными, никак не связанными друг с другом существами. Я был ужасно рад…

А уж когда Д. появилась у меня в кабинете с мисочкой черешни и голосом воспитанницы дворянского пансиона проворковала: «Угощайтесь, пожалуйста, Михал Михалыч», я что называется «поплыл» от умиления…

Таким образом, можно смело сказать, что ***общение с Д. – живое, непосредственное; рисование, как весёлая игра, – имели важное значение в этих радостных переменах в манере поведения ребёнка, характере и способе себя выражать.***

2.

Тех же методов обучения я стараюсь придерживаться и в работе со старшими нашими учениками. Т. – 16 лет. Его опекает мужчина, с которым у Т. отношения непростые, что и немудрено: мальчик много лет (практически всю жизнь) провёл в интернате, а учился в коррекционной школе. Само собой, он отстаёт в развитии от сверстников, иногда ведёт себя странно. В общежитии с таким нелегко.

Проблемы Т. следующие: он **рассеян, слабоволен**, поразительно **легкомыслен**. В жизни его часто били и унижали, потому он запуган и от малейшего повышения голоса или простого физического прикосновения вздрагивает и напрягается.

Как и для Д., **для Т. рисование было способом ухода от реальности**. Его мечта – стать дальнобойщиком, потому излюбленная тема его

рисунков – огромные грузовые автомобили. И ещё он любит сочинять жутковатые истории о вампирах и зомби, иногда изображая их в своих тетрадках.

Однажды я увидел его пенал – мягкий, матерчатый, сплошь изрисованный внутри и снаружи. С разрешения Т., заглянул внутрь пенала и увидел там страшные клыкастые физиономии; красиво, любовно написанное имя – «Т.» и руку скелета, тянущуюся к этому имени. Не нужно быть дипломированным психологом, чтобы понять: внутренность пенала – внутренний мир мальчика. Запуганного, несчастного, пытающегося изжить ощущение грозящей ему опасности. Предстояла (забегая вперёд, скажу: и ещё предстоит!) огромная работа по возвращению Т. в состояние хотя бы относительного душевного покоя.

Разумеется, мы с ним рисовали разные машины и поезда. Тут я и мои коллеги обратили внимание на одно парадоксальное явление. Т. очень плохо осваивает математику. Впадает в ступор от простейших вопросов по этой дисциплине. Но при этом потрясающе точно изображает автомобиль в пространстве, очень умело показывает нужный ракурс. А такую объективно сложную тему, как перспектива, понял чуть ли не слёту. С одной стороны, Т. не умеет как следует пользоваться линейкой; с другой – рисуя с натуры трапецию, обращал внимание на нюансы, которые не замечал даже я – профессиональный художник.

Склонным к рисованию людям почти всегда плохо даются точные науки. Но в рисунках Т. отчётливо видно, что у него есть и логика, и умение замечать мельчайшие детали изображаемого объекта. И пропорции он чувствует отлично. Трудно поверить, что сделавший эти рисунки ученик путается при таких простейших действиях, как, скажем, вычитание или сложение. Думаю, дело тут, в частности, и в том, что, рисуя, Т. ощущает себя **свободным**. Решая же математические задачи, мальчик привычно ожидает окриков и оскорблений вроде «идиот», «бестолочь», «дефективный». Это тревожное ожидание стало уже рефлексом, и нашему педагогу по математике приходится ценой неслыханных усилий помогать Т. «не отключаться», когда требуется освоение математических правил. Надеюсь, Т. уже осознал, что в «Большой Перемене» за ошибки в решении задач его никогда не унизят.

Да, Т. очень здорово изображает машины. И ещё – орнаменты, архитектурные постройки. С удивительным прилежанием он часами

раскрашивает завитушки герба, тщательно прорисовывает мельчайшие детали. Фактически он создаёт в эти минуты свой собственный микромир, где всё продумано, красиво, гармонично. А уж если его спросить, какие функции у той или иной детали автомобиля, Т. с воодушевлением настоящего энтузиаста всё объяснит подробнейшим образом.

На первых уроках, пока он рисовал, я с ним беседовал на самые разные темы. Изголодавшийся по общению мальчик радостно отвечал на вопросы, потом начал шутить, возражать. Это **нормальное человеческое общение** и **доброжелательная атмосфера** явно **действовали на Т. успокаивающе**. Он вполне освоился в «Большой Перемене», в частности, и у меня, в кабинете Изо.

Мне хотелось отвлечь его от машин. Начал пересказывать ему литературные истории, несложные, но с хорошей, серьёзной идеей. Например, «Сказание о Кише». Слушая меня, Т. делал иллюстрации к этим историям. Выяснилось, что помимо грузовиков он очень хорошо может рисовать и людей, и животных, и… много ещё чего. Навыка запоминать то, что ему рассказывали, у него нет. И, само собой, горячей любви к литературе, к чтению у Т. благодаря иллюстрированию не возникло. Зато выявились его потенциальные способности. Во-первых, как я уже написал, стало ясно, что мой ученик не только «хорошо рисует машинки», а просто «умеет хорошо рисовать». Во-вторых, мои устные рассказы пробудили в нём желание и самому что-то мне рассказывать. Сочинять импровизационные истории.

Конечно, эти импровизации были сбивчивы, эмоции там преобладали над смыслом. К тому же превалировали сюжеты, навеянные фильмами ужасов и мистическими триллерами. Но! Т. именно **исполнял** свои рассказы! Артистично, с театральными паузами и тонкой игрой интонаций. Это дало мне надежду на то, что когда-нибудь он заинтересуется литературой, начнёт читать хорошие книги. Пока, как я понял, он увлекается низкопробными книжками, в которых кратко пересказываются сюжеты тех же «ужастиков».

Самым серьёзным заданием для него стало изображение с натуры гипсовой призмы. С заданием этим он справился блестяще. Не помню, чтобы кто-то из моих учеников из нормальных полноценных семей выполнил его на таком уровне. Потом его рисунок занял центральное место на стенде, посвящённом успехам Т. в рисовании. Внешне Т. реагировал

на это довольно сдержанно. Видимо, он не привык быть в центре внимания. Однако спустя какое-то время он стал с увлечением делать рисунки на нашей доске в коридоре, где каждый из студентов может оставить свой «автограф» в виде рисунка или надписи. Там возникали целые истории в картинках, и все мы радовались за Т., нашедшего один из способов самовыражения.

Очень важны бывают отдельные, вроде бы не существенные, детали. Вот один пример. У меня в кабинете всегда можно попить чай или кофе с печеньем или конфетами. Чаепитие может излишне затянуться, потому я разрешаю моим ученикам (и Т. тоже) одновременно рисовать и грызть печенье, глотать чай. Многие педагоги осудят меня за такую вольность: «Вот это уже перебор! Такие вещи распускают ребят!» Я бы уточнил: не распускают, а… **приятно расслабляют**. Конечно, глупо было бы убеждать окружающих, что это «моя педагогическая находка». Но… мне невыразимо приятно, что тот же Т. так по-домашнему, по-семейному сидит за столом с карандашом в одной руке и с крекером в другой! К слову сказать, ни разу ни одна работа не была облита чаем или испачкана шоколадом.

Конкретными достижениями пока хвастаться рано: одного года маловато для того, чтобы сдвинуть с мёртвой точки такого запущенного и обиженного жизнью мальчика. Но всё же они есть! **Т. находит общий язык и охотно общается с нашими педагогами. Искренне пытается разобраться в отдельных жизненных проблемах. А в рисунках его появилось что-то новое, более уверенное и даже профессиональное.**

Даст Бог, и в будущем он будет душевно и интеллектуально развиваться.

3.

В одной семье с Т. живёт Б., который формально не является сиротой, но большую часть жизни провёл в интернате и так же, как Т., закончил коррекционную школу. Как водится, и не учили его толком, и не развивали, а тут ещё и сильный речевой дефект: Б. не произносит очень много букв, сглатывает слоги. Ему 18 лет, но, как и большинство воспитанников интернатов и детских домов, выглядит он значительно младше – лет на 14-15. Тем не менее, он чрезвычайно смышлёный и энергичный малый.

С первых же занятий Б. проявил себя как общительный и понятливый ученик: задавал вопросы; без особой радости, но всё же послушно подправлял работу, если я делал ему замечания. Если у Т. коньком были автомобили, то Б. самозабвенно вычерчивал в тетрадках дворцы и замки. Пристрастие к архитектурным объектам впоследствии частично объяснилось тем же стремлением соорудить нечто цельное, гармоничное и прочное. Пусть только на бумаге!

Не меняя принцип ведения урока, я так же, как и в других случаях, сначала дал Б.у вволю нарисоваться тем, что он любит – замками и дворцами. Однако понемногу усложнял задачи. Так, например, появился дом, изображённый в три четверти, то есть не прямо, а несколько под углом. Потом дело дошло до изображения зданий разных стран и разных эпох. Разумеется, при этом мы много говорили об истории, о разнообразных стилях в искусстве и прочем.

Здесь необходимо сказать о самой важной, доминирующей черте Б. Он требует ежесекундного внимания к себе, ревниво следит за тем, как я разговариваю с другими учениками – с тем же Т. Это не столько эгоизм, сколько страх оказаться обделённым. Поговорив с логопедом нашего фонда, мы оба пришли к выводу, что, возможно, Б. потому и говорит так невнятно, что подсознательно стремится оказаться в возрасте двух-трёх лет, когда (так ему представляется) рядом с ним были добрые любящие люди. Например, покойный папа.

Б. оказался вполне серьёзным и «зрелым» собеседником. Круг его интересов невероятно широк, хотя зачастую ему требуются однозначные и точные ответы на все вопросы; даже на философско-этические. Тенденция Б. – поскорее всё узнать, понять, выяснить, а потом – устроиться на хорошую работу, обеспечить себя жильём, найти подходящую компанию любящих и преданных друзей.

Так же и в рисовании. Одна из любимых его фраз: «Скажите, что не так, я **сразу** всё исправлю.» Терпеливое осмысление того, что происходит в жизни, ему изначально было чуждо. И процесс рисования как несколько этапов создания серьёзной работы ему не нравился. К концу учебного года, благодаря нашим долгим беседам и тщательной работе по усовершенствованию рисунков, Б. стал более основательным и терпеливым – как в рисовании, так и в подходе к жизненным проблемам.

Поскольку именно Б.у я уделял большую часть своего времени, примеров «благих перемен» довольно много. Заметное влияние на юношу

оказали, конечно, и куратор, и другие педагоги, в конце концов, – сама атмосфера «Большой Перемены». Недаром он так стремится к нам на занятия и разные мероприятия.

Ограничусь двумя примерами, показывающими, как изменился наш студент в процессе обучения в «Большой Перемене». Мы много говорили с ним о психологии, об умении по выражениям лиц, позам, фразам людей определять их характер или душевное состояние. Также обсуждали, как отражаются эмоции в рисунках людей. И ещё уделили изрядное количество времени тому, чтобы выяснить, как передаётся настроение автора работы зрителю (при помощи каких конкретно приёмов). Вот один раз Б. не на шутку разошёлся на занятии (с ним такое случается часто), начал мне дерзить. Я сказал, что не желаю с ним общаться и продолжил заниматься с другими ребятами. А Б. игнорировал, давая понять, что недоволен его поведением. Юноша расстроился. Сидел, насупившись, мрачно чиркая карандашом по бумаге. Пришло время заканчивать урок. Я объявил об этом, все принялись собираться, мыть кисти, укладывать в сумки папки и т. д.. Б. же нарочно достал новый лист и заявил, что успеет сделать ещё одну работу. Я иронически заметил, что либо не успеет, либо придётся его запереть в кабинете. В итоге рисунок минут за 5-7 он таки нарисовал. Успел. На фоне грозового неба стояло одинокое дерево с напряжённо расставленными в стороны руками-ветками. Я с удовольствием отметил про себя, что Б. отлично усвоил, **каким конкретно способом можно передать в рисунке своё эмоциональное состояние**.

В другой раз заговорили почему-то о любви. Видимо, на занятии присутствовали девушки. В итоге все пришли к выводу, что важнее всего на свете – Любовь. С тем и разошлись. Вот проходит неделя-другая. Опять у нас урок. Говорю кому-то: «Есть такая телепередача – «Больше, чем любовь»…» Б. перебивает: «Глупое название!» «Почему же?» «Что может быть больше Любви, если она ВСЕОБЪЕМЛЮЩА?...»

Комментарии, по-моему, излишни…

«Реставрация души» – тяжёлая, но благодарная работа. Общение, беседа с ребёнком из детдома или интерната не только помогает установить человеческий контакт, но даёт **мощный импульс для личностного развития**. Теоретический материал усваивается легче и быстрей, поскольку на уроке создаётся доверительная дружеская атмосфера. Для навевающей скуку назидательности тогда просто не остаётся места.

Уроки же рисования, которые изначально предоставляют ученику больше свободы, нежели занятия более «серьёзными» предметами, особенно располагают к живому непосредственному общению. Тема рисунка, способы воплощения идеи юного художника являются отличным поводом для его самоанализа, анализа им других людей, исторических отсылок и прочего. Зачастую можно, изучив как следует с учеником его рисунок, разобраться, что его тревожит, в чём он ошибается, неверно воспринимая некоторые явления жизни.

Опять же, в рисунке иногда легче сформулировать сложную идею, чем в словах. Так что рисование – это ещё и способ исповедоваться. Или попытаться донести до окружающих то, что не выразишь словами.

Успехи же в рисовании придают уверенности в себе и повышают самооценку сироты. А ведь он так в этом нуждается…

Раздел VII. СИТУАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА

СОБЫТИЙНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ КАК ЧРЕДА ЖИВЫХ СИТУАЦИЙ СО-БЫТИЙНЫХ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ ОБЩНОСТЕЙ

И.Ю. Шустова

В законе Российской Федерации, образование определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» и трактуется как воспитание в широком педагогическом смысле. В самом общем определении образования – это целенаправленный процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, навыков и умений, развитие ума и чувства, формирование мировоззрения и познавательных процессов.

Даже в этих, во многом формальных, определениях понятия образования, видна ориентация на индивидуальность каждого человека – «в интересах самого человека …», «… развитие ума и чувства …». Наиболее отчетливо данную позицию обозначил Ш.А. Амонашвили, который говорит, что образование, это формирование образа своего Я и образа мира в котором я живу. Образование должно выходить на решение проблем самоопределения и саморазвития.

Образовательный процесс представляет собой чреду образовательных ситуаций, как его составных частей. Но каждая ли ситуация в педагогическом процессе, является образовательной. Внешняя форма образовательной ситуации (задаваемая педагогом) должна находить резонанс с внутренними условиями развития личности ребенка, приближать его к новому видению и пониманию себя, своих стремлений и способностей. В образовательной ситуации должен быть заложен потенциал для развития ребенка, раскрытия им своих новых возможностей в постижении образа себя, в самоопределении.

Образовательная ситуация для ребенка зачастую начинается с ситуации трудности, где у него нет готового решения, а возникает интересная задача для размышления, поиска, пробных действий. Можно пред-

ставить, что *образовательная ситуация* – это единица образовательного процесса, в которой ребенок с помощью педагога обнаруживает значимую для себя задачу деятельности, осознает и выстраивает (через пробные действия) способы решения данной задачи, оценивает результат, видит его значимость для себя.

Возникновение образовательной ситуации для ребенка идет от эмоционального и деятельностного включения в ситуацию (интерес, общие переживания, удивление …). Повторимся, что такое включение возможно в ситуации трудности, неопределенности, своеобразного риска, что выводит участников ситуации в эмоционально-смысловое поле: «Что происходит?», «Что делать?», стимулирует деятельностное включение участников взаимодействия «Что мы хотим?», «Что делаю Я (делаем Мы) и зачем?», «Как можно действовать?».

В педагогическом взаимодействии, анализируя ситуацию трудности (сложную, проблемную, неопределенную), педагог и ребенок (группа детей) трансформируют ее в интересную задачу, которую интересно увидеть и можно пробовать решать. Решать можно вместе (вместе с педагогом, в парах или малых группах детей), а можно и самостоятельно, при необходимости запрашивая поддержку педагога. Педагогу важно удерживать самостоятельные попытки ребенка, через вопросы на уточнение и прояснение самой задачи и способов ее решения. Важно помочь ребенку увеличить горизонт видения условий задачи, найти уже имеющиеся в опыте способы решения или попытаться выйти на новые способы. Основным способом работы педагога будет стимулирование рефлексивных процессов ребенка, его способности видеть и анализировать свой прошлый опыт, мысленно проектировать свои действия и предвидеть их ожидаемые результаты. При работе с группой детей это актуализация общих рефлексивных процессов (обобщения и систематизации прошлых знаний и опыта), творческих процессов мышления, целеполагания и проектирования, коммуникативных навыков детей. В процессе взаимодействия в рефлексивном поле, проблема (трудность) теряет свой угрожающий потенциал, вызывающий страх и неуверенность в своих силах и преобразуется в интересную задачу, где можно попробовать испытать себя, приобрести новый опыт, увлечься новыми интересными действиями (самому или вместе с другими).

В процессе взаимодействия, обозначая себе задачу, исследуя ее, ребенок совершает разнообразные пробные (учебные) действия, позволяющие ему решать поставленную им задачу и получить значимый для своего развития опыт деятельности. В ходе данных пробных действий ребенок переводит ситуацию из внешней (задаваемой педагогом) во внутреннюю (рождается свой мотив деятельности), из проблемной (препятствующей его самореализации) в образовательную для себя, стимулирующую развитие (дающую новый опыт и новые знания о себе и о мире).

Н.Г. Алексеев подчеркивал, что образовательная технология должна быть именно образовательной, а не технико - предметной. Получаемые на ее основе результаты – знания, умения и навыки – должны вводить обучающихся в «человеческую размерность», обращать и продвигать в ней. Иными словами, образовательные технологии в качестве одной из своих ведущих целей должны иметь – развитие способности к рефлексивному мышлению у учащихся.

Ситуация становится предпосылкой для целенаправленного изменения самого себя. В ходе ситуации, при поддержке педагога, у ребенка формируется образ себя как субъекта осознанных действий:

- самостоятельно инициируемых – «хочу»;
- моделируемых – понимаю, что «хочу» и каким способом «могу», или почему «не могу» этого достичь;
- реализуемых – действую с поддержкой педагога или сам, для достижения своего «хочу», в реализации своего «могу», преобразовании своего «не могу» в «могу»;
- рефлексируемых – что я понял, какой опыт я приобрел, в чем мои сильные и слабые стороны, каков мой результат и пр..

Образовательная ситуация – это ситуация внутреннего роста для ребенка, открытия (проявления и осознания) им своей субъектности, задаваемая внешними педагогическими условиями. Субъектность – как способность человека проявлять качества субъекта в организации и осознании своих действий, через понимание себя как субъекта деятельности, ответственного за ее цель, действия и результат. Образовывает ребенка опыт самостоятельных действий (деятельности) и его осознание.

Образовательная ситуация устанавливается каждый раз заново, в каждом новом взаимодействии. Это персонификация под конкретного ребенка, здесь не может идти речи «вообще», а только «в частности», это педагогика частного случая, которая строится от исключительности каждой ситуации, от уникальности ее условий, от полученного опыта деятельности конкретным ребенком. У педагога может быть лишь самый

общий, вариативный сценарий разворачивания ситуации, он ориентируется на активность и самостоятельность самого ребенка, пробуждает и поддерживает его стремления и усилия, его субъектность.

Следовательно, трудность при работе с образовательной ситуацией присутствует и у педагога. Любая образовательная ситуация несет для него фактор неопределенности, так как она не может быть жестко предзаданной и однозначной. Педагогу важно видеть и удерживать в ней наличии двух логик одновременно – *предметной и содержательной*. Первая диктуется предметом (определяется целями и задачами воспитания и обучения, как социальной задачи, профессионально выполняемой педагогом). Другая логика – логика содержания. Содержание – то, что мы совместно с ребенком содержим, это типы и характер наших связей и отношений в ситуациях. Именно посредством таких связей в большей степени формируется наша образованность.

Педагог может сам специально строить ситуации неопределенности и проблемности, так и пути выхода из них, их совместного с детьми преодоления, когда возникает во истину образовательная ситуация, через опыт работы и его осознание. Но все равно, не по жестко заданному заранее плану, а по живой ситуации его разворачивания.

Умение работать в содержательной логике, с ориентацией на «живые» ситуации взаимодействия с детьми, основано на рефлексивных способностях педагога и его умении вести коллективную рефлексивную мыследеятельность с детьми, выводить каждого на проявление своей позиции в постижении личных смыслов в общей деятельности, персональных «хочу» и «могу».

Рефлексия позволяет четче обозначить ситуацию, помогает вывести взаимодействие из эмоциональной и деятельностной погруженности на уровень осознания, в ценностно-смысловое пространство взаимодействия. Педагогическая рефлексия предполагает взаимоотображение, взаимооценку участников педагогического процесса, отображение педагогом внутреннего мира, состояния развития воспитанников. Анализируя ситуацию взаимодействия с воспитанником, управляя ею, педагог удерживает три рефлексивных зеркала: первое, педагогическое, отражает воспитательные цели и задачи педагога, педагогические ориентиры в работе с детьми; второе, детское, отражает поведение и деятельность ребенка в ситуации (его субъектные качества по управлению ситуацией, его позицию, мотивацию); третье, развивающее, отражает видение педагогом своих, моделируемых и организуемых им условий в ситуации, способствующих развитию ребенка, видение путей и способов преобразования ситуации в развивающую для ребенка. Одновременно педагог отслеживает изменения в реакциях ребенка, его поведении, субъектности.

Остановимся на понимании *живой ситуации*. Это ситуация в настоящем времени, пока ситуация нас с детьми волнует, мы в ней живем – она живая, а если это нам уже не интересно, это уже в прошлом, ситуация перестает быть живой. Получается живая, это актуальная и значимая, происходящая в настоящем.

Живая ситуация – это ситуация неопределенности, где проявляются живые спонтанные реакции, где нет готового хода и решений. Ее развитие зависит от включенности и активности участников. Живая ситуация – это всегда настоящее, она существует в пространстве «здесь и теперь», определяется включенностью участников в нее: эмоциональной (их общие переживания и эмоции), когнитивной (общий интерес, процессы познания, рефлексии), деятельностной (совместные действия, общие цели деятельности), а в ходе ее разворачивания проявляется общее ценностно-смысловое пространство как пересечение индивидуальных норм, правил, ценностей и смыслов.

Живая ситуация – это открытое взаимодействие с детьми, выстраиваемое в логике межпозиционного взаимодействия, основанного на осознанном проявлении каждым участником взаимодействия своей позиции.

При таком взаимодействии, с одной стороны происходит формирование живых связей в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания, с другой - должна проявляться индивидуальная позиция каждого, характеризующая его отношение к совместной деятельности и к общему предмету взаимодействия. Позиция, в основе которой, лежит условный разрыв связей, перевод их в осознанное отношение на основании собственных ценностей и смыслов.

Межпозиционное взаимодействие понимается как открытое проявление каждым субъектом своей позиции, при умении выслушать и осмыслить позицию другого, а в дальнейшем – в умении осознать и изменить свою позицию (переосмыслить). Позиция чаще всего трактуется как система отношений человека к определенным сторонам и явлениям окружающей действительности, которая проявляется в соответствую-

щих переживаниях и действиях. Она определяет уникальность восприятия личностью мира, происходящих событий, себя в нем и связи с ним, берёт начало из её внутренних ценностей и смыслов.

Межпозиционное взаимодействие предполагает соблюдение следующих условий:

- открытость взаимодействия, каждый участник может проявить свою позицию в высказываниях и действиях, имеет право получить обратную связь как он услышан и понят другими;
- равенство и взаимоуважение как основа взаимодействия, взрослый и ребенок равны в своей человеческой сущности, нет статусных и ролевых ограничений во взаимодействии;
- осуществляется настрой на проявление общего ценностно-смыслового пространства, в котором пересекаются правила и нормы, ценности и смыслы всех участников взаимодействия;
- необходимо стимулировать и удерживать рефлексивные процессы в межпозиционном взаимодействии, индивидуальную и коллективную рефлексию, что дает возможность участникам взаимодействия соотнести разные позиции, свою и других, увидеть и осмыслить себя со стороны, понять, как и что меняется во взаимодействии с другими.

В рефлексии можем увидеть взаимосвязь между каждодневной школьной (иной образовательной) практикой и отдельными острыми ситуациями. Она выводит отдельные ситуации на новое понимание, через прояснение позиций всех субъектов. Рефлексия позволяет понять (через анализ механизмов развития и социализации педагогов и детей) механизм интериоризации всеобщего жизненного (социального и культурного) опыта в индивидуальный опыт, индивидуальную позицию и способность к осмысленному действию.

В межпозиционном взаимодействии взрослых и детей особое значение имеет позиция взрослого. Взрослый должен удержаться от стереотипов педагогического поведения: оценивать, давать советы и рекомендации, доминировать в обсуждениях с предложениями. В зависимости от ситуации, взрослый может удержать еще несколько позиций: поддержка слабых и нерешительных; сдерживание особо активных, не слушающих других; прояснение и уточнение того, что прозвучало; проблематизация для выхода на новое понимание ситуации; провокация, выводящая ситуацию в конфликтный напряженный контекст; экспертная позиция;

рефлексирующая позиция и пр. Его задача, создать пространство для открытого диалога на равных, где проявляются и пересекаются позиции участников, происходит проблематизация и уточнение позиций, возникновение общих смыслов.

Важно соблюдать условия, при которых защищены права ребенка: право на слово, на свободное самовыражение, право на ошибочные суждения и действия, право на сомнение и уточнение, право на равенство детей и взрослых в общем деле. Мысли о направлениях и формах удержания правового пространства взаимодействия с детьми находим в работах Я.Корчака, И.Д. Демаковой.

Живая ситуация заканчивается в настоящем, но длится во внутреннем мире ее участников как значимый опыт отношений и деятельности, проявленные ценности и смыслы. После завершения ситуации она может еще достаточно долго осмысливаться и переживаться отдельными участниками, находить отражение в их самореализации, может актуализировать новую педагогическую ситуацию для всех. Если ситуация имела большой резонанс у всех участников, она может иметь продолжение в совместной деятельности по реализации общих проектов, служить образцом, «эталоном» отношений и форм взаимодействия, на который равняются участники пережившие данный опыт.

Можно выделить два направления работы педагога с живой ситуацией:

- непосредственное реагирование педагога на ситуацию «здесь и теперь»: на недопустимое поведение ребенка, конфликты, запросы о помощи и поддержке, нарушение договоренностей, ЧП и т.д.;
- педагог моделирует и подготавливает ситуацию, ее «вызревание», он видит некие тенденции, проявляющиеся в жизни коллектива, в поведении отдельного ребенка, доводит ситуацию до острого момента, который выделяет и фиксирует.

По А.С. Макаренко «…в эволюционном порядке собираются, подготовляются какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения… я не имел право организовывать такие взрывы, но, когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать их великое значение» [7, С. 178]. Можно моделировать и реализовывать особые ситуации во взаимодействии с детьми, выходящие в ранг события, значимого момента, в котором рождается но-

вое знание, новое видение себя и другого, проявляются общечеловеческие ценности и смыслы. Несомненно, у педагога должна быть высокая доля ответственности, но нужно не бояться идти на определённые риски. Задача педагога, полноценно прожить ситуацию вместе с ребятами, отрефлексировать ее, чтобы каждый вышел через нее на свой смысл, и появились общие смыслы и значимый для всех опыт.

Работа с ситуацией, это выстраивание внешних условий таким образом, чтобы они находили резонанс с условиями внутренними, отклик в индивидуальных смыслах и ориентирах ребенка, стали для него событием, которое открывало новое видение себя и мира. Таким непременным условием мы видим возникновение со-бытийной детско-взрослой общности между педагогом и детьми.

Остановимся на понятии событие, со-бытие и событийная детско-взрослая общность с ориентацией на педагогическую практику.

Что такое событие. Есть как минимум два толкования данного слова.

Несомненно, это яркие, волнующие события, которые выводят нашу жизнь из рамок повседневного и привычного. Значит, воспитание можно рассматривать на основе организации во взаимодействии с детьми, в школьной жизни событий, вызывающих сильные эмоциональные переживания. Такие события неизбежно становятся значимыми для детей, влияют на осмысление ими жизненных ценностей и смыслов. Размышления о событийном подходе в воспитании мы находим в теории и практике воспитания. Н.Л. Селиванова отмечает, что реализация событийного подхода в педагогике предполагает наличие в жизни детей ярких, эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы, и привлекательны. Эти дела становятся своеобразными вехами в воспитательном процессе [9]. М.Г. Казакина выделяет события в качестве особых «ударных» источников нравственного формирования личности, событием она называет специально организованные или возникающие в ходе самоорганизации формы жизни коллектива [5, С. 42 - 43]. Событийный подход нашел отражение в педагогической деятельности А.С. Макаренко, который отмечал, что в воспитании важно создание ситуаций с особо сильными впечатлениями, эмоциональными переживаниями (отдельного члена коллектива и всеми воспитанниками совместно), которые меняют человека, его отношение к миру и к самому себе. Пример: бойкот, изгнание из колонии, коллективный гнев, встреча на вокзале и пр.

Второй смысл слова событие глубже. Для педагогической теории и практики он не менее значим. Здесь событие это со-бытие. Совместное бытие, соприкосновение жизней (бытия) взрослых и детей, пересечение их в общем пространстве жизни (ситуативном, эмоционально-психологическом, ценностно-смысловом, деятельностном, когнитивном). Такое со-бытие ощущается как встреча Я - Ты (М. Бубер), духовная общность, «бытие-с-другими» (М. Хайдеггер), чувство «МЫ». Актуальными представляются идеи М. Бубера: «Реальность, открытие которой началось в нашу эпоху, указывает для будущих поколений новый путь жизненного решения, который забирает выше индивидуализма и коллективизма. Здесь начинается то истинное третье, познание которого поможет человеческому роду вновь обрести подлинную личность и учредить истинную общность». Он выделяет пространство «МЕЖДУ» как истинное место человеческого со-бытия, где возможен настоящий диалог, настоящий урок, настоящее, а не превратившееся в привычку объятие, настоящий поединок: «…вот примеры истинного «между», суть которого реализуется не в том или ином участнике и не в том реальном мире, в котором те пребывают наряду с вещами, но в самом буквальном смысле между ними обоими, словно в некоем, им доступном измерении» [2, с.154 - 155].

