Федеральное государственное научное учреждение
«Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»

Благотворительный Фонд содействия образованию
детей-сирот «Большая Перемена»

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
III Международной научно-практической конференции
(г. Москва, 23-24 апреля 2015 г.)

Москва
ПРОБЕЛ-2000
2015

УДК 37.0(063) +376.6(063) +316.6(063)
ББК 74.0я43 +74.247я43 +88.5я43
С692

Материалы подготовлены и опубликованы при поддержке Благотворительного Фонда «Дети Наши»

Редакционная коллегия:

Н.Н. Михайлова *– к. пед н., доц, ведущий науч. сотр. ФГНБУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания»*
И. В. Хромова *– к. психол. н., доц. кафедры педагогики и психологии ИИГСО ФГБОУ ВПО «НГПУ»*
Н.В.Касицина *– рук. образовательных проектов Институт альтернативного образования им. Я. Корчака*

С692 Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Международной научно-практической конференции (г. Москва, 23–24 апреля 2015 г.) / редколл.: Н.Н.Михайлова [и др.]. – Москва: Пробел, 2015. – 420 с.

ISBN 978-5-98604-509–2

В сборнике представлены материалы III Международной научно-практической конференции. Главные темы статей – осмысление новых реалий современной жизни в приложении к проблемам воспитания, педагогическая поддержка и социальное партнерство в контексте социокультурной реабилитации и адаптации детей-сирот, помощь приемной семье в воспитании ребенка, 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 создании образовательной среды, поддерживающей развитие самостоятельности приемных детей, воспитанников и выпускников сиротских учреждений, детей и подростков.

УДК 37.0(063) +376.6(063) +316.6(063)
ББК 74.0я43 +74.247я43 +88.5я43

ISBN 978-5-98604-509–2

© Большая Перемена, 2015.
© ПРОБЕЛ-2000, 2015.

Посвящается памяти Надежды Степановны Крупской /1963-2015/

В этом году на ставшей уже традиционной встрече, к сожалению, не было нашего доброго друга и соратника, пытливого педагога и руководителя Надежды Степановны Крупской. Вся жизнь ее была посвящена работе с детьми. В 1983-1985 г. – старшая вожатая лагеря актива «Зеркальный» Ленинградского дворца пионеров. С 1987 г. после окончания Санкт-Петербургского Государственного Университета 15 лет проработала учителем истории и обществознания, в 2002-2004 г. была заместителем директора школы по учебно-воспитательной работе. Параллельно со школьной деятельностью в 1996 -2000 г. руководила проектами в рамках международной программы «Дебаты». В 2004-2006 г. работала заместителем директора, а с 2006 по 2008 г. – руководителем «Научно-методического центра» Приморского района. При ее поддержке педагоги школ г. Санкт-Петербурга получили возможность обучиться и включились в опытно-экспериментальную работу по реализации технологии педагогической поддержки ребенка в образовании. С 2009 года и до конца своих дней – завуч, учитель истории, руководитель кураторской службы в Образовательном центре «Участие».

В июне 2014 года Надежа Степановна узнала о своем тяжелом заболевании. Не смотря на стремительно ухудшавшееся состояние, она ни на минуту не забывала про своих коллег и учеников, продолжала давать уроки, консультировать, принимала управленческие решения. 14 марта 2015г. будучи прикованной к постели, она провела для старшеклассников, навещавших ее, свой последний урок «Избирательные системы, политические партии, движения, режимы», считая своим долгом поддержать проект ребят по выборам в школьный парламент.

Все, кто знал Надежду Степановну, будут помнить ее как очень светлого, чистого и отзывчивого человека, самоотверженно преданного своему делу.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие от организаторов конференции и составителей сборника 8

Раздел 1. Теоретические основы

Гусаковский М.А.
Самоопределение в культуре и практики взросления 10

Михайлова Н.Н
Основания для построения содержания деятельности
по социокультурной реабилитации сирот 23

Крамаренко Б.В.
«Живая ситуация» – пространство развития
социальной активности личности 37

Касицина Н.В.
Основания для самоопределения педагога в «живой ситуации» 49

Юсфин С.М.
Как избежать манипуляций в договоре с ребёнком-сиротой? 65

Шустова И.Ю.
Моделирование условий для проявления детско-взрослой общности 91

Рожков М.И.
Педагогическое сопровождение жизненных событий детей 100

**Раздел 2. Практика педагогической поддержки
социокультурной реабилитации сирот**

Михайлова Н.Н., Рязанова И.П.
Подготовительное отделение Образовательного центра «Большая Перемена»
как первый этап социокультурной реабилитации сирот 105

Дымов А.Б., Линник М.А.
Зачем Подготовительное отделение в «Большой Перемене»? 121

Вабищевич Т.Н.
Как помочь ученику преодолеть страх своего незнания
на уроках математики? 132

Богданова В.С., Сорочан Е.М.
Каких задач не хватает в учебниках математики? 140

Филонов Н.Л.
Опыт выработки педагогами общей стратегии
поддержки студентов в речевой деятельности 154

Ладыгина И.А.
Деловая учебная игра как средство решения комплекса
педагогических задач социокультурной реабилитации сирот 163

Иванова Е.Р., Злобина О.А.
Программа «Английский клуб» в «Большой Перемене»:
как откликнуться на разные интересы студентов 171

Раздел 3. Помощь приемной семье

Аверкина О.Г., Лобынцева С.В.
Замещающий родитель как участник образовательных отношений 179

Андреева Т.В. Васильев А.А., Туйкин Р.Р.
Методические рекомендации к составлению Внутрисемейного договора
«Об ответственности» 188

Берникова А.Н., Аникеев М.В.
Дети-сироты в школе: особенности их социализации и обучения 206

Хромова И.В.
Педагогическая поддержка в пространстве семейного образования 214

Раздел 4. Партнеры по образованию. Социальное партнерство

Ватагина П.В.
Социальное партнерство в реализации образовательных проектов
для детей-сирот 228

Афонина П.С.
Опыт реализации образовательного проекта в региональных детских учреждениях ... 232

Байбородова Л.В.
Взаимодействие субъектов постинтернатного сопровождения профессиональной подготовки детей-сирот ... 237

Бобылева И.А., Доненко И.Е., Заводилкина О.В., Найденова А.В.
Проект «Вместе – к успеху»: создание региональной системы сопровождения выпускников ... 248

Щинова Н.А.
Партнеры по образованию: реализация индивидуального образовательного маршрута в вечерней (сменной) школе ... 254

Палицкая Н.В.
Педагогика поддержки в вечерней (сменной) школе ... 264

Голованов В.П.
Социально-педагогическое партнерство как фактор инклюзивности современного дополнительного образования детей ... 267

Евладова Е.Б., Логинова Л.Г.
Программа дополнительного образования детей: значение, сущность, специфика ... 276

Смольская М. В.
Создание условий для раскрытия творческого потенциала ребёнка (из опыта работы «Социального Приюта для детей и подростков») ... 285

Раздел 5. Педагогические измерения и диагностика

Якиманская И.С.
Индивидуальная образовательная программа: принципы её построения и условия реализации ... 291

Носова Е.П.
Психолого-педагогические условия формирования индивидуальной образовательной программы ... 303

Плотникова Е.А.
Апробация индивидуальной карты речевой деятельности на примере обогащения словарного запаса студента «Большой Перемены» ... 309

Царгуш Л.Э.
Трудности и ошибки при обогащении словарного запаса у студентов «Большой перемены» и пути их преодоления ... 321

Зверева Е.А.
Социокультурная реабилитация детей-сирот в программе «Путешественник» ... 328

Зверева Е.А.
Как оценить неуловимое или поверим алгеброй гармонию ... 339

Николаев М.М.
Рисунок как отражение внутренних перемен ... 364

Романова Е.А.
Применение компетентностного подхода к оценке развития социальных навыков у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития ... 375

Теплова А.Б.
Кукла в культуре, традиции, самопознании ... 384

Раздел 6. Итоги

О работе секций. Выступления аналитиков ... 392

О конференции. Отзывы участников ... 405

Об авторах ... 416

ПРЕДИСЛОВИЕ ОТ ОРГАНИЗАТОРОВ КОНФЕРЕНЦИИ И СОСТАВИТЕЛЕЙ СБОРНИКА

Конференция с названием «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования» традиционно проходит в стенах Благотворительного Фонда содействия образованию детей-сирот «Большая Перемена». Это обуславливает вполне определенную направленность тематики докладов. Вот уже третий год подряд на конференции идет заинтересованный разговор о проблемах, поисках и находках в деле образования (воспитания, обучения и развития) детей-сирот и приемных детей. И вторая тема, красной нитью, проходящая через все поле обсуждений – это развитие новых возможностей для социального партнерства всех субъектов, причастных к решению проблем сиротства.

Как и в предыдущие годы, конференция привлекла внимание ученых-исследователей, педагогов-практиков, социальных работников и работников служб помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Она стала площадкой для укрепления старых и возникновения новых продуктивных рабочих и исследовательских контактов. Камерность конференции (около 70 участников) позволила достаточно серьезно поработать над обсуждением докладов. Как всегда приятно порадовали профессионализм и высокий уровень подготовки, который продемонстрировали выступающие. Качественное представление педагогами своей практики в виде кейсов и авторских методик, глубина проработки педагогических проблем и большое количество мастер-классов, направленных на распространение успешно работающих методик, особенно высоко были оценены участниками конференции как то, что ее выгодно отличает от других мероприятий подобного жанра.

Структура сборника в основном соответствует тематике секций и круглых столов конференции и повторяет структуру предыдущих изданий 2013 и 201 4г.г [1]. В сборнике представлены статьи, большинство из которых прозвучали на конференции в виде докладов или явились материалами проходивших мастер-классов. Авторы текстов продолжают свой поиск в рамках тем предыдущих конференций, и представляют результаты исследовательской деятельности, появившиеся в 2015 г. По уже сложившейся традиции, мы публикуем тексты, снятые нами с аудиозаписей обсуждений, что позволяет передать живую атмосферу и контекст происходящего, имеющего самоценность. Таким образом, сборник предоставляет возможность читателям погрузиться в неспешное и вдумчивое чтение и почувствовать незабываемую атмосферу развивающегося живого диалога непосредственно в живой ситуации обмена мнениями.

Мы хотим выразить искреннюю и глубокую благодарность

– всем участникам конференции за совместную работу, открытость, включенность, доброжелательность;

– ведущим секций (Н.В. Касицина, С.В. Лобынцева, Н.Н. Михайлова, И.П.Рязанова, С.М. Юсфин) за умелое соединение обсуждений докладов в единое смысловое поле;

– ведущим мастер-классов (Е.А. Зверева, Н.В. Касицина, Крамаренко, М.Ф.Кулешова, Н.Н.Михайлова, М.Р. Рачинская, Т.Н. Леонтьева, М.М. Николаев) за интересный опыт, возможность погрузиться в его изучение и пережить всю палитру чувств участников образовательного процесса, организованного Мастером;

– аналитикам (к.ф.н. М.А.Гусаковский, д.п.н. С.Д.Поляков, д.п.н. Рожков М.И., к.п.н. А.Б.Теплова, к.псих.н., И.В.Хромова, д.п.н. И.Ю.Шустова, к.п.н. Л.Э.Царгуш), которые на протяжении всей конференции помогали участникам, докладчикам и ведущим, организовывая рефлексивно-аналитическоге пространство диалога, как внутри каждой секции, так и в общем кругу обсуждения.

Особую признательность мы выражаем команде организаторов конференции Е.Мазиной, А.Глатковой, И.Масеевой, команде техподдержки Н.Соболеву, Н.Филонову, а так же организатору выступления Плейбек театра М. Мишиной – всем, кто от всего сердца помогал складывать атмосферу сотрудничества, со-творчества и дал возможность превратить конференцию в настоящее образовательное СО-бытие.

В завершение, хотелось бы выразить признательность Благотворительному Фонду «Дети наши», при помощи и содействии которого издан этот сборник.

[1] См. Социальное партнерство: Педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М., 2013г.; Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции – М. 2014 г.

Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В КУЛЬТУРЕ И ПРАКТИКИ ВЗРОСЛЕНИЯ

УДК 130.2 + 304.2

М.А. Гусаковский

1. Самоопределение по жизни и самоопределение в культуре. О двух видах опыта

В процессе жизни мы, вольно-невольно, обретаем определенный опыт – «опыт жизни». Как правило, опыт этот мозаичен и противоречив. Мы замечаем его только тогда, когда попадаем в ситуацию «необходимости» рассказа о своей жизни, или в случае написания автобиографии. При этом всякий раз испытываем определенные затруднения. Это вызвано, прежде всего, тем, что опыт наш не отрефлексирован. И мы совершенно по-разному можем построить рассказ о прожитой жизни. Этот рассказ может быть выстроен как рассказ простого «обывателя», а может, как повествование «публичного» человека, участника коллективной жизни. Получится два разных рассказа. Чем обусловлена эта разница в наших рассказах? Прежде всего, той ситуацией, в которой мы обнаруживаем себя. Ситуация задает контексты.

Между тем, понятие опыта являлось предметом долгой рефлексии философского и научного мышления. В данной публикации мы попытаемся дать некоторый первичный анализ, указать на различия понятий опыта как феномена жизни и опыта как феномена культуры, и в связи с этим ввести первичное различение между двумя видами самоопределения: самоопределением «по жизни» и самоопределением «по культуре». Одновременно попытаемся разобраться, как взаимодействуют между собой культура и жизнь.