В данных терминах – «событие» и «со-бытие» – нет противоречия, наоборот они позволяют полнее понять суть педагогического события. Если просто событие, без со-бытия, получается хороший эмоциональный всплеск, яркая тусовка и всё. Настоящее педагогическое событие рождается только в со-бытии взрослых и детей, создается их совместными усилиями, и в нём пересекаются детская и взрослая культура, их нормы и ценности, индивидуальные смыслы всех участников взаимодействия. Такое взаимодействие и есть со-бытийная общность детей и взрослых.

В педагогическую науку понятие со-бытийности, со-бытийной общности ввел В.И. Слободчиков [10], Он отмечает, что со-бытийная общность характеризуется принятием людьми друг друга, на основании которого возникает духовная связь между ее участниками, «обеспечивающая понимание одной индивидуальностью другой индивидуальности». Общность создается совместными усилиями участников, в ней пересекаются нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия, находят отражение Я, Ты, Мы. Рассматривая развитие человека в онтогенезе, В.И. Слободчиков, опираясь на положение Л.С. Выготского о социаль-

ной ситуации развития, считает со-бытийную общность необходимым условием развития субъектности человека: «Полнота связей и отношений между людьми обеспечивается только в структуре со-бытийной общности, основная функция которой – развитие. Со-бытие есть то, что развивает и развивается; результат развития здесь – та или иная форма, тот или иной уровень индивидуальной коллективной субъектности» [10, с. 153 - 157]. В со-бытийной общности присутствует подвижный баланс связей и отношений, одновременно протекают процессы отождествления (присоединение себя к другим, возникновение эмоционально-психологических связей с другими, другим) и обособления (отстранение, выделение своего Я, осознание собственной позиции, разрушение связей и формирование отношений).

Члены общности ощущают единство, значимость происходящего для всех, формируется чувство «Мы», «как семья». В то же время, в общности человек испытывает высокое эмоционально-интеллектуальное напряжение, пребывание в ней часто может выводить человека на феномен «прозрения» и «открытия» нового знания для себя, индивидуального смысла, нового опыта самореализации, такие «открытия» стимулируют человека пересматривать свою реальность, свое бытие, свою жизненную позицию, формируют осознанное отношение. Это система отношений, внутри которой проявляются и развиваются субъектные качества человека, позволяющие ему входить в различные другие общности и приобщаться к культуре, а также выходить из общности, индивидуализироваться и проявлять свои субъектные качества в индивидуальном авторском творчестве.

Со-бытийная общность это категория не постоянная, она носит для человека «мерцательный» характер. Мерцательность – проявление события в сознании человека. То я его как бы осознаю, чувствую, то оно исчезает. Со-бытие как форма развития не постоянна, если я в него вошел, оно меня какое-то время держит и меняет, потом возможно я выйду, попаду в другую форму развития, в другое со-бытие. Со-бытийная общность проявляется в субъективном мире человека как значимая «встреча»: значимые мысли, значимые люди, значимые отношения, новый значимый Я. Это точка работы рефлексивного сознания и смысложизненных размышлений, точка выхода из повседневности, точка отсчёта в новом видении себя и мира. После того как со-бытийная общность распадается в реальном пространстве и времени она остаётся в субъективном мире

человека как «реперная точка», удерживающая ценностно-смысловую сторону его самосознания.

Что зарождает и пробуждает со-бытийную детско-взрослую общность, является фактором для ее возникновения и удержания:

- непосредственное взаимодействие и взаимозависимость людей проявляется как нечто подобное групповому единству, основанному на эмпатии (К. Левин);
- пребывание людей в одной эмоциональной ситуации через переживание одного состояния (А.Н. Лутошкин);
- общение, возникающее переживание той или иной связи с другими участниками совместного действия (Б.Д. Парыгин);
- интегрирующим признаком социальной общности является единый интерес различных людей, который объединяет их в единое целое (В.А. Ядов);
- общность основана на чувстве принадлежности, моральных обязательствах, солидарности, взаимозаменяемости (Ф. Теннис);
- ценностные основания и целевые ориентиры, общие устремления – непременные факторы со-бытийной общности (В.И. Слободчиков);
- основополагающим принципом образования общности является комплиментарность как естественная, чувственная, иногда неосознаваемая тяга одного человека к другому (П.В. Степанов).

Рефлексивные процессы в общности направляют формирование ее целевых устремлений, единого ценностно-смыслового пространства. Со-бытийная общность принадлежит актуальному настоящему, моменту реального бытия, рефлексия обращает участников к прошлому опыту и направляет осмысление своих ценностей и смыслов, своих интересов и целей как пространства жизни в будущем. В целом, со-бытийная общность выходит на ценностно-смысловое пространство каждого участника, актуализирует осознание представлений о жизни, жизненных ценностей и смыслов, направляет формирование собственной позиции (как проявление своих ценностей в реальной ситуации). Со-бытийная общность это пересечение смыслов, ценностей, жизненных норм и правил её участников, она формируется в их пересечении и взаимообогащении, проявляет общие значимые для всех смыслы, объединяющие личные позиции многих. При этом позиции отдельных участников могут уточняться, обогащаться и даже меняться на противоположные в процессе их

проживания в со-бытийной общности. В со-бытийной детско-взрослой общности возникает пространство взаимообогащения и взаимоподдержки в совместном поиске смыслов и ориентиров, формируются общие целевые ориентации и единое ценностно-смысловое пространство.

Со-бытийная детско-взрослая общность включает взрослых и детей в общий ход взаимодействия, как со-бытия, которое разворачивается благодаря замыслу и плану группы организаторов (включающей взрослого), в тоже время развиваясь стихийно, так как не может быть жестко заданных обязательных форм проживания со-бытия, определена лишь возможная их вариативность. Важна ориентация педагога (взрослого) на настроения и интересы воспитанников в проживании образовательной ситуации со-бытия.

Ситуативная со-бытийная общность, складывающаяся в пространстве свободного общения, проявляется как неформальное сообщество. Она размыта по составу участников, может объединять ребят разного возраста, из разных социальных групп. Ее возникновение связано с общей, значимой и интересной для всех идеей, деятельностью, с открытым личностно значимым общением между взрослыми, и детьми на основе общечеловеческих ценностей.

Это уникальное пространство, где каждый может свободно проявить себя и найти единомышленников, что является основным смыслом жизни человека в обществе и условием постижения им образа себя как человека. В социологии подтверждение данной идеи мы находим у Т. Рожак[1], который пишет о необходимости создавать малые неформальные группы энтузиастов, заинтересованных в гуманистических целях: «следует создавать, а вернее воссоздавать «планеты-личности». Подобные объединения молодых людей, возникающие по любым, самым пустяковым поводам, Т. Рожак называет ситуативными группами, которые представляют собой «маленький мир друзей, где каждый может петь свою песню». По мнению автора, именно в таких группах молодые люди начинают чувствовать себя личностями. Они жаждут признания и самоутверждения «здесь и теперь», не дожидаясь успеха движения и приговора истории.

В силах педагога-гуманиста создавать такие «планеты-личности», со-бытийные детско-взрослые общности для своих воспитанников в рамках группы учреждения ДО, класса, клуба, игровой общности, тренинга общения, кратковременных и ситуативных неформальных детско-взрослых общностей. Примеры таких «планет» мы находим в опыте работы педагогов гуманистов Я. Корчака, В.А. Сухомлинского, О.С. Газмана, В.А. Караковского, И.Д. Демаковой.

[1] Иностранная литература, 1986. №12. С.182.

Без конструирования и проявления со-бытийных общностей воспитанники могут недополучить нужный опыт для своего развития. Со-бытийная общность представляется реальной альтернативой тусовкам, неформальным асоциальным и антисоциальным субкультурным группам, другим общностям в которые входят современные подростки.

Задачами педагога в моделировании и реализации условий для проявления со-бытийной детско-взрослой общности будут:

- обеспечить свободу, добровольность выбора участия (не участия) в коллективной деятельности, общности, возможность выбора воспитанником (в пространстве детско-взрослой общности) направлений и способов деятельности, позиции;
- выстраивать и поддерживать в детско-взрослой общности отношения равенства, взаимного интереса, взаимопринятия и взаимоуважения;
- создать в общности условия для межпозиционного взаимодействия, стимулировать проявление и осознание участниками своей позиции, способности уважать и понимать позицию другого;
- педагог должен учитывать тот опыт, который воспитанники в ней получат, опыт деятельности, опыт отношений, предусматривать новый опыт творческой самореализации в деятельности и общении, который стимулирует проявление участниками субъектности (авторства);
- стимулировать рефлексивные процессы, уделять им достаточно большое время, настраивать участников на рефлексию себя и процессов, проходящих в общности, тем самым выводить взаимодействие на осознанный уровень;
- понимать и учитывать в своей работе влияние выстраиваемых в общности связей и отношений, рефлексии на формирование единого ценностно-смыслового пространства внутри общности.

Обобщая, можно сделать ряд выводов, отражающих событийный подход в образовании посредством работы с живыми ситуациями взаимодействия с детьми.

В событийном подходе педагог должен понимать важность отдельной образовательной ситуации, где происходит развитие ребенка, актуализируется для него образ Я как субъекта осознанных действий (деятельности), такая ситуация часто начинается с проблемы, которая благодаря взаимодействию с педагогом (рефлексивным процессам) трансформируется в задачу самостоятельной деятельности.

Образовательная ситуация – это живая ситуация взаимодействия, где возникает со-бытийная детско-взрослая общность в настоящем, эмоциональное восприятие участниками ситуации совместного бытия как значимого явления, выводящего из привычной повседневной жизни своей яркостью, насыщенностью дел и переживаний. В такой со-бытийной общности происходит пересечение индивидуальных норм, целей, ценностей, смыслов общения и взаимодействия, которые формируют общее ценностно-смысловое пространство общности.

Со-бытийная общность проявляет неформальный открытый тип отношений, общность создается совместными усилиями участников, каждый не боится проявить себя, остаться самим собой, выйти на открытый диалог с другими, взаимодействие в со-бытийной общности - межпозиционное, требующее самоопределения и выбора, проявления открытой позиции. Для развития ребенка очень важен такой опыт отношений.

Предметом деятельности в со-бытийной общности является согласование, когда инициативы и действия отдельных субъектов соотносятся меду собой, выявляются общие правила и нормы деятельности, распределяется ответственность. Совместность предполагает, что каждый является кем-то в общем, не просто свой интерес реализует, совместность, это плод общих усилий, каждый отвечает за всю деятельность, важна единая целевая ориентация в деятельности, сплочение участников вокруг общей значимой для всех цели в объединяющей деятельности.

Образовательная ситуация обязательно содержит рефлексивную плоскость, позволяющую участникам осознавать происходящие процессы и явления в общем взаимодействии, выходить на индивидуальные смыслы, проявлять себя в качестве субъекта самостоятельных действий (самостоятельно определяемых и реализуемых), выражать свою позицию.

Важность событийного подхода еще и в том, что он находит резонанс с внутренним миром человека. После того как ситуация пережита, со-бытийная общность распалась, это остается в субъективном мире

человека как «реперная точка», удерживающая ценностно-смысловую сторону его жизни. На жизнь человека, особенно ребенка, сильно влияют такие со-бытийные, значимые встречи с людьми, возникающая общность с ними.

Образовательный процесс можно представить, как цепочку таких значимых встреч, со-бытийных детско-взрослых общностей, которые позволяют понять главное про себя и про свою жизнь, определить жизненные цели и внутренние координаты их определяющие.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности – 2002, №2. - С. 85 – 103.
2. Бубер М. Я и ТЫ. - М.: Высшая школа, 1993.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы – М.: МИРОС, 2002.
4. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013.
5. Казакина М.Г. Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности: Учебное пособие с спецкурсу. - Л.: ЛГПИ, 1983.
6. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании: Пер. с польск. – М.: Политиздат, 1990.
7. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
8. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие – М.: МИРОС, 2001.
9. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике – М: УРАО ИТИП, 2010.
10. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
11. Шустова И.Ю. Школьные события // Народное образование. – 2013. - № 1. – С. 218 – 222.
12. Шустова И.Ю. Модель воспитания в рамках рефлексивно-деятельностного подхода // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. - № 3 (31). – 156 – 170

«СИТУАЦИЯ» КАК ПРИНЦИП ОБЪЯСНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

С.М.Юсфин

1. Варианты восприятия «ситуации»

Довольно часто в практике представления какого-либо опыта мы слышим слово «ситуация»: сложилась нужная ситуация …, это тупиковая ситуация…, ситуация этого ребенка состоит в том…, мы имеем дело с ситуацией … и т.п. При этом, когда произносится слово «ситуация» вкладываются в это разные смыслы.

Очень типично, что произнося слово «ситуация», произносящий имеет ввиду сложившиеся обстоятельства. Причем эти обстоятельства даются в простом перечислении. Основанием для такого перечисления является то, что данные проявления (которые и не всегда являются именно «обстоятельствами») случились, произошли, либо существуют «здесь». Люди даже не утруждают себя объяснениями, почему именно эти обстоятельства попали в описание ситуации. Довольно часто обстоятельства объясняются нерядоположено, а показывающий ситуацию не может никак критиковаться или быть повергнут сомнению в правильности своего описания. Ситуация должна быть увидена всеми только так, как он ее описал.

Другим часто встречающимся представлением является эмоциональное описание ситуации. Бывает, что даются какие-то обстоятельства, но они излишне окрашиваются эмоциями и переживаниями. То есть обстоятельства даются как обоснование чувств. И показываемые эмоции и чувства становятся собственно представлением «ситуации».

Встречается и такое, что описывают некий предмет ситуации, т.е по поводу чего складывается или сложилась ситуация. В качестве такого предмета ситуации дается проблема, или противоречие между какими-то явлениями. Показывается некий «разрыв», «несложенность», «дефицит». Основными сложностями в этом случае является то, что осмысленно не даются причины возникшей проблемы, отсутствует связь вычленяемой проблемы с другими фактами проблемы, а также не показывается отношение включенных в ситуацию людей к этой проблеме. Часто ситуация проблемы дается как неразрешимая.

Бывает, что ситуация излагается в задачном варианте. В таком изложении произносится обычно тот результат, который хотелось бы достичь. И хотя при рассказе дается какой-образ результата, который хотелось бы достичь, но достаточно редко обсуждаются параметры средств, которые необходимы для разрешения ситуации. А еще реже предъявляется наличие или отсутствие необходимых средств и обсуждаются способы их освоения или привлечения.

Понятие «ситуация» используется в профессиональном или ином контексте – например, «педагогическая ситуация», «производственная ситуация», «политическая ситуация». Здесь надо обратить внимание, что какие-то нормы, параметры профессиональной сферы задают жесткую определенность ситуации, т.е. она (ситуация) теряет свою жизненную естественность, «натуральность». Очень часто выстраивание профессиональной ситуации становится искусственно заданной, т.е. нормы ситуации задаются извне какой-то концепцией, абстрактной моделью. И в итоге «профессиональная ситуация» имеет слабое отношение к реальной жизни. Очень часто профессиональная ситуация создается для тех, кто действует в реальном контексте жизнедеятельности: если даже ситуация еще не вызрела, «навесим» ситуацию, и создадим мотивацию по ее разрешению. Между «надо» и «хочу» ставится автоматический знак равенства.

Мы видим, что различные трактовки делают акцент на одной из граней «ситуации», но не удерживается целостное явление, где различные грани находятся в сбалансированной взаимоувязке, о чем мы и будем говорить ниже.

2. К постановке проблемы статьи

Проблемы образования и педагогики, как деятельности, обеспечивающей эффективность образования, безусловно были, есть и будут связаны с социокультурным контекстом. Именно эти контексты и задают тренды осуществления и развития образования. Можно отметить ряд противоречий современного образования.

С одной стороны, увеличивается время, которое выделяет общество образованию на «подготовку к жизни», а с другой, реальная жизнь, во всем многообразии своих деятельностей и отношений, врывается все

раньше и раньше в жизнь современного ребенка. Он сталкивает с реальной ситуацией, с реальными задачами и проблемами в их разрешении. И конкретный ребенок далеко не всегда к этому готов.

Другим трендом является то, что образование из формы прямой передачи знаний от одного поколения к другому, переходит к необходимости организации совместной жизни различных поколений взрослых и детей, в ходе которой и должна возникнуть реальная, естественная необходимость привлечь, найти, сконструировать нужные знания и умения, а точнее создать ткань жизни. Причем задачей образования становится не только освоение конкретного знания и опыта, а и «помещение» успешного опыта проживания жизни и решения возникающих проблем в «портфолио» ребенка, чтобы он им мог самостоятельно пользоваться, мог сказать, что это мое.

Этот образ образования (просим прощения за некоторое повторение) позволяет ухватить, понять смысловую, сущностную акцентировку современного образования. Но если мы посмотрим на принципы педагогики, традиционно излагаемые в учебниках педагогики, то мы не увидим принцип, позволяющий продуктивно конструировать и реализовывать в таком ключе ситуацию образования.

Поиску такого сущностного компонента образования, который должен отражаться в принципах педагогики, посвящена наша статья.

3. К пониманию объяснительного принципа

Объяснительный принцип (см. например, учебник «Психологии» на ресурсе www.robotlibrary.com) определяется как основополагающие положения, концепции, применение которых позволяет содержательно описывать свойства и характеристики объекта, который рассматривается, определенного комплекса явлений.

Педагог всегда работает с личностными проявлениями, которые находятся в неразрывной связи с различными факторами жизни, включающими различные действия и различные группы людей, но работать со *всей* жизнью и *всеми* людьми чьей-то жизни просто невозможно с профессиональной точки зрения. В свете этого, **ситуация**, на наш взгляд, и является той принципиальной единицей, которую можно анализировать, диагностировать, конструировать, управлять в реализации. То есть осуществлять в отношении ситуации все, что является направлениями деятельности педагога.

4. К пониманию ситуации в образовании

В словарях (ru.m.wikipedia.org; tolkoslovar.ru; psyera.ru) понятие «ситуация» рассматривается как совокупность обстоятельств, их расположение. Необходимо отметить, что это не механическое сложение обстоятельств. Конструктом, собирающим структурирующим обстоятельства является исполняемая задача. А поэтому при рассмотрении ситуации, ее анализе необходимо различать:

– обстоятельства, которые являются условиями, позволяющими, способствующими решению задачи;

– собственно обстоятельства, с которыми необходимо считаться, соотноситься при решении задачи, которая актуальна для ситуации;

– также необходимо видеть отдельных людей и группы людей, имеющих возможность управлять и влиять на эти обстоятельства, т.е. работающих с обстоятельствами как с ресурсами.

Таким образом, ситуация – это расклад и расположение ресурсов как определенный этап деятельности в ходе разрешения актуальной задачи, а также структура отношений и связей людей, участвующих в решении задачи и использующих тот или иной ресурс.

Также следует отметить, что некоторые словари отмечают неповторимость сложившихся обстоятельств для конкретной ситуации. Это предполагает достаточную тщательность при разборе и конструировании конкретной ситуации.

На наш взгляд, основополагающим для образования является то, что в жизни каждого ребенка есть жизненные ситуации, которые при совместном их осмыслении педагогом и ребенком могут стать образовательной ситуацией. В ней ребенок будет самостоятельно осваивать свой новый образ, позволяющий ему решать новые задачи, а также оценивать и осмыслять полученный опыт, прежде всего, самостоятельности, а обеспечивает данный процесс перехода – педагог.

5. Ситуация как принцип педагогики

Высказанное положение о «ситуации» приобретает статус принципа в том случае, если определяются компоненты, которые несут сущностные, фундаментальные характеристики. Для педагогики «ситуация» всегда имеет деятельностную сущность. Когда не столько важно, в чем

суть сложившейся ситуации, сколько требуется понять – а что же целесообразно делать со сложившейся или складывающейся ситуацией?

Мы выделяем следующие компоненты в работе с любой ситуацией:

Позиционный анализ ситуации.

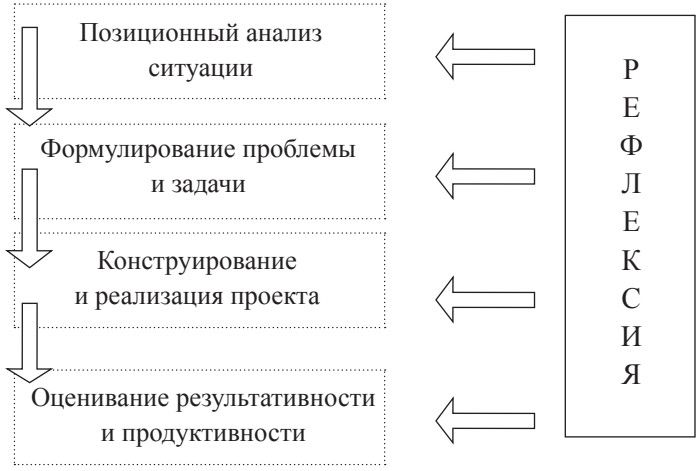
Формулирование проблемы. Выражение интереса по поводу проблемы и изменения ситуации. Определение задачи.

Конструирование деятельности и взаимодействий для разрешения задачи, реализация проекта

Анализ и оценивание результатов и способов достижения результатов.

Эти компоненты выстраиваются в последовательности, т.е. предыдущий является основанием для развертывания следующего.

Есть еще один компонент, который во многом удерживает образовательную ценность и смысл работы с ситуацией – это **рефлексия, формулирование отношения.** Данный компонент, как бы «прошивает и сшивает» все вышеуказанные компоненты. И это можно представить схематично:



В логике педагогической поддержки позиция, с точки зрения которой и происходит целостная работа с ситуацией – это **сохранение достаточности и возможности наращивая самостоятельности конкретного ребенка в реализации задач своего образования**

Данная позиция должна быть удержана:

– и в анализе ситуации,

– и при формулировании имеющихся и возникающих проблем,

– и в формулировке интересов и задач по изменению ситуации в образовании,

– и при проектировании ситуации деятельности и взаимодействий, реализующих задачи,

– и при реализации проекта,

– и при оценке полученных результатов и способов их достижения.

И очень важно, чтобы эта позиция удерживалась в качестве основы рефлексии и выстраивания отношения как непосредственно конкретного ребенка, так и всех, вовлеченных в ситуацию.

Предложенная нами схема и есть конструкт образовательной ситуации, который реализовывает педагогический смысл педагогической поддержки. Одним из смыслов является «сшивка» педагогической задачи и реальной жизненной ситуации. И именно так должен представляться и реализовываться образовательный потенциал жизненной ситуации.

6. Педагогическая поддержка, работающая с ситуацией

Как неоднократно обозначалось, педагогическая поддержка нацелена на решение ребенком проблем своего образования. При этом проблема может быть осмыслена только в контексте сложившихся или складывающихся обстоятельств, т.е в **определенной ситуации**. Не проблема вообще, а проблема по отношению к какой-то невозможности.

В конфигурации педагогической поддержки рассматриваются четыре тактики, каждая из которых разворачивается в определенных ситуациях. Попробуем рассмотреть специфику различных ситуаций в соотношении с этими тактиками. Возьмем за основу предложенную нами схему-конструкт ситуации и дадим характеристики образовательных ситуаций для тактик педагогической поддержки.

Ситуация тактики «Защиты». Характеристика данного типа ситуаций связана с тем, что ребенок мог бы проявить активность, но имеются внешние для ребенка запреты на его активность, а также запрет на проявление своих чувств и мыслей по этому поводу. Соответственно, предъявлять ребенку, либо обсуждать с ним результаты, которые он хотел бы достичь и достаточность имеющихся ресурсов – просто невозможно. Тут

стоит задача снять, либо уменьшить имеющиеся запреты. Причем в такой ситуации произвести разблокировку своей активности сам ребенок не может. И педагог берет на себя задачу изменить ситуацию. Совместным с ребенком остается только обсуждение и пробуждение рефлексивного отношения ребенка к сложившейся ситуации, а также понимание ребенком опыта управления собой в данной ситуации и анализ тех ресурсов, которые помогали разрешить ситуацию.

Ситуация тактики «Помощи» определяется тем, что внешняя блокировка активности отсутствует, т.е. ребенок может действовать, но блокирует сам себя. Он испытывает страх что-то сделать. И этот страх имеет, прежде всего, иррациональную природу. Ребенок боится использовать свои ресурсы активности. Он боится вступать с кем-либо во взаимодействие. Тут требуется построение ситуации, где ребенок успокоится и начнет действовать. При организации рефлексии проживаемой ситуации важно, чтобы ребенок был максимально открыт в предъявлении условий, позволивших ему перебороть свой страх, а также в понимании, каким образом он самостоятельно в дальнейшем может справиться со своим страхом и начать действовать.

Ситуация тактики «Содействия». В такого рода ситуации активность ребенка проявляется достаточно интенсивно, достигаются результаты. Ребенок может предъявить алгоритмы своих действий, даже может учить других. Но отсутствует деятельность по изменению своей ситуации: ее укрупнение, ее углубление, определение других результатов, поиск и обучение другим способам, определение каких-то других шкал оценивания, показывающих другие возможные грани своей деятельности и взаимодействия. Причем возможности деятельности по изменению ситуации присутствуют, но они (возможности) не становятся ресурсами, которыми ребенок управляет, направляет на достижение определенного результата. Такого рода блокировка носит, прежде всего, не эмоциональный, а рациональный окрас. Для дальнейшего движения ребенку надо осознанно захотеть изменить ситуацию, определить от чего хотелось бы уже отказаться, а что приобрести, в чем добиться успеха. И в дальнейшем осознанно строить и рефлексивно осмыслять свою деятельность по изменению ситуации.

Ситуация тактики «Взаимодействия». Обычно в такой ситуации действуют участники (в том числе, педагог и ребенок), которые уже имеют или готовы сделать усилия, чтобы иметь, представление о себе как деятеле. Они готовы осуществлять и строить перспективное для себя дело.

Хорошо ориентируются в том, что они умеют делать, что могут дополнительно освоить, а что пока не в их силах. И для того, чтобы что-нибудь реализовать, им необходимо вступить во взаимодействие с теми, кто, прежде всего, включен в данную ситуацию. Эта ситуация обнаруживает у ребенка дефицит ресурсов коммуникации и взаимодействия. Ребенок не всегда умеет выступить в качестве «заказчика», т.е. точно предъявить, что умеет делать сам и в каких условиях, а также сформулировать, что хотел бы от другого. Соответственно, важно совместно обсудить создание или использование необходимых условий, которые могут стать ресурсами выстраиваемого взаимодействия и деятельности. Осмысления требуют способы привлечения необходимых ресурсов, конструктивность построения дополнительных ресурсов, а также необходимо осознание, что из полученного опыта может быть использовано в дальнейшем.

Если ситуация осмысляется и выстраивается квалифицировано, то это предполагает, что в ребенке происходит процесс образования, наращивания своего потенциала как деятеля. И педагог создает условия, обеспечивает конструкцию пространства, где ребенок самостоятельно движется. Он работает не с отдельным ребенком, а с ситуацией, которая разворачивается вокруг этой личности для решения его проблемы, реализации его интереса по поводу сложившейся проблемы и задачи по построению измененной ситуации. Максимально продуктивной для решения педагогических задач (в том числе, педагогической поддержки) является «ситуация», приближенная (а лучше реально являющейся) к жизни, т.е. участники ситуации должны ощущать жизненность ситуации. И задачи, актуализированные под профессиональным взглядом, должны как бы вырастать из жизненной канвы.

Образовательная ситуация складывается из двух составляющих:

1. Непосредственно проект, который реализуется ребенком.

2. Ситуация наращивания ребенком своих возможностей и умений. В этом двуединстве и конструируется, реализуется, анализируется ситуация.

7. Некоторые заключения

Для нас важны такие характеристики ситуации:

– ситуация разворачивается или складывается вокруг какой-то проблемы, задачи, которые требуют разрешения;

– обычно ситуация имеет начало и конец, то, что идет «более-менее» постоянно, «ситуацией» не назовут; ситуация имеет «время/срок» который либо кем-то или чем-то задается, либо выбирается теми, кто управляет разрешением ситуации;

– в ситуации активизируются определенный набор и расклад ресурсов и людей, управляющих этими ресурсами.

Можно сказать, что для образования важны и актуальны те же характеристики:

– образование происходит по поводу решения какой-то проблемы или задачи, которые имеют разные формы: либо сделать какое-то учебное задание на уроке, либо выполнить домашнее задание, либо провести какое-то мероприятие;

– обычно эти действия имеют временной срок, т.е. начало и конец;

– для решения проблемы или задачи привлекаются различные имеющиеся ресурсы, по поводу которых участники вступают во взаимодействия и взаимоотношения.

Очевидно, что, описывая «ситуацию», вполне адекватно описывается и структурируется образовательная реальность и практика.

Указанный выше описательный эффект ситуации, представления параметров, которые актуальны для образования, также важны для складывания/конструирования проекта. Можно и так сказать, что проекта без данных параметров просто не существует. И ситуации либо строятся, либо изменяются людьми в другие (более устраивающие) ситуации как проекты. Если ситуация выстраивается и проживается проектно, то она должна вбирать в себя содержательные характеристики и параметры образования.

Ряд образовательных практик сущностно складываются и реализуются через ситуацию, как ведущий принцип организации деятельности. Таким образом строится работа в сфере дополнительного образования, в загородных лагерях. Другим примером служат, некоторые учебные проекты. В сфере воспитания – проведение коллективного творческого дела по «коммунарской методике».

Заключая можно сформулировать, что если ситуация несет формат и суть организованной деятельности, то она (ситуация) соотносится с задачами образования.

ТИПЫ ОТНОШЕНИЙ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ

С.А.Волкова

В настоящее время в психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется построению отношений между ребенком и взрослым. Этому посвящены многие тренинги, где рассматриваются отношения в детско-взрослых сообществах (дома-интернаты, семьи и т.п.).

Понятие «отношение» стало широко употребляемым в разных сферах общественной жизни: в экономике, юриспруденции, социологии и даже в политике. Интуитивно всем ясно, какое значение за этим понятием стоит. Оно приобретает категориальный характер, но в нём теряется специфика каждой из сфер, в которой оно употребляется. Например, чем отношения в юриспруденции отличаются от экономических, межгосударственных, социальных и других видов отношений?

Рассмотрим, в чём специфика этого понятия применительно к психологии и педагогике. Сам термин «отношение» был введен в психологию в работах прошлого столетия такими учеными как А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев и др. Наиболее разработано оно было в трудах В.Н. Мясищева.

Под отношением он понимал «…целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» (В.Н. Мясищев, 2004 г., с. 15).

Таким образом, согласно определению, данному В.Н. Мясищевым *«Отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его* с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся *в его действиях, реакциях и переживаниях. В свою очередь, они образуются и формируются в процессах деятельности»* (В.Н. Мясищев, 2004 г., с. 51).

Вслед за ним, под отношением мы будем понимать эмоционально окрашенную связь субъекта с объектом или другим субъектом, выражающуюся в поведении, действиях и отражающую внутреннюю индивиду-

альность субъекта отношения. То есть, с одной стороны, на возникающее отношение влияют внутренние, индивидуальные особенности субъекта, а с другой, опыт предыдущих отношений, действий влияет на самого субъекта и на последующие его отношения.

Отношение субъекта может быть к объекту, к другому субъекту (субъектам) и к самому себе. Отношение может быть положительным, отрицательным и нейтральным. Отношение субъекта **к** субъекту может перейти в отношения **с** субъектом, когда у обоих субъектов возникает то или иное отношение друг к другу. В этом случае отношения переходят во взаимоотношения. Отношение субъекта к самому себе в дальнейшем будем называть самоотношением.

Каким же образом отношения проявляются в педагогической практике? Отношение к объекту мы можем увидеть в отношении ученика к уроку, к учебному предмету, к школьной оценке. Отношение к субъекту проявляется через отношение к учителю, другим учащимся (одноклассникам). Вся эта система отношений напрямую влияет на формирование отношения ученика к самому себе. Также очень важным является то, какие отношения складываются у ребенка в семье. Там он получает первые образцы поведения, у него стихийно складываются интересы, предпочтения, которые напрямую влияют на все вышеперечисленные виды отношений. К сожалению, в рамках классно-урочной системы учитель не имеет возможности влиять на все эти виды и типы отношений. Однако всё это входит в субъектный опыт ученика (И.С. Якиманская, 2011 г.), без учета которого невозможно в полной мере осуществлять индивидуализацию обучения. Поэтому, так или иначе, всё это приходится учитывать учителю в своей повседневной работе.

Итак, выделим основные типы отношения ученика, с которыми непосредственно сталкивается учитель в своей педагогической практике:

- отношение к уроку;
- отношение к предмету;
- отношение к учителю;
- отношение к другим учащимся (одноклассникам);
- отношение к самому себе.

Естественно, что это разделение условное и делается оно для того, чтобы удобнее было проанализировать их для дальнейшей работы. В рамках педагогической практики эти отношения неразделимы, взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга.

Но каким образом учитель может влиять на складывающуюся у ученика систему отношений? Прежде всего – это урок, рассматриваемый нами как учебная ситуация. (Волкова С.А., 2011 г., с 100-101). На сегодняшний момент мы различаем три типа учебных ситуаций в зависимости от того, на сколько участник учебной ситуации активен в выборе методов, средств, источников учебной информации: 1) педагогическая ситуация; 2) проблемная ситуация; 3) личностно-ориентированная ситуация. Далее рассмотрим каждый из типов более подробно.

Педагогическая ситуация, характерная для классического традиционного урока, на котором вся активность в выборе методов и средств обучения, контроля знаний и поведения учащихся полностью принадлежит учителю (педагогу). Ученику отводится роль пассивного принятия и воспроизведения информации. Чем точнее информация воспроизводится, тем лучше работа учителя. Активность учащихся не приветствуется, а иногда и подавляется, так как может мешать трансляции учителем учебного материала. Как правило, отношение учителя к ученику при таком типе учебной ситуации напрямую зависит от успешности последнего при освоении материала. Как правило, учителя, которые в своей педагогической практике предпочитают на уроке использовать преимущественно педагогические ситуации, ценят аккуратных, исполнительных, послушных, смышлёных средненьких учеников, которые очень хорошо себя ведут на уроке, не задают лишних вопросов, всё делают так, как им говорят. Какой тип ученика формируется в этой ситуации – послушный исполнитель. Почему же традиционно складывался именно такой тип учебных ситуации? Он достался педагогике в наследство от иезуитских школ, формировавшихся в условиях доминирования христианства, для которого было характерно беспрекословное послушание, терпение, подчинение «господу», в лице которого выступал вышестоящий в иерархической лестнице человек. В школе таким человеком был учитель. Преобладал авторитарный стиль отношений между учениками и учителем. Перед учителем не было задачи научить всех детей. Учение было привилегией немногих счастливчиков, которые либо обладали незаурядными знаниями и способностями, как, например, М.В. Ломоносов, либо были из богатого сословия. У учителей не стояло специальной задачи пробудить интерес у своих учеников к знаниям. Ученикам приходилось подстраиваться под те требования, которые предъявлялись учителем. Кто не мог – безжалостно отсеива-

лись. Вот такая педагогическая технология досталась в наследство современной педагогике.

Посмотрим, в чём отличие современных детей от тех, с которыми имели дело педагоги в прошлом. Прежде всего – это переизбыток потоков информации. Если раньше основной задачей было научиться добывать информацию, доступ к которой был довольно ограниченным, то сейчас детям приходится как старателям золотоискателям просеивать большое количество информационного мусора, из которого необходимо добыть «самородки» достоверной важной и нужной для развития, как самого человека (онтогенез), так и развития цивилизации в целом, информации. Современные средства массовой информации дают её, как правило, в готовом аудио-визуальном виде, не оставляя места для фантазии. Причём, с ростом конкуренции между различными СМИ, каждый из них сражается за свою аудиторию, облекая эту информацию в как можно более привлекательный (развлекательный) вид. Дети, с ранних лет привыкшие к тому, что их привлекают, развлекают, не привыкшие затрачивать усилия на получение и обработку поступающей информации, сталкиваются с довольно сложной и непривычной деятельностью в школе. К этому добавляется то, что из всех поступающих в школу детей лишь 20 % признаются медиками абсолютно здоровыми. Кроме всего прочего, сейчас у нас обязательное образование. То есть учить нужно всех детей достигших школьного возраста независимо от их желания. Как в этих условиях будут формироваться отношения?

Отношение учителя, как правило, напрямую влияет на отношение ребенка к учебному предмету, к учителю и к самому себе. Также взаимоотношения в классе с преобладанием педагогических ситуаций на уроке складываются в зависимости от успеваемости учеников, их успешности при освоении учебного материала, поскольку основным показателем успешности в традиционной педагогике является высокая отметка. Как правило, неуспешные ученики оказываются изгоями класса и либо записывают себя в полные неудачники, сдаются и перебиваются с двойки на тройку, либо постепенно озлобляются и переходят к асоциальному, а то и к антисоциальному поведению. Для такого учителя ученик скорее объект, чем субъект. Задача учителя – преобразовать этот объект. И чем меньше сопротивления «материала» он встретит, тем лучше и быстрее он достигнет своей цели.

Второй тип учебой ситуации – **проблемная ситуация**. В данном случае активность методов, средств обучения, источников информации начинает распределяться между учеником и учителем. Учитель ставит перед учащимися задачи таким образом, чтобы они стали для ученика личностно значимыми. И в этом случае ученик занимает уже более активную позицию в поиске необходимой для решения поставленной задачи информации. Учитель в данном случае для него выступает уже в роли партнера. На таких уроках активно используются разноуровневые задания, групповые методы работы. В такого типа учебной ситуации ученик себя уже ощущает субъектом, с мнением и интересами которого считается учитель и одноклассники. Отношение учителя к ученику как личности, партнеру по поиску истины ведёт к формированию более активного, инициативного отношения к учебе, более уважительного отношения к себе и своим товарищам, одноклассникам. В проблемной ситуации ученик примеряет на себя роль учёного, исследователя, который впервые прикасается к таинству научного открытия (Г.А. Цукерман и др., 1999 г.). На этой основе строилась идеология развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). На развивающих уроках учитель всячески поощряет поисковую активность учеников, приветствует, если они задают в процессе выполнения проблемной задачи, уточняющие вопросы. Но при всех её очевидных преимуществах, развивающая система обучения по-прежнему игнорировала индивидуальность ребёнка, его право быть самим собой, идти своим путём по дороге знаний. Признавался единственно верным теоретический способ познания мира. Всё усилия педагогов были направлены прежде всего на его развитие. Таким образом, из этой системы выпадали те учащиеся, которые по тем или иным причинам не могли овладеть уровнем теоретического мышления. Однако, в рамках развивающего обучения было сделано очень много для изменения сознания учителей, переключения их внимания с учебного материала, совершенствования методики преподавания непосредственно на ученика, его личность, его особенности. Ученик из объекта воздействий становился субъектом взаимодействий, на базе которых строились **партнёрские отношения** (взаимоотношения) учителя и ученика (учеников). Возникла необходимость изучения личностных особенностей учащихся, поскольку в полный рост в массовых школах вставала проблема снижения мотивации учения. Изменение отношения учителя к ребёнку приводило к тому, что у последнего

менялось отношение к учёбе, предметам, к самому себе, повышалась самооценка, учебная мотивация.

Третий тип учебных ситуаций – **личностно-ориентированная ситуация**. При её построении отправной точкой и конечной целью является личность ученика как индивидуальность. В процессе жизнедеятельности у учащихся формируется и развивается (стихийно и в результате систематического обучения) субъектный опыт (И.С. Якиманская, 2000 г.). Задача учителя состоит в том, чтобы выявить субъектный опыт **каждого** ученика и на его базе строить обучение как бы окультуривая, добавляя, уточняя и расширяя имеющиеся у ребёнка знания. Помимо этого, учитель, используя специальным образом разработанный дидактический материал, изучает индивидуальные особенности и предпочтения учеников, одновременно обучая его. Тем самым учитель в свои руки получает подлинный инструмент индивидуализации обучения, с помощью которого он имеет возможность варьировать учебный материал для каждого ученика. Но самое главное – это возможность выбора[1], предоставляемая ученикам, которая формирует более активное и ответственное их **отношение** к учебе. В педагогической и проблемной ситуации на уроке право выбора задания как правило принадлежит учителю. Он, исходя из своего опыта и наблюдений за учеником, выбирает и даёт ему задание на усвоение и отработку приобретаемых знаний, умений и навыков (ЗУН). Партнёрские отношения между учителем и учеником начинаются только в проблемной ситуации на стадии поиска информации для решения проблемной задачи, **поставленной перед учеником учителем**. В случае личностно-ориентированной образовательной ситуации, задача учителя – подготовить вариативный дидактический материал. Выбирая его, ученик берёт на себя ответственность, а, следовательно, выбирает то, что ему интересно, понятно и близко. Передавая, ребёнку право выбора задания, учитель переходит на более **доверительные** отношения с ним. Он **уважает** сделанный учеником выбор, уверен, что ученик справится с выбранным заданием. И эта **уверенность** передается ученикам. Учитель выступает для ученика в качестве партнёра, авторитетного эксперта, к которому ученик может обратиться в случае необходимости. На таких уроках приветствуются вопросы учеников, которые свидетельствуют о

[1] Изучению проблемы выбора в рамках личностно-ориентированного обучения посвящены исследования С.В. Зайцева

том, что они активно осваивают материал и пытаются уточнить у учителя всё, что им непонятно. В дальнейшем при таком обучении ученик сможет перейти на уровень активного выбора способов овладения знаниями, а в дальнейшем преподавателей, которые наиболее полно и компетентно смогут помочь ему в освоении интересующего учебного предмета или области знаний.

Более подробно рассмотрим, из чего же складывается отношение ученика. Проанализируем его субъектный опыт. Ребёнок, приходя в школу, не представляет из себя tabula rasa. Система отношений, предпочтений и интересов у него начинает складываться практически с рождения: сначала в родительской семье, потом в дошкольных учреждения (если ребёнок посещает детский сад). Всё это оказывает самое непосредственное влияние на предпочтения, выстраивая отношения ребёнка. Довольно рано дети узнают, что им предстоит идти в школу: от родителей, из книг, фильмов (мультфильмов), от старших братьев и сестёр, от других родственников, значимых взрослых, сверстников. Чем богаче социальная среда, тем более богатым и развитым оказывается арсенал отношений ребёнка. Естественно, сложнее всего приходится детям с обеднённой социальной средой (детям-сиротам из детских домов, домов ребёнка и т.п.). И, если с классно-урочной системой эти дети знакомятся ещё в процессе дошкольного обучения, то уровень развития предметных интересов и арсенал способов взаимодействия с окружающими людьми у таких детей весьма ограничен, также как опыт самостоятельности, выбор интересов.

Таким образом, учитель с самого начала имеет дело с различными ожиданиями детей, которые складываются в процессе всей их жизни. И именно от учителя будет зависеть то, какое отношение к уроку, к различным предметам, к одноклассникам, к учителю и к самому себе будет складываться у ученика в процессе обучения. Как правило, именно личность учителя, его уважительное отношение к ученику, умение доступно и интересно донести учебный материал, является необходимым условием для возникновения у учащихся тех или иных предметных предпочтений. Лишь немногие дети с ранних лет проявляют интерес и склонность к определенным видам деятельности или предметным знаниям. Таких детей ещё называют вундеркиндами (от нем. wunderkind, дословно – чудесное дитя) или ещё одарёнными детьми. У них рано проявляется интерес к той или иной области знаний. На этот интерес,

как правило, не влияет личность учителя. Дети сами выискивают интересующую их информацию. Их интерес к выбранной области не угасает, даже если у них не складываются взаимоотношения с учителем, преподающим интересующий их предмет. В таких случаях они просто игнорируют данного учителя и его уроки. Иногда это игнорирование переходит в активную форму и превращается в конфронтацию, в результате которой ученик всячески старается дискредитировать знания и авторитет учителя. В рамках личностно-ориентированного обучения такого просто не может случиться, поскольку учитель изначально выясняет уровень актуальных знаний учащихся путём изучения их субъектного опыта и в дальнейшем опирается на них, приводя их в соответствие с социокультурными образцами. И такой ученик превращается в союзника, помощника учителя. У него есть возможность углублять свои знания и даже делиться ими со своими одноклассниками. Таким образом, он получает заслуженный авторитет среди сверстников, что также положительно сказывается на их взаимоотношениях. Задача учителя – выстроить учебную ситуацию таким образом, чтобы у учащихся был максимальный выбор того что изучать и как (основываясь на утверждённых учебных программных требованиях). Возможность выбора формы учебного задания, способа его выполнения и презентации, источников информации способствует формированию у учащихся ответственного, заинтересованного отношения к учёбе. Создает базу для более глубоких знаний в конкретной предметной области. Естественно, в таких условиях у учащихся складывается положительное отношение к уроку, предмету, одноклассникам, учителю. Это, в свою очередь, приводит к повышению самооценки.

Таким образом, отношение учителя к ученику напрямую влияет на складывающуюся систему отношений ученика: отношение к учебным предметам, взаимоотношения с учителем и со сверстниками (одноклассниками), самоотношение. Наиболее благоприятные условия для положительного самоотношения, уважительного и доверительного взаимоотношения со сверстниками и с учителем и формирования интереса к учебным предметам складываются на уроках при организации учителем учебных ситуаций третьего типа – личностно-ориентированных ситуаций. Также в этом случае учитель в результате ведения систематического наблюдения может фиксировать и выстраивать индивидуальную траекторию развития каждого ученика[2]. Естественно, что на начальном этапе, пока не сложилась учебная деятельность ребёнка, в арсенале учителя будут преобладать педагогические ситуации, в рамках которых учитель владеет всей инициативой и берёт на себя всю ответственность. Однако, по мере того как у учителя на основании педагогических наблюдений будет складываться представление об учащемся, он всё чаще будет использовать в своей практике партнёрские и личностно-ориентированные учебные ситуации, что будет способствовать развитию активности, интереса, ответственного отношения к учебе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Волкова С.А. Типы учебных ситуаций, организуемых учителем в образовательном пространстве.// Материалы VII Международнной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». – М: ПИ РАО, МГППУ, 2011.
2. Лалурский А.Ф. Классификация личностей. – Л., 1924.
3. Личностно-ориентированная школа: условия ее организации и функционирования. (под научн. ред. И.С. Якиманской). – М.-СПб, 2013.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.-Воронеж, 2004.
5. Цукерман Г.А., Шияновская С.И., Табачникова Н.Л., Суховерша Л.А., Романеева, М.П., Миндарова В.А. Оценка без отметки. – Рига, 1999.
6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., «Сентябрь», 2000.
7. Якиманская И.С. Основы личностно ориентированного образования. – М. «Бином», 2011.

[2] Этому посвящены исследования Е.П. Носовой.

КЛУБНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК УСЛОВИЕ ПОДДЕРЖКИ ПРОЦЕССА ПОЗИЦИОННОГО РАЗВИТИЯ В СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГОВ И ДЕТЕЙ

Н.В. Касицина

Научная исследовательская группа, к которой я принадлежу, занимается разработкой методов педагогической поддержки развития ребенка как субъекта жизнедеятельности, способного к самоопределению, самореализации и самореабилитации[1]. Предлагаемое в этой статье рассуждение является итогом совместных с коллегами (Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфиным) размышлений, теоретических изысканий и обобщением многолетнего опыта работы в сфере дополнительного образования детей и взрослых, а так же опыта психолого-педагогических консультаций для педагогов, родителей и подростков. В статье показаны этапы процесса позиционного развития ребенка; описываются необходимые для этого развития психолого-педагогические условия; обосновывается необходимость выстраивания субъект-субъектного взаимодействия педагога и ребенка в особом клубном пространстве; показаны отличия клубного пространства от других пространств – рекреационного и пространства урока; дано представление о клубном пространстве как условии поддержки позиционного развития ребенка.

Первый круг понятий

В рамках нашего размышления, процесс взросления мы предлагаем рассматривать как процесс **позиционного развития.** Он идет через *освоение* ребенком новых все более сложных видов деятельности, когда ребенок *становится субъектом* этих видов *деятельности* и у него развивается способность к позиционному самоопределению.

[1] Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы – М.: МИРОС, 2002. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие – М.: МИРОС, 2001.

Смысл этих видов деятельности, как правило, открывается ребенку по мере его взросления в определенной последовательности: общение (или коммуникативная деятельность), познавательная деятельность, предметно-манипулятивная деятельность, художественно-изобразительная деятельность, игровая деятельность, организаторская деятельность, учебная деятельность, трудовая деятельность. Параллельно этому, у ребенка накапливается опыт представлений о самом себе, на основе которого разворачивается его рефлексия и деятельность по самопознанию.

Для дальнейших рассуждений нам важно ввести различения между **активностью** и **деятельностью**. Будучи по природе своей активным, ребенок поначалу действует неосознанно, спонтанно, решая задачи выживания, адаптации или подражая деятельности окружающих его людей. Это мы и будем называть **активностью** или активными действиями. В отличие от активности, **деятельность** подразумевает наличие у ребенка определенных субъектных качеств, необходимых для ее осуществления. Таких как способность поставить цель, подобрать средства ее достижения и предпринять усилия для получения намеченного результата. Эти качества приобретаются ребенком в процессе его взросления. В итоге вербально-невербальная речевая активность преобразуется в деятельность общения, исследовательская активность – в познавательную деятельность, двигательная активность – в предметно-манипулятивную деятельность, подражательно-имитационная активность – в художественно-изобразительную деятельность, игровая активность – в игровую деятельность, социальная активность – в организаторскую деятельность, самосовершенствование – в учебную деятельность, активная забота и опека – в трудовую деятельность.

Становление **субъекта деятельности** в определенной степени происходит через обретение **смысла** и освоение **способов** той или иной деятельности, в итоге оценки и присвоения результатов собственной активности. Мы можем выделить следующие этапы становления ребенка как субъекта деятельности:

1. Как субъект деятельности ребенок сначала обретает способность **предвосхищать** мысленно свое действие, предвидя возможный его результат на основании накопленного опыта некоторых спонтанных действий или подражания другим (в том числе – наблюдений за другими).

2. Опережающее предвосхищение результата позволяет **принимать решение** – продолжить или притормозить уже начавшуюся спонтанную реакцию, в зависимости от того, желателен ли предполагаемый результат, либо нет. Таким образом, ребенок становится способным **контролировать свои действия и произвольно управлять** своей активностью.

3. Следующий этап – это способность **ставить цели,** то есть представить желаемый результат прежде, чем начинать активные действия по его достижению. Развитие этой способности идет в процессах, интегрирующих потребность ребенка в самореализации, накопленные им представления о себе, его разнообразный субъектный опыт взаимодействия с окружением и опыт преобразования действительности. Так способность ребенка **воображать** (представлять то, чего нет) переходит в способность **фантазировать** (развивать воображаемое и творчески преобразовывать его в своем воображении), **мечтать** (творчески преобразовывать в воображении образ себя, представляя свое будущее как желаемое для себя), **порождать замыслы** (определять и выбирать желаемое), **ставить цели** (принимать решение относительно того, что и когда делать).

4. Мы имеем дело с полноценным субъектом деятельности, когда видим, что у ребенка развивается способность осуществлять **целенаправленную** деятельность по **реализации** собственных замыслов и **преодолению** возникающих на этом пути препятствий и **решению проблем**. По мере накопления опыта и осознания действий, которыми был достигнута та или иная цель и их оценки на предмет результативности, оптимальности и эффективности, появляется способность **проектировать** свою деятельность (представлять, каким образом можно достигнуть тот или иной результат, осуществляя продумывание и подбор способов достижения цели в тех или иных условиях).

Развитие субъектности ребенка происходит благодаря возможности осуществить **рефлексию** своего опыта. Рефлексия – как способность «обернувшись, отразить» в сознании свой опыт, дает возможнсть **вспомнить и описать** себя как деятеля, вычленить **цели, способы и результаты** своей деятельности, а так же высказать свое **отношение** к полученным результатам и оценить их.

Можно выделить такие рефлексивные действия как:

1. Выделить себя из потока ощущений и обозначить словами свои действия и всевозможные характеристики, связанные с «самим собой», своими потребностями и желаниями: Кто я? Какой я? Что я делаю? Что я хочу?

2. Вспомнить и описать свой опыт как цепь последовательных поступков, действий и полученных результатов: Что я делал? Что я сделал? Как, в каком порядке я это делал? Каким способом я действовал?

3. Распознать и описать свои эмоции и чувства: Каково мое настроение? Что я чувствую в отношении чего –либо? Как я к этому отношусь?

4. Выявить и поименовать ценностные основания своих поступков: Что для меня значимо и важно? Почему это ценно для меня? Каковы мои приоритеты?

Развитие субъектности ребенка было бы невозможно в отсутствии взаимодействия с ним взрослого, как инициатора общения совместных переживаний, совместной деятельности и рефлексии. Развитие субъектности идет во взаимодействии со взрослым через освоение ряда **позиций**.

Несколько слов о позиционном взаимодействии

В рамках нашего исследования **ПОЗИЦИЕЙ** мы называем точку зрения, определяющую тот или иной ракурс рассмотрения объекта. Когда речь идет о взаимодействии двух или нескольких субъектов, их **позиции определяют смысл их ВЗАИМОдействия**. В дальнейшем нас интересует взаимодействие, происходящее в согласованных **позиционных парах**: ведущий-ведомый, исследователь-исследуемый, говорящий-слушающий, организатор игрового взаимодействия-играющий, автор-читатель, учитель-ученик, заказчик-исполнитель.[2] Согласованные

[2] Нам представляется, что выделенные позиционные пары являются цепью последовательно возникающих вызовов, которые бросает современное общество взрослых взрослеющему ребенку. Целью данной статьи не является доказательство необходимости и достаточности предъявленных позиционных пар для описания всего диапазона разыгрываемых партитур совместного субъект-субъектного взаимодействия взрослого и ребенка. Поэтому примем это пока как данность.

позиции находятся во вполне определенном отношении друг к другу, предполагающем взаимодействие по неким правилам и нормам

В качестве пояснения возьмем, например, пару «ведущий – ведомый». Позиция ведущего предписывает занявшему эту позицию человеку инициативно проявляться по отношению к ведомому: определять совместные цели, руководить действиями ведомого, распределять ресурсы в паре для обеспечения достижения целей и т.п. Позиция ведомого предполагает ответные действия поддерживающие инициативу ведущего – принять цель, подчиниться управляющим воздействиям ведущего, вложить/отдать свой личный ресурс для достижения намеченных ведущим целей, обеспечить поддержку действий ведущего... Эта пара согласована по смыслу распределения между этими позициями ресурса власти и ответственности, и в паре эти позиции взаимодополняют друг друга в контексте «совместное достижение целей». Те же самые действия двух субъектов, тем не менее, могут оппозиционно противостоять друг другу, когда смысл кооперации утрачен (или даже не был найден). Это происходит, когда мы имеем дело с двумя автономными субъектами, либо субъекты пытаются взаимодействовать несогласованно, одновременно выступая то как оба ведущие, то как оба ведомые.

От того на сколько согласованы позиции, то есть представления о том – **что** они вместе делают, **зачем** и **как**, это взаимодействие будет более или менее эффективным. Основные характеристики выделенных нами согласованных позиционных пар – совместная цель, реализуемая в этой паре и действия, предписываемые оппозиционерам – представим в таблице:

1 позиция	2 позиция	Смысл совместной деятельности
Автономный субъект	Автономный субъект	Отсутствует
Ведущий Определяет куда идти	Ведомый Идет за ведущим	Кооперация (увеличение ресурса в совместности)
Исследователь Знакомится с исследуемым, ищет новое, задается вопросами, описывает новое	Исследуемый Обнаруживает себя, открыт для исследования отвечает на вопросы	Знакомство/ Распознавание /Поименовывание друг друга
Говорящий Рассказывает, подбирает объяснение	Слушающий Вникает, задает вопросы	Понимание друг друга
Организатор игры Объясняет правила игры, следит за их выполнением	Играющий Воплощает игровой замысел, следуя правилам	Создание/разыгрывание выдуманной/игровой реальности
Автор/Творец Создает замысел, подбирает средства для его выражения и воплощает его	Читатель/Зритель Воспринимает воплощенный замысел и переживает воспринятое, наделяя его смыслом	Сохранение ценностей и придание им статуса культурного достояния
Учитель Демонстрирует культурные образцы, нормы и способы деятельности, обеспечивает их освоение	Ученик Воспринимает культурные образцы, нормы и способы деятельности и осваивает их	Совершенствование, Ускорение получения результата за счет использования лучших культурных образцов, норм и способов деятельности
Заказчик Объясняет задачу и требования, передает на исполнение, оценивает результат, награждает исполнителя	Исполнитель Выполняет задачу в соответствии с требованиями и сдает заказчику, получает вознаграждение	Оптимизация деятельности за счет кооперации и разделения труда
….	…	…

Позиционное развитие ребенка

Эта разметка понятий была необходима нам для того, чтобы задать определенный контекст субъект-субъектного взаимодействия и более предметно рассматривать процесс **позиционного развития** ребенка.

Следует заметить, что отсутствие согласованных совместных целей во взаимодействии у взрослого и ребенка автоматически исключает возможность их субъект-субъектного ВЗАИМОдействия. Собственно это и является наиболее частой причиной проблем, возникающих у родителя или педагога. Жалобы на то, что «ребенок не хочет учиться», по существу означает отсутствие у ребенка смысла учебы как совместной деятельности по освоению наилучших способов для реализации своих целей, в которой его партнер – учитель ему помогает.

Это размышление приводит нас к тому, что в работе с ребенком, если мы ведем речь о поддержке его субъектности, нам не обойтись без этапа согласования целей. Так появляется еще одна позиционная пара, переводящая нас в плоскость педагогическую:

1 субъект	2 субъект	Цель
Организатор совместности (детско-взрослой общности) Создает условия для позиционного самоопределения, предъявляет и запрашивает интерес в совместной деятельности (в чем дефицит?), формулирует цели СД, ведет процесс их согласования и заключения договора	Самоопределяющийся субъект Предъявляет свои интересы, ресурсы и дефициты, выдвигает условия взаимодействия, берет ответственность за выполнение обязательств договора	Оптимизировать взаимодействие двух субъектов

Процесс, в котором развивается способность ребенка понимать, присваивать различные позиции, самоопределяться в них и согласовывать их с другим, нести за это ответственность – то есть принимать результат взаимодействия с другим как итог своего самоопределения и повод для утверждения или смены позиции – мы называем позиционным развитием. Взросление может происходить как спонтанный процесс позиционного развития ребенка и как процесс, целенаправленно поддерживаемый педагогом. Поддержку взросления мы предлагаем рассматривать как развивающий и развивающийся позиционный диалог взрослого с ребенком в субъект-субъектном взаимодействии. Самоопределение ребенка в **новой** для себя позиции, произошедшее в процессе позиционного диалога со взрослым, мы называем ПОЗИЦИОННЫМ СДВИГОМ. Каждый такой сдвиг можно считать возрастной инициацией – это своего рода поэтапный переход ребенка в члены сообщества людей, предлагающих ему играть по все более сложным и сложным правилам.

В каждом из возрастных переходов есть такое вот противостояние несовершенного себя, пытающегося пробиться в новое и одновременно страшащегося этого, пытающегося перестроить отношение к себе с претензией на значимость и одновременно осознающего неправомерность этих претензий. Каждому знакома эта непростая зависимость от мнений и оценок значимых для тебя других, которым

ты хочешь предъявить себя заслуживающего другого отношения и одновременно искушающее-сладостная разрушительная сила отрыва от этой зависимости – в автономное никуда, в самостоятельное плавание, по своим нормам и правилам. Педагогическая драматургия позиционно-возрастного перехода состоит в том, чтобы порожденные новые отношения в позиционной паре ребенок–взрослый оставались значимыми и развивающими для обоих, были культурно оформлены как взаимоподдерживающие жизне-практики и не вырождались в борьбу за автономное выживание одиночек в обществе «без детей, без больных и без стариков». Пройти по лезвию бритвы между этими полюсами индивидуализации и социализации, культурного нормирования и свободной самореализации, регламента и спонтанного творчества – вот в чем состоит наш замысел как со-авторов и со-исследователей ПЕДАГОГИКИ ПОДДЕРЖКИ.

Пространства взаимодействия

Понятие «образовательное пространство» в контексте педагогической поддержки развития ребенка подробно рассматривалось нами ранее.[3] Та часть окружающего мира, которая через органы чувств соприкасается с нашим сознанием, воспринимается, запоминается, осмысливается (т.е. проникает в наш внутренний мир) в зависимости от того, насколько наш внутренний мир охватывает внешний, и есть образовательное пространство. Это пространство осознаваемого, меняющее наш внутренний образ. Примем за основу тезис, что образовательное пространство — пространство, в котором совершаются образовательные процессы, т.е. осуществляется и осознается взаимодействие с окружающим миром как преобразующее.