У Г.В.Ф. Гегеля мы встречаем четкое различение двух позиций сознания – позиция данности сознанию и позиция рефлексии об этой данности. Это положение, на наш взгляд, можно полностью отнести к рассматриваемым феноменам: культуры и жизни. Мы постараемся отвлечься от био-, психо- и физиологических аспектов понятия жизнь, и будем иметь в виду по преимуществу термин в его «обыденном словоупотреблении» – жизнь, как череда событий, которые случаются с нами. Как правило, мы о ней узнаем по следам, текстам, вещам, артефактам, созданным нами. Жизнь обладает достоинством непосредственной фактичности. Она протекает «сама собой» и описывается в литературе как «поток сознания», стихия, экстатичный хаос желаний. Жизнь носит непредсказуемый и хаотический характер.

С понятием культура в литературе обнаруживаем иной метафорический ряд. Культура – это границы порядков, нормализация, «правила игры», «языковые игры». Если в жизни мы присутствуем по факту своего рождения, в культуре надо оказаться, что происходит всегда посредством личного усилия. Вопрос, на котором мы хотели бы остановиться – в чем смысл этого усилия? Ибо именно оно, указанное усилие, и представляет, по-нашему мнению, суть самоопределения в культуре.

Два жизненных ощущения мы хотели бы привести в качестве исходных для размышления об этом.

Ощущение первое. Меня часто не покидало ощущение, что не «я» живу, а «мной» живут. Кто-то анонимный за меня принимает решения, выбирает цели, подбирает мотивы, расставляет ценности. Это состояние хорошо описано в сочинениях экзистенциалистов и обозначено, к примеру, у М. Хайдеггера как das Man. Состояние, которое манифестирует ситуацию, когда «меня нет». (Везде интерпретация моя – М.Г.)

Второе ощущение неоднократно удачно описывал М.К. Мамардашвили – жизнь трудно ухватить разумом.

Сошлемся на несколько моментов учения Мамардашвили о живом.

Исходное положение. Ницше писал – «человек – животное без определения». Сущность самоопределения, говоря философским языком, – положить себе границы. Именно этот акт установления себе границ и удержания себя в границах мы будем иметь в виду под термином «самоопределение в культуре». Культура есть машина, которая вырабатывает механизмы удержания границ.

Культура – сложный феномен, не верифицируемый природой. Проблема состоит в том, что культура сама имеет свойство мутировать. Фундаментальный факт, открытый современной философией, гласит – присутствие и место субъекта в мире не предопределено. Два обстоятельства оказывают решающее влияние на жизненное и культурное самочувствие

субъекта. Он осознает свою конечность (смертность). И, во-вторых, обнаруживает свою зависимость, неспособность сопротивления современным технологиям, медиа, структурам власти, дискурсам, потокам значений. В результате концепт «Я» есть точка пересечения множества сингулярностей – множества индивидуализирующих сил, которые вызывают его к жизни и управляют его поведением.

Дело обстоит таким образом, что в таких актах, как рождение, жизнь, взросление, зрелость, старость, в большинстве своем, мы сознательно не участвуем. Реальность, в которой мы живем – это реальность медиа, которая развивается по своим законам. Персональные компьютеры, интернет, средства связи, телевидение создают свою реальность – виртуальную. В результате мир, в котором субъект обнаруживает себя, есть мир, представляющий собой замещение вещей и поступков образами мультимедиа. Образами, которые представляют собой симулякры – образы, за которыми нет оригиналов.

Субъект живет и постоянно обнаруживает себя в виртуальной реальности, понимая ее условность, управляемость и одновременно пользуется и подчиняется ей. Как сказал известный психоаналитик Жак Лакан, я возникает из воображаемого. «Фундаментальная, центральная структура нашего опыта – это структура воображаемого порядка»[1].

Таким образом, мы констатируем важный для нашей темы постулат: между культурой и жизнью современная философия фиксирует противоречие, конфликт. Культура способна «омертвлять» жизнь.

Приведем несколько высказываний Мамардашвили на эту тему[2]:

«…у всех нас … есть чувство, что наполненность нашего сознания предметами, знаками, формулами – это еще не жизнь. …Посещающее нас иногда чувство, что наше сознание наполнено не живым, а чем-то мертвенным, связано с тем (и об этом я говорил раньше), что всего времени или всех событий, всего пространства «случая» недостаточно для смысла, и в определенном отношении всей жизни недостаточно для жизни.

…Саму жизнь невозможно «схватить» сейчас, в данный момент, поскольку «живое» по определению, существу своему, если оно живо, оно всегда в следующий момент». Наши состояния – переходы между,

[1] Лакан Ж. Л «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). Пер с фр./ Перевод А. Черноглазова. М. М., 1999. – 520 с. – С. 58

[2] Мамардашвили М. К. Философские чтения. СПб., 2002. – 832 с. – С. 221.

от жизни к смерти, неживому и обратно….Жизнь – живое ощущение некоторой непрожитой, еще не сделанной жизни, но сейчас проживаемой. Жизни в связи всего живого. Потому что в фундаментальном смысле слова акт жизни мой здесь, акт живой мысли.

…мистическое переживание есть слияние с миром и что оно связано с той мерой, в какой мы находимся внутри живой мысли, ощущаем и воспринимаем жизнь как сделанную и требующую нашего в ней всеучастия; мы везде, где делается жизнь. Люди, одаренные мистически, могут переживать соответствующие состояния. Я же, например, в мистическом отношении не одарен и этих состояний не переживаю».

Ни из какой совокупности опыта нельзя вывести различие между реальностью и представлением о ней. Всякая реальность нам дана представлениями о ней.

Основная функция «живого мышления», в отличие от «разума», в том, чтобы различать реальность и представления о ней. Этот акт, согласно Мамардашвили, может осуществляться только индивидуально и требует специальных усилий. С философских позиций он обозначается терминами «быть в истине» (М.Фуко), «не быть в истине» (М Хайдеггер). С педагогических позиций именно этот акт мы обозначаем как акт самоопределения в культуре. Ибо именно с него начинается, согласно нашей гипотезе, деятельность по установлению границ порядков.

«Значит, – пишет Мамардашвили, – внутренний акт, то есть отличение, которое устанавливается мною, оно не дано в вещах. Оно независимо от меня не существует»[3].

Продуктом культурной деятельности выступает, по Хайдеггеру, то, что он предлагает назвать термином «произведение». Под ним он разумеет все артефакты, созданные нами самими. Вещи и смыслы. В мышлении, к примеру, то, до чего «додумался сам».

Мамардашвили так характеризует это состояние: «Есть в кантовской цитате выражение «живое представление», которое возможно только тогда, когда разум или моральная сила души приобретаются тобой самим в борьбе со склонностями, то есть когда совершается акт мысли, который есть изменение склонения. Лишь тогда тот мир, который возникает, становится миром, состоящим из одушевленных людей, а не автоматов.

[3] Мамардашвили М.К.Там же. – С. 261

[Традиционно] … мы мыслим то, что порождено в нашей голове каким-то стихийным потоком, что пришло нам в голову. Тогда как мыслить в настоящем смысле – это мыслить не то, что мыслится само собой, а то, что порождается на каких-то скоординированных и концентрированных основаниях, в источнике которых находишься ты сам». [4]

Жизнь всегда дана множественным образом, она есть некоторое множественно распростертое или протянутое явление. Она дана одновременно в нескольких точках.

Живое отличается от мертвого тем, что живое всегда может быть иным.

В своих сочинениях Мамардашвили не перестает неустанно повторять о необходимости усилия. Это звучит как призыв: Быть в бытии и не быть в бытии, в истине.

Гегель фиксирует феноменологическое понимание сущего, как нечто чувственно текущее, поток. Так, относительно предмета чувственной достоверности, он пишет: «Знание, прежде всего или непосредственно составляющее наш предмет, может быть только непосредственным знанием, знанием непосредственного или сущего».[5]

Сущее является предметом чувственной достоверности, которое Гегель отделяет от понятия *сущность*…Последнее – предмет интеллектуальной интуиции.

«Есть знание или мысль как содержание, а есть знание или мысль как явление, т. е. реальное событие в мире. И, как реальное событие, оно иное, отличное от своего содержания, хотя в качестве события, высказывает именно содержание. Вот это нужно ухватить, во-первых, и, во-вторых, что оно индивидуально».[6]

Идею о сложном, неоднозначном отношении культуры и жизни в своих работах развивал другой известный российский философ М.М. Бахтин. В своей знаменитой работе «К философии поступка» он утверждает, что культура и жизнь расколоты, и жизнь не может ориентироваться на культуру, поскольку последняя объективирована, а жизнь представляет собой индивидуализированные ответственные акты субъекта – поступки.

[4] Мамардашвили М.К.Там же. – С. 256

[5] Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. СПб. 1992

[6] Мамардашвили М. К. Картезианские размышления. М. 1993. – с. 318

Все деятельности, связанные с дискурсивно-теоретической деятельностью мышления, (наука, искусство и т.п.) «устанавливают принципиальный раскол между содержанием-смыслом данного акта-деятельности и исторической действительностью его бытия, его действительной единственной переживаемостью, вследствие чего этот акт и теряет свою ценностность и единство живого становления и самоопределения. Истинно реален, причастен единственному бытию-событию только этот акт в *его целом,* только он жив, полностью и безысходно есть, становится, свершается, он действительный живой участник события-бытия»[7]. Речь идет об акте живого ответственного поведения, которое Бахтин называет термином «поступок».

«… в результате встают друг против друга два мира, абсолютно не сообщающиеся и не проницаемые друг для друга: мир культуры и мир жизни, единственный мир, в котором мы творим, познаем, созерцаем, жили и умираем; мир, в котором объективируется акт нашей деятельности, и мир, в котором этот акт единожды действительно протекает, свершается. Акт нашей деятельности, нашего переживания, как двуликий Янус, глядит в разные стороны: в объективное единство культурной области и в неповторимую единственность переживаемой жизни, но нет единого и единственного плана, где оба лика взаимно себя определяли бы по отношению к одному-единственному единству. Этим единственным единством и может быть только единственное событие свершаемого бытия». «Каждая мысль моя с ее содержанием есть мой индивидуально-ответственный поступок, один из поступков, из которых слагается вся моя единственная жизнь как сплошное поступление, ибо вся жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок: я поступаю всей своей жизнью, каждый отдельный акт и переживание есть момент моей жизни-поступления.»[8]

Для разрешения антиномии жизни и духа Бахтин и вводит понятие поступка. Это – нарушение границ порядков. Идея, которая получила продолжение у французского философа М.Фуко. Основная стратегия жизненного поведения индивидуализированного субъекта – это испытывание границ порядков.

[7] Бахтин М.М. К философии поступка// Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985.- М.: Наука, 1986. – 253 стр. С.80-160. – С. 81.

[8] Бахтин М.М. Там же – С. 82.

Согласно Бахтину, чтобы гармонизировать культуру и жизнь необходимо следующее: «Акт должен обрести единый план, чтобы рефлектировать себя в обе стороны: в своем смысле и в своем бытии, обрести единство двусторонней ответственности и за свое содержание (специальная ответственность) и за свое бытие (нравственная)»[9].

Итак, *основная идея*, которую мы хотели бы утвердить, – это *идея поиска средств установления более гармоничных отношений между тем, что сегодня в философском дискурсе понимают под терминами «жизнь» и «культура»*. Эти отношения и составляют фон, задающий контекст, в котором происходят акты, переживаемые как акты самоопределения в культуре и жизни. Именно эти размышления предшествуют, выступают как пролегомены к исследованию проблематики, заявленной в заголовке данной статьи.

2. Взросление и идентичность

Проблема взросления претерпела сегодня многочисленные изменения и интерпретации. На это оказала свое влияние смена оптики, произошедшая в современной культуре. Если раньше ребенок рассматривался с точки зрения взрослого, сегодня взрослый начинает рассматриваться с точки зрения ребенка. При этом ребенок строит свой мир, «мир детства», который развивается по своей логике. Ребенок в современной мысли выступает как носитель собственной рациональности. По удачному выражению одного современного философа феноменолога Эугена Финка, автора работы «Педагогика и учение о жизни» (1970), сегодня актуальной становится задача встречи представителей двух миров – мира ребенка и мира взрослого: «учиться друг у друга, но учиться разному».

При этом надо иметь в виду, что границы возрастов, в отличие от традиционных делений, сегодня стираются. Так сегодня ВОЗ продлила возраст юности до 24 лет, в литературе встречается мнение, что и старость в связи с этим сдвигается до 85 лет. (В. Яковлев).

В традиционной философии взрослый характеризуется субъективностью – взрослое «я» стабильно, автономно, самостоятельно, полностью открыто для самого себя, отвечает за свои поступки и обладает способностью к осознанному выбору. Основная матрица периодизации, которую педагогика порой некритически заимствует у психологии, остается прежней. В основу положена по существу юридическая норма «вступления в права». Время жизни расписано как «время образования», «время семьи», «время профессии», «время пенсии» и т.д.

[9] Бахтин М.М. там же – С. 80

Периодизация в педагогическом дискурсе – основа, которая диктует основные стратегии педагогического действия в современной академической аудитории.

Отметим некоторые черты современной периодизации.

Периодизация – устойчивая смена периодов – стабильных и критических последовательно сменяющих друг друга. На этой основе зиждется идея «сензитивных периодов», оптимальных состояний для определенных видов деятельности, в том числе учебной.

Среда есть источник развития.

Каждый период имеет свои «задачи развития».