Мы выделяем два вектора, в рамках которых, как мы понимаем, должно разворачиваться и расширяться образовательное пространство: вектор расширения внутрь и вовне. Внутрь – ко все более и более осмысленному проживанию единицы опыта, представленного как **образовательная ситуация**, вовне – ко все более и более разнообразным

[3] Касицина Н.В. Расширение образовательного пространства выпускников детских домов как результат социального партнерства.// Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Материалы Международной научно – практической конференции./ Под ред. Н.Н. Михайловой, И.Ю. Шустовой. – М.:2013

и широким контекстам в которых этот опыт нарабатывается и осмысляется. Собственно та педагогика, которую мы разрабатываем как «педагогику поддержки» – это и есть педагогика поддержки ребенка в переходах между внешним и внутренним, между реальным опытом жизненных ситуаций и его рефлексивной проработкой, между деятельностью и ее проектированием. Взросление ребенка – это все более расширяющаяся (с внешней стороны) и все более углубляющаяся (с внутренней) практика освоения им себя и становления себя в новых позициях при решении им все более сложных жизненных задач. Это практика самообразования в открытом образовательном пространстве при поддержке педагога.

Образование, выстроенное по принципу кооперации партнеров по образованию существенно расширяет образовательное пространство, выносит его за пределы социальных структур различного толка и позволяет нам говорить о возникновении эффектов детско-взрослой общности, поддерживающей развитие индивидуальности каждого.

Нам важно сделать несколько различений подпространств, в которых выстраивается взаимодействие педагога и ребенка в детском учреждении, как только тот переходит туда из пространства семейных отношений, когда родитель делегирует педагогу (частично или полностью) свои воспитывающие функции. Это **рекреационное пространство, клубное пространство, пространство урока**. В детском саду, школе, детском доме, загородном лагере – в любом детском учреждении мы, как правило, можем обнаружить каждое из этих подпространств.

Зачастую пространства эти нормированы изначально взрослыми. Ребенок в них гость и поэтому, попадая в эти пространства, вынужден подчинять свои действия нормам взрослых, предъявляющих ему на входе «правила вежливости», «кодекс лицеиста», «правила поведения на перемене», «устав клуба» и т.п. Но если мы хотим придать Учреждению еще и иное содержание, помимо осуществления функций присмотра за детьми, если мы хотим придать этим пространствам характер **образовательных**, то становится актуальным вопрос – как сделать ребенка субъектом взаимодействия в этих пространствах, ответом будет – находясь в диалоге **как со-авторы** ВМЕСТЕ с ним конфигурировать и обживать их, создавать и согласовывать правила ВЗАИМОдействия в них.

Образовательные пространства

Пространство свободной игры и неорганизованного досуга детей мы назовем **рекреационное пространство**. В рекреационном пространстве не предполагается иной роли взрослого, кроме как обеспечить безопасность, дети свободны в том, как себя занять. Они могут просто отдыхать, могут играть в одиночку или с кем-то, с кем договорятся. В **рекреационном ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ пространстве** дети при поддержке педагога осваивают игровую деятельность, проходя в ней как позиционеры «организатор игрового взаимодействия – играющий». Сначала взрослый выступает организатором игр, а ребенок – играющим, но как только игровая инициатива ребенка в этом пространстве пробуждается, важно, чтобы он освоил позицию организатора игрового взаимодействия в рекреационном пространстве с другими детьми. Тогда взрослый свою инициативу притушивает совсем, все чаще оставляет ребенка один на один с другими детьми и поддерживает его как организатора игр с другими ребятами.

Клубное пространство – это пространство, где придумываются и организуются различные совместные СОБЫТИЯ интересные всем, участвующим в них. Клубное пространство характеризуется поддержкой инициативы всех членов клуба, но инициатива должна быть направлена на реализацию совместного интереса в рамках деятельности клуба. Оно отличается от рекреационного тем, что в клубном пространстве возникает необходимость подчинять свое поведение новой цели – совершенствование в том, что вызывает интерес. Деятельность клуба осуществляется в формате повторяющихся с определенной периодичностью совместных событий, подчиненных реализации именно этого интереса, в клубе ребенок берет на себя определенные обязательства – ходить на заседания клуба, поддерживать определенные правила, совершенствоваться в избранном направлении.

В **клубном ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ пространстве** при взаимодействии педагога и ребенка идет освоение парной позиции читателя/зрителя во взаимодействии с другим (как взрослым так и с другим ребенком) – автором/творцом, придумывающим или транслирующим различные сюжеты и вовлекающим другого в их переживание (рассказывание историй, чтение художественной литературы, просмотр фильмов,

прослушивание музыки, рисование и организация выставок и т.п.). Показатель того что позиция автора/творца ребенком освоена – это самостоятельно придуманный ребенком и воплощенный тем или иным образом сюжет, адресованный другому для восприятия. Художественное творчество и игра – вот основные виды деятельности ребенка в клубном пространстве. В дошкольном возрасте все дети, как известно, в играх со сверстниками проходят через этап придумывания собственных игровых сюжетов и правил игры. Так называемые сюжетно-ролевые игры, переходящие впоследствии в игры по правилам – важный этап в развитии ребенка.

Пространство урока – это еще с одним тип отношений ребенок-взрослый. Предполагается, что в этом пространстве взрослый выступает в роли лидера-организатора учебного процесса, в задачи его входит обучение ребенка чему-либо. Сценарно- заданный формат взаимодействия вне зависимости от желания ребенка участвовать в этом «сценарии» отличает это пространство. В отличие от свободного рекреационного и экспромтного клубного формата, пространство урока – это регламентируемое нормами взаимодействие, которое подразумевает такие действия учителя в адрес ученика как установление особой дисциплины, демонстрация образцов, оценивание действий ученика на предмет соответствия этим образцам, выдача инструкций для выполнений тех или иных учебных упражнений, контроль за их выполнением. Полноценное принятие взрослого в этой роли как партнера – возможно только когда смысл учебной деятельности ребенку открылся и ребенок освоил новую для себя позиционную пару «учитель-ученик». Следует отметить, что **ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ пространство урока** всегда связано с проблематизацией ребенка в его несостоятельности по отношению к самостоятельному осуществлению своих целей. Когда ребенок сталкивается с дилеммой «хочу, но не могу», предлагаемое учителем – «тогда учись, я помогу» – становится уместным и востребованным. Возможность продуктивного выхода из всегда эмоционально напряженной зоны проблематизации у ребенка во многом зависит от его сложившихся эмоционально-доверительных отношений со взрослым и предыдущего опыта, когда прилагаемые ребенком усилия давали необходимый результат.

Образовательные пространства	Цели ребенка	Цели взрослого	Цели образования
рекреационное	Отдохнуть, набраться сил, расслабиться	Обеспечить безопасность	Поддержка игровых инициатив ребенка
клубное	Реализовать свои интересы	Создать условия для реализации детских интересов	Помощь в развитии интересов и поддержка их реализации
пространство урока	Научиться чему-либо, освоить новое	Обеспечить обучение, освоение учебной программы	Содействие и Взаимодействие в рамках реализации образовательной программы

Как мы можем заметить, такое разделение образовательных пространств может быть соотнесено с конфигурацией тактик педагогической поддержки. По сути, в каждом из этих пространств разворачивание соответствующей тактики будет наиболее сообразно тем образовательным целям, которые в этом пространстве имеет смысл реализовывать. Тактика защиты в рекреационном пространстве создаст «купол безопасности» для обеспечения зоны свободного досуга, в которой наиболее явно проявляется детская инициатива и самостоятельность. Тактика помощи в пространстве клубном – поддержит инициативу ребенка, ищущего способы самореализации и удовлетворения своих интересов. Тактика содействия в пространстве урока организует зону проблематизации в ситуации встречи ребенка с необходимостью соблюдать культурные нормы и правила, проблематизация дает толчок для выхода в рефлексию и осознания необходимости смены способов деятельности, а значит – посодействует возникновению мотивации на обучение этим способам. Тактика взаимодействия в любом из названных пространств становится необходима, когда появление у ребенка осознанного запроса на взаимодействие со взрослым дает возможность сложить наиболее эффективные договоренности в рамках позиционного взаимодействия.

Почему же именно КЛУБНОЕ пространство является для нас приоритетным, когда мы ведем речь о позиционном развитии ребенка нуждающегося в социокультурной реабилитации?

Как уже говорилось ранее[4], для обеспечения условий развития ребенка, воспитанного в условиях закрытого учреждения и испытавшего в связи с этим депривацию, важно создать особые условия. И принципиальное отличие клубного пространства от рекреационного, пространства урока и пространства организованного досуга – это то, что именно в нем встреча взрослого и ребенка как двух позиционеров наиболее продуктивна, поскольку их в нем изначально объединяет устойчивый общий интерес к чему-либо, а с точки зрения поддержки развития субъектности – наиболее оптимальна.

Гипотеза, из которой мы исходим, состоит в том, что на наш взгляд, для указанных педагогических целей поддержки позиционного развития в работе с детьми, нуждающимися в социокультурной реабилитации, клубное пространство по сравнению с другими имеет ряд преимуществ:

1. Оно наиболее благоприятно для проявления инициативы ребенка в позиционном самоопределении.
2. Позволяет педагогу сколь угодно долго присутствовать в ситуации позиционного самоопределения ребенка и исследовать ее вместе с ним в наиболее адекватной для ребенка форме.
3. Дает возможность педагогу провести диагностические пробы субъектности детей любого уровня личностной зрелости.
4. Экологично включает ребенка в проектирование условий собственного развития.

Исследования в этой области еще не завершены, но есть ряд уже апробированных подходов, показывающих верность наших заключений. Логическим продолжением данного материала являются опубликованные в этом же сборнике статьи педагогов «Большой Перемены», написанные по итогам совместной исследовательской работы: О.Г.Аверкиной, Е.А.Зверевой, Н.Л.Филонова и С.В.Лобынцевой. Статьи посвящены изучению условий развития выпускников детских домов и интернатов как субъектов делового общения и субъектов организаторской деятельности.

[4] См. статью на стр. 233 этого сборника.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КЛУБАХ «БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНЫ»

Е.А.Зверева

Многолетний опыт работы Благотворительного Фонда «Большая Перемена» с выпускниками детских домов показал, что большинство из них после выхода из сиротских учреждений оказываются неспособными успешно адаптироваться в социуме, конструктивно решать возникающие жизненные задачи, строить отношения с людьми. Это проявляется в том, что они не могут долго удержаться на одном месте работы; не знают, что при болезни можно и нужно оформлять больничные листы; у них очень часто возникают проблемы с оплатой коммунальных услуг и т.д. и т.п.

Мы убеждены, что проблемы такого рода являются следствием депривации, которую испытывали эти люди в детстве в силу сложившихся жизненных обстоятельств. Депривация, которая проявляется в информационном голоде, скудной однообразной окружающей среде, узком круге общения, отсутствии своевременной правильной интерпретации происходящего и возможностей обсудить свой личный опыт, однообразии социального опыта, невостребованности личного мнения и невозможности совершить собственный выбор способов и окружения для самореализации, приводит к вполне определенным последствиям. Мы видим, что у большинства ребят, вышедших из закрытого учреждения в открытую социальную среду, не хватает способности активно и эффективно решать жизненные задачи, встающие перед ними. У них отсутствует умение действовать в ситуации выбора, принимать самостоятельные решения и отвечать за полученные результаты, анализировать свой новый опыт и учитывать его в похожих ситуациях. После выхода из детского дома или интерната, где он вырос, бывший воспитанник сталкивается с новыми для него, незнакомыми жизненными ситуациями[1].

[1] Под жизненной ситуацией мы понимаем ситуацию, которая требует от человека принятия какого-либо решения.

По-хорошему, попав в такую ситуацию важно:

– увидеть и понять, в чём эта ситуация заключается;

– самоопределиться в ситуации: определить своё отношение к ней, хочу ли я и буду ли что-то делать;

– решить, что именно я в этой ситуации буду делать;

– составить план выхода из ситуации;

– реализовать свой план.

В идеале это должен уметь каждый человек, но у ребят такого опыта нет. Они могут не признавать наличия ситуации, требующей разрешения, из-за страха или недопонимания, либо принимают неверное решение из-за недостатка жизненного опыта, они могут вообще не браться за решение, потому что ситуация обычно разрешалась для него и за него кем-то.

Мы видим свою задачу в том, чтобы научить студентов «Большой Перемены» не только умению организовывать свою жизнь и жизнь близких, но и анализировать сложившуюся ситуацию, находить и реализовывать достойный выход из неё. Мы создаем условия для формирования отношения к себе, как человеку активному, инициативному, умеющему самостоятельно ставить перед собой цели и достигать их. Это происходит как в процессе учебно-познавательной деятельности, так и в клубах, организованных в рамках комплексной программы «Культурно-образовательный досуг в «Большой Перемене»: в Театральном клубе, в «Музыкальной гостиной» и в клубе «Путешественник».

По сравнению с учебно-познавательной деятельностью, организованной в формате уроков, в клубах у ребят бо́льшая свобода, менее тесные рамки, которые позволяют возникнуть разным жизненным ситуациям, что уже само по себе несёт большой образовательный потенциал. Преподаватель и студент оказываются в этих жизненных ситуациях вместе, что позволяет студенту увидеть образец самоопределения другого человека в разных жизненных ситуациях. Педагог в клубе может подключиться к диалогу со студентом в момент возникновения ситуации (сразу же, как она возникла) и выступить инициатором преобразования жизненной ситуации студента в образовательную.

Участвуя в Театральном клубе, студенты посещают спектакли Московских театров.

В Музыкально-литературной гостиной студенты учатся слушать музыку и произведения художественной литературы разных стилей и жанров и участвуют в организации приёма и угощения гостей клуба и артистов, дающих благотворительные концерты в помещении «Большой Перемены».

В клубе «Путешественник» студенты принимают участие в пешеходных экскурсиях по Москве, посещают Московские музеи, выезжают на однодневные экскурсии выходного дня по Подмосковью и соседним областям, а так же на многодневные (1-2 недели) экскурсии по Европейской части России, самостоятельно организуют турпоездки за границу.

Разнообразное содержание, включенное в программу клубов, имеет хороший воспитательный потенциал, но в данной статье мы хотим особое внимание уделить тому, каким образом мы создаем условия для развития детей-сирот и выпускников детских домов как субъектов жизнедеятельности. Субъект жизнедеятельности в данном контексте по нашим представлениям – человек, умеющий осознанно и целенаправленно самостоятельно и ответственно организовывать время и события собственной жизни.

В результате участия в различных клубах студент из пассивного участника превращается в организатора событий для себя и других людей, пройдя путь от позиции **«Пассивного»** через позиции **«Вовлечённого в событие»**, **«Выбирающего событие», «Инициатора участия в событии»** до позиции **«Со-участника»,** а затем позиций **«Помощника», «Со-организатора», «Организатора»** и **«Создателя со-бытия»**, который может организовать событие не только для себя, но и для других людей**.**

В поддержке динамики переходов от позиции к позиции мы и организуем педагогическую деятельность по развитию и формированию позиции субъекта в рамках содержания клубных программ. Как это происходит можно увидеть в следующей схеме:

Динамика становления студента
как субъекта организаторской деятельности.

Охарактеризуем позиции, представленные на схеме, и точки перехода от одной позиции к другой.

Нулевая позиция – «Пассивный».

Студент мало общается с окружающими, не интересуется событиями, происходящими в «Большой Перемене», работой клубов. И это может быть отправной точкой в нашей работе со студентом.

Точка перехода: Случайно попал на мероприятие.

Первая А позиция – «Вовлечённый в событие».

Студент, как ему кажется, случайно для себя узнал о событии и обратил на него внимание, проявил **любопытство**, пассивно последовал за организатором события – педагогом клуба.

Например, студенты идут в театр, если им эмоционально расскажут о сюжете спектакля, особенностях, «изюминках» постановки и «проиграют» в лицах некоторые сцены. Они приходят на концерты Музыкально-литературной гостиной, если кто-то заинтригует их рассказом о таинственных инструментах (терменвоксе, перкуссии…), на которых будут играть музыканты, поставит записи произведений или расскажет коротенькие захватывающие истории об ансамблях или музыкантах, которые

будут выступать. Есть вероятность, что новички-студенты поедут на экскурсии, если увидят красочное объявление, фотографии тех мест, где будет проходить экскурсия. Еще б*о*льшая вероятность этого, если студенты «случайно» услышат истории о местах или людях, с которыми эти места связаны, узнают о связи темы экскурсии с материалом учебных предметов. Очень большой отклик и интерес к экскурсии появляется, когда там есть возможность сделать что-то самим (изготовить, нарисовать, пострелять из ружья времён войны 1812 г. и т.п.) и об этом заранее рассказывается.

На этом этапе огромную, можно сказать, судьбоносную роль играют творческие способности педагога, позволяющие увлечь студента, разжечь у него устойчивое любопытство к намечающимся совместным событиям.

Точка перехода: Захотел повторения события.

Вторая А позиция – «Выбирающий событие».

Студент заинтересовался предлагаемыми ему событиями, проявил **любознательность**, узнал о них подробнее. Теперь он в состоянии выбрать из предлагаемых ему вариантов тот, который ему больше подходит, и объяснить причины такого выбора. Т.е. он перешёл **от спонтанного интереса к осознанному**. Его кругозор начал расширяться.

Например, студентка Т. выбирала, куда ей пойти: на артэкскурсию в ГМИИ им. А.С. Пушкина, на занятие Английского клуба или на кулинарный урок в ПНИ, где она живёт. Т. выбрала Английский клуб, так как это было первое занятие в клубе и ей было интересно посмотреть, что это такое, а ещё она хотела выучить английский язык.

Точка перехода: Осознал, что есть свобода выбора событий.

Третья А позиция – «Инициатор участия в событии».

Позиция проявляетсят, когда результате **целенаправленного интереса** к какому-то вопросу, у студента возникает желание ближе познакомиться с этим вопросом, лучше понять его. Он предполагает, что в этом ему поможет участие в определённом событии. Он **проявляет личную инициативу** и предлагает руководителю организовать это событие.

Например, студентка К. увидела по телевидению передачу об интерактивном туристическом комплексе «Этномир», она сама нашла информацию о нём в Интернете и предложила всем вместе летом, во время традиционной однодневной экскурсии, поехать туда. В этой теме К. вполне способна выступать в роли консультанта-советчика для других ребят, но

организацию события она пока не вовлекается (на предложение подобрать для ребят мастер-класс, который бы им был интересен, ответила, что всё есть на сайте «Этномира», кому надо – разберется),

Точка перехода: Осознал, что есть возможность повлиять на возникновение события, придумать его.

Следующие позиции на схеме показывают, каким образом студент может стать все более полноценным **организатором** той деятельности, в которую до этого был включен педагогом. В этот вид деятельности он может включиться только после того, как освоил первую позицию («Включённый в событие»). Это готовит качественный скачок в его осознании происходящего и себя как человека, способного влиять на происходящее с ним.

Первая Б позиция – «Со-участник»

Позиция характеризуется тем, что преподаватель вовлекает студента в организацию события **просьбами о помощи**. Студент **выполняет** эти просьбы, **не проявляя инициативы**. В результате, под руководством и при помощи педагога студент приобретает начальные навыки организации событий и работы с распределением обязанностей в группе организаторов.

Например, при подготовке к концертам Музыкально-литературной гостиной мы накрываем стол к чаепитию, готовим афиши и программки концерта, расставляем столы и стулья, встречаем гостей, готовим подарки-сувениры и вручаем их артистам, убираем помещение после концерта. Сначала студенты способны выполнять только разовые конкретные поручения, всё время спрашивая, как и что делать. Постепенно они осваивают весь объём работы и уже не ждут просьб и напоминаний.

Точка перехода: Осознал своё место в организации события.

Вторая Б позиция – «Помощник».

Когда студент знает перечень дел и обязанностей, необходимых для организации события, он может **выбрать** из них те, что ему по душе, или **сам предлагает** взять на себя выполнение этих обязанностей. Порученные обязанности он пока выполняет под контролем преподавателя и не вполне отвечает за цели и результаты этой деятельности.

Так при подготовке к концертам Музыкально-литературной гостиной студент выбирает для себя работы, которые он будет выполнять: например, кто-то готовит бутерброды и накрывает на стол, а кто-то делает и раскладывает программки.

При подготовке к образовательной поездке в рамках клуба «Путешественник», мы сначала обсуждаем, что же нужно, чтобы поездка состоялась. А потом каждый участник путешествия выбирает для себя, за что он будет отвечать (поиск информации об экскурсионных турах, гостиницах, музеях, билетах на поезд, культурная программа, бухгалтерия, связь, аптечка, вода и питание, фотографирование, подарки экскурсоводам и литература и подарки в «Большую Перемену» и т.п.).

Точка перехода: Представляет последовательность действий организатора события.

Третья Б позиция – «Со-организатор».

Студент предлагает взять на себя часть обязанностей по организации события, которые обычно выполняет преподаватель. В работе проявляет инициативу:

– «болеет» за результаты;
– выполняет больше, чем обещал (ему надо это самому);
– предлагает свои варианты;
– активно преодолевает трудности на пути к этому событию;
– обращается к другим с просьбой о помощи, вовлекает помощников;
– осваивает ЗУНы организаторской деятельности.

Студент сам организует педагога как своего помощника. Он может поручить педагогу какую-то работу.

Например, когда мы готовились к образовательной поездке в Испанию, документы на визы в турагентство были поданы в два захода. Сначала в турагентство съездил руководитель поездки со студенткой Л. А потом студентка Л. сама организовала поездку в турагентство для остальных участников путешествия.

Точка перехода: Представляет смысл и алгоритм деятельности организатора, способен воспроизвести алгоритм в новой ситуации.

Четвёртая позиция – «Организатор».

Студент сам полностью планирует, проектирует и организует для себя событие, которое приносит пользу **ему самому**. В ходе работы он при необходимости обращается к другим с просьбой о помощи, вовлекает помощников. Событие может быть организовано как в «Большой Перемене», так и вне «Большой Перемены».

Например, студентка Г. организовала для себя летом поездку в Крым, а студент К. сам купил билеты и сходил на концерт понравившегося ему музыканта.

Точка перехода: Осознал свою потребность организовывать события для других.

Пятая позиция – «Создатель со-бытиЯ».

Студент сам полностью планирует, проектирует и организует событие, которое приносит пользу не только ему самому, но **и другим людям**. При этом он сам несёт ответственность за свою деятельность. В ходе работы он при необходимости обращается к другим с просьбой о помощи, вовлекает помощников, **обучает их и контролирует их деятельность**. Событие может быть организовано как в «Большой Перемене», так и вне «Большой Перемены».

Например, студентка Г. взяла на себя организацию поездки группы своих однокурсников из колледжа в Новгород Великий. Причём действовала она по образцу организации путешествий, который видела и «проходила на себе» в «Большой Перемене». Она разработала маршрут, приготовила для однокурсников доклады, рассказывающие об архитектуре Новгорода и об особенностях новгородской иконописи…

Студентка Л. сама организует поездки за границу для себя и своей приёмной мамы.

Ясно, что все «ступени», кроме седьмой и восьмой позиций, студент проходит при неослабном внимании, под контролем и при помощи преподавателя. Когда студент находится на 7 или 8 позициях, преподаватель может выступать в роли консультанта по запросу студента.

Условия, необходимые для освоения позиций студентом

Для успешного освоения студентом всех этих позиций и становления его как субъекта организаторской деятельности необходимы определённые условия.

Во-первых, должен быть создан доброжелательный стиль общения студентов и преподавателей. Его характеристиками являются:

– уважительное, спокойное и терпеливое отношение преподавателя к студенту;

– абсолютно добровольное участие студента в работе клубов, задача состоит в том, чтобы не заставлять, а заинтересовать, завлечь и увлечь;

– уверенность студента в том, что преподавателя радуют его успехи и волнуют его неудачи.

Во-вторых, события, в которые вовлекается студент, должны тщательно подбираться с учётом его интересов и уровня развития. Они должны:

– вызывать интерес;

– быть понятными изначально или после подготовительных бесед и разъяснений;

– сопровождаться приятными моментами: общение с животными, покупка сувениров и мороженого, возможность фотографировать, купание, катание на лодках и т.д.

Основная задача: подобрать предлагаемые студенту события и их последовательность таким образом, чтобы он не разочаровался и не утратил желания развиваться дальше.

В-третьих, перед каждым событием, а иногда задолго до него, преподаватель проводит подготовительную работу, учитывая индивидуальные особенности и возможности каждого участника. После этого у студента появляется образ грядущего события. Например,

– перед каждым походом в театр преподаватель рассказывает всем участникам о театре, о спектакле, о драматурге, об актерах, напоминает правила поведения в зрительном зале;

– перед каждой образовательной поездкой в «Большой Перемене» проводится специальная конференция, на которой все участники поездки делают доклады о месте, куда они едут; они сами выбирают тему доклада, пишут текст, делают компьютерную презентацию;

– в помещении «Большой Перемены» есть стенд, на котором регулярно размещаются отчёты о прошедших событиях: фотоматериалы, буклеты, отзывы участников, а также объявления о будущих событиях;

– примерно за год до поездки за границу преподаватель проводит с каждым участником планирование его бюджета с целью выделения денег на поездку.

В-четвёртых, после каждого события преподаватель проводит «Разбор полётов», во время которого студенты вспоминают о том, что было, формулируют свои впечатления и делятся ими, оценивают своё поведение, свои достижения и упущения. Таким образом они учатся анализировать само событие, своё отношение к нему, свой вклад в его организацию и т.д.

В-пятых, преподаватель постоянно отслеживает и оценивает уровень развития каждого участника клуба, что даёт возможность проследить динамику его развития. Основанием для таких оценок служат лич-

ные наблюдения преподавателя, а также анализ по разработанной нами методике письменных отзывов студентов о прошедшем событии.

Участники Театрального клуба дают отзыв на каждый спектакль, а участники клуба «Путешественник» – на каждую экскурсию или (при многодневных экскурсиях) на каждый экскурсионный день. При составлении отзыва студенты последовательно отвечают на три вопроса:

– Что Вам больше всего понравилось?

– Что Вам меньше всего понравилось?

– Что удивило? Поразило?

Некоторые студенты составляют отзывы самостоятельно, но основная масса студентов составляет отзыв с помощью преподавателя при проведении интервью по разработанной нами методике[2].

Отзывы каждого студента за время его участия в работе клубов «Большой Перемены» накапливаются и хранятся. Совокупность отзывов одного студента за всё время его участия в работе клуба позволяет выявить динамику его развития за время наблюдения.

В-шестых, зная уровень развития студента, преподаватель ставит перед ним всё более трудные задачи, побуждая его к совершенствованию, и радостно отмечает все его достижения в общении с ним наедине и публично.

Практика обучения и воспитания студентов в клубах «Большой Перемены» позволяет отметить следующие закономерности.

1. Траектория развития от позиции «Пассивный» до позиции «Создатель со-бытиЯ» индивидуальна для каждого студента и зависит от его способностей, знаний, жизненного опыта, состояния в данный период:

– он может сразу оказаться на второй или третьей позиции и продолжать движение вперёд;

– может «перескочить несколько позиций, например, после второй перейти на четвёртую или пятую;

– может возвратиться на более низкую позицию либо временно (на 1-2 события и затем возвратиться на тот же уровень), либо насовсем, и продолжать развитие повторно с этой позиции.

[2] Зверева Е.А. Методика проведения интервью в Театральном клубе «Большой Перемены»// Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сб. конф. – М., 2013.

Зная позиции и их последовательность, мы имеет возможность целенаправленно создавать определённые условия для выхода студентов в зону их ближайшего развития.

2. Время, необходимое для освоения каждой позиции также различно для разных студентов.

3. У студента, участвующего в работе нескольких клубов, проявленная позиция в разных клубах может быть различной.

4. При участии студента в деятельности разных клубов преодолеваются его индифферентное отношение к культуре, разнообразятся формы досуга, реже случаются поступки асоциальной направленности, студент начинает ориентироваться в большом городе видя в нем разнообразные возможности самообразования и приобщения к источникам культуры. Таким образом, у студентов принципиально изменяются представления о качестве формах проведения свободного времени.

5. Деятельность разных клубов, кроме предоставления студенту возможности ментального, эмоционального и социального развития, расширения кругозора, позволяет воспитывать у студента разные качества.

Так Театральный клуб развивает зрительскую компетентность, пробуждает интерес к театру, как особому виду искусства, к новому, к другим людям, к миру и приобщает к диалогичной форме взаимодействия. Театр изначально подразумевает встречу с видением мира другим человеком (драматургом, режиссёром). Анализируя взаимоотношения персонажей, студенты учатся понимать другого, вставать на его позицию.

Участие в многодневных экскурсиях в клубе «Путешественник» активно развивает инициативу, ответственность, организаторские способности, учит общению с новыми людьми: должностными лицами, попутчиками, соседями – русскоязычными и жителями других стран. У студентов формируются ориентация в пространстве, функционирование в различных социальных ролях, что требует умений, связанных с покупкой билетов, выбором маршрута путешествия, организации группы, общения в группе, развивается умение реалистично мыслить, формируются важные навыки самоорганизации, в том числе – умение распоряжаться собственным бюджетом

Музыкально-литературная гостиная учит студентов толерантности. Они начинают понимать, что в музыке и художественной литературе существуют разные стили и направления, и учатся не отвергать непривычное им. Гостиная строится как событие: встреча гостей-зрителей и

артистов, которые приходят в образовательный центр, в котором учатся ребята. Близкое живое общение с музыкантами пробуждает любопытство, помогает сосредоточить внимание на произведениях, которые раньше были недоступны для прослушивания или не привлекали внимания.

При подготовке к концертам Музыкально-литературной гостиной у студентов формируются умения организовывать встречу гостей, вести беседу, общаться с незнакомыми людьми после концерта. Студенты учатся быть внимательными к людям и заботиться о других, получают навыки ведения хозяйства и приёма гостей, учатся благодарить артистов. У них появляется возможность близкого знакомства с успешными людьми, в том числе их сверстниками. Они осознают, что люди могут жить разными интересами.

6. Если новички-студенты сначала настороженно относятся к времяпровождению, предлагаемому в клубах, то потом, с каждым новым опытом, их потребность в таком досуге растёт. Даже закончив обучение в «Большой Перемене», многие продолжают с удовольствием участвовать в деятельности ее клубов.

Итак, мы выделили условия, которые позволяют в клубах «Большой Перемены» успешно решать задачи социально-культурной реабилитации воспитанников и выпускников детских домов. В клубах создаются специальные условия для качественного преобразования степени включенности каждого студента в происходящие события: от пассивного наблюдения – до организатора события. Таким образом, создаются условия для динамики развития их самостоятельности.

ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ. ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЫ ОБЩЕНИЯ В «БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНЕ»

Н.Л.Филонов
С.В.Лобынцева

В «Большой Перемене» за 12 лет накоплен большой опыт успешных шагов в социокультурной реабилитации воспитанников и выпускников детских домов и интернатов. Одно из направлений – помощь нашим студентам в освоении культурных норм общения и создание условий для развития их как субъектов общения. Мы хотели бы в этой статье подробнее рассказать о том, как педагоги поддерживают становление субъектной позиции студента в деятельности общения.

В течение двух последних лет для целенаправленной работы в этом направлении разрабатывается и апробируется программа Школы Общения.

Программа Школы Общения ставит такие цели:

Воспитательная: приобщить ребенка к культурным нормам общения, способствовать формированию в нем ценности общения, построенного на взаимном уважении и взаимной ответственности (позиция слушающего – мне важно понять другого человека; позиция говорящего – мне важно, чтобы другой человек понял меня)

Учебная: помочь ребенку овладеть способами общения, необходимыми в успешной самостоятельной жизни (коммуникативные навыки, культурные образцы делового и межличностного общения)

Развивающая: поддержать развитие ребенка как субъекта общения: поддержать развитие рефлексии, способность ставить цели общения и проектировать способы их реализации в общении с другими людьми (позиция говорящего и слушающего – зачем и как я общаюсь с другим человеком).

Работа по программе ведется в форме специально организованных занятий со студентами (то есть именно как Школа Общения), в процессе непосредственного общения педагогов с учащимися на учебных заняти-

ях по предметам школьной программы, а так же в общении, происходящем между взрослыми и ребятами в клубном пространстве, при общении педагогов со студентами на переменах.

В работе со студентом можно выделить три направления поддержки студента как субъекта общения:

1. Создание нового субъектного опыта во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

2. Поддержка в рефлексии своего опыта в общении с людьми.

3. Поддержка в целеполагании и проектировании своей деятельности общения.

Рассмотрим каждое из направлений

Новый опыт

Студент в Большой Перемене, начиная с первого собеседования, попадает в новую для себя ситуацию общения, которую организуют педагоги. Маршрут студента в БП почти всегда предполагает его участие в нескольких образовательных программах сразу. Он обсуждает свое образование с куратором, учится по предметам с учителями, имеет возможность посещать клубы по интересам, имеет возможность неформально общаться с педагогами и другими студентами на переменах.

Каждый педагог в общении демонстрирует вполне определенные культурные образцы, которые были целенаправленно выработаны и согласованы между педагогами. Они, в частности, представлены в таких текстах как «Миссия и ценности БФ «Большая Перемена», «Наша педагогическая позиция», «Правила «Большой Перемены». В основе лежат такие ценности как – взаимное уважение и взаимная ответственность, внимание людей друг к другу и взаимное доверие. А так как с самого начала студент взаимодействует со многими педагогами, он постепенно начинает относиться к демонстрируемым ими образцам общения как к норме, которую тоже разделяет, эти образцы постепенно начинают им усваиваться.

Важным шагом в поддержке формирования нового субъектного опыта становится обратная связь, которую педагоги обеспечивают в общении со студентом. Педагог обращает внимание студента на то, как они общаются, не оценивает, но выражает свое личное отношение к этому. Если студент пытается что-то сказать, но подбирает неверные слова –

педагог терпеливо пытается понять его, предлагая варианты своего понимания. Если студент использует в речи мат (возможно даже сам этого не замечая), педагог всегда скажет, что заметил это и что не хотел бы так общаться.

В.: И там были 2 тёлки, которые …

Куратор: Кто, прости?

В.: 2 Тёлки.

Куратор: Коровы или девушки? (Серьезно)

В.: Ну, девушки! (Со смехом)

Куратор: Ага, 2 девушки и они?

…(Далее в разговоре)

В.: И, короче, одна телка, ну то есть девушка (с улыбкой)…

По нашим наблюдениям, внеучебная деятельность в поддержке сферы общения часто играет более значимую роль, чем учебная. Во время делового общения на уроке студент часто берет себя в руки и в течение ограниченного времени начинает общаться “как положено”. А вот вне урока студент продолжает общаться привычными способами. Эти способы становятся видны педагогу, и о них можно начинать говорить со студентом.

Внеурочная деятельность студентов в Большой перемене организуется в различных клубах: Английский клуб, Театральный клуб, Клуб путешественник, на клубных занятиях Школы общения (Киноклуб, Игротека и др.). В клубах педагоги организуют общение на интересующие ребят темы (посещение театров и музеев, общение с иностранцами и изучение культуры других стран, темы актуальные для конкретных ребят. т. п.). Отдельное внимание педагоги уделяют проведению праздников (Дни рождения, Новый год и т. п.)

Минимальным результатом такой организации деятельности в БП, является комфорт в общении студентов с педагогами. Студенты справляются с адаптационными трудностями, начинают доверять новым людям, принимает и поддерживает правила БП. При этом сам студент часто даже не может увидеть того, что в способах его общения поменялось.

О большей динамике можно говорить, когда студент начинает на эмоциональном уровне чувствовать различие двух «сред общения». Он начинает понимать, что внутри БП и «снаружи» люди общаются по-разному, может определиться со своим отношением к этой разнице:

• Кто-то просто оценивает две культурные среды как различные. *Например, студент В. обращается к студенту С., который случайно нецензурно выразился:*

“Слышь! Тут мы не материмся”.

(есть “тут”, а есть “не тут”. “Тут” – не матерятся).

• Есть те, кто оценивает среду в БП как неправильную и нежелательную (например – непрактичную в повседневной жизни):

“Это у вас тут все так говорят! А вы вообще на улице были? Там знаете, как говорят!? С вами там никто так разговаривать не будет!”

• Есть те, кто воспринимает среду в БП, как желанную:

Студент с негодованием рассказывает куратору о своих переживаниях:

“Да там (в интернате) никто меня слушать не будет!”

Студент рассказывает куратору про новых взрослых знакомых:

“И они так выражаются! Мне сложно, я к такому не привык у нас с учителями“.

Рефлексия

Проживая любой новый опыт, студенту необходимо посмотреть на него со стороны, чтобы увидеть его новизну и осознать свое отношение к этой новизне. Педагог помогает студенту занять позицию наблюдения. В своей работе со студентом куратор во время систематического подведения итогов всегда удерживает фокус внимания на деятельности общения. Он всегда обсуждает со студентом его отношение к его новому опыту общения с педагогами в БП. Эту же задачу удерживают и другие преподаватели, когда в работе со студентом договариваются о взаимодействии.

Студент приходит на занятие с неверно выполненным домашним заданием. Прежде чем предложить переделать задание, педагог обсуждает со студентом, как тот понял педагога, и в том случае, если задание было записано или понято не правильно, они договариваются о том, что нужно изменить во взаимодействии в следующий раз.

Поддержка развития навыков рефлексии и организация рефлексии ситуаций общения ведется педагогами как в индивидуальном так, и в групповом формате. Педагоги помогают ребятам на этапе обсуждения сконцентрироваться на своих впечатлениях, своем личном мнении и

отношении к предмету обсуждения. Это может быть абстрактное или вымышленное событие (ситуация в фильме или рассказе, герой или событие из истории), а может и реальная ситуация из повседневной жизни: конфликт студента с воспитателем, ситуация обмана или воровства, переживание, связанное со сдачей экзамена, или, наоборот, обсуждение прошедшего праздника или другого радостного события.

Студент вовлекается в рефлексивную деятельность организуемую педагогом и постепенно овладевает навыками рефлексии. В дальнейшем, осознав для себя ценность рефлексии, студент сам может стать ее инициатором в ситуации общения с педагогом или самостоятельно пользуется рефлексией в решении своих жизненных задач.

Постепенно происходит и изменение качества рефлексии. От осознания своего эмоционального отношения к чему либо, студент переходит на уровень осмысления причин своих переживаний, начинает понимать причинно-следственные связи между тем, как он действует и полученными результатами, в итоге приходит к возможности анализировать способы своей деятельности, своих мотивов и своей ответственности.

Эта динамика становится наглядной при анализе изменений, произошедших с ребятами в течение больших отрезков времени.

Студент В. после года работы с куратором стал самостоятельно анализировать свой учебный опыт, воспроизводя определенный алгоритм, по которому обсуждение с ним всегда строил куратор. А спустя еще некоторое время стал расширять такой способ размышления о своей деятельности и на другие сферы своей жизни.

Проектирование

В тот момент, когда студент начинает понимать то, как он общается, начинает чувствовать не только свое отношение к тому, как строят с ним общение другие, но и осознавать свою ответственность – необходимо поддержать самостоятельные шаги студента сознательно контролировать способы своего общения и попытки освоить новые способы.

В общении со студентом, куратор всегда обращает внимание на любую новую инициативу студента в общении: тему разговора, которую предлагает сам студент, то какие более точные вопросы он задает, то как он по новому реагирует на услышанное, то как начинает контролировать спонтанные привычки и менять их, следуя культурным образцам.

На данном этапе важно наблюдение за индивидуальной динамикой развития студента. Так как ребята к нам приходят с разным жизненным опытом – с самого начала они могут владеть разным уровнем коммуникативной компетентности, уметь занимать разные позиции. Отдельной профессиональной задачей – является сбор наблюдений и формулирование обоснованного прогноза ближайшего развития.

Одноклассники О. и А. начали одновременно заниматься в БП. В начале учебного года по уровню инициативы в общении с педагогами, по развернутости речи, по умению слушать другого, по уровню самоконтроля О. превосходил А.. Однако уже через 2 года, все педагоги отметили большую динамику именно у А. по всем вышеперечисленным параметрам, а вот О. – только-только стал ставить под сомнение свои способы коммуникации и свою позицию в общении.

Часто, обладая хорошими коммуникативными навыками, студенты начинают уходить от своих обязательств с педагогами и начинают их «забалтывать», уводить тему разговора и пр. В такой ситуации педагоги всегда стараются понять зону актуального развития студента в деятельности общения и поддержать в освоении нового уровня.

Студент Т., начав учебу в БП как и многие студенты испытывал адаптационные трудности. Не шел на контакт с учителями. Педагоги, поддерживая его в решении этих трудностей, всегда с вниманием выслушивали его рассказы, делились с ним своими историями.

В середине года, задача адаптации была решена, и актуальность приобрела сфера делового общения, так как стоило прозвенеть звонку на урок, и студент начинал новый рассказ о своих путешествиях, либо с энтузиазмом продолжал расспросы тех учителей, кто находился в этот момент в учительской. Задачей учителей изменилась – предметом обсуждения стало поддержание договоренностей с Т. о своевременном посещении уроков.

В конце года Т. Оказался в новой жизненной ситуации – он не мог посещать занятия с той регулярностью, которая была раньше. В новой ситуации Т. оказалось очень сложно, так как теперь ему нужно было самому договориться с учителями о том, как он мог бы учиться, посещая занятия лишь периодически. Задача команды педагогов опять изменилась – поддержка инициативы студента в создании новых договоренностей.

Занятия «Школы общения»

В ходе анализа работы педагогов фонда, мы пришли к выводу, что иногда, для решения вышеперечисленных задач поддержки в сфере общения в работе со студентами недостаточно учебных занятий по предметам, клубов по интересам и кураторской поддержки в общении на переменах.

Что бы поддержать в студентах их инициативу в общении, создать доверительную среду, где каждый студент мог бы получать новый осознанный опыт коммуникации, мог бы осваивать новые способы общения, были организованы специальные занятия Школы Общения для различных групп ребят. В рамках каждого цикла занятий одновременно решался целый ряд задач.

Для студентов-новичков приоритетной задачей в начале года была поддержка их в адаптации. Студенты впервые занимались в стенах БП, были незнакомы с большинством своих будущих учителей и впервые вступали в добровольные взаимные договоренности с педагогами о своей учебе.

Поэтому во всех группах были проведены первые организационные встречи посвященные знакомству. На занятия Школы Общения приходил не только будущий куратор группы, но и другие кураторы, педагоги-предметники, представители администрации. Студенты имели возможность задать вопросы и обсудить договоренности об учебе и возникающие сложности в отношениях.

Ведущие занятий организовывали общение таким образом, что бы подчеркнуть не формальность ситуации: Все сидели в кругу, и студенты и педагоги отвечали на одни и те же вопросы, помимо удерживания вопросов связанных с дальнейшим сотрудничеством ребят и педагогов, поддерживались отвлеченные «не деловые» темы, связанные с интересами и увлечениями и т. п.

Помимо непосредственной организации занятий, кураторы, которых на занятии по общей договоренности всегда было не менее 3 человек, осознанно задавали определенный образец группового неформального общения в БП: Доброжелательно. Внимательно друг к другу. Весело. Вежливо. Про дело и про жизнь.

Для создания разнообразного опыта совместной деятельности студентов и педагогов, в программу занятий кураторы включили: просмотр фильмов (про спорт, про школу, про отношения), совместные настольные

игры, групповые занятия на открытом воздухе («Веревочный курс»). На занятиях «Школы общения» педагоги обсуждали интересующие ребят темы («Девочки и мальчики», «Социальные сети», «Как отстоять свою точку зрения» и т. п.). Бывало и так, что взрослые предлагали свои темы: «Во вторник будет встреча, посвященная Израилю. Приходите, будут фотографии из поездки», «В среду будем смотреть фильм «В погоне за счастьем» и потом обсудим его за чаем» и т.п.

Обсуждая в конце учебного года с ребятами их эмоциональные впечатления от учебы, мы увидели, что большинство с радостью вспоминали подобные мероприятия, а некоторые даже отмечали их важность с токи зрения появления их доверия к другим ребятам и учителям.

Благодаря разнообразным видам деятельности решалась и другая важная задача поддержки в деятельности общения – создание ситуации проявления инициативы в общении. Те из ребят, кто справлялся с адаптационными трудностями, начинали предлагать свои идеи проведения времени на «Школе общения», некоторые самостоятельно организовывали свой и групповой досуг на переменах по образцу занятий.

Педагогам, в свою очередь, это помогало увидеть сильные стороны ребят, понять, какими навыками лидерства, самоорганизации и самоконтроля каждый из них обладает. В неформальной деятельности студенты с большей легкостью проявляли широту своих знаний и умений, нежели в рамках делового общения на уроках. Это впоследствии помогало в индивидуальной работе поддерживать студента в моменты сложностей в учебе и в ситуациях недооценки своих способностей.

Постепенно на занятиях стали возможны открытые обсуждения вопросов связанных с трудностями студентов. Трудности в отношениях с учителями, трудности в общении со сверстниками, трудности, связанные с переживанием тех или иных ситуаций и т.д. Студенты самостоятельно стали поднимать на занятиях волнующие их темы, используя это время для решения волнующих их жизненных задач. Конечно, даже в конце года далеко не все студенты пошли на этот шаг, но во всех группах прослеживались подобные инициативы.

Кураторы, всегда предвосхищая такой поворот событий, очень гибко относились к своей программе, и поэтому занятия могли в процессе разговора с ребятами отходить от намеченного плана и быть полностью посвящены актуальной живой ситуации в жизни группы.

В заключение, хочется подчеркнуть, что способы общения и позиция, занимаемая в общении студентом, проявляются во всех видах деятельности студента. Куратор держит в фокусе внимания образовательный маршрут студента в целом, и поэтому именно у него есть возможность разглядеть первые шаги студента в освоении новых способов общения. Но поддержка этих шагов – задача не только одного куратора, это задача для любого другого педагога из тех, кто работает с этим студентом. Именно поэтому важно, чтобы взаимодействие педагогов было организовано как в слаженной команде. Общение и актуальные задачи поддержки студентов в этой сфере – всегда являются отдельным предметом обсуждения и договоров на педагогических консилиумах в БП.

ДОВЕРИЕ КАК ПОТЕНЦИАЛ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУРАТОРА, СОТРУДНИКА ДЕТСКОГО ДОМА И СТУДЕНТОВ

М.В. Савинкина

Доверие… Каждый человек не понаслышке знаком с этим словом и имеет какой-либо (позитивный или нет) опыт доверия миру, людям, себе и по отношению к себе. Написано и сказано о важности доверия людям, а особенно детям – много. Но что характерно, его действительные проявления нам подчас даются с огромным трудом. Особенно, когда ты работаешь с ребёнком из детского дома, в котором он провёл не один год своей жизни, где (как говорят) все воруют, дерутся, матерятся, «стучат» и вообще существует весьма своеобразная манера общения. Страшно доверять такому. Он тебя о чём-то жалобно просит, а на самом деле… Вдруг обманывает? Ты разжалобишься, а он ещё и посмеётся над тобой... Доверия нет никакого. А мысль гложет – вдруг ему действительно сейчас что-то очень важно, а ты просто боишься оказаться наивным? Он скажет, что не смог сделать «домашку», потому что класс отправили мести двор, а он вообще-то «герой труда», к сожалению для себя самого, не успевший решить заданные примеры … А ты снова не веришь… Что страшнее: быть обманутым или не поверить в человека?

Я не берусь ответить на этот вопрос. Но не случайно я ставлю вопрос как «не поверить в человека», а не «человеку». Можно не поверить конкретным словам, но если не доверять человеку, что он может быть не только обманщиком, ты никогда не попытаешься его услышать и понять, а он никогда не откроется тебе.

Если ты педагог и отвечаешь за свой вклад в формирование ребёнка, подростка, то нелишним будет подумать, какой опыт сложится у человека, если ему всегда и все не верят – ни когда честен, ни когда врёт. Сможет ли он потом гармонично жить среди людей, построить счастливую семью без опыта доверия? Конечно, можно себе сказать, мол, не все ему не верят. Но вряд ли мы будем изучать окружение ребёнка, чтобы понять, большинство ему верят или нет, и дальше самоопределяться: я за то, чтобы доверять ему или верить в то, что это сделают другие. А значит, самоопределяться нужно по-другому. Как?

Не думаю, что ответ универсален. Хочу просто поделиться некоторым опытом работы с подростками из школы-интерната. Когда речь идёт о таких детях, подразумевается, что это люди, обладающие психологическими последствиями эмоциональной депривации, сложностями с установлением доверия, некие «волчата», адаптировавшиеся к «жизни в стае», больше, чем другие дети нуждаются в эмоциональной и «человеческой» реабилитации.

Итак, я куратор студентов образовательного центра «Большая Перемена» (БП). Здесь учатся студенты (так мы называем наших учащихся, независимо от их возраста) с разными запросами. Часть ребят приходят только за консультациями по предметам. Как куратор, я являюсь посредником между преподавателями и студентом в вопросах организации учебного процесса. В описываемой ситуации речь пойдёт как раз о взаимодействии со студентом, приходящим на консультации при подготовке к ГИА.

И вот первый спорный момент про доверие. Со студентом я договариваюсь, что он мне напрямую сообщает (по возможности заранее), если не может приехать на занятие. Я в свою очередь так же информирую его, если преподаватель отменяет урок. Но есть ещё представитель интерната (в данном случае, социальный сотрудник), который так же договаривается со студентом, что последний будет лично сообщать ему в случае невозможности приехать на занятия в «БП». Со своей стороны я так же договариваюсь с соц. сотрудником о взаимном информировании в случае сбоев в консультациях (преподаватель отменил занятие или студент не приедет/не приехал и не предупредил куратора). Получается, создавая такую тройственную договорённость, я контролирую студента. Я не доверяю ему?

Я доверяю. Но я знаю, что обстоятельства могут быть разными.

1. Я могу предположить, что у каждого студента могут возникнуть «искушения» поехать куда-то вместо учёбы. Удобно ведь съездить по своим делам, отпросившись в интернате в «Большую Перемену», а куратору сказать, мол, не могу приехать по уважительной причине. Мне это понятно. Поэтому в данной ситуации, я решаю, что лучше, если студент будет знать о том, что мы с соц. сотрудником из интерната в контакте. Это может:

• избавить его от возможности незаметно соврать;

• сподвигнуть его честно договориться с администрацией интерната о возможности сделать то, что ему нужно по личным причинам;
• минимизирует риск «заражения» других ребят идеей красиво «разводить» взрослых в своих целях;
• даёт возможность мне в случае совершения «развода» не попасться на уловки и отрефлексировать сложившуюся ситуацию со студентом;
• способствует уточнению целей студента – есть ли смысл продолжать занятия или консультационная поддержка в «БП» ему уже не актуальна.

2. Я знаю, что студент может забыть предупредить меня о невозможности приехать, и преподаватель напрасно потратит время, приезжая к назначенному времени специально для этого студента. Поэтому подстраховка со стороны соц. сотрудника, который обладает информацией (о мероприятиях в интернате или школе или от самого студента, который не позвонил мне) поможет оптимизировать время учителя.

Таким образом, созданная трёхсторонняя договорённость работает на учебные интересы студента и на возможность преподавателя планировать своё время и занятие в зависимости от состава группы.

А доверие заключается в том, что я верю: если студент вспомнит о договорённости со мной – он её выполнит. Даже если он решит «развести» взрослого в своих интересах, я верю, что он это делает не по злому умыслу против взрослого, а лишь эгоцентрично смотрит на ситуацию и добивается своей цели, не видя других как партнеров, с которыми находится во взаимосвязи.

Итак, мы договорились о взаимном и личном информировании в случае организационных сбоев. И когда студент приезжает на занятия, вопросов не возникает. *Надо сказать, что когда студент самостоятельно и регулярно приезжает на занятия без опозданий, это укрепляет доверие к нему*.

Однако разово возникали ситуации, в которых договоренности были нарушены, но именно доверие студенту определяло поведение куратора:

Студент предупреждал меня об экстренной отмене занятий (праздник в школе, день рождения одноклассницы), забывая позвонить соц. сотруднику.

Студент не учитывал моё взаимодействие с соц. сотрудником, когда хотел **«незапланированно»** отдохнуть от занятий.

В каждой из этих ситуаций у меня был выбор: принять информацию от студента и позвонить соц. сотруднику с известием, что ребёнок звонил недавно, предупредил, что не приедет по определённой причине. Таким образом, я бы выполнила свою договорённость (информировать об орг. сбоях), но одновременно поставила бы студента в неловкое положение: учёбу пропустил, договорённость перед соц. сотрудником не выполнил и не известно, где и чем он занимается на самом деле. Или же я могла поговорить со студентом, прояснить в каком состоянии находятся его договорённости с сотрудником из интерната, как он относится к их выполнению.

В случаях, когда юноша звонил мне незадолго до урока с информацией, что не сможет приехать, и оказывалось, что он забывал предупредить соц. сотрудника, мы договаривались, что он сейчас же позвонит ей и потом напишет мне. Оба раза в течение 5-10 минут я получала смс от студента и тут же следовал подтверждающий звонок от соц. сотрудника.

Таким образом:
• я не нарушаю свою договорённость, т.к. до начала урока я могу не знать о том, что студент не приедет. При этом, если бы студент не дозвонился в интернат, в момент начала урока, я бы уже сама звонила соц. сотруднику и рассказывала о сложившейся ситуации;
• соц. сотрудник тоже все договоренности выполнила (за что отдельное спасибо!);
• студент выполняет свою договорённость и оказывается в ситуации, когда он культурно и успешно решил свои орг. проблемы.

Он получил в этой ситуации опыт не вины и подозрительности по отношению к себе, но:

а) опыт уважительного отношения к себе со стороны обоих взрослых, когда его благодарят, что он смог своевременно предупредить о том, что не приедет;

б) опыт доверительного отношения к себе: когда его спрашивают о состоянии договорённостей и подсказывают, как может выглядеть ситуация, если первым соц. сотруднику позвонит куратор, а не сам студент. *Причина пропуска не обсуждается в данный момент;*

в) опыт конструктивного решения возникшей проблемы: выполнил договорённости, предупредив всех об изменившейся ситуации. Все стороны довольны взаимодействием.

То есть созданный тройственный договор даёт возможность видеть ситуацию целостно и работать со студентами на развитие их самостоя-

тельности в выполнении созданных договорённостей сразу с двумя субъектами образовательного процесса.

Была еще и другая ситуация, когда студент первой позвонил мне, сообщив, что на этой неделе не приедет на занятия из-за каникул, прося с пониманием отнестись к желанию отдохнуть. Но я знала, что каникулы в интернате – в другое время. И снова возникает несколько вариантов развития ситуации:

1. Так как скорее всего студент врёт (есть небольшой шанс, что я всё напутала, но он слишком невелик в этом случае), можно было бы выполнить свою договорённость по отношению к соц. сотруднику, проверить даты каникул и обсудить с ней сложившуюся ситуацию, выработать план действий по педагогической работе с этим обманом.

2. Дать шанс студенту поступить честно. То есть самому договориться с соц. сотрудником о пропуске предстоящего занятия в «БП».

Я пошла вторым путем. Написала студенту смс, что могу многое понять, и прошу студента помочь разрешить мою сложность: в памяти другие даты каникул, но и не верить ему не могу. Студент ответил, что сказал мне неправду. Спрашиваю в ответ – как он собирается сообщать соц. сотруднику о том, что пропустит занятия? Я ведь от своих обязательств не могу отказаться и через 12 часов должна буду известить соц. работника об отмене урока. Договорились, что студент напишет мне, когда переговорит с соц.сотрудником. Если же сигнала не будет – я через 12 часов звоню соц.сотруднику. Вскоре пришла смс от студента, что он проинформировал соц. сотрудника и тут же та позвонила мне сообщить, что звонил студент сказать, что он с занятий отпросился и сказал, что меня уже поставил в известность.

То есть, проявив уважение и доверие к студенту, удалось успешно для всех выйти из ситуации. Все договорённости соблюдены, а у студента есть опыт (возможно, новый), когда не нужно врать, чтобы добиться желаемого результата (отдохнуть) – можно попросить, договориться, объяснить ситуацию и оказаться в выигрыше и самому и вместе с другими. Кроме того, опыт переговоров студента с обоими взрослыми важен с точки зрения объективности, стабильности ситуации для студента: в одной и тоже ситуации *с разными* взрослыми ему удалось легко достичь понимания и согласия *одним способом*.

Эта «объективность» очень важна, особенно для детей, растущих вне семей, в ситуации нестабильности, когда вокруг много разных взрослых и

с каждым из них разные правила взаимодействия. Она даёт ощущение стабильности, на которое можно опереться и делать выводы о мире: если два человека считают, что я имею право на отдых, и не возражают, если я заранее договорюсь о разовом пропуске занятия, значит, при необходимости и с другими людьми можно договариваться честно, не прибегая к обману.

Мне можно возразить, откуда такой вывод? Мне сам студент о нём рассказал? Есть ли гарантия, что даже в подобной ситуации с теми же людьми он будет поступать честно изначально? Пока не знаю. Но для меня уже важным результатом является то, что в момент, когда студент стоял вновь перед выбором: найти новую отговорку или сказать правду, все же ответил честно. И я уверена, что без проявления к нему уважения и доверия в прежних ситуациях, сделать такой шаг (не просто сказать правду, но и признать таким образом, что только что наврал) было бы невозможно.

Таким образом, доверие подростку из детского дома как человеку, является для меня принципом построения отношений с ним и может привести к результату, когда не только ты доверяешь студенту, но и он начинает доверять тебе, не смотря на твою контролирующую функцию. Когда он учится выполнять договорённости (без доверия не может быть договорённости) и приобретает опыт конструктивного культурного преобразования ситуации в своих целях.

В данной статье я описала конкретные, живые ситуации, в которых показала каким образом строю свою работу, основываясь доверии всех участников взаимодействия друг другу. Выражаю особую благодарность соц. сотруднику из ШИ №15 за доверие и сотрудничество! Без него наша работа со студентами выглядела бы иначе.

Однако важно отметить, что и в целом, в «Большой Перемене» вся работа со студентами пронизана доверием к ним как людям. В «БП» мы делаем особый акцент на создании среды, в которой есть место уважению к человеку, его предпочтениям, его выбору, его мнению. Поддержание определенной культуры общения на уроках и переменах так же способствует решению этой задачи. В прошлом году с целью приобщения ребят к культурным нормам была создана «Школа общения». Тем не менее, ни одно подобного рода мероприятие не будет эффективным, если мы сами не будем в жизни исходить в своих поступках из доверия и уважения к другим.

Доверие для нас – принцип отношения к студентам и особая ценность, к которой ребёнок приобщается в ходе нашего взаимодействия с ним. И постепенно он начинает ценить доверие к себе, беречь его и оправдывать своим поведением. На наш взгляд такой способ формирования нравственных основ (через собственный пример) намного продуктивнее назидательно-воспитательных мероприятий или уличений в неблагоприятных поступках. Мы очень надеемся и верим, что доверяя нашим студентам как людям, мы помогаем им восстановить доверие к другим людям и почувствовать ценность уважения других к себе. Благодаря этому меняется их самовосприятие (растёт уважение к себе) и отношение к жизни – появляется уважение к другим людям, которое может стать новым фундаментом в построении отношений с окружающими, выборе стратегии поведения. Таким образом, при удачно складывающемся взаимодействии с педагогами человек изменяется и преображается.

ПОДДЕРЖИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЮМОРА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Б.Дымов

В предлагаемой статье сделана попытка понять, какой потенциал несёт в себе юмор, если его целенаправленно использовать на занятиях, во внеурочной деятельности и в общении со студентами и коллегами.

На первый взгляд, шутить — бесполезное легкомысленное занятие. Однако мои жизненные наблюдения опровергают эту точку зрения. Знакомство с исследованиями и собственные размышления о роли юмора в различных областях деятельности людей позволило выделить несколько важных моментов:

1. По существу, юмор — это способ взаимодействия людей между собой в форме игры, которая выполняет важные социальные, эмоциональные и когнитивные функции. С помощью шутки можно снять утомление и побороть скуку. Люди, обладающие чувством юмора, с оптимизмом относятся к жизни, они бодры и веселы, таким людям намного легче преодолеть трудные жизненные ситуации.