Каждый период характеризуется ведущей деятельностью, той, которая ведет за собой развитие, по окончанию периода у ребенка образуются «новообразования».

В педагогике разработаны практики институционального закрепления в институтах и практиках, предписывающие своеобразные формы проживания каждого периода.

Сложившиеся практики в образовании – учебная деятельность, игра. Они включают в себя обучение чтению, письму, счету, аналитике и «критическому мышлению».

Возрасты сакрализованы и ритуализированы. Переход из возраста в возраст носит характер инициализации.

Сегодня мы наблюдаем резкое изменение наших представлений о мире детства и связанную с этим тенденцию изменения практик образования. Правда последние, по нашим наблюдениям, не поспевают за социокультурными изменениями.

Сегодня темп социальных изменений очень высок. Раньше темп социальных изменений был ниже темпа смены поколений, и поэтому образ жизни ребенка повторял образ жизни родителей. Сегодня метафора образования как подготовки к будущей жизни утрачивает свою актуальность. Во-первых, жизнь детей обретает собственную самоценность. Становится ясным, что связи и отношения детей должны быть предметом особого исследования, независимого от взрослого взгляда на детство и взрослых

интересов. Средством изучения детства становятся науки, близкие к этнографии, этнологии и т.п.

Сегодня мы отмечаем тренды, которые значительно трансформируют традиционный взгляд на возрастную периодизацию. Отметим некоторые из них.[10]

Социальные связи, в которых участвуют дети, переходят национальные границы, возникают сетевые сообщества. Начинают складываться новые сообщества.

Образование, учебная деятельность растягиваются на всю жизнь.

Меняется облик семьи, из нуклеарной она становиться все больше «двухядерной», «сетевой».

С опытом ребенка все больше работает Internet, социальные сети, ТВ, молодежная субкультура.

В структурах повседневности все большее значение играют реклама, бренды и т.п. феномены массовой культуры.

Взросление индивидуализируется.

Школа утрачивает монополию на образование.

Мир труда и профессий динамично преобразуется, образование не поспевает за ним.

Меняется мотивация образования – от получения профессии к общей социокультурной социализации.

Образом жизни большой части молодежи становиться «виртуальное бродяжничество», хождение по неструктурированным узлам сети, социальных и культурных пространств.

В итоге все более становится ясным, что детство – социокультурный конструкт. Оно релятивно и исторично. У каждого поколения своя социокультурная ситуация, своя история, свои социально – исторические события, свои задачи, своя культурная матрица.

Изменяются и практики самоопределения в культуре, границы возраста стираются. Это получило в литературе наименование «кризисы идентичности».

Процесс идентификации является функцией самоописания, аутопоэзиса, самоопределения, вольного или невольного обретения субъективности. Особенность данной субъективности в том, что она имеет субъективно-ролевой, функциональный, сконструированный, временной характер. Идентификация как проблема возникает тогда, когда перестает быть самоочевидной.

[10] Излагается по: Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. – М.: Издат. центр, 2000. – 184 с.

В традиционном крестьянском обществе исконное существование социокультурных сущностей считалось вечным и неизменным. Сегодня принадлежность к определенному классу, этносу, нации, государству может меняться на протяжении жизни. Неизменные прежде сущности становятся изменяемыми. Переход к новому этапу развития общества вызывает взрыв новых идентичностей (бизнесмен, предприниматель, менеджер, программист).

Идентичность становится многомерной, многосоставной, динамичной, изменяемой. Интернет позволяет затеять виртуальные игры с идентичностью.

Язык интернета настроен, прежде всего, на визуальную культуру, которая не требует специальной подготовки, дети, равно как и взрослые, часами могут играть в компьютерные игры, смотреть сериалы, комиксы и т.п. Специфика коммуникации в социальных сетях представляет собой сокращенную устную речь, однако, совершаемую в молчании.

В свое время ситуацию кризиса идентичности хорошо описал М.К. Мамардашвили: «…вся проблема живого знания состоит в том, что оно, мелькнув на какое-то мгновение, как разряд молнии, уходит затем на дно нашего сознания и существования, покрываясь другими вещами в силу закона, о котором я говорил в прошлый раз, а именно «уже поздно».

…Identity вещь вообще сложная, и бывают какие-то точки в циклах, когда это может стать общекультурной проблемой. Начало XX века, например, было именно такой точкой и общеевропейской кризисной проблемой, проблемой личности. Личности мыслящего, сознающего и переживающего человека. Его старые способы самоидентификации не срабатывали, а новые еще не сложились. Это и есть драматический случай разрушения identity, как это видно в философии Ницше.»[11]

[11] Эстетика мышления // Мамардашвили М. К. Философские чтения. – СПб.: Азбука-классика, 2002. С. 223- 224.

3. Практики взросления

Рассмотрим несколько подробнее практики взросления в стратегии различия. Прежде всего заметим, что практики взросления сегодня осуществляются детьми в ситуации глобальной неопределенности, т.е. неопределенности правил, норм и ценностей культуры.

Поставленные в такие экстремальные объективные условия, наши дети самой жизнью вынуждены совершать такое усилие, которое своим действием изменяет соотношение сил в жизни. (С.Л. Рубинштейн).

Это такое усилие, которое всегда включает в себя усилие над собой. Фуко в связи с этим писал: «С точки зрения духовного опыта никогда акт познания сам по себе и как таковой не мог бы обеспечить постижение истины, не будь он подготовлен, сопровождаем, дублируем, завершаем определенным преобразованием субъекта – не индивидуума, а самого субъекта в его бытии как субъекта. Гнозис – это, в конечном счете, то, что всегда стремится переместить (transferer), перенести (transposer) в сам познавательный акт условия, формы и следствия духовного опыта…. Я полагаю, духовностью можно назвать тот поиск, ту практическую деятельность, тот опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для постижения истины».[12]

Сейчас все мы обнаруживаем себя в ситуации , когда «Субъект воздействует на истину, однако истина не воздействует больше на субъект»[13]. (там же).

***

Практики, которые принесли с собой компьютерные технологии, это практики, в основе которых действия, диктуемые правилами работы с девайсами – ПК, мобильные телефоны, планшеты. Практики работы с девайсами включают в себя аналитику работы с информацией (коллаж), схемы работы, которые при этом задаются – это схемы работы, по которым устроены интеллектуальные программы, на основе которых работают эти «умные машины».

[12] Фуко М. Герменевтика субъекта // Социо-логос. М.: Прогресс. 1991. С. 284 -311. – С. 286.
[13] Фуко

Практики основаны на программах, в основе которых фреймы и скрипты.

Фреймы, – способы представления знаний в искусственном интеллекте, интерпретированные в гуманитарной перспективе, – это модели абстрактного образа, минимально возможное описание сущности какого-либо объекта, явления, события, ситуации, процесса, это повторяющиеся социальные ситуации с собственными правилами и ожиданиями, индивидуальным пониманием, смысловые рамки, используемые человеком для понимания чьих-либо действий и действий в рамках этого понимания. Эти сценарии иноразмерны расовым, этническим или национальным границам и индивидуализированы (идея Мински).

Скрипт, в свою очередь, представляет собой сценарий поведения, который содержит правила игры, часто построенный по типу семейных сходств.

Это изменяет природу традиционных занятий детей. К примеру, ролевая игра детей имела свое содержание в том, что материалом моделирования, тем, из чего строится модель, являлось собственное поведение ребенка. В компьютерной игре эти свойства переносятся преимущественно на героя игры. В традиционной ролевой игре дети играют «собой». В компьютерной игре, они играют «другим».

Понятно, что указанные «правила» игры, которые задают современные информационные технологии, в значительной мере трансформируют традиционные практики учебной деятельности современных школьников.

Они также вызывают необходимость трансформирования сценариев педагогической деятельности и вызывают к жизни потребность радикального трансформирования образовательных сред. Какие это трансформации – есть предмет дальнейших поисков, как в сфере теории, так и в практике инновационного образования.

По замечанию Гидденса, сегодня взросление осуществляется все труднее. И культурные антропологи фиксируют парадоксальную тенденцию – нежелание становиться взрослым.

Смысл затруднений с периодизацией состоит в том, что реальные события случаются только однажды и являются необратимыми и неповторимыми, тогда, как например, драма (ТВ) лишь выглядит, как реальное событие, и может быть повторена по акту воли. (Р. Вильямс, М. Эсмин, Дж. Ханхард).

Вместе с тем, традиционные подходы к периодизации не утрачивают своего значения.

***

Закончим наши размышления еще одним фрагментом из «Эстетики мышления» М.К. Мамардашвили.

«Потомство как таковое души не имеет. Культура рождается заново (или не рождается) каждым поколением, если оно совершает какой-то акт …, которым завязывается история, завязывается все, что было до. На его основе мы определяем, к какой истории мы принадлежим, что продолжаем, с чем в преемственности находимся, поскольку на этом акте завязывается и преемственность. И именно внутри таких актов существует связь со всем сущим. В них живое самого акта (его актуальность) связывает совершающего этот акт со всем живым. А живо то, как мы убедились, что потенцировалось или имело потенцированные возможности в пространстве сознания. Живые акты восприятия, живая мысль и т. д. – живы, если потенцированы в некоторой протяженности нашего сознания».[14]

[14] Эстетика мышления // Мамардашвили М. К. Философские чтения. – СПб.: Азбука-классика, 2002. – 832 с . С.149

ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СИРОТ

УДК 376.6+ 364.3

Н.Н. Михайлова

Прежде чем перейти к предмету, которому посвящена данная статья, а именно к характеристике основ построения содержания деятельности по социокультурной реабилитации сирот, нам нужно определиться в широком контексте понимания, связанного с понятием «социокультурная реабилитация». Мы считаем это оправданным хотя бы потому, что существует довольно много текстов, посвященных социокультурной реабилитации, анализ которых показывает, что нередко в них основной акцент делается:

а) или на деятельности по различным типам реабилитации (медицинской, социальной, психологической, педагогической и т.п.), которая описывается в методическом жанре;

б) или на сохранении в культуре гуманных отношений к людям, нуждающимся в поддержке извне, и в этом случае контекст концентрируется на этических, мировоззренческих аспектах данного явления;

в) или на организационно-экономических вопросах социального (общественного) бытия, здесь контекст сосредоточивается на условиях, необходимых для организации и поддержки различных систем, занимающихся деятельностью по разнообразным типам реабилитации.

Очевидно, что понятие «социокультурная реабилитация» включает в себя несколько составляющих: «социальное», «культурное», «реабилитация». При этом каждая из частей при определенных условиях может быть рассмотрена отдельно, *вне общего контекста с другими частями* и в этом смысле станет самодостаточной.

Так, понятие **«социальное»** само по себе указывает на обращение к человеку как к личности, то есть сосредоточивает внимание на количестве его связей *и качестве* его отношений в социуме, т.к. полноценная жизнь человека вне социума практически невозможна. В данном контексте вполне уместно понятие «социализация», понимаемая, с одной стороны, как процесс вхождения человека в культуру общественных от-

ношений, с другой, – как процесс развития человека как субъекта тех отношений, которые он осознанно строит и поддерживает в рамках взаимоотношений и взаимодействия с другими людьми.

Понятие **«культурное»** несет в себе два залога. Первый – «культура» как совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей». И «культура как высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение (например, культура речи, культура отношений)[1]. Таким образом, культура являет собой некий *уже существующий потенциал, ресурс*, который накоплен человечеством и *может быть* при определенных условиях *освоен* человечеством в каждом новом поколении, что, очевидно, будет способствовать приумножению его достояния в самых различных сферах жизни и деятельности.

Таким образом, «культурное» подразумевает *деятельное* участие человека в освоении культурных ценностей и воспроизведении их в рамках самостоятельного (индивидуального и общественного) творчества. В*оспроизведение культурных традиций* составляет основу для преемственности в передаче культурных образцов, что является *содержанием образования*. Закрепление их в многообразной культурной активности человека входит в «социальное», т.е. в общественный контекст бытия. В этом пересечении «культурного» и «социального» обнаруживается *социокультурный смысл образовательной, педагогической деятельности*, направленной на введение в культуру подрастающего поколения и передаче ему как наследнику, правопреемнику всю совокупность культурных достижений человечества. Однако есть еще один вектор в понятии «культурное», он связан не с воспроизведением культурных образцов, а с их созиданием, в этих рамках человек обнаруживает себя как Творец культуры, т.е. восходит к себе как к автору, способному встать *в отношение к культуре, обнаруживая ее недостаточность и восполняя ее собственным творчеством*. В этом смысле человек выходит и за рамки образования, где его готовят к пониманию, освоению, сохранению и воспроизведению культурных образцов, а входит в рамки свободного творчества, где нет никаких гарантий на успех и признание людьми результатов его творчества. Этот вектор связан с процессами развития самой культуры, выходом ее за пределы уже знаемого, освоенного, привычного за счет деятельности автора, рискнувшего бросить вызов уже известным канонам.

---

[1] Толковый словарь Ожегова, с. 313.

Резюмируем, что деятельное проявление человека по отношению к культуре может проявиться в осознанном **освоении** культурных образцов, **воспроизведении** их в разных ситуациях жизнедеятельности, что соответствует и деятельности по сохранению этих образцов, и **создании** культурных образцов в соответствии с замыслом автора, что конечно же требует от него и практических умений, необходимых для превращения замысла в результат творчества. Каждый из этих типов деятельности, очевидно, потребует наличия соответствующих позиций. Для освоения культурных образцов более адекватной является позиция «ученика», для воспроизведения – позиция «мастера», для создания – позиция «творца». Каждая из этих позиций может быть как достаточной в самой себе и не требующей перехода в другую позицию, например, на уроках рисования можно научиться вполне сносно копировать, на уроках литературы писать изложение, на уроках математики освоить алгоритм и т.д. Но возможен и переход из одной позиции в другую, например, придумать, какая копия иллюстрации к сказке может подойти к оформлению школьного вечера и подготовить ее, какое литературное произведение больше всего подойдет к школьному сочинению и написать его, выбрать соответствующий алгоритм для решения задач «на выбор» и т.д.

Очевидно, что переход в позицию «воспроизведения» будет невозможен без тех знаний, умений и навыков, которые были приобретены в позиции «ученика» и в деятельности по освоению образцов. Сложнее дело обстоит с переходом в позицию «творца», поскольку эта позиция может оказаться ортогональной, т.е. перпендикулярной позициям «ученика» и «воспроизводящего образцы, сохраняющего их», поскольку в определенном смысле «творец» не соотносит себя с образцами. Он действует не от них, а от себя т.е. освобождает себя от образцов. Насколько ему это удается – другое дело. Поэтому «научить» творчеству невозможно, но создать условия, которые направлены *прежде всего на поиск возможностей самовыражения творческого начала – можно*. Это – особая педагогическая задача **по освобождению** активности человека, с которым работает педагог, от необходимости ***подражания*** *культурным образцам,* **освобождению** *и от связанных с ними позиций «ученика» и «подмастерья», идущего вослед «учителю» и «мастеру». Она не лучше и не хуже предыдущих задач, связанных с помощью в деятельности по «освоению» и с деятельностью по «воспроизведению». Она просто другая. И это требует осознания прежде всего самим педагогом, что смены смысла*

деятельности от «подражания» – к «творчеству» прежде всего открывает возможность к формированию подлинной самостоятельности человека. В каком-то смысле не важно, сумел или нет творец создать нечто, превосходящее по замыслу и исполнению имеющиеся культурные образцы, главное – что человек превозмог себя, выйдя за привычные рамки следования за кем-то и взял на себя ответственность и почувствовал вкус к самостоятельной деятельности.

Если с этих позиций посмотреть на жизнь отдельно взятого человека, как на уникальную возможность самореализации в ней, то преобразование активности в самостоятельную деятельность становится одним из важных этапов пути к развитию такого важнейшего качества человека, как способность БЫТЬ субъектом собственной жизнедеятельности.

Взгляд на образование через позицию субъекта

До недавнего времени образование и обучение не разводились по смыслу и воспринимались почти как синонимы, с одним уточнением, что образование являлось результатом обучения. В подтверждение сказанному – понятие, данное толковым словарем: 1) «**Образование** – это получение систематизированных знаний и навыков, обучение и просвещение; 2) **Образование** – это совокупность знаний, полученных в результате обучения»[2]. Очевидно, что в первом случае трактовки «образования» главная суть состоит в том, что человек получает не просто знания, а «систематизированные знания», что, конечно же, подразумевает и наличие определенной деятельности по систематизации знаний, и субъекта данной деятельности. Имеющийся сегодня государственный стандарт образования есть ничто иное, как модельный, социокультурный образец систематизированных знаний, подлежащих обязательному усвоению детьми школьного возраста, проживающих на территории РФ. Реализация стандарта вменяется в функции педагогического коллектива образовательных учреждений.

Вторая же трактовка «образования», в отличие от первого, не содержит точных указаний ни на обязательную системность знаний, ни на наличие субъекта, который должен реализовывать образовательную деятельность. Потому что во второй трактовке содержится уже констатация

[2] Толковый словарь Ожегова, с. 436.

полученного результата («знаний, ***полученных*** в результате обучения»), а в первом заложен процессуальный (длящийся) залог («**получение** … знаний»). В первом случае заложена позиция «ученика», который *осуществляет учебную деятельность, в ходе которой он получает* соответствующие знания, умения и навыки. А во втором случае мы имеем дело с неким субъектом, уже владеющим какими-то знаниями, умениями и навыками, которые *он уже приобрел в результате когда-то состоявшегося обучения*. Не важно, какого знания – систематизированного или нет, не важно, каким знаниям, умениям и навыкам – совпадающим или нет с какими-то культурными и общественно принятыми и одобряемыми нормами, не важно – получил ли он эти знания в результате систематического образования или как-то иначе. Главное – это у него есть и *этим он пользуется в своей жизни.* По сути – он распоряжается имеющимся у него знаниями, умениями и навыками в своей жизни и по своему усмотрению. Это его реальный ресурс, которым он пользуется в практике своей жизнедеятельности.

Мы посвятили различению смыслов, вложенных в определение «образования», а также различению позиции «ученика» и «субъекта жизнедеятельности» не случайно. Потому что психологическая наука и педагогическая практика особенно упорно указывают нам на то, что сама по себе культура и образование как общественные феномены являются чрезвычайно мощными факторами, влияющими на жизнь отдельного человека. Но при этом и САМ человек способен вступить в отношения и с культурой, и с социумом, и с самим собой, во многом сам определяя качество этих отношений. В этом смысле он опирается на собственный ресурс своего субъектного опыта, иными словами – опыта практического самоосуществления себя в жизни.

Возьмем, к примеру, крайне агрессивное отношение, которое может выразить отдельный человек к культуре. Это отношение проявляется в позиции «вандала», что по определению значит – «разрушитель культуры»[3]. Чем отличается позиция «вандала» от действия ребенка, вырезавшего свое имя в парке на скамье? Первый – *осознанно, целенаправленно действует против культурных* ценностей, второй – *ничего против культуры не имеет*, просто у него нет культурного места и культурного способа «увековечить себя в памяти». В первом случае мы имеем дело

[3] См.: Толковый словарь Ожегова, с. 68.

с конфликтом ценностей по позициям «вандала» и «культуры», во втором – с отсутствием внимания «большой культуры» к естественному и очень важному желанию отдельно взятого человека к самовыражению в этом мире. Вандализм – это позиция, выраженная в соответствующем способе жизни человека в культуре, порождающая *в ответ* от культуры соответствующий способ. Но, повторим, «позиция» есть осознанный образ мыслей, из которого человек черпает необходимость в поиске соответствующих способов их реализации.

Если же позиция еще не сформирована, то зачастую способы, которыми человек уже владеет и действует «по жизни», *могут* ***по форме****, но не по сути совпасть с результатом* этих действий: скамейку никто портить не хотел, ребенок хотел себя увековечить, а в результате увековечил себя, испортив скамейку (*т.е. по факту нанес ущерб культуре и обществу*). Но это действие нельзя назвать субъектным именно потому, что у человека *не было цели* разрушать культуру, *он об этом даже не думал,* ***т.е. не осознавал.*** Скорее всего, он подражал чьим-то действиям, воспроизводя желаемый результат, но подражал он действиям, принятым в определенной субкультуре, которая вполне может расцениваться как позиция «акультурная» – не соответствующая культуре.

Краткий анализ содержания реабилитации в педагогической деятельности

Определившись в контекстах «социального» и «культурного» как источников содержания образования, выделив значимость человека как субъекта образования, мы обращаемся к поиску смыслов, связанных с понятием «реабилитация». Это позволит нам уже в полной мере реконструировать смысл социокультурной реабилитации, которым мы будем руководствоваться при проектировании, реализации и оценке результатов по социокультурной реабилитации сирот в Образовательном центре «Большая Перемена», где мы ведем опытно-экспериментальную работу.

Сам по себе термин «реабилитация» тяготеет к медицине и действительно он чаще всего употребляется в связке с ситуацией инвалидов (детей, взрослых), нередко – людей больных или пожилых, т.е. по статусу не имеющих инвалидность, но по факту *в чем-то зависимых и нуждающихся в помощи извне.* В наши задачи не входит теоретический анализ данного понятия в широком контексте его возможного употребления.

Нам важно удержаться в рамках содержания этого явления в контексте педагогической деятельности.

Однако мы не можем обойтись без понимания коренного смысла, стоящего за этим словом. Итак, слово «реабилитация» восходит к латинскому rehabilitatio, что переводится как «восстановление». Помещенное в широкий контекст общественного бытия, оно уже имеет ряд конкретизаций: «восстановление прав» (чаще в юриспруденции), «восстановление доброго имени» (чаще в этике), «восстановление статуса» (чаще в медицине и правовом обеспечении статуса, зависящего от степени утраты здоровья) и т.д.

Вместо слова **«восстановление»**, нередко употребляется как синоним слово – «**возвращение»**. И это кажется нам не случайным, поскольку мы имеем дело не просто с заменой одного слова другим. Установление возможных связей и отношений между смыслами, стоящими за словами «восстановление» и «возвращение» поможет выйти в *деятельностный залог*, без которого невозможно понять связь образования и педагогической деятельности в контексте реабилитации.

В паре «восстановление – возвращение» «восстановление» выступает **как цель и результат.** А «возвращение» – **как способ (условие), необходимый для достижения цели.** Почему мы не рассуждаем наоборот, считая, что целью и результатом нужно считать «возвращение» утраченного, а «восстановление» утраченного воспринимая как способ, при котором возвращение станет возможным? Мы имеем дело с сиротами – людьми разного возраста (от младшего подросткового до молодых людей, чей возраст приближается к 30 годам). Они стали сиротами вследствие *утраты родителей.* Если мы поставим в качестве цели – возвращение родителей всем, утратившим их, вряд ли мы сумеем это сделать, даже с точки зрения профессиональных обязанностей педагога, поскольку педагоги не занимаются подбором людей, желающих непосредственно заместить (возместить) сиротам утрату кровных родителей.

В связи со смысловым значением образования в жизни человека, о котором речь шла выше, мы хотим отметить, что с утратой родителей у человека (а у ребенка – в особенности) могут существенно измениться условия, в которых формируется его образ жизни, который включает представления о себе (и свое отношение к себе), к людям (и его отношение к людям), к миру (и его отношения к миру), а также людей по отношению к ребенку, не просто как ко всем детям, а как к сироте. Проис-

ходит постепенная деформация с «общечеловеческого» образа на образ «сироты», деформация заключается в том, что сужается точка зрения на жизнь и на себя до позиции «сироты». То есть социальный статус становится позицией. Главной особенностью человека, глядящего на себя, на людей, на мир с позиции «сироты» является нежелание брать на себя ответственность за результаты собственной жизнедеятельности – происходит утрата позиции «субъекта» жизнедеятельности.

Если образование и педагогическая деятельность будут своей главной целью в работе с сиротами иметь возвращение условий, при которых станет возможной развитие и формирование позиции субъекта жизнедеятельности взамен позиции сироты, тогда станет возможным и восстановление его субъектности во всей полноте и широте его практической жизни.

В онтогенезе развития человека уже с ранних лет происходят процессы, позволяющие ему адаптироваться к двум его ипостасям: к собственной индивидуальности – как неповторимости его уникального самобытия, где он обречен быть автором собственной жизни, и существа социального, обреченного жить в связях и отношениях с другими людьми. Для того, чтобы оба процесса – индивидуализация и социализация – проходили в соответствии с нормами возрастного развития, ребенку обязательно нужен близкий взрослый человек – и в качестве восполнения недостающих ребенку ресурсов для нормальной жизни, и в качестве образца для подражания при освоении важных способов построения отношений с другими и отношению к самому себе, освоении культурных способов поведения, применимых в разных видах деятельности. Главное, чего лишается сирота, – это не биологических родителей, а именно тех взрослых людей, тех условий, которые могли бы, несмотря на утрату близких, восполнить *утраченные сиротой условия для нормального протекания онтогенеза его человеческого развития.*

Рамки данной статьи не позволяют нам подробно останавливаться на этом важнейшем условии, без которого, на наш взгляд, невозможно выстраивание подлинной социокультурной реабилитации сирот. Отметим лишь, что развитие человека, от рождения до старости, проходит ряд стадий, на которых в норме должны быть сформированы важные для человека способности для самоосуществления себя как субъекта созидательной деятельности и в рамках собственной жизни, и в рамках субъекта жизни общественной. До определенного возраста, когда ребенок еще

очень зависим от взрослых, важно, чтобы эта зависимость сопровождалась для него не только образцами заботы и поддержки, которые способны демонстрировать ему окружающие его люди. Людское сообщество помогает ребенку в его систематическом образовании, где специально создает *адекватные* для него условия для освоения и воспроизведения культурных образцов предметного содержания и образцов общественных отношений. Уже всем понятно, что нельзя научить ребенка, если не учить **его** учиться. Нельзя научить ребенка общаться, если не учить **его** общаться. Это значит, что сам педагог и педагогическое сообщество являются «натуральным» образцом в жизни ребенка, подражая которому он может и сам многому научиться. В этой связи стоит внимательно приглядеться к тем «натуральным» условиям, в которых растет сирота, чтобы многое понять в причинах деформации его «жизненного образа».