2. Юмор несет в себе развивающий потенциал, известно, что интеллектуально одаренные люди обладают хорошим чувством юмора. Когда человек генерирует юмор, он мысленно обрабатывает информацию из окружающей среды либо из собственной памяти. После этого, манипулируя мыслями и действиями, он производит остроумное высказывание или невербальное действие, которое воспринимается другими как забавное или смешное. В основе восприятия и оценки юмора лежат многие когнитивные процессы, такие как несоответствие, неожиданность, игривость. Например, какое-то событие или какая-то мысль воспринимаются с точки зрения двух логичных, но несвязанных или даже несовместимых критериев. В сознании происходит удержание двух несовместимых образов или нескольких концепций одного и того же объекта. [3]

3. Мы реагируем на юмор не только интеллектуально, но и эмоционально. Происходит эмоциональный подъём, в основе которого лежат биохимические реакции в лимбической системе головного мозга. Юмор воспринимается нами как радость, и это благотворно влияет на наше здоровье.

4. Интонационная окраска юмора бывает различной. Добрый смех помогает в общении между людьми, снимает напряжение в конфликтной ситуации, способствует установлению дружеских отношений. Ирония, сарказм, злой смех – наоборот, способен разрушить установившиеся хорошие отношения, способствует возгонке отрицательных эмоций в конфликте и даже может сделать людей врагами.

5. Безусловно, юмор имеет огромный педагогический потенциал. С одной стороны, он проявляется в том, что снимается психологическое напряжение, происходит эмоциональное преобразование ситуации. С другой стороны, он позволяет эффективно и продуктивно организовывать учебный процесс, когда материал может преподноситься в интересном и неожиданном ракурсе. Мотивировать ребят учиться, получать и запоминать необходимую информацию легче тогда, когда они счастливы, веселы, находятся в комфортной учебной среде, нежели, когда они испытывают тревогу, страх или какой-то дискомфорт. Он повышает эффективность учебно-познавательного процесса, активизирует человека.

Юмористические приемы в работе педагога

Юмор может выступать как педагогическое средство, в основе которого лежит осознание всеми участниками общения разного рода несоответствий (между ожидаемым и случившимся, между видимым и реальным и т. д.), связанных с комическим эффектом, снимающее психологическое напряжение и способствующее созданию доброжелательных взаимоотношений [2].

Юмористический прием, как средство, позволяет достичь определённых педагогических целей в зависимости от той деятельности, в которую вовлечены педагог и студент.

Приведём примерный список юмористических приёмов, которые можно встретить в практической деятельности педагога [3].

1. Намек — указание педагога на факт, сходный по смыслу с тем или иным поступком учащихся либо с ситуацией, в которую они попали.

2. Ирония — способ, в котором педагог уходит от прямого замечания, обвинения, выговора; для этого он в возникшей воспитательной ситуации противопоставляет действительный смысл произносимой фразы, несколько иной, чаще всего изысканно-галантной форме её выражения.

3. Самоирония — юмористические замечания, направленные на самого себя.

4. Сарказм — высшая степень иронии, агрессивный юмор.

5. Каламбур (или способ двойного истолкования случившегося события, возникшей ситуации или проблемы) достигается за счет игры слов, применения оригинального хода мысли.

6. Гротеск — прием сознательного воспитательного воздействия, основанный на преувеличении или преуменьшении типичных характеристик человека, явления, ситуации, жизненного события.

7. Парадокс — сознательное изменение привычно употребляемой формулировки, произносимой назидательной сентенции из ожидаемого в неожиданный ракурс.

8. Псевдоконтраст (ложное противопоставление) — способ, в котором педагог внешне противопоставляет заключительную часть произносимой им утвердительной фразы или суждения ее началу, на самом же деле — усиливает свою первоначальную мысль. *«Как ни старались наши педагоги учить студента, он всё равно сдал экзамены»***.**

9. Ложное усиление — приём, отличающийся от псевдоконтраста тем, что в нем заключительная часть высказывания по форме подтверждает начальную, а по существу ее опровергает. *«Не знаю, за что ругают правительство? Оно же ничего не делает».*

10. Анекдот — короткая смешная история, обычно передаваемая в устной форме.

11. Афоризм — законченная мысль, выраженная сжато и ёмко.

12. Шутка — фраза или небольшой текст юмористического содержания.

13. Пародия.

14. Двусмысленность.

15. Сравнение.

16. Обратное сравнение — такой приём, когда используемому выражению возвращается его первоначальный смысл.

17. Доведение до абсурда.

18. Поддразнивание, насмешка, передразнивание, шуточное оскорбление.

19. Забавные трюки.

20. Невербальные приёмы: смешная манера говорить, гримасы, телесные способы.

21. Самоосуждение, описание своего личного опыта.
22. Демонстрация юмористических сценок.
23. Картины, карикатуры, плакаты, шаржи и т.п.
24. Остроумное замечание.
25. Рассказ о забавной истории.

В представленной ниже таблице мы попытались отразить, какими юмористическими приемами могла бы быть достигнута та или иная цель педагога. Соотнесение выполнено условно, поскольку каждая конкретная ситуация уникальна и педагог сам может выбрать наиболее уместное и подходящее средство.

Цели:	**Средства:**
снятие психологического напряжения	рассказы о забавной истории анекдоты шутки
помощь в психологической разрядке	
управление настроением учебной группы и отдельных студентов	
установление эмоционального контакта и регуляция отношений • между педагогами, • между педагогами и студентами, • между студентами	шутки самоирония
повышение внимания и активности учащихся	забавные трюки невербальные приёмы
переключение с одного вида деятельности на другой	двусмысленность невербальные приёмы
преодоление собственной стеснительности и закрытости	самоирония педагога шутки рассказы о забавной истории шаржи описание своего личного опыта
поддержка человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию	
повышение собственной самооценки	
устранение боязни общаться	
социальная интеграция замкнутых учащихся	
стимуляция самовоспитания, саморазвития и самореализации	афоризмы рассказы о забавной истории
установления доверия между педагогом и студентом	самоосуждение, описание своего личного опыта
благоприятное разрешение конфликтных ситуаций	сравнение остроумные замечания каламбур

диагностика умений студента	намёки, парадоксы
пробуждение познавательного интереса	плакаты, картинки, юмористические заметки в стенгазете
облегчение усвоения учебного материала: • при обучении чтению • при изучении иностранных языков • при запоминании определённой информации	шутливые стихотворения с использованием мнемонических приёмов; картинки
красочная и интересная подача серьёзных и сложных тем	
развитие определённых коммуникативных и регулятивных УУД	пародия невербальные приёмы
формирование творческого отношения к действительности	стенгазета плакаты, картины
развитие креативного, дивергентного мышления	
разминка напряжённого ума	демонстрация юмористических сценок

Использовать юмор можно в устной, письменной или графической форме: составлять соответствующим образом задания, упражнения, а также подбирать иллюстративный материал: схемы, рисунки, плакаты, шаржи и т.д.

Так в «Большой Перемене» в кабинете математике на доске висят шутливые картинки, которые хорошо запоминаются и несут определённый образовательный эффект. Например, такая:

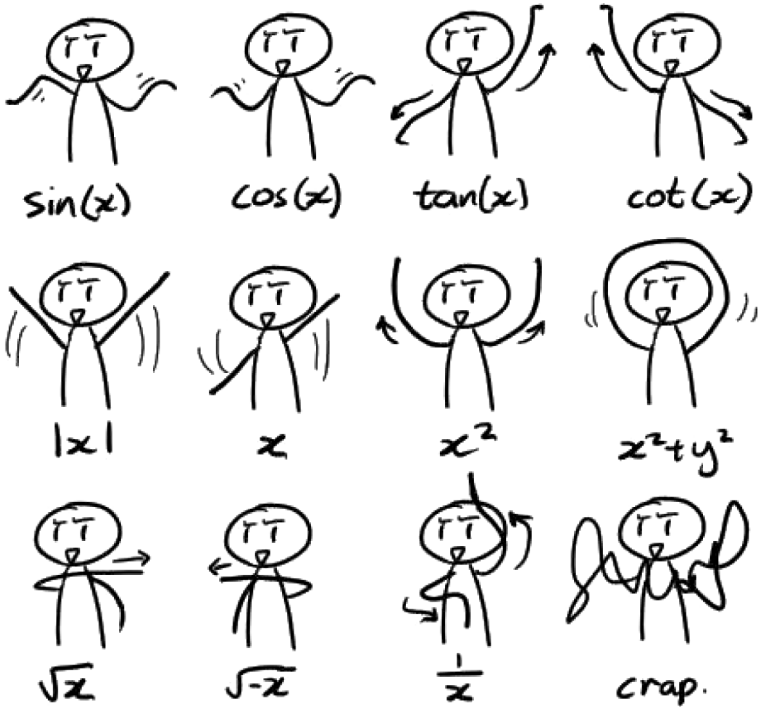
Такое парадоксальное видение ситуации открывается при прохождении темы «Углы», но студент и сам может догадаться о понятии «тупой угол».

Или такая картинка:

В ней в шутливой форме преподносятся понятие касательной, причём оказывается, что касается не прямая (как обычно бывает), а окружность.

Самая известная константа на фото – в неожиданном ракурсе (на заборе «грубо» написано число «пи»):

Вот как можно изобразить графики известных функций:



Отрывок из школьного сочинения:«***перед ним, сидя на коне, стоял всадник***» вызывает улыбку, если подкрепить высказывание картинкой:

Перед ним, сидя на коне, стоял всадник.

Не могу не упомянуть лингвистические сказки Людмилы Петрушевской («Пуськибятые»), научно-популярную книгу Льва Успенского «Слово о словах» (Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокренка.). Все эти вымышленные слова помогают увидеть семантические признаки слова, вытекающие из его морфологии.

Несколько случаев из педагогической практики

Случай 1. Новичкам-студентам в начале обучения необходимо пройти диагностику. Диагностика по математике включает индивидуальное собеседование со студентом. Когда с ним беседуешь, расспрашиваешь о чём-то, чувствуется его скованность, стеснительность. Это мешает выяснить, что студент на самом деле знает и помнит. Чтобы как-то его «расслабить», шучу, использую намёки, парадоксы. Например, если студент забыл, что такое биссектриса, – намекаю про крысу, которая ходит по углам и делит угол пополам. Или высота — это кошка без хвоста, которая, как лом, падает из вершины на сторону под прямым углом. Такие шутливые подсказки помогают уменьшить дистанцию между педагогом и студентом и снять излишнее волнение.

Случай 2. На уроке, с целью разминки я предлагал студентам тест на определение уровня развития логического и рационального мышления (автор М. Войнаровский). Тест состоит из 30 шутливых предложений, к которым нужно подобрать верное логическое соответствие, типа:

«Шмурдик боится как мышей, так и тараканов.

a. шмурдик не боится тараканов;

b. шмурдик боится мышей;

c. шмурдик боится мышей больше, чем тараканов, но и тараканов боится тоже.»

Проходить такой тест — одно удовольствие. Он совмещает в себе некоторую весёлость, абстрактные и вымышленные объекты, несуществующие

в реальности действия, но, несмотря на всё это, тест довольно точно отражает способность испытуемого устанавливать причинно-следственные связи.

Случай 3. Занятие по физике. Студенты приходят уже к вечеру, уставшие. Сидят, слушают какую-то тему, чуть не засыпая. Надо повысить их настрой на работу. Привожу им пример из физики, так называемый «***куромагнитный эффект***»:

– В двадцатые годы 20 века группа советских физиков занималась магнитным полем. И возникла у них идея проверить его воздействие на живые организмы. Недолго думая, взяли они большой электромагнит, между половинками которого поместили голову живой курицы. Начинают эксперимент. Включают рубильник, магнитное поле постепенно увеличивается. Сначала ничего не происходит. Но как только поле достигает некоторого значения, курица начинает орать, трепыхаться и чем дальше, тем больше. Выключают рубильник, опять ничего, курица спокойна.

Рассказываю, а студенты оживляются, начинают вникать. Я спрашиваю у них, что они об этом думают. Предлагаются различные гипотезы, ребята начинают перебивать друг друга, предлагая всё более изощренные версии. Я продолжаю:

– Вот радости было! Нашими учеными обнаружен новый эффект! Физики начали набирать статистику. И тут выясняется, что крепление магнита было разболтано, и при увеличении магнитного поля половинки притягивались друг к другу так, что несчастной курице зажимало голову, после чего она и начинала орать. Весь эффект!

Посмеялись конечно, и после этой истории можно было продолжить урок, все студенты проснулись.

Случай 4. Мне дали вести группу ребят. Первое наше знакомство началось вполне дружелюбно. Но тут один студент в свойственной ему ироничной форме намекнул, что наши отношения могут сложиться как с их бывшим преподавателем, которого «выжили». В этой ситуации пришлось прибегнуть не к одному, а к целой последовательности приёмов, чтобы снять напряжение и в итоге наладить со всеми ребятами конструктивный диалог. Только тогда во мне они увидели такого же человека, как и они сами, который не собирается с ними конфликтовать и не «зверствует» на уроке.

Случай 5. Мои коллеги-математики совместно с нашим замечательным художником М.М.Николаевым периодически вывешивали стенгазету, каждый раз посвящённую какой-то интересной теме. Регулярно на стенгазете появлялись шаржи на наших студентов, а один из выпусков был посвящён моей персоне. Помимо положительных эмоций у всех, кто видел этот выпуск, остались в памяти и условия шутливых математических задач, героем которых я был представлен. Подумать над их решением было приятно и мне, и тем ребятам, которые просматривали эту стенгазету.

Случай 6. Редко, но бывает, что к нам приходят студенты, которые разговаривают, активно используя матерную брань. В таких случаях я могу немного «подколоть» человека, рассказав ему какой-нибудь анекдот, в котором матерящийся выставляется в невыгодном свете. Также предлагаю студенту на каждом занятии вести совместный учёт употребляемых им нехороших слов, а затем построить график зависимости. Через некоторое время тяга к употреблению плохих слов уменьшается.

Примеров применения юмора в работе учителя можно привести множество. Уверен, что каждый педагог сам способен подобрать материал, который можно будет весело с интересом и пользой применять на занятии.

Ограничения в использовании юмора в образовании, или когда шутить не стоит

Использовать юмор в каждой конкретной ситуации нужно сбалансировано, постоянно отслеживая, куда разворачивается ситуация, чтобы вовремя перевести настроение ребят в нужное русло. Важно всегда помнить, что в использовании юмора есть своя «техника безопасности».

Совершенно очевидно, что нельзя использовать грубые и пошлые шутки; юмор, унижающий достоинство человека. Никакая шутка не должна оказывать на человека давление.

Ни в коем случае нельзя смеяться над физическими и другими особенностями человека, над его взглядами и увлечениями. Здесь можно привести огромный список ограничений для шуток: национальность, ориентация, манера говорить и т.д. и т.п. Не следует смеяться над случайностью, высмеивать непроизвольный промах студента.

Юмор хорош в меру. Не стоит увлекаться юмором, когда он может отвлечь внимание студентов от более важных моментов или исказить понимание ими какой-то информации: когда студенты работают сосредоточенно на уроке, решают контрольную работу или думают над каким-нибудь докладом. Желательно избегать повторений при использовании шуток.

Очень большой осторожности требует применение шутливых интонаций, когда студент откровенно делится чем-то, особенно, когда он находится в процессе самоанализа.

Не стоит смеяться над тем, что человек не в состоянии изменить. В отдельных ситуациях можно посмеяться лишь над отдельной чертой характера студента либо конкретным поступком. Например, студентка А. проявляет излишнюю речевую активность во время занятия. Иногда это мешает сосредоточиться на работе. Тогда, в тот редкий момент, когда А. молчит, я могу над ней подшутить, сказав нечто подобное: *«Если А. молчит, то её лучше не перебивать»*. Возможно, это станет небольшим шагом к тому, чтобы она в следующий раз не отвлекалась на разговоры.

Важно в шутках быть на одной волне с учащимися. Не следует первым начинать смеяться над собственной шуткой, даже очень удачной. Возможно, Вам самим она и покажется очень смешной, но ребята её могут совсем не понять. Нельзя сердиться на проявление юмора учащимися, нужно всегда быть готовым ответить на их шутку, уметь посмеяться над собой. При этом следует избегать шутовства.

Стимуляция юмором не возымеет никакого действия, если студент вообще не обладает чувством юмора. В такой ситуации в его глазах сам педагог будет выглядеть не очень адекватно. Кроме того, будет потрачено время на то, чтобы вновь вернуться в учебный процесс. В моей практике встречались подобные люди. Тогда вставала задача помочь человеку понять, чего я от него хочу, объяснять, что я шучу не над ним, а над какой-то определённой ситуацией.

Иногда кажется, что используя некоторые приёмы (сарказм, насмешки и т.п.), можно добиться корректировки нежелательного поведения учащихся, например, опозданий, невыполнений домашнего задания, деструктивного поведения и т.д. Однако можно получить прямо противоположный результат. И об этом также необходимо помнить.

Очевидно, что юмор обладает большим психолого-педагогическим потенциалом, и его можно использовать как повседневно, так и в сложной, даже иногда очень трудной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кухранова И. Юмор в педагогической деятельности // Воспитание школьников. – 2003. – № 7. – С. 34-35.
2. Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии. – М.: Искусство, 1968.
3. Род М. Психология юмора. – СПб: Питер, 2009.

ДИАЛОГ ПОКОЛЕНИЙ[1]

М.Р Мирошкина

Что такое поколение, о чем идет речь? Поколение – это группа людей, которая сформировалась как некая общая когорта под двумя важными факторами: теми событиями, которые они переживали в своем детстве, и тем уровнем развития технологии, который в это время существовал. Все это сформировало у них определенную, отличную от людей другого поколения систему ценностей, систему отношений.

У нас сейчас происходит то же самое, что и во всем мире, как бы мы не рассказывали о своем отдельном историческом пути. И это определяется тем, что как бы мы не хотели загородиться от всего мира, уровень развития технологий, который определяет уровень развития сознания, сегодня таков, что глобализация – это естественный фон существования любого человека в мире, даже в Африке, и, стало быть, от глобальных событий нам никуда не уйти. Именно это определяет ситуацию, что сегодняшние дети времени глобализации больше похожи друг на друга в разных странах, чем представители разных поколений в России. То есть русский, американец, китаец, немец 15-летний – это практически одно и то же, а русский сегодняшний 15-летний и сегодняшний даже 40-летний – это представители двух разных планет.

В нашей стране на сегодняшний день, если говорить о классификации наших американских коллег[2], живут представители 5-ти поколений, а становление поколения идет в течение двадцати лет.

Поколения имеют одни и те же характеристики в любой стране, например, поколение «победителей» – год рождения 1900 - 1922, Первая мировая война. Это был век прорыва новых технологий, это был век развития и в Соединенных Штатах, если мы с ними сравниваем, и у нас. У нас хоть и закончилось это в 1913-м году, но в результате развития промышленности и сельского хозяйства Россия была мощным поставщиком продукции во все страны мира, в Соединенных Штатах в это время был тоже строительный бум, экономический бум и прочее.

---

[1] Выдержки из расшифрованной аудиозаписи выступления М.Р. Мирошкиной на Конференции.

[2] Нил Хоув, Вильям Штраус «Поколения. История американского будущего»

Люди, которые родились после этого периода, начиная с 1923-го по 1943-й год – это поколение названо поколением «молчаливых». У них свои специфические характеристики, я опять провожу аналогию между нами и Штатами, и понимаю, что да, действительно это поколение «молчаливых»: в Штатах Великая депрессия – им говорить не о чем, у нас Великая репрессия – нам говорить незачем.

Затем поколение 1943-1962 года рождения – это поколение «детей войны», это поколение «бэбибумеров». Почему такое название – потому что после этой огромной, уничтожающей войны огромное количество детей рождалось на свет, и это были люди с психологией победителей, особенно в нашей стране, людей, которые победили в такой страшной войне, и они могут в этой жизни все, поколение, которое впоследствии дало когорту «шестидесятников» – творчество, прорыв, интеллект, свобода, и понятно, чем все это кончилось.

После «бэбибумеров» на свет пришло поколение «икс». Его назвали так, потому что не понятно, что это за странные люди, и чего от них можно ожидать. Это было время хиппи, это было время протеста, это было время молодежных событий во Франции, которые в результате изменили вообще всю политику внутри этой страны. Наши «иксы» как бы были в подполье, но это поколение мое – это поколение Цоя, это поколение Макаревича.

Поколение сегодняшних молодых людей называют «миллениалы», потому что они перешли через тысячелетие, от «миллениума», или поколение «игрек» (потому что следуют за «иксами»). Они первые вступили в эпоху Интернета, я об их характеристиках отдельно очень подробно расскажу.

С 2003 года те, которым сегодня уже 11, подростки – это уже следующее поколение, поколение «зет». Они тоже дети цифрового поколения, но они уже категорически отличаются даже от «игреков», не говоря уже о том, что они отличаются от всех остальных.

Итак, нас интересуют два поколения, и мы о них поговорим. «Игреки» – с 1983 по 2002, и «зеты» – с 2003.

Итак, «игреки». Если говорит о нас, «игреки» – это первое постсоветское поколение. Они не читали «Малую землю», «Целину» и «Возрождение», они не знают основ марксизма-ленинизма, они если и слышали что-то о Карле Марксе, то не как о портрете в череде Ленин, Энгельс и Маркс, а как об авторе «Капитала», экономической Мекки.

Они сформировались двумя очень важными позициями: первая – это кризисные периоды 90-х годов, когда их родители переживали развал, вы искали работу, это было состояние всего общества – родители всегда искали работу, родители пытались выжить, а дети варились в этой ситуации неопределенности и это впитывали. Если люди постарше, они помнят, что в это время из школы вывели воспитательный компонент – «школа должна учить». Дети приходили в школу и из нее уходили на улицы, и с ними никто не занимался, то есть они были абсолютно сами себе предоставлены. Это сформировало то, что, во-первых, они привыкли ориентироваться только на себя, и, во-вторых – они никому не верят. «Мы такие и мы правы». И вторая важная характеристика, которая сформировала вот это детство – это то, что они живут сегодняшним днем, они не строят долгосрочных планов. Почему – потому что это период 90-х годов, это экономический кризис – не построишь, потому что неизвестно, что будет завтра, и второе – особенно в крупных городах, и особенно в Москве – это теракты. Ты вошел в метро и можешь из него не выйти, ты пришел домой – а рядом взорвалась пятиэтажка. И вот это детское ощущение тревоги сформировало то, что длинные планы не строят – вот завтра проснется и поймет, что делать. Именно поэтому они живут «здесь и сейчас»: случилось – схватили, не случилось – дальше пошли. И это родители сегодняшних детей и старшие подростки.

Вторая их важнейшая характеристика – это то, что они активные пользователи социальных сетей. Что такое социальная сеть – это «лайк». Я повесил какую-нибудь глупость в виде высказывания и своей фотографии и жду, как на нее отреагируют. Сколько «лайков» у меня получилось в этой социальной сети, настолько я чувствую свой статус. Если вы помните, статус – это количество перьев в головном уборе, что такое статус в социальной сети – это количество «лайков». Они собирают их в сети друзей. Им нужен «лайк», они нуждаются в признании, скажи сначала, что он такой хороший, и он готов с тобой дальше пообщаться, причем от этого зависимы и взрослые, и дети. Далее – в силу того, что они выросли в социальных сетях, у этого поколения есть абсолютно непонятная для нас характеристика – они выстраивают горизонтальные отношения. Они не живут в вертикали, которую активно простраивают у нас в стране сверху до низу, они ее не понимают, они понимают систему партнерских отношений, потому что это сеть. Там не важно, кто ты, главное, что мы

с тобой в одном пространстве, мы с тобой общаемся, и не важно, что это взрослый дяденька или молодая девушка.

Еще одна характеристика: для «игреков» деньги – не самоцель и не мерило успеха, для нас это мерило успеха, потому что мы выросли из нищеты, как бы из равенства, а для них деньги – это способ достижения удовольствия, способ реализации своих целей. Вот если им денег хватает – значит все нормально, если нет – значит нужно заработать, или найти, или выиграть, или на бирже – как угодно, способ вообще не важен. Важно, чтобы деньги были, чтобы достичь своего результата.

Еще одна характеристика: они близки со своей семьей. Я не говорю сейчас о ребятах, с которыми вы работаете, среднестатистический «игрек» близок своей семье. С чем это связано – как раз с теми ситуациями, когда они росли в неопределенности, и эта непонятная ситуация людей сближала. Но больше всего они близки бабушкам и дедушкам, потому что родители все время работали, а дети росли с бабушками и дедушками. Мы проводили в Москве исследование в 2010-м году, и очень интересная была характеристика, что московские дети своими идеалами считают бабушек и дедушек – и это 2010-й год. И вторая интересная характеристика, что за последние 20 лет роль матери для подростка стала заметно ниже, а роль отца не изменилась – его как не было, так и нет. А мать была в семье матерью, а сейчас все время работает, и поэтому остаются бабушки и дедушки, никакой отец, и практически уже никакая мать. Это характеристики из исследования московских школьников.

«Игреки» – это к тому же еще и геймеры. К этому можно плохо относиться, они играют, они в сети, но есть интересное исследование, которое говорит о том, что если сыграть на том, что они геймеры, то можно влиять на них через игровые процессы. Что дает игра, длительная стратегическая игра в компьютере – она, во-первых, позволяет им простроить стратегическое мышление, а во-вторых – позволяет решать задачи по мере их поступления. Решили одну задачу – пошла следующая, логически вытекающая из первой. И если они по ходу решения этих краткосрочных задач добиваются успеха, то можно выстраивать геймерскую стратегию. Это можно использовать в образовании, это можно использовать в постановке любых воспитательных задач – игра, пошаговость, успех.

Они, естественно, представители цифрового поколения, я думаю, не надо рассказывать, что любой сегодняшний подросток знает столько технических изобретений, о которых мы не знаем даже названий.

Есть еще одна особенность для поколений, живущих в России (ну, может быть, мы еще с Бразилией и Китаем похожи в этом) – это то, что социальная характеристика жителей столиц категорически отличается от социальной характеристики жителей всей страны. Даже если брать отдельный регион, то, допустим, ребята из Ярославля, столичные, белая кость – они категорически отличаются по своим характеристикам от детей из районов Ярославской области. В компьютере они одинаковы, а в социальной сфере – разные. В Москве это и плюс и минус. С одной стороны, московские подростки более социально активны, и если вы помните события на Манежной площади, то они говорят о том, что они готовы реагировать на ситуацию. Если вы будете вспоминать Болотную площадь – то это, в основном, молодежь, а в провинции таких событий не наблюдается в принципе.

Очень интересное исследование провели в 2009-м году сотрудники канала MTV – это молодежный канал, они реагируют на своего потребителя. Для того, чтобы готовить «нормальный контент» для этого поколения, они провели в Европе огромное исследование, в нем участвовало 7 тысяч человек из 7 стран, и им предложили очень простую задачу – напишите 10 заповедей вашего поколения. И вот что в итоге получилось: верь в себя; уважай родителей; будь честным; ты отвечаешь за свою собственную жизнь; выполняй обещания; трудись, дабы преуспеть, но не в ущерб другим; относись терпимо к тому, что люди разные; будь счастлив и оптимистичен даже во время невзгод; создавай, а не уничтожай – себя, других, землю, ценности.

Какова основная характеристика этих посылов? Что такое заповедь Христа, 10 заповедей Ветхого Завета – не убий, не укради – через отрицание. А у них – через позитив, через утверждение – будь! Будь честным, будь оптимистичным, выполняй обещания. И еще их попросили назвать 7 смертных грехов. Вот они: расизм, ложь, насилие, жадность, измена, гнев, зависть.

Вот это «игреки», вот они такие. Это поколение родителей сегодняшних малышей и старшие подростки.

Следом за ними идут «зеты», они вообще другие. Если у вас есть в пространстве маленькие дети, вы прекрасно понимаете, что уже в 1,5 года, если не раньше, дети спокойно нажимают на кнопки компьютера и спокойно в нем работают. Причем японцы, например, дают детям планшетники с разными цветами кнопок, они еще ничего не соображают, они

не умеют еще говорить, но они видят изображение, нажимают на кнопку, понимают, какая реакция идет. И в следующий раз они уже получат это изображение, не «методом тыка», а вполне конкретно нажимают на эту кнопку и получают то, что хотят получить. И дети поколения «зет» вообще не знают, что жизнь может быть без сети – они дети Интернета.

Вторая их характеристика – телефонным разговорам они уже сегодня предпочитают обмен СМС, а электронным письмам – чаты, ведению блогов – общение через сеть Вконтакте, быстрая информация в реальном времени. Они совершенно освоили язык СМС. И в их языке сокращения, которые есть в СМС, если читает пожилой человек – не поймет ничего. Они понимают все, это их язык. Это минус для нас, как мы это воспринимаем, но это реальность, с которой придется сталкиваться, с чем мы столкнемся буквально в следующем году. Нам ввели итоговое выпускное сочинение по ЕГЭ, при условии, что дети читают за год не более 12 книг, и пишут 2,5 тысячи электронных писем, вернее коротких СМС. При том, что у них клиповое мышление, краткосрочное, и очень конкретный и короткий язык. Введение этих сочинений заведомо тупик, потому что написать какое-то связное сочинение по какому-то длинному тексту типа «Войны и мира» они просто не в состоянии, в силу их вот этой характеристики. И это не их проблема – это наша проблема, потому что нам это надо усваивать, принимать к сведению. Они живут характеристиками своего поколения, если мы читали книги, мы вступали в длительные дискуссии – им этого не нужно. У меня был пример: школьники через сеть ВКонтакте заменили старосту в классе, а классного руководителя не предупредили, так как она ВКонтакте не была. Она приходит на классный час, говорит: «Петя, ты как староста…». В ответ: «А он не староста уже месяц, мы его сняли» – вот так все быстро все решили.

Еще одна характеристика, которая нас тоже раздражает до невозможности – он обладают способностью к многозадачности. Для нас непонятно, как они могут одновременно слушать mp3-музыку, общаться с друзьями в чате, корректировать фотографии, бродить по сети – и все это делать во время того, как они делают домашнее задание, или сидят на уроке. И они при этом усваивают ту информацию, которую мы считаем, что они никогда не усвоят. Я со своим ребенком очень интересный опыт приобрела в музее… Я подхожу к витрине, я смотрю, что там есть, я читаю этикетки. Сын в это время уже пронесся по всему залу, говорит: «Я тебя на выходе подожду». Я думаю: «Ну вот, зря пришли». А через какое-то время он

мне показывает в каталоге фотографию статуэтки, я ему: «А это что?», он говорит: «Как? Это статуэтка такая-то, стояла она вот там-то, вот в таком месте, вот за таким поворотом. Ты что, не помнишь?!». Я на нее смотрела, этикетки читала, но он быстро снял информацию и ушел, а я со своими этикетками провозилась, но так и не поняла, что там было.