В этой связи мы особое внимание обратим на то, что в онтогенезе по мере обретения все больших сил к самостоятельным действиям маленький человек должен получать помощь и поддержку от взрослых и в этих своих стремлениях. Потому что стремление к самостоятельности – это первые признаки проявления важных способностей человека выходить за рамки «ученика» в плоскость освоения позиции «творца». Конечно, малыш во многом «творит себя по образу и подобию взрослого человека». И очень важно, какой «образ» и какое «подобие» окружает его. – Радующееся и удивляющееся его самостоятельности, замечающее малейшую динамику взросления и отмечающее это как особое достижение: «Молодец! Уже САМ можешь…», «Не плачь, сейчас не получилось, но ты же упорный, обязательно получится…», «Я, когда была такой, как ты, я к этому даже боялась приступить, а ты – совсем другое дело. Пробуешь, не боишься», «А давай вместе попробуем…», «А научи меня, КАК ты это делаешь…»

Или рядом равнодушное, раздраженное зеркало, в котором ребенок не видит своего отражения до тех пор, пока что-то такое не сделает из ряда вон выходящее, после чего это равнодушие хоть чем-то можно пробить. А поскольку сил для создания условий, при которых это зеркало могло бы восхититься, у ребенка явно мало, он использует все, что имеет: чтобы вывести взрослого из себя, избавившись таким образом от скукотищи равнодушия.

Нередко сирота встречается с зеркалом, в котором видит отражение «вечной жалости и скорби» к нему, к сироте. Такое «зеркало», конечно,

более приемлемое, поскольку оно дает ощущение эмоционального комфорта и безопасности. Но оторваться от него бывает так же трудно, как от почесывания шрама, оставшегося после утраты: чем больше чешешь, тем больше хочется. Эти два «зеркала», как образ отношений конкретных людей, окружающих человека, фиксируют в ним образ «сироты». В первом случае – потому что равнодушие и раздражение лишают его естественной потребности в близком, значимом человеке. Во втором случае – закрепление способа, который приносит гарантированный результат персонального внимания и эмоциональной поддержки со стороны другого человека. Этот способ – быть сиротой, чем более беспомощным и ласковым – тем лучше, потому что ТАК наверняка «пробивается жалость» и внимание, которые сирота путает и уже не разделяет.

Если с «зеркалом равнодушным» все очевидно и понятно, то с «зеркалом сочувствующим» все не так однозначно, потому что человеку *всегда требуется другой* человек: разделяющий чувства – «со-чувствующий», переживания – «со-переживающий», действия – «со-трудничающий». Но заметим, что это – обоюдный процесс. Деформация образа «общечеловеческого» в образ «сироты» обусловлена тем, что как раз «сирота» не может быть тем другим для человека, который способен не только ждать и требовать сочувствия к себе, а быть способным к «сочувствию». Не только ждать и требовать сопереживания себе, а быть способным к переживанию. Не только ждать и требовать действий, приносящих какие-то блага себе, а быть способным приносить блага другим (трудиться во имя этого).

Чтобы суметь вернуться к «общечеловеческому образу», характерному для субъекта жизнедеятельности, сироте предстоит утратить «образ сироты», с которым он сжился, с которым научился ***жить***, которым научился пользоваться как собственным ресурсом, т.е. стал «субъектом сиротской жизнедеятельности». Этот образ, конечно ж, формировался не сам по себе, а в определенных условиях, в которых формировались его представления о людях и о себе, с целым набором способов избегания неприятных ситуаций, в числе которых – и взятие на себя ответственности за самостоятельность. Не поддерживая, а, наоборот, – подавляя, как правило, дисциплинарным способом, проявления самостоятельности взрослеющего человека, окружение исподволь способствовало закреплению «образа сироты», что стало огромным препятствием для развития качеств, необходимых для субъекта жизнедеятельности: поскольку умение брать на себя ответственность и справляться с нею является главным

признаком взрослости и зрелости человека. В этом заключена онтогенетическая норма развития человеческого в человеке[4].

Вернемся к имеющимся трактовкам сути деятельности реабилитации. В большой медицинской энциклопедии мы нашли следующее определение rehabilitatio: «любые меры, направленные **на восстановление самостоятельной активности** больного после перенесенного заболевания или травмы, включая реабилитацию на рабочем месте». Наше внимание привлекло то, что восстанавливаются не права, не статус, а создаются условия, при которых становится возможной *самостоятельная активность человека, утраченная им когда-то, но именно вследствие ее самовосстановления человек осознанно стремится к восстановлению утраченного.* Особо отметим, что речь здесь идет о восстановлении *через возвращение к самостоятельной активности*. Очевидно, что такое возвращение невозможно без позиции, которую занял сам больной, эта позиция направлена на цель – активного включения чувств, волевых действий *на **преодоление** условий, вследствие которых качество жизни было **деформировано** болезнью.*

Все, кто хоть однажды видел, как осуществляется реабилитационная помощь в восстановлении самостоятельной активности больного, могут подтвердить, что львиная доля успеха зависит от желания и воли самого больного стать активным *в преодолении собственной немощи*. Человек в этом случае, конечно же, пользуется ресурсами помощи, предоставленной извне: он учится делать то, что ему рекомендуют врачи. То есть, *осознанно встает в позицию «ученика»*. Он тренирует то, чему научился (т.е. неоднократно воспроизводит то, чему научился, переводя умения в навык). При этом у него возникают и развиваются новые, необходимые качества и способности – воля и осознанная деятельность по достижению поставленных целей. Эти цели могут быть совместные с врачом, но все же врач не учится и не тренируется *вместо* больного, это делает *сам* больной, опираясь на собственную волю и сознание.

В одной из многочисленных работ, посвященных попыткам определить суть реабилитации человека с инвалидностью, мы столкнулись с определением различных функций реабилитации, выделенных по профессиональным основаниям. Это выглядит следующим образом:

---

[4] См. подробно: В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. Психология развития человека. – М. Школьная Пресса, 2000.

Социальная реабилитация обеспечивает реабилитацию человека с инвалидностью как социального субъекта.

Педагогическая реабилитация обеспечивает реабилитацию человека как субъекта деятельности.

Психологическая реабилитация обеспечивает реабилитацию человека с инвалидностью на уровне личности.

Медицинская реабилитация обеспечивает реабилитацию на уровне биологического организма человека.

Мы не беремся обсуждать основания, на которых выделены и сформулированы задачи медицинской реабилитации, отметим лишь, что они сформулированы таким образом, что допускается возможность неучастия самого реабилитируемого в данном процессе. По всей вероятности, имеются в виду такие случаи, когда сам человек не может самостоятельно и осознанно принимать решения относительного самого себя. Однако то, что касается задач и функций психологической и социальной реабилитации, то в чем-то они кажутся нам неразличимыми. Поскольку термин «личность» указывает на способность человека находиться в адекватных связях и отношениях с другими людьми, т.е. выступать с позиции «социального субъекта», то скорее всего речь идет об реабилитации (возвращении) утраченных способностей. Возможно, разделение «психологической» и «социальной» реабилитации лежит в разных плоскостях – где «социальная» тяготеет к обозначению социально-правового статуса, который при помощи социальной реабилитации либо не утрачивается, либо устанавливается как новый.

Указание же, что педагогическая реабилитация принципиально связана с возвращением человека **к его сущности как субъекту деятельности** кажется нам чрезвычайно важной. То, что в данном определении нет сужающих рамок, конкретизирующих какие-то приоритетные виды деятельности, в рамках которой необходима реабилитация, чрезвычайно важно. Это дает нам возможность еще раз утвердиться в том, что сама по себе деятельность как онтологический принцип имеет для человека важнейшее значение, поскольку именно с ней в первую очередь связано развитие осознания человеком себя как субъекта. Где он не просто чего-то хочет, желает и в чем-то нуждается, а способен поставить перед собой цель – добиться того, чего хочет, желает и в чем нуждается; не только поставить перед собой цель, но и осознать, что существует множество способов и вариантов решения поставленной

цели; не только знать о существовании множества способов и вариантов, но и проанализировать наличие у себя их соответствие; выйти за пределы того, что уже есть в наличии, и целенаправленно учиться новому, более совершенному и т.д. Все это ведет человека к совершению шагов к саморазвитию, т.е. к выходу в осознание себя, своего образа жизни, возможностей, которые в рамках данного образа он может достичь или может потерять.

В рамках обсуждаемого нами явления мы хотели бы констатировать следующее: пока человек, переживший потерю близких, будет находить себя лишь в образе «потерявшего и утратившего себя сироты», до тех пор его деятельность будет сосредоточена на поиске тех людей, которые возместят ему все, что связано с этой потерей. Если же сознание будет освобождено для созидательной деятельности, то это значит, что человек пойдет по этому пути, по пути развития себя как субъекта жизнедеятельности – т.е. по пути саморазвития.

«Открытие собственного «Я» на социальном, личностном, экзистенциальном уровнях – это поиск своего места в человеческих отношениях, идентичность, ощущение себя автором… творцом собственной биографии… Именно на этом рубеже ребенок **из объекта забот** [выделено нами] становится субъектом собственной жизни», – пишет Г.А. Цукерман, одна из самых талантливых отечественных ученых, исследующих условия, при которых возможно появление способности к саморазвитию[5]. На наш взгляд, – это точное определение направления, которому необходимо следовать педагогам в организации социокультурной реабилитации сирот средствами образования.

Таким образом, мы обращаем внимание на то, что педагогическая деятельность в контексте социокультурной реабилитации может быть и должна быть выделена как

– деятельность, связанная с созданием условий, при которых конкретный человек (субъективная реальность) смог бы направить собственную активность на освоение и овладение общественными отношениями**, таким образом самореабилитировать** себя в качестве человека, желающего учиться строить общение и взаимодействие с другими людьми в соответствии с нормами человеческого общежития и сотрудничества;

---

[5] Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и педагогов. – М., 1994. – с.18.

– деятельность, связанная с созданием условий, при которых конкретный человек смог бы направить собственную активность на самопознание и самоанализ, т.е. выйти в отношение со своей субъективной реальностью **и самореабилитировать себя в качестве субъекта собственной жизнедеятельности.** В этом смысле испытывать потребность и уметь задавать себе вопросы: Что я делаю? Зачем я это делаю? Каким способом я это делаю? Кем *и каким* я хочу быть? И ощущать потребность нести персональную ответственность за результаты собственной деятельности как в рамках индивидуальной самореализации, так и в рамках самореализации в качестве коллективного субъекта, вкладывающего свой интерес, труд и ответственность в общее дело;

– деятельность, связанная с созданием условий, при которых конкретный человек мог бы направить свою активность на образовательную деятельность (учебную в том числе), связанную с освоением и воспроизводством культурных образцов в рамках различных предметных областей, включая и мыследеятельность как надпредметную область, тем не менее связанную с развитием общеучебных умений и навыков.

Педагогическая поддержка процессов, связанных с динамикой развития самостоятельности взрослеющих людей, в чьей жизни случилось сиротство, является, на наш взгляд, осознанной, проектируемой, поддающейся рефлексии и анализу профессиональной образовательной деятельностью, которая в результате может дать результат в социокультурной реабилитации. Ее невозможно построить вне активного и осознанного участия самого человека в прохождении пути преодоления позиции «сироты» и привычных способах его инфантильного сознания к освоению и воспроизведению в практике собственной субъектности, что прежде всего отразится в динамике развития его самостоятельности в освоении и воспроизведении культурных образцов взамен старых, изживших себя, а потому утративших былую ценность и влияние на качество его жизни.

«ЖИВАЯ СИТУАЦИЯ» – ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

УДК 316.6+ 37.0+ 373

Б.В. Крамаренко

Актуализация идей ситуативной педагогики в современной науке об образовании свидетельствует о стремлении повысить эффективность педагогической деятельности за счет выявления малоизученных ресурсов «первокирпичика» такой деятельности – жизненной ситуации, которая может стать мощным воспитательным средством. А может им и не стать, так как перевод ситуации из разряда жизненной в воспитательную или педагогическую напрямую зависит от мастерства педагога. В педагогической ситуации, как в капле воды, отражаются достоинства и недостатки учебно-воспитательного процесса, всей системы образования. Она является концентрированным выражением отношений, складывающихся в целом в процессе педагогического взаимодействия.

Интерес к педагогическим ситуациям как к методу и средству воспитания возник в начале прошлого века. Однако подобные ситуации оказались чрезвычайно пластичными в применении, поэтому их тезаурус (понятийный аппарат) до сих пор оказался размытым, нечетким. Многие дефиниции грешат многозначностью. Используются, например, такие уточняющие определения ситуации: воспитательная, воспитывающая, педагогическая, проблемная, жизненная, усложненная, смоделированная, организованная, воображаемая, реальная.

Серьезный вклад в изучение ситуаций внесли целый ряд ученых: Ю.К.Бабанский, А.С. Белкин, О.С. Богданова, В.А. Кан-Калик, А.Н. Лутошкин, Л.И. Новикова, В.И. Петрова, Н. Е. Щуркова, М.М. Ященко и др.

Некоторые исследователи, не говоря уже о практиках, к педагогическим ситуациям неправомерно относят и «текстовые ситуационные задачи», используемые в профессиональной подготовке работников образования, и содержащие описание или рефлексию реальных, а также вымышленных педагогических случаев. К подобным ситуациям неверно относят и более развернутое использование подобного метода, широко применяемого в западной профессиональной (высшей) школе – технологию кейс-стади (case-study), а также деловые и ролевые игры.

Именно поэтому исследователями в последнее время предлагается понятие «живая ситуация» [1], отражающее стремление отделить «ситуативные педагогические задачи» как разновидность учебного материала, от реальных ситуаций, естественно возникающих в ходе учебно-воспитательного процесса, которые дети действительно, а не воображаемо проживают. Кроме того, это понятие имеет уточнение, называясь также «ситуацией педагогического взаимодействия». Что это дает?

Во-первых, это понимание того, что воспитывает не столько сама ситуация, сколько взаимодействие детей и взрослых в ходе её течения. Во-вторых, это осознание значимости методической инструментовки ситуации на всех этапах её подготовки и педагогического сопровождения, которое должно восприниматься детьми как форма объективно необходимого сотрудничества. В-третьих, «новое» название определяет несколько иную парадигму отношений детей и взрослых. Если ситуация называется «педагогической» или «воспитательной», то она нередко по сути своей и по исполнению субъект-объектная, и её результат напрямую зависит от «лобовых» действий педагога. «Живая ситуация» педагогического взаимодействия – это отражение возросшей субъектности детей, их самостоятельности и признания их права действовать в ситуации «здесь и сейчас» не всегда так, как этого хотел бы педагог.

«Живая ситуация» – это пространство социального взаимодействия, успешность прохождения которого зависит от системы ценностей, мотивов и уровня освоенности культуры её субъектами. Эффект от оптимального взаимодействия происходит даже если в ситуации педагог работает с одним ребенком. Но значимость коллективного проживания «живых ситуаций» возрастает многократно и не только благодаря эффекту эмоционального заражения. Коллектив позволяет расширить пространство социальных контактов, ощутить особое социальное чувство взаимной ответственности, лучше осознать своё отношение к происходящему на фоне действия других лиц. И чем разнообразнее и насыщеннее жизнь коллектива, тем чаще в нем случаются ситуации положительного свойства, связанные с проявлением детской инициативы, социального творчества, реализацией детьми социальной активности, переживаниями ими общей радости, а иногда и гордости за коллектив.

Это означает, что задача создания условий для появления таких ситуаций входит в круг приоритетных задач педагогов. А известная педагогическая сентенция: «Чем больше мы будем заниматься нормальными

детьми, тем меньше у нас будет девиантных», в данном случае верна. Не нужно ждать негативных ситуаций, необходимо идти на опережение и с помощью превентивной деятельности предупреждать их. Именно в этом заключается смысл так называемой воспитательной работы в образовательном учреждении. Цепь «живых ситуаций», а не погоня за плановым количеством «ярких» воспитательных мероприятий, имеющих минимальный воспитательный эффект, дают необходимый результат. Потому что проведение мероприятий нередко становится самоцелью, что не позволяет педагогам видеть огромное число «живых ситуаций» скрытых в «ткани», казалось бы, рутинной деятельности по организации тех или иных форм воспитания.

Ситуативная педагогика – это не педагогика отдельных, изолированных друг от друга жизненных ситуаций. Таких, как правило, не бывает, и каждая ситуация имеет свою предысторию и свое продолжение. Отдельно взятая ситуация – это такое же научное допущение, как и понятие «идеальный газ» в физике. Субъекты той или иной ситуации и до неё имели определенные ценности, несли в себе «опыт» ошибок и достижений, разочарований и успехов, негативных и положительных оценок и самооценок, которые игнорировать нельзя.

Последействия ситуации тоже необходимо учитывать. Одно дело, когда ребенок справился с ситуацией, оказался готов к тем вызовам, которые перед ним она поставила, и совершенно другое, когда в специально созданной ситуации, рассчитанной, например, на достижение ребенком хоть небольшого успеха, он оказался к ней не готов. Однако, невнимание к подобным мелочам порою сводит на нет все усилия педагогов.

Ситуативная педагогика – это, на наш взгляд, определенный уровень или глубина рассмотрения педагогических явлений, в которых тактика действий педагога сливается с его стратегическими замыслами. В противном случае могут возникнуть ситуативные ценности, ситуативные правила, которые ведут не к интериоризации норм общества, а к их фрагментации, релятивизму в поведении и оценке происходящего.

Одна ситуация, как правило, ничего не решает, хотя каждый человек может в своей жизни припомнить несколько ситуаций, ставших если не определяющими, то, по крайней мере, оказавшими серьезное влияние на его судьбу. Задача заключается в том, чтобы количество положительно разрешенных ситуаций педагогического взаимодействия со временем переросло в качество.

Дети ходят в школу, чтобы учиться, поэтому хотим мы этого или нет, но именно учебная деятельность должна оказывать серьезное воспитывающее влияние на личность, формируя её качества, мировоззрение познавательную и социальную активность. Именно учебный процесс должен и может создавать самые разнообразные «живые ситуации», хотя сам режим школы, с жестким расписанием и утвержденными уполномоченными органами программами, казалось бы, в минимальной степени соответствует этому.

Любая воспитательная концепция, теория или подход в глобальном плане ставят задачу перевода процесса воспитания в самовоспитание, а обучения в самообучение. Именно самоуправляемые, самоорганизуемые формы деятельности детей должны стать основой возникновения «живых ситуаций» в учебном процессе, именно в них они становятся действующими лицами с широким набором социальных ролей. Именно в них они могут получить эмоциональную поддержку и защиту со стороны сверстников, развить качества необходимые для работы в команде.

На основе взаимообучения разработано множество технологий, технологических приемов, методов обучения. Например, очень популярны в современной школе интерактивные методы. Даже сам перевод понятия «интерактивность» означает взаимодействие. Причем это взаимодействие охватывает деятельность всех субъектов учебного процесса и осуществляется по линиям: учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – учитель, учитель – группа, ученик – группа, группа – группа. Такое разнообразие отношений субъектов учебного процесса имеет огромный потенциал для возникновения и создания «живых ситуаций», развития социальной активности детей.

К слову сказать, интерактивные методы обучения, так широко распространенные сегодня среди учителей, возникли в 60-е годы прошлого века в США как методы воспитательные. С их помощью при решении учебных задач американские педагоги хотели сблизить детей разных рас и конфессий, представляющих различные социальные слои, растопив в их отношениях лед недоверия и подозрительности друг к другу. И только позже был замечен высокий образовательный потенциал подобного общения, связанного с решения учебных ситуаций. И эти методы стали использоваться как чисто обучающие. Однако, в рамках ситуативной педагогики, стоит вспомнить об этом.

В современных условиях учебный процесс, использующий интерактивные методы обучения имеет все больше возможностей стать мощным

средством воспитания. Учебная ситуация, возникающая на уроке, благодаря деятельности педагога становится учебной задачей для каждого, это обстоятельство имеет благотворное влияние не только на развитие познавательных интересов, но и на развитие социальной активности школьников.

Рассмотрим возможности интерактивного обучения, например, при обучении в рамках групповой деятельности. В группе каждый ребенок действует в соответствии с определенной ролью, воспринимаемой ребенком как выполнение соответствующих обязанностей. Функция педагога заключается в том, чтобы, создавая учебную ситуацию, оказывать поддержку детям в выполнении ими своих обязанностей-ролей: генератора идей, оппонента, презентатора, спикера, хранителя времени, руководителя команды. Взаимодействие учителя с каждым членом команды по поводу выполнения им соответствующей роли – это для педагога тоже отдельная «живая ситуация». Потому что одни дети готовы к её исполнению, другие нет, третьи смогли бы, но им требуется поддержка, хотя бы эмоциональная. Постепенное освоение детьми всего репертуара ролей ведет к тому, что они, усваивая сначала нормы поведения в рамках исполнения ролевых функций, создают основу для освоения ими общественных норм и правил поведения вообще. Все это выводит школьника на новый уровень восприятия социальных установлений, то есть способствуют его эффективной социализации в условиях как творческой, так и рутиной деятельности.

Учебная деятельность воспринимается многими как чрезвычайно формализованная, не способствующая развитию социальной активности детей. Однако это совсем не так. К формализованным формам можно отнести лишь небольшой ряд действий: подсчет, выполнение других математических манипуляций. Но и они не могут осуществляться без использования элементов логики, интуиции, оценки. Поэтому совместная деятельность учащихся на уроке – это разновидность социальной деятельности, а проявляемая в ней активность – это активность социальная. И здесь педагогу нужно иметь в виду наиболее «опасные» моменты организации «живой ситуации»:

– выбор учебного материала (он должен быть проблемным, предполагающим неоднозначное решение ситуации);

– подбор репертуара ролей в каждой группе;

– организация познавательной деятельности группы;

– оказание эмоциональной поддержки тем, кто в этом нуждается;

– стимулирование активности через повышение градуса состязательности, или одобрение действий;

– выдвижение гипотез по поводу решения задачи (как форма непрямого консультирования);

– конкретные советы по построению презентации выполненного задания;

– помощь в презентации;

– оценивание;

– помощь в рефлексии и формировании положительной самооценки.

Такой алгоритм действий складывается при использовании многих интерактивных методов, однако в соответствии с особенностями метода могут быть и существенные изменения.

Например, метод «Использование ресурсов со стороны» предполагает подготовку учащихся к восприятию материала, излагаемого людьми, пришедшими в школу «в гости». Это можно сделать, если организовать, например, встречу с гостем в виде пресс-конференции. А для этого нужно провести конкурс на самый лучший набор вопросов, предварительно разделив класс на группы. Для такого метода наиболее сложным будет организация внимания школьников. Поэтому само задание должно быть направлено на удержание в памяти предлагаемой информации. Внимание повысится, если командам (группам) в классе будет дано здание: составить кластер на основе выступления. Но при этом возможен несколько иной, чем обычно, набор ролей в группе. Например, вряд ли нужен генератор идей и критик, зато можно учредить роль корреспондента, стенографиста и т.п.

И.П. Подласый в свою классификацию методов обучения включил и ситуационный, который, по его мнению, является скомбинированным из различных путей, форм и средств обучения, поэтому, считает он, его можно называть еще «творческим». «Как правило, в ситуационном методе переплетаются традиционные и новые пути, устоявшиеся и новейшие идеи» [2, с. 313-314].

«Живые ситуации», связанные с процессом обучения, характеризуются большим разнообразием. Иногда они протекают в ходе применения одного или нескольких приемов обучения или воспитания, иногда охватывают весь метод, иногда несколько методов. По времени они могут длиться несколько минут, иногда несколько уроков. Вне зависимости от учебных целей педагог может ставить следующие задачи при создании ситуации:

– сплочение коллектива;

– создание успеха для группы или отдельных индивидов;

– авансирование доверием;

– вселение уверенности в своих силах;

– «проявления» общественного мнения коллектива;

– гармонизации разных точек зрения;

– взаимопомощи и взаимоподдержки;

– одобрения инициативы.

Создание ситуации успеха личности (реже коллектива) – одна из наиболее эффективных и научно осмысленных ситуаций, намеренно организуемых педагогами. Причем, как и в науке в целом, так и в ситуативной педагогике успех ребенка – это и создание условий для его дальнейшей эффективной деятельности, и формирования чувств самоуважения и достоинства в настоящем времени. Публичная положительная оценка деятельности ребенка в коллективе школьников и в семье, как эффективная и социально значимая, создает базу для интереоризации базовых ценностей социальной среды. Но ситуация успеха – это очень тонкое профессионально осмысленное поведение педагога. Правильная расстановка акцентов требует от него высокой педагогической культуры. В противном случае это может привести к неадекватной самооценке ребенка, развитию у него излишнего честолюбия или, наоборот, неверия в себя, свои способности.

И все же ситуация ситуации рознь, даже если они используют одно и тоже средство и очень похожи по своему алгоритму. Можно выделить разные по своей ценностной содержательности ситуации успеха:

– успех как общественное признание;

– успех как достижение личного рекорда (демонстрация эффективности деятельности);

– успех как ступенька программы саморазвития;

– успех как преодоление себя;

– успех как доказывание своей правоты другим;

– успех как соответствие ожиданиям (педагога, родителей);

– успех как возможность демонстрации своего –Я;

– успех как осознание своих способностей.

Естественно, что такое разнообразие представляет широкую палитру мотивации деятельности ребенка при проживании ситуации достижения успеха, а значит и большое разнообразие акцентов в деятельности педа-

гога, способов методической инструментовки в подготовке и взаимодействии педагога и учащегося: от эмоциональной поддержки, выражающейся в уверенности в возможностях и силе учащегося, до работы с ним по превращению отдельных действий в устойчивые навыки и умения.

Ситуация успеха – это одна из последних возможностей для привлечения детей совершенно разных уровней воспитанности на свою сторону. Однако в большей степени подобная ситуация наиболее эффективна при работе с *девиантными* детьми, отверженными, находящимися в состоянии депривации.

Нарушение процесса социализации нередко формирует комплекс изгоя, человека, не вписывающегося в существующие социальные рамки. И только ситуация успеха, общественного признания может вернуть ребенку чувство его взаимосвязи с обществом. Особо следует остановиться на детях-сиротах и детях, находящихся на попечении у родственников и государства, детях в патронатной семье. Для них такое признание является чрезвычайно значимым. Создание ситуации успеха на самом деле должно стать стратегией по отношению к ребенку. Она должна повторяться неоднократно, но каждый раз для достижения успеха ребёнок должен тратить все больше сил. Ситуация успеха – это метод, создающий возможности для постепенного роста уверенности в собственных силах. Причем на первых порах совершенно неважно, в какой сфере добьется ребенок успеха: в интеллектуальной, физической (спортивной) или художественной деятельности, при выполнении домашнего задания или в результате хобби-деятельности. Гораздо важнее осознание ребенком своих сил и возможностей достичь результатов хоть в чем-то.

На базе одиночных успехов должна формироваться целая стратегия успеха, своеобразная мини-программа по расширению пространства успешной деятельности. Если на первых порах большое значение имеет оценка педагога, то в дальнейшем возрастает роль самооценки ребенка. Если в начале организации деятельности педагог имел большое значение, то в последующем он может выполнять лишь роль консультанта, делегируя все больше полномочий самому ребенку. Если на первых порах какое-то значение имела совместная деятельность педагога и ребенка, то в последующем его самодеятельность должна становиться основной.