И еще две очень важных характеристики, принципиально важных. В этих условиях цифрового мира они поняли, что получить доступ к информации важней, чем сама информация. И когда мы их спрашиваем так назидательно: «Какое море впадает в Волгу?» – они не знают, но им и не надо. А когда им будет надо, они посмотрят в Интернет и расскажут, не только в какое море она впадает, но откуда она вытекает, сколько в ней воды, с какой скоростью она течет, и много чего, в зависимости от того для чего нужна информация. И все это мгновенно. А вторая характеристика, с этим же связанная – они поняли, что информации слишком много, чтобы ее всю запоминать, и поэтому когда им будет нужно, они найдут только ту, которая нужна им здесь и сейчас, и будут ее использовать, а все остальное они упустят.

Вот они такие, и это наша проблема – что с ними такими нам таким делать. Это наша проблема, а не их.

Участник[3]: Спасибо большое за такое интересное перечисление и осмысление проблемы последних двух поколений, интересно, как сильно они разделились. Но мне хотелось уточнить, в чем педагогический аспект? То, что наша проблема – мы знаем. Волей-неволей в последнее время с этим сталкиваюсь. Понятно, как это должно поменять нашу парадигму мышления, а вот какие конкретные методы, насколько допустимо окультуривание, использование жанризмов, использование новых технологий, или вместо фильмов показывать короткие видео, или общаться в Интернете – что Вы предлагаете? И зачем?

Участник: Можно спросить какая связь выступления с темой приемной семьи, которую мы сегодня обсуждаем, но мне кажется, что связь есть и довольно прямая. Мы имеем дело с детьми вот этих двух последних поколений, если говорим о приемной семье, а родители у

[3] Далее мы приводим стенограмму разворачивающегося после выступления обсуждения. Ответы Марины Руслановны Мирошкиной – МР:, все остальные реплики и вопросы не идентифицированы и помечены У :

нас из совсем другой парадигмы. Если приемная мама 60-летняя берет девочку 11 лет – это абсолютно два разных мировоззрения, поэтому здесь есть объективные вещи, которые эту социокультурную ситуацию и определяют.

Мирошкина М.Р.: При всем том, что я говорила, я не сказала важной вещи. Вот эти все технологии, вот эти все события – они в детях, и, соответственно, во взрослых и подростках сегодняшних порождают очень важное качество, это качество – самоорганизация. Если мы посмотрим на детей, просто понаблюдаем во дворе, мы в этом убедимся. У меня была ситуация, я про нее всем рассказываю, она настолько характерна. У нас во дворе из дома выкинули матрас двуспальный, он стоял-стоял, я и ругалась – хоть бы донесли до помойки, а то так прислонили к двери. Потом смотрю – матраса нет у дверей, думаю – ну, слава богу, убрали. А матрас посреди двора лежит, а на этом матрасе весь двор скачет. Причем двор упакован, как вы понимаете, всякими малыми архитектурными формами, на которых нет ни одного человека, все они вокруг матраса, что им в голову приходит – в то они и играют. Они на нем плавали, кувыркались, они с него прыгали... Три дня прошло, они насытились, и спокойненько взяли этот матрас и унесли.

А второй пример, из того же – когда снег сгребали. Стоит огромная грязная снежная куча, и на ней сидят все. Рядом, опять же – эти формы. А здесь – «Царь горы», они роют в ней ямки, они сами придумывают события, а взрослого нет, он не нужен. Точно так же поступили бы любые дети, соглашаюсь, но – при этом всем у нас еще существовали организаторы внеклассной работы, педагоги дворовых подростковых клубов, вожатые. А у них таких взрослых нет в окружении, но они, похоже, и не нужны.

У: Детская самоорганизация? Наоборот, это можно печалиться, что сейчас дворовая культура уходит из жизни детей.

МР: Да, она уходит в другое пространство, она уходит в виртуальное.

У: Есть виртуальные дворы, есть конечно.

МР: И вот вам виртуальное пространство, вот игра, сетевая. Кто ее организовал? Никто. Задали условия, создали сеть, и в этой сети дети в разных ролях присутствуют. У них есть задача игровая, у них есть цель, и они, приходя с разных точек и пространств, организуются сами. Создали условия, а они в этих условиях существуют, значит,

наша задача какая? Создать условия, в которых они могли бы в реальной жизни так себя самоорганизовать. Они это сделают сами быстрее и лучше.

У: В виртуальном мире это всегда быстрее.

МР: Я понимаю. И вот такие дети, которые самоорганизуются – они приходят в школу, они приходят в ее пространство. А мы их закладываем в вертикальные отношения «учитель-ученик», которые они не принимают, потому что они живут в другом мире. В эти вертикальные отношения они вступают, поскольку это требуется, но они вступают в них формально. Поэтому задача педагога, как я ее вижу – создание некой атмосферы свободы возможностей для ребенка, как в учебном процессе, так и во внеучебном процессе. Что такое свобода возможностей – это ситуация, права ребенка, это возможность выбора и гарантия ответственности.

У: В качестве оппозиции и точки – я считаю, что выводить из этого пространства ни в коем случае нельзя.

У: На самом деле это важно, о чем сейчас речь идет.

У: По-моему – да, это очень важно. Это разные позиции – выводить/нет, в какой степени, в каком виде, форме, если выводить.

У: Скажите, пожалуйста, задача – именно их вывести из виртуального пространства?

МР: Да, задача такая есть. Естественно, оттуда их вывести, чтобы виртуальное пространство там осталось пустым – этого не получится, это часть их жизни. Задача глобальная, как я ее вижу, для нас, для пока исследователей, а не для практиков, потому что я не знаю, как это на практике будет – скажем так – педагогизация виртуального пространства. Не всего, а присутствия педагогической функции, присутствия некоего маячка, который может у них сформировать мысль выйти сюда, к нам. Насколько они все делают сами, настолько мы им не нужны, что… я не печалюсь по этому поводу, я просто предлагаю подумать нам всем над тем, что мы будем делать, чтобы быть им нужными.

ОБСУЖДЕНИЕ ИТОГОВ РАБОТЫ СЕКЦИЙ. ВЫСТУПЛЕНИЯ АНАЛИТИКОВ И УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

ДЕНЬ ПЕРВЫЙ

Выступления аналитиков

Гусаковский М.А: Я сравниваю предыдущую и эту конференцию и хочу сказать, что очень сильно заметен подъем, очень. Радует абсолютное спокойствие обсуждения своей проблемы. Мне просто безумно это всегда нравится, когда педагог отдает себе отчет в том, что он хочет сделать. Пусть даже он что-то и не доделывает, но он хорошо формулирует, что он хочет. В этом смысле – это большой успех конференции.

А теперь несколько замечаний общего порядка по поводу работы секции **«Педагогическая поддержка детей в образовании как основа создания индивидуальной образовательной программы».**

Первое, практически не было обсуждений учебных предметов. Как преподавать предметы, как лучше структурировать и так далее. Очень точно была сформулирована ядерная проблема и эта проблема педагогическая, в стиле педподдержки. Она прозвучала в докладе у Михайловой Нины Николаевны, и для меня это некоторым образом явилось открытием: «Обеспечить преобразование обыденной, житейской ситуации в образовательную».

Во-вторых, очень хочется отметить хорошие исследовательские навыки выступавших педагогов. В частности, схемы – очень точно, тщательно, красиво продуманные схемы. Моделирование, что само по себе просто замечательно, потому что в предметах, которыми занимаемся мы, в частности, поиск новой формы образования, невозможно обозначить все в терминах, в строгих терминах эмпирической науки, но можно моделировать. Модели самого разного рода позволяют схватывать сущности тех процессов, которые мы хотим предъявить.

И, наконец, последнее, что особенно понравилось, возник особый язык, специальный язык описания образовательных практик как кейсов,

что само по себе бесценно. Вот я достаточно много на свете уже живу и прочел не один десяток всяких педагогических, психологических, философских, разных других текстов, но такого уровня описания образовательных практик я не встречал нигде. Спасибо.

Михайлова Н.Н.: Я хочу сказать, что у нас была уникальная секция, потому что Михаил Михайлович рисовал на каждого портрет. За это отдельно спасибо, потому что бывает такая в каждом изюминка, которую способен уловить лишь художник. Мы сегодня все говорили о человеке, а представьте себе, что человек вглядывается в твои черты. Очень приятно. Это даже подбадривало в то время, когда были волнения при выступлении. И, в общем-то, это тоже одна из особенностей «Большой перемены», когда в общении происходит вглядывание, вслушивание – рождается шедевр. Такие чудеса появления образа человека.

Шустова И.Ю.: Я присоединюсь к Гусаковскому Михаилу Антоновичу в том плане, что сравнивая две конференции, вижу профессиональный рост участников. Из нас многие были здесь в прошлом году, и поэтому вывод правильный.

Расскажу о работе секции **«Ситуативная педагогика – работа «с живой ситуацией» педагогического взаимодействия»**. На нашей сегодняшней заключительной итоговой рефлексии, что радует, фактически не было дежурно-эмоциональных «как хорошо, как здорово, спасибо». Был или перенос на свой опыт или такие какие-то содержательные замечания, которые раскрывали общую значимость того, что произошло. Видимо это уникальность «Большой Перемены», она создает такую атмосферу, в которой очень легко открыто, искренне говорить.

Та атмосфера, которая у нас сложилась на нашем круглом столе, с таким с общим эмоциональным включением, смехом, с вопросами, особенно помогала, когда студенты выступали. Всем так хотелось их поддержать! И это так чувствовалось, что всем выступавшим помогали слушающие!

Для меня самой работа секции стала, конечно, хорошим усилием. Это была образовательная ситуация. И, знаете, что-то подтвердилось из того, что думалось раньше, а что-то открыло новые двери, возникло новое движение. Я отмечу несколько важных позиций, с которыми я бы хотела с вами поделиться.

В частности, относительно того что такое образовательная ситуация. Даже если «соображать на троих», я ученик и процесс образова-

ния, давайте процесс образования пока отодвинем. В основном будем говорить про то, что же делает живую ситуацию между учеником и учителем образовательной. Во-первых, она всегда строится на связях и отношениях ученика и учителя. Тот, кто был сегодня на нашей секции, вспомнит, я говорила в своем докладе, что в любой образовательной ситуации есть два контекста. Предметный – моя профессиональная задача, и содержательный – это что мы вместе с ребенком держим. И вот то, что мы вместе держим – это и есть те связи и отношения, которые в ней выстраиваются и помогают разворачивать ее образовательный потенциал. И вот об этом, по сути, были все наши сегодняшние выступления, и даже окончательные рефлексии. Последнее было выступление, участник говорит: «Вы понимаете, что усилие, которое делаю я, оно рождает и ответное усилие со стороны другого». Вот и на секции получались такие взаимные шаги навстречу друг другу, когда в совместном пересечении позиций появляется предчувствие рождения смысла. Мы предчувствуем, что где-то он уже рядом, но мы можем до него дойти только вместе.

И вот эта живая ситуация – это всегда разворачивающие участников отношения, которые взаимно обогащая их, дают им новый образ себя самого. И это происходит только в ситуации совместности. По-моему, Касицина Наталья Викторовна сегодня говорила: «Без меня народ неполный». Когда каждый участник чувствует свою причастность к происходящему, я понимаю, что без меня это будет уже немножко не то. Я чувствую, что я здесь тоже очень нужен и важен. И вот это «со», оно в работе секции явно появлялось как сопричастность каждого к происходящему. Это со-переживания, это со-авторство, это со-трудничество… Кстати, конференция – та самая социальная ситуация развития, как необходимое внешнее условие, которое задает вот этот потенциал роста для каждого. То есть для нас – это и есть как раз СО-бытийные дни.

Так вот, про общность с другими. У нас с докладом выступали студенты девочки Тэя и Оля, и они со своим педагогом Ладыгиной Ириной Александровной показывали, как процесс обучения на предмете истории можно выстроить через самостоятельные проекты. Очень ярко было видно, что именно вот эта совместность педагога и ребенка помогала последним выстраивать свои осознанные шаги, осознавать свое продвижение, видеть результативность каждого шага и все больше и больше

как бы их опредмечивать, делать понятными самим себе: что мы делаем и что это нам дает. Это проживание в общности с другим как раз является той образовательной ситуацией, которая меняет меня самого, когда я осознаю какие-то свои реальные шаги в общем пространстве. Это первая тема, которая прошла через все выступления.

Второй аспект очень важный, что ситуация может быть живой или мертвой. это мы еще с прошлогоднего обсуждения помним. Страх убивает жизнь. Находка этого года – оживляет ситуацию юмор, альтернатива страху. Давайте вместе посмеемся, и никому не будет страшно. И вот это выступление Дымова Александра Борисовича про педагогический потенциал юмора – это действительно еще одно открытие мое лично, и для всех оно оказалось очень значимым. Наверное, не случайно Макаренко в своей колонии измерял эмоциональное напряжение. Он считал, сколько было смеха, тихих разговоров или крика, громких разговоров, взрывных. Живая ситуация она всегда происходит в некоем общем эмоциональном поле. И здесь еще один такой очень важный ход, Александр Борисович говорил, что юмор рождает открытость. Если я, педагог, смеюсь над собой, над тем, что происходит, то открываются мои человеческие качества. Я не боюсь показать себя как человека, меняется немножко позиция педагога. И здесь это как раз и является тем важным условием, когда возможно пересечение культур: детской и взрослой. Если нам вместе смешно, мы вместе это переживаем. И вот эта совместность в этом общем эмоциональном поле – это очень важно, без этой общности и образовательной ситуации случиться не может.

Третья, последняя мысль, что в ситуации образовывает опыт. Тот опыт, который я в ней получаю и осознаю. И вот здесь хочу отметить выступление куратора «Большой Перемены» Марии Савинкиной, которая говорила про доверие к ребенку. В общем завершающем круге многие отмечали именно ее выступление. Она напомнила нам о том, что человек, который никогда не доверял, которому никогда не доверяли – сам этот порочный круг не разорвет. Кого не любили, ему самому сложно любить. Что вот этот опыт человеческих отношений, опыт доверия, опыт сопереживания, опыт честности он очень важен, особенно для ребят, которые воспитываются не в семье, а в казенных учреждениях, где наблюдается очень сильный дефицит вот этих человеческих, открытых, живых отношений. Так что большое спасибо всем участникам нашей секции. Как сказала Наталья Викторовна Касицина, завершая нашу работу, встреча

состоялась, живая ситуация произошла и она помогла нам свой образовательный потенциал повысить.

Юсфин С.М.: Первое слово – спасибо всем, кто выступал, кто слушал, кто реагировал, кто молчал и думал. Некоторые мысли, которые меня посетили, когда работала наша секция «Ситуативная педагогика – работа с «живой ситуацией». Первое, я понял, что разговор о ситуации, об образовательной ситуации чрезвычайно актуален для современной педагогики. Связано это с некоторыми вещами. Я считаю, что педагог работает не с человеком, а с ситуацией. Он не может отдельно работать с изолированным человеком. Он работает с ситуацией вокруг этого человека. По воду разрешения его проблемы, по поводу разрешения его задач и т.д. и т.п. Более того, следующий вывод – образование должно выстраиваться как ситуация. И, несмотря на то, что педагоги по предметности своего доклада все про разное выступали (кто-то про юмор, кто-то про доверие, кто-то про клубное пространство), интересно, что ни один из этих докладов не обошелся без слова ситуация. Причем не просто как бы в приговорке, а в ситуацию вкладывалось вполне смысловое наполнение.

И это следующая фиксация, которая определяет дальнейшее размышление, дальнейшее исследование. Все дело в том, что обычно дается достаточно много признаков действий в ситуации, показывается как нужно участвовать в ситуации, дается много характеристик и взглядов на процедуры, которые должны поддерживаться в этой ситуации или в той ситуации, но пока нет единого подхода у педагогов. Парадоксально, но сегодня прозвучало несколько определений типа «образовательная ситуация – это ситуация…». Это не хорошо, не плохо, это просто фиксация того, что пока объяснить, что такое ситуация, мы до конца не можем.

В моем понимании, ситуация – это расклад и расположение ресурсов, а так же структура отношений и связей людей, задействованных в разрешении какой-то задачи. В качестве ресурса я здесь обозначаю очень широкое понятие: это может быть отдельный человек, и сам ребенок или какие-то еще условия, и все это есть ресурс. То как они взаимно складываются, в какие отношения и связи вступают, в том числе, как они взаимообусловлены – это и есть для меня ситуация. Вот пока те заключения, которые я могу сделать. Еще раз спасибо.

Из выступлений участников

Савинкина М.В.: Я куратор студентов Образовательного центра «Большая Перемена». И так получилось, что я выступала на двух круглых столах. Поэтому основное, что я хотела сказать – это большое спасибо за искреннюю обратную связь, которая была в конце обсуждений. Я немножечко волновалась, что тема «Доверие» она такая неоднозначная, где-то личная даже. И очень сложно мне казалось, будет передать именно самое главное. Судя по вашим отзывам, получилось, это получилось не только сказать, но и донести. Спасибо большое за то, что вы так внимательно слушали. Это тоже очень удивительно и приятно. Спасибо за интересное обсуждение на обоих круглых столах, тех докладов, которые были. Спасибо тем, кто помогал мне подготовиться, тем, кто меня поддерживал. Хочется сказать, коллегам, которых мне удалось услышать, что очень интересно мне было вас слушать. Я немножечко наблюла за процессом подготовки, и то усилие, которые вы совершили в последнее время – оно заметно. Хочется пожелать всем дальнейших успехов.

Рязанова И.П.: Мне захотелось сказать вот о чем. Вы знаете, я как руководитель «Большой Перемены» с радостью и уважением наблюдаю профессиональный рост команды педагогов. Маша Савинкина пришла к нам с институтской скамьи, это у нее первое место работы. И вообще Вы видите, что у нас много молодых педагогов. Есть педагоги опытные, а есть новички, профессионально растущие прямо здесь в работе. Благодаря работе в нашей Исследовательской Группе, у ребят появляется возможность те знания, которые они получили в институте, отфильтровать и непосредственно в практике проверить. У них есть с кем посоветоваться, у кого поучиться. Вот эта общность педагогов и мощная поддержка научных руководителей дает очень быстрый рост молодой команды. И более того, происходит продуктивное соединение уже опытных педагогов и недавно работающих. То, что я вижу, нет между ними противопоставления, конфликта, а есть очень хороший обмен. И это очень радует. И я рада тому, что это замечают другие. При этом, и это становится сейчас очевидно, если педагоги не выделяют отдельное время, не тратят отдельные силы на рефлексию, на проектирование, на анализ, то наша практика слабеет а мы просто изнашиваемся в ней.

Леонова М.Е.: Мне тоже хотелось добавить в продолжение Ирины Павловны. Я куратор «Большой Перемены». Я бы хотела сравнить предыдущую конференцию и эту для себя. Я чувствую, что в этот раз мне стало намного проще понимать говорящих. Мне показалось, что мы все как-то лучше стали понимать друг друга. И действительно очень интересно и важно то, что обсуждается, что происходило сегодня. Так же мне важно сказать спасибо за вопросы, которые мне задавались, потому что некоторые из них для моего дальнейшего размышления пойдут. В копилочку беру себе. И просто поблагодарить хочу всех за интересные доклады и за прекрасный такой опыт. Спасибо всем.

Щинова Н.А.: Я в «Большой Перемене» гость частый, но давно уже тут не была. И поэтому, слушая выступления педагогов «Большой Перемены», я получила огромное удовольствие, наблюдая рост, произошедший именно в работе. Видно, что совершенно по-другому идет теперь тут работа, и видно, что это правильно. Потому что те вопросы, которые обсуждались, они близки и нам, хотя мы работаем в вечерней школе в совершенно другом городе. Потому что в образовании нет таких моментов, которые были бы далеки, если мы постоянно находимся в развитии. И вот это единство мыслей, единство целей я видела почти в каждом выступлении и в том, что говорили аналитики, поэтому я всем очень благодарна за работу.

Участник: Я первый раз попала в «Большую Перемену», узнала, что такое существует совсем недавно через интернет. Была очень удивлена и рада, что познакомилась теперь. То есть мне все было понятно, хотя и весь ваш язык профессиональный. Ощущалось тепло. Ощущалось то, что вы действительно любите детей, инвалидов и я уверена, что им здесь хорошо. И еще – я, слушая вас, себе составила большой список, что еще мне надо поделать. Мы же тоже общаемся много с детьми и, понятное дело, какие-то ситуации они и у вас, и у нас одинаковые. Потому что дети все равно приходят к тебе с вопросами и вот они – живые ситуации, которые разбирались у нас на секции. Я, на самом деле, очень многое поняла как можно ситуации, когда дети жалуются, иногда повернуть. В этой ситуации можно не только ему посочувствовать, что-то посоветовать чисто по человечески, но еще можно попробовать его чему-то научить. Чтобы он ушел от тебя не только с согретым сердцем, но еще и с каким-то опытом и навыками, которые возможно, ему в жизни пригодятся. Так что спасибо большое еще раз.

Ватагина П.В.: Я руковожу программой помощи детям сиротам Благотворительного Фонда «Дети наши». Я не совсем со стороны, потому что с «Большой Переменой» мы работаем давно, и довольно тесно и плодотворно. Ребята из нашего интерната учатся здесь. И я тоже уже второй раз на конференции. Я человек не связанный с педагогикой, даже причислить себя к этой сфере не могу. Я – управленец, управляю проектами и процессами, поэтому на прошлой конференции мне было тяжеловато. Скажу вам честно, я в прошлый раз понимала мало. Сегодня же я сидела и действительно отмечала, что нет такого, что я не могу для себя из каких-то выступлений вынести полезное, это все важно для моей работы, для своих детей. Мне было, мало того, что безумно интересно, но и достаточно понятно. То есть на каком-то моем уровне восприятия педагогики не глубинном, а на таком простом, мне было все очень понятно. Поэтому я благодарна всем выступающим, спасибо большое. Донести до людей совсем далеких сложные вещи – это большая достаточно сложная работа, и мне кажется, она у вас сегодня получилось. Еще раз, спасибо большое.

Касицина Н.В.: Я думаю, важно будет еще раз заметить, что удивительным образом сегодня в целом, начиная с открывающего конференцию доклада Михаила Антоновича Гусаковского, и заканчивая вот этим итоговым обсуждением работы секций, было легко строить общение как диалог, а вернее даже как полилог с нарастанием смысла. Это для меня хороший диагностический признак того, что в аудитории уже создан свой профессиональный язык, и отмечу, задается он исследовательской группой «Большой Перемены». Причем язык этот достаточно точный и чистый, и это позволяет даже тем, кто пришел извне, а их довольно много сегодня, в том числе и не педагогов, понимать нас. Как только слово названо и найдено и оно становится в ситуации диалога нашим рабочим инструментом – это в разы ускоряет и работу, и выводит на другой уровень рабочую коммуникацию. Для меня лично это качество, которое дорогого стоит. И потому очень порадовало, что мы сегодня быстро понимали друг друга и продуктивно, на мой взгляд, поработали. Спасибо.

ДЕНЬ ВТОРОЙ

Выступления аналитиков

Михайлова Н.Н.: Мне кажется, самое важное, что было на секции **«Педагогическая диагностика как основа создания индивидуальной образовательной программы»** – это выделение предмета диагностики. Об этом говорили все, кто сегодня выступал. А это были и педагоги-предметники, и педагоги клубных программ, и логопед, и сотрудник центра первичных обращений, и завуч школы. И при этом каждый из них тем или иным образом определял в диагностике свой предмет. И главным предметом диагностики, во всех докладах, так или иначе, проявлялось внимание к конкретному ребенку как к человеку, к его потенциальным возможностям, к его желаниям, к его способностям стать субъектом собственной жизни. И в том числе, рассматривать «Большую Перемену», как ресурс собственной жизни, а не место, где можно получить какую-то бумажку по поводу ЕГЭ или ГИА. Хотя изначально, при приходе в «Большую Перемену», каждый из ребят в силу их представлений о том, как устроена жизнь, в силу их представлений, как можно ее изменить и улучшить, называли в своих целях, конечно не это. Но, тем не менее, педагогическая диагностика все время пыталась увидеть в них вот эти потенциальные возможности вырасти чуть-чуть выше этой понятой для них, достаточно мелкой для них, а иногда и достаточно бесполезной для них цели. Это первое, что я хочу отметить.

Второй момент. В той диагностике, которая была представлена, я заметила такую очень интересную вещь. Она была представлена в виде такого пропедевтического состояния ребенка, с которым после диагностики нужно что-то начинать делать. Что я имею в виду: диагносты пытались найти тот уровень, ту точку, зону актуального развития, которая находилась у каждого из детей. А зона актуального развития – это то, что он может самостоятельно понять, в том, что он может самостоятельно включится. И была попытка заглянуть в зону небольшого ближайшего развития. Для чего это нужно было диагностам? Для того чтобы начать работу с этим ребенком после диагностики, именно в той точке, которая будет для него понятна, в которой он будет себя чувствовать нормально, в которой он не будет себя чувствовать беспомощным, зависимым и

неуважаемым человеком. Мне показалось это очень и очень важным, и очень перспективным, потому что редко, когда я слышу в педагогической диагностике именно заботу о том, с какой точки нужно начинать с этим человеком работу. И такая диагностика, собственно говоря, подготовка к достойной встрече одного человека с другими людьми.

И еще одна задачка для диагностики была представлена в докладах. Она известная, она традиционная – это как понять уровень предметного знания, предметных умений и как от этого можно строить индивидуальную образовательную программу.

Ну и нельзя не подчеркнуть, что выступавшими были представлены, не просто интересные методики, но и методологические схемы, по которым можно понять, как можно двигаться в процессе решения той или иной педагогической задачи. И это не просто модельные представления о практике. У меня создалось такое впечатление, что это уже назрела готовность к переходу нашего формата конференции в формат не просто докладов, которые поставлены по исследовательским целям, но и в формат мастер-классов, где мы можем ставить перед собой цели трансляции своего опыта в виде определенных образцов и возможностей их воспроизводства.

Шустова И.Ю.: Всех активно приглашают выступить, а я еще эмоционально не отошла. Сложно говорить, потому что вот то, что происходило сегодня на нашем круглом столе **«Социальное партнерство при решении задач социокультурной реабилитации детей-сирот и выпускников детских домов»** – трудно назвать научной конференцией. Тот формат конференций, к которым, может быть, я привыкла, это такой более формализованный доклад с задачей не упасть в грязь лицом при ответе на вопросы. Понимаете, цели такие, они с презентацией связаны – достойно представляю отчет, чтобы все поняли, что я тоже хорошо работаю. Здесь же у нас совершенно другой формат, понимаете. Связанный с заявленным вчера смыслом «живая ситуация в событийном подходе». Поэтому ситуация разворачивается от того, как в нее входит первый человек и вносит туда свой смысл, причем не только на уровне доклада, но как некого целостного представления себя, и даже на уровне вопросов и реплик. И видно было, как пространство звенит и происходит переплетение отдельных позиций и возникновение единого целостного вот этого пространства, оно было очень такое пульсирующее что ли. Это я на уровне эмоций вам рассказываю, что с нами происходило.

Еще одна замечательная вещь, в альтернативу этой самой формальности, у нас участники были настроены на то, чтобы услышать и понять друг друга и помочь выступающему донести все ценное, что есть в его опыте. Этот опыт для меня очень ценный, именно как опыт человеческого взаимодействия и возникновения такого вот состояния общности, которое было сегодня в работе. Это позволяет почувствовать ценность именно такого рода взаимодействий.

А еще… у меня второй день такое ощущение, что мы не столько говорили об образовании, сколько о жизни. Может быть, Михаил Антонович Гусаковский этот вектор задал своим вчерашним выступлением, но, тем не менее, тема жизнь и человек звучит более отчетливо, чем образование. И на сегодняшней работе секции это тоже было так. Потому что понятно, что те специалисты, которые у нас сегодня здесь присутствуют, они решают не узко образовательную задачу. Я вот даже перечислю названия организаций: «Дети наши», «Расправь крылья!», «Большая Перемена», «Здесь и сейчас», «Живи настоящим», «Соучастие в судьбе», «Вверх», «Ключ», «Старшие Братья Старшие Сестры». Сами названия, наверное, того нее подозревая, все связаны с обозначением некого жизненного пространства в жизни ребенка, которое возникает при взаимодействии с тем фондом, центром, учреждением, в которое он приходит. Мы даем им почувствовать что-то такое…, как сказала Лора Чемпион на утреннем телемосте, «даем почувствовать вкус жизни». Вкус жизни даем почувствовать, что жизнь вообще интересная и это вкусно. Что можно делать новое и этого можно не бояться. И получается, что цель наша – это помочь в этом жизненном пространстве какую-то силу внутреннюю почувствовать. Но если, возвращаясь к моему вчерашнему выступлению, рассматривать образование как ситуацию образования «Я», образа себя, живущего и постижение себя, действующего в этой жизни, то, наверное, это все-таки образовательная цель, но образования в очень таком широком жизненном контексте.

Теперь по поводу содержания, которое прозвучало. Задала траекторию Татьяна Николаевна Дунаева, когда она начала с формализованного определения образовательной программы, а потом это определение начала трансформировать. И стало понятно, что понимание образовательной программы, к которому мы привыкли, оно претерпевает очень существенные изменения. Мы выходим с ребенком на его индивидуальный образовательный маршрут, ту траекторию развития, которую ребенок осознает и начинает воплощать в этом учреждении. И тут вот надо подумать, как сделать так, чтобы какие-то формальные документы про образовательные программы уже тоже начинали соответствовать тем реальным процессам, которые происходят в пространстве взаимодействия педагога и ребенка.

Тема социального партнерства была представлена очень широко. Социальное партнерство, как внешнее партнерство с другими взрослыми специалистами, которые могут помочь, с родственниками, с семьей, с волонтерами, добровольцами, которые готовы помогать, с государством, со школой или с конкретными учителями. Это такие разные уровни и разный масштаб вот этого социального партнерства и два слоя проблем. Первый слой – это проблемы ребенка и социальное партнерство для решения проблем его взросления. А второй слой – это проблемы педагогов и проблемы консолидации вот этих внешних ресурсов, которые помогли бы ему. И один их главных вопросов, который сегодня был обозначен – это вопрос складывания команды образования.