Не только учебный процесс, но и внеклассная и внешкольная деятельность учащихся имеют богатые возможности создания условий для появления «живых ситуаций» педагогического взаимодействия детей и взрослых. Вне учебного процесса дети, не имеющие склонности к учению, чувствуют себя более расковано, меньше «комплексуют», у них улучшается общее самочувствие. Потому что внеучебная деятельность способствует самовыражению, раскрытию способностей, проявлению творчества, воображения. В такой деятельности проще складываются отношения, легче возникает взаимный интерес. Для многих детей это – своеобразная отдушина в монотонном течении школьной жизни. Именно в пространстве внеучебной деятельности, как правило, формируются интересы и потребности ребенка, их ценностные ориентации, здесь возникает склонность к тому или иному виду профессиональной деятельности. А это все новые основания для создания «живых ситуаций» или их разумного использования, когда они складываются естественным образом.

Рассмотрим более подробно ситуацию, которую как-то использовал А.С.Макаренко. Осенним вечером, войдя в актовый зал, где воспитанники смотрели кинофильм, он попросил прервать демонстрацию и включил свет. По суровому виду Макаренко все поняли, что случилось что-то экстраординарное. «Рядом с колонией замечены подозрительные личности, – заявил он. – Возможно нападение на склады. Добровольцы, на выход. Встречаемся у парадного». После этого он повернулся и вышел.

Эта ситуация приводится во многих пособиях как пример использования метода воспитывающих ситуаций. Мы не знаем, что реально было дальше, поэтому у кого-то может сложиться мнение, что воспитывающей здесь является сама канва (фабула) ситуации, представляющая определенное испытание, проверку «на надежность». То есть можно предположить, что ситуация должна быть настолько яркой, что любого подвигнет на необходимые действия. Однако это совсем не так. Трудно, например, представить, чтобы мастер педагогической инструментовки А.С. Макаренко пустил бы течение ситуации на самотек, обозначив только саму ситуацию. Эта воспитывающая ситуация была таковой не только для каждого из сидящих в зале, но и для всего коллектива в целом. Она явно не была рассчитана на то, чтобы весь зал, как один, собрался бы у парадного входа, чтобы всем пожелавшим принять участие в экстраординарной ситуации было бы это позволено сделать. Скорее всего, после легкого замешательства детское самоуправление взяло бы ситуацию в свои руки. И было бы решено от каждого отряда выделить не более 3-5 человек. Далее все добровольцы распределились бы на команды, которые бы действовали в одном ключе, согласно одной стратегии, которую

руководители групп выработали бы совместно с А.С. Макаренко и другими педагогами. После выполнения определенной работы (дежурства у складов, прочесывания леса) все должны были организованно вернуться в колонию. А на следующий день состоялась бы рефлексия вечернего происшествия в виде рапортов руководителей групп и выступления кого-то из педагогов.

Естественно, при анализе этой ситуации мы должны сделать скидку на время её возникновения и те проблемы, которые стояли перед обществом. Ведь охрана складов была для воспитанников А.С. Макаренко синонимом охраны собственного богатства, ведь колония была на хозрасчете.

Охарактеризуем ситуацию, чтобы на её основе можно было моделировать технологию создания чего-то подобного.

Во-первых, перед нами ситуация явно экстраординарная, редкая.

Во-вторых, такая ситуация требует срочных немедленных действий.

В-третьих, ситуация является масштабной, затрагивающей интересы всего большого коллектива и каждого его члена, в частности. Масштабность ситуации выражается как в числе участников, так и во времени её действия.

В-четвертых, это ситуация двойного выбора (ребенок делает выбор принять или не принять участие в «операции», и коллектив делает выбор: согласиться с выбором ребенка или мягко ему отказать).

В-пятых, ситуация, как матрешка, имеет ряд разных сфер деятельности, как бы размещенных одна в другой. Одна сфера – всеобщее обсуждение и выбор участников экспедиции; вторая – распределение по группам и составление генерального плана действий уже только добровольцами; третья сфера – это сама экспедиция, «выход» на место события, она проходит в малых группах; четвертая сфера – информирование «народа» о том, как проходила экспедиция – об этом будут говорить командиры групп.

В-шестых, подобные ситуации требуют совместных действий если не всего педагогического коллектива, то его значительной части.

В-седьмых, не может не броситься в глаза, что эта ситуация построена по принципу «контрастного душа»: из уютного теплого помещения, где идет захватывающий фильм, добровольцам придется оказаться в промозглом лесу, где за каждым деревом могут видеться «подозрительные личности».

Исходя из анализа предполагаемых действий субъектов данной ситуации, можно выделить ряд этапов ее организации и работы с ней педагогов. Своеобразный план педагогических действий для подобных ситуаций и отчасти для ситуаций вообще: 1) разработка замысла и целей ситуации; 2) создание условий для ее предъявления детям; 3) предъявление ситуации как важной и необходимой; 4) выбор путей решения ситуации совместно с детьми или уполномоченными органами самоуправления; 5) согласование единого плана действий педагогов и детей; 6) решение педагогами частных задач (например, для повышения авторитета кого-то из ребят можно порекомендовать его назначение командиром группы); 7) выполнения детьми согласованного плана работы в ситуации и мониторинг их действий педагогами; 8) оказание эмоциональной и иной поддержки детям, нуждающимся в ней; 9) завершение выполнения плана единых действий; 10) краткий «разбор полетов» в коллективе – как этап подведения общих итогов и завершения ситуации; 11) детализированная рефлексия для разных групп детей (для командиров и членов органов самоуправления, для педагогов, для участников отдельно по группам).

Пример еще одной подобной ситуации, касающейся нескольких коллективов, можно найти в книге Ури Бронфенбринера «Два мира детства. Дети США и СССР» [3]. Суть ситуации такова: взрослые решили выяснить, сколько времени нужно детским коллективам, чтобы они могли основательно рассориться друг с другом (при поддержке взрослых). Оказалось, необходимо всего несколько часов. (Задача явно некорректная, с точки зрения этики, но что было, то было).

Тогда ситуацию усложнили, решив выяснить: можно ли помирить эти коллективы, так ненавидящие друг друга. Для этого создали «живую ситуацию»: разобрали на нескольких участках водопровод, подводящий воду к летнему лагерю. Поломку должны были отремонтировать бригады, состоящие из противоборствующих коллективов. Эксперимент подтвердил, что совместная деятельность творит чудеса, превращая недругов в друзей.

Это краткое описание ситуации позволяет, тем не менее, представить немалый масштаб задач, возникших перед педагогами. Ведь нужно было: 1) разобрать водопровод; 2) сделать так, чтобы кто-то из коллектива это обнаружил; 3) обсудить создавшуюся ситуацию в коллективе лагеря; 4) простимулировать принятие плана, который приемлем и с педа-

гогической точки зрения; 5) помочь в формировании бригад, сделав так, чтобы в каждой из них не было доминирования одного из коллективов; 6) оказать поддержку в проведении эффективной работы по ремонту, не упуская из вида проблемы взаимоотношений членов бригад; 7) проверить функциональность отремонтированных участков и всего водопровода; 8) на этапе рефлексии акцентировать внимание на сотрудничестве и совместной деятельности, на то, что не надо поддаваться эмоциям и нужно относиться к людям в соответствии с общепринятыми нормами.

Такая ситуация потребовала согласованности и активного взаимодействия педагогов с детьми. Здесь примерно такие же этапы, что и в ситуации, созданной А. С. Макаренко. За исключением небольшого отличия: эта ситуация была обусловлена предшествующими «разрушительными действиями» педагогов.

Эти два примера лишний раз показывают, что «живые ситуации» дают гораздо больший эффект, чем многие мероприятия. Но это не значит, что мероприятия не нужны. Без них нельзя. Однако, необходимо иметь в виду, что самые совершенные педагогически технологии не должны восприниматься как безличные, как одинаково воздействующие на любого ребенка. Дети всегда имеют разный уровень культуры, воспитанности, социальной активности. Ситуации, возникающие в ходе применения любых методов или технологий, использования различных педагогических средств состоят из большого числа «живых ситуаций». Умению их видеть, стимулировать их появление и использовать как мощное средство развития личности, повышения его социальной активности и посвящена ситуативная педагогика.

Библиографический список

1. Шустова И.Ю. Ситуативная педагогика – работа с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми // Проблемы современного образования – 2014, № 1. – С. 118–128.

2. Подласый И.П. Педагогика: в 3-х кн., кн. 2: Теория и технологии обучения: учеб. для студентов вузов. – М.: Гуманитар.изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 575 с.

3. Бронфенбреннер Ури. Два мира детства: дети в США и СССР. – М.: Прогресс, 1976.

ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ПОЗИЦИОННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ЖИВОЙ СИТУАЦИЕЙ[1]

УДК 373+316.6

Н.В. Касицина

«Живая ситуация» – этой формулировкой мы, прежде всего, хотели бы придать значимость тому живому процессу, без которого не возможно по-настоящему продуктивное взаимодействие педагога и ребенка. То взаимодействие, которое предполагает живой эмоциональный отклик в ответ, «цепляет за живое» и вызывает неподдельный интерес и оживление, включает и наполняет происходящее смыслом, помогает превратить трудную и порой рутинную ученическую работу в кураж, игру или даже приключение. И одновременно с этим, мы бы хотели обозначить именно ситуативность – то есть внезапность, незапланированность, непредсказуемость, спонтанность, ускользание, непродолжительность тех моментов, когда возможна и случается та самая «живая» встреча педагога с ребенком, которая, если ее не пропустить, может превратиться для них в образовательное СО-быти***е***.[2]

Попытка «ухватить за хвост» живую ситуацию и понять, как превратить ее в ситуацию образовательную – и есть предмет наших размышлений в этой статье.

В процессе обсуждения данной темы с коллегами, мы не раз сталкивались с трудностью точного различения понятия «живая ситуация», смешением ее с проблемной ситуацией, трудной ситуацией, жизненной ситуацией. В связи с чем, в первую очередь, нам бы хотелось немного развести все эти толкования.

---

[1] Предлагаемый текст появился по итогам доклада, сделанного на конференции и его обсуждения в жанре совместных размышлений в очной («живой») дискуссии, за что большое спасибо всем участникам секции «Ситуативная педагогика», которых считаю своими со-авторами.

[2] См. например Шустова И.Ю. Со-бытийный подход в образовании как череда живых ситуаций со-бытийных детско-взрослых общностей. //Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сб. материалов II международной научно-практической конференции, М. 2014, С.311-325

1. Что такое «живая ситуация» и ее отличие от трудной ситуации, проблемной ситуации, жизненной ситуации

О процессах, ситуациях и потоках

В процессе взаимодействия педагога и ребенка то и дело возникают различные «**ситуации»**, которые внешний наблюдатель замечает по повышению эмоционального градуса общения и появлению эмоционально-заряженных реплик в адрес друг друга. Замечено, что ситуации эти бывают инициированы как педагогом, так и ребенком. Сущностной характеристикой возникшей ситуации является какая-либо **«трудность»,** диктующая необходимость смены способа взаимодействия участников ситуации, она как бы обнаруживает некое противоречие, расхождение, помеху взаимодействию. В отличие от **«ситуаций»**, возникающих во время взаимодействия, есть «**процесс»** взаимодействия – размеренно текущие, сменяющие друг друга транзакции педагога и ребенка, как естественная смена состояний взаимодействующих субъектов, идущая в русле определенных явных или неявных договоренностей между взаимодействующими. Если привести аналогию, то процесс согласованного взаимодействия – это поток, река, образованная слиянием двух или более притоков, в плавном течении которой вдруг возникает завихрение («ситуация»), указывающее на то, что образовалась какая-то помеха.

Одна из таких трудностей, которую мы предлагаем взять в качестве опорной точки для дальнейшего рассуждения – это несогласованность позиций участников взаимодействия.[3] Соответственно **«трудная ситуация»** – это сложная (т.е. сложенная из нескольких) конфигурация позиций участников взаимодействия, предполагающая конфликт тех или иных интересов и требующая определенных усилий для выхода из нее в согласованное взаимодействие.

В нашем понимании – потоки, встречающиеся при взаимодействии педагога и ребенка и образующие при их слиянии различные ситуации

[3] Описание возможных позиций взаимодействующих субъектов было введено нами ранее в статье Касицина Н.В. Клубное пространство как условие поддержки позиционного развития в субъект-субъектном взаимодействии педагогов и детей. //Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сб. материалов II международной научно-практической конференции, М. 2014, С.344-356

вплоть до конфликтных – это потоки намерений, ожиданий и поступков по отношению друг к другу, исходящие из неких ценностных оснований человека и оформившиеся в русле тех или иных его жизненных обстоятельств.

Для дальнейшего рассуждения нам важно ввести следующее представление: **жизненная ситуация** – это то, в чем человек живет, то, что является доминирующим, формирующим потоком воздействий и жизненных обстоятельств, в котором природное естество человека вынужденно преобразовывается в некие формы его дальнейшей культурной самоидентификации, и на которую он оказывает воздействие по факту своей жизни в этой среде.