Эта тема была представлена докладом о педагогическом консилиуме и его роли Николая Филонова, который, кстати, выступал как представитель их с Ириной Павловной Рязановой команды со-авторов. Когда социальное партнерство сложено на уровне самого образовательного учреждения, это становится очень сильным ресурсом, чтобы выйти на продуктивное взаимодействие уже с внешними партнерами. Понятно сколько силы и времени требуется на начальном этапе, да – много встреч, да – много времени, но если этого не будет, то мы не сможем работать дальше эффективно вовне. И команда образования у нас не случайно сегодня стала темой номер один.

У нас обозначились и те проблемы, которые нужно решать. Одна из них состоит в том, что иногда образование детей-сирот носит характер имитации: мы им даем возможность учиться, потому, что они должны получить образование, а то, что происходит с этим ребенком в жизни – не наша забота. Поэтому вот такой подход работы с детьми, который продемонстрирован здесь на конференции «Большой Переменой», он позволяет эти имитации выявить и справиться с ними. Например, система кураторства, когда есть посредник, защитник ребенка и помощник ему в поле его образовательных проблем. Другая большая проблема, с которой мы все сталкиваемся– это пассивность детей-сирот. Сегодня в докладах было представлено много ходов, которые показывают, как с этим можно работать.

А если в целом, то получается некая сетевая такая система отношений, когда мы говорим о социальном партнерстве, и она здесь очень хорошо накладывается и может помочь увидеть весь этот процесс.

Гусаковский М.А.: Инна Юрьевна облегчила мне задачу, она все рассказала про доклады. Поэтому я буду говорить про другое. И я хочу сказать, что называется о своем. Философия интересуется мышлением. И одна из характеристик мышления – это фиксация различий. Недисциплинированный ум он все вместе держит, а ум дисциплинированный он пытается различить. И в связи с этим то, что мне нравится в работе секций – это попытка постоянных различений. Не связывания всего со всем, а более четкая прорисовка нюансов. Например, тема сегодняшней секции «Социальное партнерство». Ну, партнерство и партнерство. Я думаю ну, будут сейчас говорить, как одна организация взаимодействует с другой организацией и сведется к тому, что надо жить дружно. Никаких особых там новостей не ожидал услышать. Но грамотно построенная программа заставила, как бы расчленить эту тему. В частности я выделил как минимум три аспекта этой темы: партнерство внутри организации, партнерство между организациями одно порядковыми и партнерство в отношениях с большими системами, типа государства и т.д. И по каждому из этих аспектов были высказаны свои достаточно оригинальные суждения.

В частности по поводу партнерства внутри организации обозначу две идеи. Одна из них – это идея, связанная с построением индивидуальной образовательной программы, когда педагог вступает в партнерские отношения со студентом. И вторая идея – это педагогический консилиум, когда много специалистов вступают во взаимодействие друг с другом и с детьми. Здесь несколько есть сюжетов, которые я хотел бы отметить как некоторые находки содержательного порядка, может быть кому-то из вас они тоже покажутся интересными.

Так, при построении индивидуальной образовательной программы педагог вступает в диалог с ребенком. Но о чем идет речь? Речь идет о стратегии его жизни, а не об образовании или не только об образовании. И в этом смысле я хотел бы добавить к выступлению Нины Николаевны Михайловой о диагностике, что для того, чтобы проводить педагогическую диагностику более или менее грамотно, нужно каким-то особым образом представлять поле задач, которые педагог держит в уме. И это не учебный предмет, который лежит там, в качестве карты, на основе

которой я хочу провести диагностику. Это какие-то онтологии жизни. Вот на этом я хотел бы зафиксировать внимание. К слову сказать, в своем выступлении Лора Чемпион давала карту «Жизненные сферы»[1]. Помните это обилие различений? В этом смысле такого рода карты хорошо бы педагогу иметь, если мы хотим получать какие-то эффекты, связанные с появлением индивидуальной образовательной программы. Это первое.

Второе, общая проблема, которая мне показалась важной – это проблема перевода индивидуального взаимодействия на уровне обыденного на уровень социально признанного. В социальной философии это называется институционализацией. То есть придание официального статуса этому типу отношений. Они начинаются как не официальные, а потом они должны быть зафиксированными, и если они хотят иметь продолжение – получить государственное, юридическое или какое-то еще официальное признание. Эту тему надо обсуждать как отдельную.

И, наконец, третье, и последнее. То, что произошло здесь у нас, может быть обозначено двумя группами терминов. Произошла некоторая вещь, связанная с расширением границ используемых нами понятий. И, наконец, второе, что произошло в результате работы секции, да и в целом двух дней конференции – произошло реальное расширение границ сообщества. То есть одна из ценностных вещей «Большой Перемены» – это то, что есть сообщество, которое удерживает определенную общепринятую систему оценки образования. И в этом смысле все делают одно дело и понимают друг друга. И мы видим, что пришло много людей, и «Большая Перемена» авторитетом для них является, и они тянутся к ней. Но не только потому, что можно как-то повзаимодействовать, и получить реальную конкретную пользу. За всем этим стоит еще участие в этом сообществе, как в форме, способе существования, в способе жизни моей как профессионала. И существование подобного рода полипрофессиональных сообществ – это принципиальная вещь, связанная с переустройством социума в целом. Потому что сообщества такого типа начинают претендовать на интерпретацию значений, то есть на власть, на власть в обществе. Ведь ответ на вопрос «Что такое образованный человек сегодня?» могут давать только высокоразвитые полипрофессиональные сообщества.

Юсфин С.М.: На секции **«Приемный родитель и приемная семья в современной социокультурной ситуации»** были интересные докла-

[1] См схему на стр.272

ды, выступали профессионалы абсолютно из разных областей. Были и психологи, и педагоги, были не психологи и не педагоги, а просто люди, умеющие хорошо делать свое дело, рисовать, к примеру. И это вносило определенную окраску, потому что складывалось такое полипрофессиональное обсуждение. Доклады, они не просто информационно содержательные, они были очень и очень насыщенными, и это хорошо. С другой стороны эта информационная насыщенность иногда убегала от педагогики и того, чему наша конференция посвящена.

Перехожу к тем вопросам, которые мне показались, достаточно важными в ходе нашей секции. Не договариваясь, большинство выступающих, когда говорили о приемных семьях, говорили, о том, что в приемные семьи приходят ребятки, с большими проблемами в развитии. Причем в процессе обсуждения мы пришли к понимаю того, что эти проблемы носят зачастую совсем не медицинский характер. Очень часто бывает, что это просто некоторая социально-педагогическая запущенность. То есть ребенок не получил вовремя то, что должен был получить для своего нормального развития. И с этим сталкиваются родители в сегодняшних приемных семьях.

В ряде докладов обсуждались те социальные реальности, которые существуют сейчас и накладывают на жизнь семьи и ребенка в этой семье свой отпечаток. Были опять же даны очень интересные повороты, в частности о разнице мировоззрения людей разных поколений. Для меня вопрос педагогический возникал: Что мне делать с этими новыми реалиями времени? Как я их могу использовать в деятельности, как педагог? Какие есть ограничения? Что я могу провести в этих новых реалиях? Что не могу провести? Были некоторые предложения. К примеру – самоорганизация детей. Она была обоснована тем, что уровень современных средств коммуникации позволяет человеку вообще не соприкасаться с другим человеком, в основном заочное общение. Прекрасно! Вроде бы самоорганизация, это умение себя организовывать достойная штука… Сразу второй вопрос: Педагогика здесь причем? Вроде бы ответ очевиден – она должна создавать условия. Но дальше я задаю себе следующий вопрос, на который я пока ответ не получил. Какие условия? Или условия по поводу чего?

Говорилось в ряде докладов о ситуации, в которой приходится работать с приемными семьями. Отмечалось (и спасибо большое Наталье Александровне Степиной за таблички-схемки, который были даны к выступлению), что есть три составляющих – особенности детей, установки

родителей и то, какие педагоги с приемными детьми работают. Не очень правда понятно, как при этом работать с педагогами, потому что все эти три, по крайней мере, единицы являются субъектами образовательного процесса и влияют на образовательный процесс. И как это все складывается в единое какое-то действие, в единое образовательное пространство ответов было не очень много, хотя дискуссии по этому поводу были.

Мирошкина М.Р.: Я тоже была на этой секции и, кратко дополняя выступления коллег, сделаю несколько замечаний общего характера. Поскольку я не имею никакого профессионального отношения к приемным семьям и детям, но я наблюдала за ситуацией со стороны, это позволяет зафиксировать именно внешнюю вещь.

Первое, в стране существует тренд. Он создан. Он создан средствами массовой информации, политикой – это о том, что ребенку нужно быть в семье, а не в учреждении. Этот тренд породил такое достаточно активное стремление забирать детей из детских домов. Мотивация тех людей, которые берут детей абсолютно разная. И эта мотивация формирует в каждом конкретном случае каждую уникальную ситуацию. И на сегодняшний день зафиксировать некие общие параметры педагогического сопровождения, педагогической поддержки этих разных ситуаций, по-моему, невозможно, потому что вся ситуация еще очень короткий период длится, недостаточно широко обсуждается и большой информационной исследовательской базы не существует. Поэтому можно говорить о каких-то явлениях. Можно анализировать их, можно наблюдать, а технологии и методик на сегодняшний день на этом уровне развития ситуации не существует, это первое.

Второе, в силу того, что не существует этих технологий и методик таких устоявшихся и общепризнанных, существует проблема подготовки кадров. Любых! И педагогических, и психологических для работы с этой ситуацией. Особенно педагогических, особенно учительских. Особенно важно для начальной школы. Ребенок приходит в школу и попадает в руки учителя начальных классов, который там просто бог и царь и может с ребенком сделать все, что угодно. А если у ребенка проблемы, то это попадание к богу и царю может только усилить проблемы. Если еще и родитель в ситуации, когда он только начал решать свою проблему, то это еще более серьезная проблема. И, получается, что пытаясь решать в позитивном смысле проблемы детей-сирот, мы очень часто можем даже наоборот, усугубить эту ситуацию.

И в связи с этим возникает некая педагогическая задача. Она не столько педагогическая задача работы с конкретным ребенком, сколько задача подготовки человека, учителя, педагога к ситуации, когда в твоем классе есть приемный ребенок. Особенно в маленьких городах, когда все спят, простите, под одним большим одеялом и все прекрасно знают ситуацию: откуда ребенок взялся, какова история семьи, родителей. У нас нет такого большого традиционного опыта в нашем постсоветском мире этого усыновления как в других странах. Сначала случилась эта ситуация создания огромного количества детских домов. И до недавнего времени мы ставили задачу увеличения количества детских домов, потому что государство прозрело и о детях заботится. И вот этот менталитет какого-то второго сорта, когда ты приемный. «Приемный, что-то тут не так». Большая проблема в учителях, в их голове заложено это все еще с того советского времени. И с этим очень серьезно, мне кажется, необходимо работать и работать на уровне педагогического образования. Спасибо.

УЧАСТНИКИ О КОНФЕРЕНЦИИ

Степина Н.А. Я хотела бы высказать свою благодарность за то, что мне удалось провести два дня таким способом. Я по основному образованию педагог и много занимаюсь разными социальными проектами. По базовому образованию я филолог. Учитель русского языка. И здесь я просто ощутила себя, как рыба в воде и почувствовала, что педагогика все-таки не размыта в психологии. На самом деле, что греха таить, конечно, нельзя сказать, что существует такое серьезное общественное признание ценности тех вопросов, которыми мы с вами занимаемся. Я бы сказала, что если сравнивать ту же самую психологию (не будем, может, говорить о серьезной психологии), популярная психология – она сейчас на коне. Когда проблемы с ребенком возникают в той же школе, или в семье, то все знают, что надо срочно найти психолога получше. Ну, или подороже, в зависимости от установки в семье. Мысль о том, что можно какого-то педагога еще подключить, она редко возникает, и нет такой практики, нет культуры педагогической.

Оплотом такой культуры в нашей стране была школа. И вот эти последние тенденции вымывания педагогики из школы, начиная с постсоветских времен, когда про школу официально заявляли, что она должна учить, а не воспитывать. И заканчивая этими последними тенденциями последних лет, когда школа и даже уже учить, по-моему, не должна, просто должна натаскивать на сдачу каких-то тестов. Получается, что эта педагогическая культура уходит из социальных институтов, но она и не приходит в массы. То есть, сталкиваясь, хоть в нашей работе, хоть в повседневной жизни с такой очень невысокой компетентностью родителей, понимаешь, что традиции такой семейной, даже не побоюсь пафосного этого слова сказать, народной педагогики, они тоже не всегда сохранены. Получается, что дети всегда есть, и у них у большинства, к счастью, есть родители, и дети по-прежнему учатся в школе, взаимодействуют со взрослыми. А вот эта педагогическая компонента вместо того, чтобы насквозь пронизывать нашу жизнь, увы, исчезла.

А ведь педагог передает ценности ребенку, эта мысль на конференции красной нитью проходит, особенно вчера на секции о событийной педагогике мы об этом говорили. И мне близко это очень. Какой смысл говорить о методиках, если мы не говорим о ценностях? А получается,

что это ценное уходит из нашей жизни и кому-то надо это хранить. И такое у меня ощущение... отчасти партизанское. Мы знаем, что в традициях это же всегда так было. Культура семейных клубов, если возьмем 80-е годы, когда возрождали традиции семейные, тогда же была очень заорганизованная официальщина везде и официальная педагогика была заидеологизирована тотально, но при этом всегда была эта **живая** педагогика в разных формах. И у меня сложилось ощущение, что мы с вами представители той самой живой педагогики, которая так, как бы сказать, точечно вкраплена везде.

Когда говорят про элиту, говорят что она просто вкраплена. И временами собирается… Раз! – и распыляется. И от каждой этой искры что-то еще такое отдельное распыляется, и так происходит эскалация. Здесь на конференции было очень много ценного такого, очень хорошего, с долгосрочным эффектом. Я думаю, что дальше пойдет эскалация. Так что, завершая, хочу сказать, что, мне кажется, это было очень правильное решение сюда прийти, все недаром и не зазря.

Участник: Можно я скажу? Я слушала коллегу сейчас и у меня такая возникла мысль. В моей жизни в школе, когда я училась и когда я работала учителем, и когда сейчас я ушла работать в детский дом такое количеств педагогов, совершенно не связанных с теми идеями, которые опускаются на нас сверху. Мои коллеги по школе, где я провела 14 лет, они педагоги. И каждый из них совершенный альтернативщик, он совершенный диссидент. Человек, который просто любит ребенка и идет к нему с тем, что внутри имеет. То, что я познакомилась сейчас с этим сообществом. для меня это совершенно третья сторона того, что я знала о педагогике. Не институтской, которой меня учили в вузе, не той, о которой говорят на высоких конференциях, на симпозиумах, пленарных заседаниях, а совершенно та живая, о которой начинали мы говорить в первый день. Для меня это было, конечно, таким сильным переживанием, когда собираются педагоги, а обсуждают совершенно философские вопросы. Такое начало конференции задало ту самую планку, которая не была уронена ни на секунду на протяжении этих двух дней вплоть до того, как выстроено пространство с аналитиками, с рефлексиями.

Так вот, я хочу все-таки вернуться. И сейчас эти два дня они показали мне третью сторону педагогики. Когда может быть педагогика не только сопереживания учителя и ученика, а педагогика, которая пронизана самосознанием и интеллектуальностью, научностью. Когда я увидела, как

можно осознавать то, что делает человек каждодневно. Делает из любви, из потребности в профессии, потому что это потребность насущная, потому что без нее мы не можем без этой работы, этой деятельности. Тут она еще и осознанна, она поставлена на научную основу. Здесь для меня совершенно новый пласт в отношениях с профессией. Большое вам за это спасибо. Всем тем, кто выступал в эти дни, всем тем, кто это нес, потому что без вас, я думаю, я бы это не почувствовала, не пережила и считала бы, что педагогика и наука совершенно две разные вещи. Когда я читала в институтах все эти умные слова про педагогику – так было грустно и скучно. Это совершенно никакого отношения ко мне не имеет, думала я. Вот ко мне имеют отношение дети, мои праздники, мой предмет, мои придумки, мои проекты, но точно не то, что стоит за словом наука и педагогика. Поэтому огромное спасибо именно за это переживание, что наконец-то я поняла, что самое главное, вернее, важное, осознавать что ты делаешь, и лучше осознавать это на научной основе.

Филонов Н.Л.: Можно сказать пару слов? Мне вспоминается пленарное выступление в первый день. Большой такой заход с очень широких смыслов. Однако мне запомнился образ про песочек в руке. То есть, сейчас мы задаемся такими вопросами в профессии, которые не решить, просто дав формулу, просто открыв учебник, просто проведя одно занятие. Как-то нас все время в жизнь выносит и в жизненные проблемы, причем, как человека, так и свои, и системы государственной. То есть, детально не получается, все равно масштаб большой. Если смотреть на этот масштаб, то получается такое непонятное нечто, это как вода, как песок, который уходит. Это как то, что если сфотографируешь – так оно тут и пропадет или будет уже какая-то неправда. Этот страх он есть, что если мы в живой ситуации постараемся увидеть систему, то живая ситуация помрет. Я этот страх как свое очень сильное переживание вспоминаю, когда только пришел сюда работать. И сейчас тоже иногда бывает, когда вдруг ощущаю, что-то очень ценное происходит, что нужно что-то делать с этим, а никаких способов нет. Но это проходит как только начинаешь это дело исследовать и когда начинаешь анализировать каждый свой шаг… Вот сделал шаги и посмотрел назад, сделал шаги и посмотрел назад. И вот тот же самый песок... Нет, он не превращается в кубик. С кубиком было бы проще. Кубик взял в карман положил и пошел. А песок он высыпается. Но, про этот песок можно уже что-то определенное сказать. Например, как быстро он течет. Если

сделаешь ладошкой вот так, то он будет течь медленно, вот так – все резко пройдет. И оказывается вода от песка, тоже отличается. И такие наши встречи и совместные обсуждения как сейчас, они помогают в этой абсолютно хаотичной какой-то штуковине все же находить формы. Помните, как рассказывал Борис Эдуардович Кувшинский? Как вот в этом чем-то странном можно медузу увидеть, например, что она на блюдце похожа, а внизу штучечки, а если ее ткнуть, она поплывет. Так вот по чуть-чуть, по таким маленьким шагам, через анализ того, что делается, появляется хоть что-то определенное. Потом оказывается, что это можно очень быстро перенести, даже вот этот песок можно перенести, кому-то отдать и сказать: «Смотрите». В общем, спасибо всем за эти совместные исследования.

Носова Е.П.: Мои впечатления от конференции таковы – мало того, что это важно, мало того, что это большое и полезное дело, хочу отметить высокий профессионализм и научную основу того, что делается в «Большой Перемене». Это конечно очень важно не просто по наитию работать. Я увидела, какой большой научный пласт положен в основание – и это здорово, что есть научное руководство и есть педагоги, которые готовы впитывать эти подходы и выходить в исследование. Мне особенно приятно, что в том, что здесь делается, много общего с нашей работой в лаборатории личностно-ориентированного образования Ирины Сергеевны Якиманской.

Михайлова Н.Н.: Я полностью согласна с заключением Елены Павловны. И конечно успех конференции во многом результат нескольких лет работы педагогов «Большой Перемены» в Исследовательской Группе. Жаль, что в педвузах педагогов учат как учеников, нужно учить педагогов как профессионалов-исследователей, то есть на их же собственном опыте учить решать свои проблемы как субъектов своего образования.

Участник: Я никогда не думала, что гуманистический подход к человеку может так ловко соединяться с научностью. Для меня это, наверное, самое сильное переживание. Я за эти два дня получила огромное интеллектуальное удовольствие. Много конференций было в жизни, но все они проходили как то так: «Мы расскажем вам про свой опыт». Ну да, есть такой опыт, есть такой… И ты смотришь и говоришь: «Ну да, есть. Это нравится, а тут – не нравится». А тут я себя поймала на том, что много вопросов есть, не все еще понято, но вот я просто потрясена!!! И этих потрясений много.

Я была потрясена русским языком. Я давно не слышала такого чистого и красивого языка у педагогов. Когда педагог говорит о глагольности движения, занимаясь биологией – это потрясает! Биологи соединены с языком на таком уровне!!! В ответ возникает только одно – я хочу у вас учиться.

И еще один момент меня тоже потряс. Ваши студенты – это люди с особенностями развития, особенностями социальной ситуации, и при этом – ни один из педагогов ни разу не говорил о студентах, принижая их человеческое достоинство. Все коллеги говорили так, как будто они говорили о лицейских учениках, о каких-то очень успешных людях. Ни один не выпал из этой интонации. И когда я слушаю о студенте, который не может посчитать один плюс один в таком возрасте – это из ваших уст звучит настолько по-человечески, настолько профессионально! Я не часто сталкиваюсь с таким уважением к человеку, хотя работаю с профессионалами, которые по идее должны были бы обладать такими качествами. Я все сижу и думаю – с чем это связано? Мне всегда говорили – главное увидеть человека в человеке, главное – духовное развитие. А тут говорят о научных проблемах и при этом говорят совершенно душевно и духовно. Признаюсь, я всегда думала, что наука это конечно хорошо, но не для образования. Учитель ведь работает из естества из какого-то глубинного понимания ребенка и это понимание никоим образом не должно быть интеллектуальным. Если вчера я начинала с глубокого скепсиса, особенно когда услышала про некие кейсы, то сегодня я нахожусь в состоянии вопроса и размышления. А что же из ваших находок может быть полезно не только для «Большой Перемены» а и для общеобразовательной школы?

Возрастной диапазон педагогов «Большой Перемены» и при этом полное единство в ценностях – это тоже шок. Вчера был шок от молодежи, сегодня от среднего поколения профессионалов. Уверена, что эта организация не умрет, пока у нее есть такая молодежь, которая с огнем в глазах и с энтузиазмом рисует схемы, исследует процессы, показывая при этом как проанализировать буквально каждое слово при телефонном разговоре со студентом… Это настолько высочайший уровень коллектива, что я просто потрясена! Так что огромное вам спасибо за эти мои потрясения.

Курганова Г.С.: Уважаемые коллеги, я представляю Санкт-Петербург, Благотворительный Фонд «Ключ» и впервые присутствую на

вашей замечательной конференции. Вы знаете, я сегодня попала в семью единомышленников. Мы с вами действительно настолько близки, настолько движемся в правильном направлении, что это приятно в двойне. Сегодня прозвучали хорошие слова: «Главное не кем будет ребенок, а каким будет». Все эти качества, которые вы своей работой, своим трудом, своим отношением, теплом вкладываете в этих детей, в наших детей, в наше будущее – это важно, это здорово. И спасибо вам, что вы дали почувствовать себя родной в этой прекрасной атмосфере творческой доброты, любви и заботы к нашим детям таким непростым, сложным, таким любимым и родным. Спасибо вам.

Крупская Н.С.: Санкт-Петербург, частная школа образовательный центр «Участие». С командой «Большой Перемены» мы знакомы 5 лет. Вы к нам ездите, мы к вам. И то, что действительно поражает, это скорость, с которой растет молодежь. Мы видели, когда в ваш коллектив только пришли молодые педагоги работать, и у нас есть возможность сравнить – как они сейчас выступают, как рассказывают о своей работе.

Еще отмечу, что нам важен, вот этот профессиональный диалог, хотя, казалось бы, очень полярные вещи: дети частных школ из достаточно обеспеченных семей и проблемы детских домов и сирот. А оказалось самое главное – любить этих детей самых разных. И знать про то, как с ними разговаривать, как поддерживать. Нам важно быть с вами в одном профессиональном сообществе педагогов, которое нам позволяет решать достаточно сложные задачи. Самое удивительное, мы говорим вроде каждый про свой опыт, а получается то, что это нужно и другому, вычленяется что-то, что может работать на любом предмете, в любой школе.

И есть одна боль. Мы говорим про индивидуальный какой-то подход, про сопровождение, про воспитание самостоятельности – все хорошо, здорово, но хотят от нас другого. Общество как-то с одной стороны самоустранилось от школы, но при этом предъявляет ей какие-то очень большие и странные требования. Взять хоть то же ЕГЭ. От количества новых предписаний и бумаг, которые нужно написать, голова кругом и работать с детьми, да еще и индивидуально – иногда даже не когда. Хорошо бы, если бы в школу пришли те самые родители, которые как партнеры готовы были решать с нами проблемы детей, думали – а что надо сделать, чтобы школа была лучше, человечней и интересней. Ну, вам еще сложнее, конечно… Поэтому здорово, что у вас работает группа единомышленников – педагогов, кураторов и ученых. Я вижу, как молодежь приходит в ваши стены и от вас не уходит и поэтому спасибо, я снимаю шляпу перед вами.

Михайлова Н.Н. В нашей стране нужно жить долго, чтобы понять все метаморфозы. Что происходит? То мы как-то возбудимся и все воодушевимся, а потом опять буль-буль и заросло все болотом. Это же не первый раз наступает мрак, а потом наступает рассвет. Бывает вечер, бывает ночь, бывает утро. И в какую-то такую очень мрачную пору, я спросила у одного человека, когда закрывались институты, я говорю это ж как надо так долго жить, чтобы увидеть и то и другое. Этот человек мне сказал: «Делай свое дело от души, как понимаешь, а дальше будет легче». Я так думаю, что у нас есть своя точка приложения сил, чтобы если не сократить ночь, то хотя бы дожить до рассвета. Господа, успокойтесь. До тех пор, пока есть дети, мы им нужны.

ОБ АВТОРАХ

Аверкина Ольга Геннадьевна: сотрудник Центра первичных обращений, БФ «Большая Перемена», г. Москва

Бобылева Ирина Анатольевна: канд. пед. наук, доцент, зав. лабораторией социально-педагогических проблем детства, ФГНУ Институт семьи и воспитания РАО, эксперт БФ «Расправь крылья!»

Вабищевич Татьяна Николаевна: учитель математики, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Волкова Светлана Александровна: науч. с. ФГНУ Психологический институт РАО

Гусаковский Михаил Антонович: канд.филос.наук, доцент, Белорусский государственный университет, г.Минск

Демакова Ирина Дмитриевна: д-р.пед.наук, профессор, зав. каф. педагогики и психологии АПК ППРО, г. Москва

Дымов Александр Борисович: учитель математики и физики, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Зверева Елизавета Александровна: руководитель Театрального клуба, педагог русского языка и литературы, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Злобина Ольга Александровна: учитель иностранного языка, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Изюмова Марина Викторовна: учитель литературы**,** куратор, АНО ОЦ «Участие» г.Санкт-Петербург

Касицина Наталья Викторовна: ст.науч.с. ФГНУ ИППД РАО, г. Санкт-Петербург

Кац Евгения Александровна: канд.филол.наук, руководитель программы «Самоучка», ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Кисурина Тэя: студентка ОЦ «Большая Перемена» г. Москва

Крупская Надежда Степановна: Отличник народного просвещения, зам. Директора АНО ОЦ «Участие», г.Санкт-Петербург

Кувшинский Борис Эдуардович: учитель биологии, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Ладыгина Ирина Александровна; учитель истории, куратор ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Леонова Мария Евгеньевна: куратор, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Линник Мария Александровна: канд.биол.наук, куратор, педагог биологии, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Лобынцева Светлана Викторовна: руководитель кураторской службы, куратор, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Мирошкина Марина Руслановна: д-р.пед.наук, вед.н.с. ФГНУ ИППД РАО, г. Москва

Михайлова Нина Николаевна: канд.пед.наук, доцент, вед.н.с. ФГНУ ИППД РАО, г. Москва

Неупокоева Ольга Сергеевна: коррекционный психолог, Общественный ресурсный центр помощи приемным семьям с особыми детьми (проект БФ «Здесь и сейчас»), г.Москва

Николаев Михаил Михайлович: руководитель художественной студии, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Носова Елена Павловна: канд. псих. наук, ФГНУ Психологический институт РАО, г. Москва.

Рязанова Ирина Павловна: директор Благотворительного фонда «Большая Перемена», г. Москва

Рязанова Юлия Анатольевна: Почетный работник общего образования РФ, учитель нач. кл., методист ГБОУ ЦО «Технологии обучения», г. Москва

Савинкина Мария Владимировна: куратор, ОЦ «Большая Перемена», г.Москва

Сорочан Екатерина Михайловна: учитель математики, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Степина Наталья Александровна: канд.фил. наук, руководитель Общественного ресурсного центра помощи приемным семьям с особыми детьми (проект БФ «Здесь и сейчас»), г.Москва

Телицина Александра Юрьевна: эксперт Общественного совета по защите прав пациентов Министерства здравоохранения РФ, директор МОО «Старшие Братья Старшие Сестры», г. Москва

Топчий Леонид Васильевич: Ведущий научный сотрудник, канд. филос. наук, профессор, ФГНУ Институт семьи и воспитания РАО, г. Москва

Филонов Николай Львович: куратор, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Фролова Ольга: студентка ОЦ «Большая Перемена» г. Москва

Царгуш Людмила Энверовна: канд.пед.наук, логопед, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Чемпион Лора: исполнительный директор EMQ FamiliesFirst, США, штат Калифорния

Шустова Инна Юрьевна: д-р.пед.наук, с.н.с. ФГНУ ИТИП РАО, г Москва

Щинова Наталья Андреевна: директор МБВ(С)ОУ «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 27», г. Новосибирск

Юсфин Семен Михайлович: канд.пед.наук, доцент, вед.н.с. ФГНУ ИППЛД РАО, г. Москва

Якиманская Ирина Сергеевна: д-р пед.наук, профессор, действительный член Международной педагогической академии, г. Москва

Яценко Руслана Петровна: куратор программы, МОО «Старшие Братья Старшие Сестры», г. Москва

Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования

Сборник материалов
II Международной научно-практической конференции
20-21 июня 2014 г., Москва

Редактор-составитель, литературный редактор
Касицина Наталья Викторовна

Расшифровка видео записей
Михельсон Максим Юрьевич

Корректор
Минутина Юлия Леонидовна

Подписано в печать ??.??.2014
Формат 60x84/16. Бумага офсетная
Печать офсетная. Объем 25,1 усл.печ.л.
Тираж 250 экз.

ISBN 978-5-98604-454–5

9 785986 044545

Отпечатано в типографии издательства «ПРОБЕЛ-2000»
Тел. (495) 287-06-19 e-mail: probel-2000@mail.ru