Так, к примеру, замечено, что отношение взрослых к младенцу и первый его жизненный опыт формируют довольно устойчивые паттерны, определяющие в дальнейшем основания поступков ребенка и его выбор. Известны исследования этого феномена Майей Ивановной Лисиной[4]. При сравнении особенностей развития детей в доме малютки, воспитывающихся в разных обстоятельствах, ею было показано первостепенное значение для общего развития ребенка не только степени эмоциональной окраски, но и смысловой составляющей общения ухаживающего за младенцем взрослого. Довольно известна возрастная периодизация Э. Эриксона, которая включает последовательность из 8 стадий, на каждой из которых, в зависимости от успешности разрешения психосоциального кризиса, происходит формирование личностного качества либо в его позитивном значении, либо как патологического свойства, вследствие чего потенциал развития личности на данной стадии оказывается нереализованным. Один из ведущих английских ученых в области психологии и педагогики Роберт Бернс в своих работах показывает зависимость между характером воздействий взрослых, воспитывающих ребенка, и формирующейся у него я-концепцией[5]. В. И. Слободчиков, исследуя вопрос возникновения субъектности, как видовой характеристики и отличительной особенности человека, доказывает, что субъектность является продуктом субъект-субъектных отношений, которые преобразуются в детско-взрослой общности в каждой возрастной поре во все более и более зрелые формы[6].

[4] Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. М.2009

[5] Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М. 1986

[6] Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М. 2000

Выводом из этого является доказываемое нами в ряде работ положение о том, что отсутствие практики смены субъект-субъектных позиций при взаимодействии взрослого и ребенка ведет к его личностной незрелости во взрослом возрасте и инфантилизации его сознания, то есть к неспособности решать задачи, имплицитно возлагаемые на взрослого члена современного общества. И отсюда образовательный смысл со-бытия взрослого и ребенка может и должен заключаться в присвоении ребенком смысла и способов позиционного самоопределения как самоопределения в культуре и по жизни.[7]

Трудной жизненной ситуацией мы будем считать такие воздействия и обстоятельства жизни, которые существенно ухудшают жизнь человека в них находящегося. Эта ситуация длится до тех пор, пока обстоятельства не сменятся в лучшую сторону или сама ситуация не будет преобразована человеком и перестанет ухудшать его жизнь.

Перечислим лишь некоторые трудные жизненные ситуации, которые могут и повлечь за собой целый комплекс проблем, и в том числе – проблему задержки развития, личностной незрелости и инфантилизма:

• серьезная болезнь, требующая смены привычного образа жизни;

• внезапная для ребенка смена привычного окружения (ясли или детсад, особенно с круглосуточным пребыванием, другая школа, переезд в другой район, развод родителей и появление новых членов семьи, рождение брата или сестры и т.п.);

• чрезвычайно высокие требования взрослых, которым невозможно соответствовать в силу отсутствия должных умений или неспособности их принять в силу незрелости и наказание за это (приучение к горшку при неумении контролировать телесные сигналы; неуспешность в школе, связанная с неразвитостью мыслительных функций; большое количество «взрослых» обязанностей у физиологически неготового к этому ребенка – самообеспечение, труд, уход за ребенком или больным; и т.д.)

• сиротство, как вынужденная автономизация от семьи неготового к этому ребенка, является для него глубинной травмой (см. исследования по депривации и травмам нарушения привязанности), влекущей за собой тяжелые последствия – вся дальнейшая жизнь такого сироты может превратиться в трудную жизненную ситуацию. В дальнейшем эта ситуация может быть снята лишь комплексными воздействиями, направленными

[7] См. Гусаковский Самоопределение в культуре и практики взросления – в этом сборнике.

не только на улучшение жизненных обстоятельств сироты, но и на его социокультурную реабилитацию.[8]

Таким образом, возвращаясь к теме «встречи потоков» педагога и ребенка в условиях организации некоторого учебно-воспитательного процесса в школе или в учреждении допобразования, мы бы хотели зафиксировать тот факт, что к этой встрече ребенок приходит уже со сформированными личностными качествами и продолжает находиться в потоке формирующих его жизненных обстоятельств. Без понимания и учета его жизненной ситуации, мы неминуемо столкнемся с теми или иными проблемами во взаимодействии с ребенком. И второе важное для нас обстоятельство – далеко не всегда ребенок бывает оспособлен к тому, чтобы непротиворечиво вписаться в чужеродную для него среду образовательного учреждения (если не сказать – практически всегда у него возникают с этим те или иные адаптационные трудности, а иногда даже проблемы).

О проблемах смешивания культур

Образовательное учреждение, в силу того, каков характер среды, образуемой педагогическим коллективом, может по отношению к приходящему туда ребенку выступать в разных конфигурациях. Мы бы выделили следующие: экспансия (захват), разделенность (разобщенность), взаимопроникновение (диффузия).

Экспансия происходит, когда поток педагога более мощный, и он уносит ребенка за собой. Ребенок учится в нем находиться и справляться с ним как с обстоятельствами непреодолимой силы. Если ребенок с этим потоком справляется, мы имеем тот самый образовательный процесс, где естество ребенка преобразовывается по культурному типу («по образу и подобию») той образовательной программы, которую реализует педагог. Ситуация может возникнуть (и усугубиться до проблемной), когда обнаружится разрыв между теми культурными нормами, которые были ребенком освоены в образовательном учреждении, и тем, которые востребованы в его реальной жизненной ситуации.

[8] Об этом более подробно см. наши совместные исследования с Михайловой Н.Н. и Юсфиным С.М. в сотрудничестве с педагогами Образовательного центра БФ «Большая Перемена», например в Научно-методических рекомендациях по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена. - М.: Пробел-2000, 2001.

Ребенок, оторванный от привычных в семье обычаев и устоев под влиянием харизматичного педагога – причина многих драм. Это влечет за собой весьма непростую ситуацию, когда ребенок бывает вынужден либо скрывать свои новые «белые одежды», либо разрывать привычные связи со своим окружением и перекраивать отношения, что бывает сопряжено с разрушением и самой ткани жизни. Наиболее яркий пример такого рода, ставший притчей во языцех – «синдром Павлика Морозова». Другой пример – практика создания со-зависимых отношений с педагогами у детей-сирот, когда под влиянием сильных фигур эти дети «рвут» со своим прошлым, и всю открывшуюся жажду обновления обрушивают на создание связей семейного типа с восхитившим его учителем.

Разделенность сред – весьма частая ситуация, которую мы наблюдаем, когда мертвая, формализованная «вода» учреждения образования никак не задевает ребенка «за живое». Входя в такой поток, ребенок продолжает жить своей жизнью, организуя собственные встречи, независимо от того, какие сценарии разыгрывают педагоги, имитируя образовательный процесс. В зависимости от того, удается ли педагогическому сообществу создать удушающе тяжелую плотность процедур контроля, эмоционального давления, а то и наказания за несоответствие нормам и стандартам, дети либо всплывают над школой как слой масла на поверхности воды, тем или иным способом проскакивая в щелки ЕГЭ-нормативов, либо принимают школу как свою тяжелую жизненную ситуацию, с которой нужно побыстрее справиться и позабыть как страшный сон.

Другая крайность (и это уже проблемная ситуация для педагога) – когда активность ребенка становится разрушительной для устоев образовательного учреждения. Если с этой стихией педагог не может справиться и переживает эмоциональный и деятельностный тупик, не способен продолжать реализовывать собственную деятельность и фрустрирован, то уж администрация имеет все рычаги, чтобы выдворить бунтаря из школы, либо поставить на класс «более опытного педагога, который сможет закрутить гайки». Мы были свидетелями и зеркальной ситуации, когда школьники, проявляющиеся разрушительно по отношению к образовательному процессу, вступали в коалицию с диаспорой родителей, имеющих влияние на уровне властных структур. И тут уже школа вместе с педагогами как пробка всплывала в коррумпированной среде выдачи липовых аттестатов об образовании.

Диффузия как естественное взаимопроникновение потоков при встрече, вот та модель, которая позволяет обеспечить **взаимовлияние** и избежать вышеописанных проблем. Но как мы помним из физики – взаимопроникновение становится возможным, только если мы добьемся достаточно близкого соприкосновения двух разнородных веществ (культур?) и повысим градус (эмоций?) на границе взаимодействия. Происходит такое, как мы знаем, при совместном проживании эмоционально-окрашенных значимых событий – всем известны эффекты совместных походов, совместного участия в исследовательских проектах, со-авторства и со-творчества при постановке спектаклей.

Но в физической реальности диффузия предполагает еще и сохранение молекулярной структуры каждого вещества (самобытного начала в каждом из субъектов взаимодействия?) при возникновении новых связей в сплаве или растворе с новыми свойствами (взаимообогащении тем ценным, что несет в себе каждый из субъектов взаимодействия?). Встреча взрослого и ребенка, как двух равноценных и равносильных субъектов жизнедеятельности, конфигурирует, по Слободчикову, «неслиянно-нераздельную со-бытийность», что предполагает взаимный интерес к другому, как к уникальному носителю самобытной культуры. С этим «другим» хочется быть в совместном бытии=совместном деле+совместном переживании, а потому с этим «другим» нужно обсуждать взаимные интересы, договариваться, и считаться с его жизненной ситуацией и жизненными обстоятельствами. Только в этих условиях возможна ВСТРЕЧА ребенка (в каких бы обстоятельствах он не был воспитан) с педагогом как носителем и транслятором определенных культурных ценностей.

Живая ситуация – это ситуация обнаружения «живости» другого, то есть его непредсказуемости, изменчивости, различий с другим и собой, несовпадения с ожидаемым, проявляющая невозможность дальше действовать по-прежнему, исходя из своих былых представлений об этом другом, которые каждый раз устаревают и преобразуются в новый образ другого. Живость ситуации встречи взрослого и ребенка придает непосредственный эмоциональный отклик на слова, действия и поступки другого. Это может быть эмоция удивления, радости, восхищения или – разочарования, раздражения, возмущения. В зависимости от того, удается ли этот эмоциональный отклик конструктивно преобразовать – живая ситуация может далее развиваться либо по сценарию СО-бытийности, либо по сценарию разрыва общности.

Когда в потоке попадается преграда, мешающая нормальному течению, то вскоре на нее начинает намываться мелкий сор, и в русле может возникнуть затор. **Проблема как эмоциональный и деятельностный тупик** (по Н.Н.Михайловой) или **проблемная ситуация** – это и есть тот затор в отношениях, который сам по себе уже «не рассасывается» и требует для восстановления нормального процесса взаимодействия определенных усилий. Усилия эти могут быть направлены либо на увеличение интенсивности потока, либо на дополнительную по отношению к основному потоковому процессу деятельность по разбору помехи. **Конфликт (эмоционально заряженная конфронтация, противоборство)** – если следовать предложенной аналогии – это уже выход течения реки из русла, смена конфигурации берегов вплоть до их разрушения, поворота реки вспять и затопления истоков.

2. Основания для самоопределения педагога в живой ситуации

Очевидно, что педагог, будучи поставлен перед необходимостью действовать целенаправленно и обеспечивать достижение образовательных результатов, имеет задачу трудновыполнимую, поскольку он имеет дело с живой стихией – непредсказуемой, претерпевающей изменения природой ребенка.

Эта природа обнаруживает себя в живой ситуации взаимодействия педагога и ребенка и может быть «ухвачена», если ребенок, со своей стороны, тоже будет заинтересован в ее (своей природной живости) преобразовании по некоему культурному основанию. Такие основания были нами выделены как возможные супер-позиции, субъектов **ВЗАИМО**действия и представлены в таблице[9]:

	Супер-позиция А	Супер-позиция Б	Смысл совместной деятельности
1	**Автономный субъект** Удовлетворяет свои нужды и потребности сам, реализует собственные замыслы	**Автономный субъект** Удовлетворяет свои нужды и потребности сам, реализует собственные замыслы	Отсутствует. Характер отношений к оппозиционеру может варьировать от нейтрального до агрессивно-враждебного
2	**Ведущий** Определяет куда идти	**Ведомый** Идет за ведущим	Кооперация (увеличение ресурса за счет согласованных совместных действий)
3	**Исследователь** Знакомится с исследуемым, ищет новое, задается вопросами, описывает новое	**Исследуемый** Обнаруживает себя, открыт для исследования, отвечает на вопросы	Получение новой информации. Знакомство/ Распознавание /Поименовывание
4	**Говорящий** Рассказывает, подбирает объяснение	**Слушающий** Вникает, задает вопросы	Понимание скрытой (субъективной) реальности другого
5	**Организатор игры** Объясняет правила игры, следит за их выполнением	**Играющий** Воплощает игровой замысел, следуя правилам	Создание/разыгрывание выдуманной/игровой реальности
6	**Автор/Творец** Создает замысел, подбирает средства для его выражения и воплощает его	**Читатель/Зритель** Воспринимает воплощенный замысел и переживает воспринятое, наделяя его смыслом	Со-авторство, со-творчество, сохранение ценностей и придание им статуса культурного достояния
7	**Учитель** Демонстрирует культурные образцы, нормы и способы деятельности, обеспечивает их освоение	**Ученик** Воспринимает культурные образцы, нормы и способы деятельности и осваивает их	Освоение и совершенствование учеником способов деятельности, помощь в получении им лично-значимого результата за счет использования лучших культурных образцов, норм и способов деятельности
8	**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 разделения труда и кооперации

[9] См. так же Касицина Н.В. Клубное пространство как условие поддержки позиционного развития в субъект-субъектном взаимодействии педагогов и детей. //Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сб. материалов II международной научно-практической конференции, М. 2014, С.344-356

Основной тезис, который нам бы хотелось развернуть, состоит в том, **что каждая живая ситуация, возникающая при взаимодействии педагога и ребенка, несет в себе потенциал многоальтернативного выбора возможных супер-позиций в паре взрослый-ребенок. Задача педагога –превратить этот потенциал в образовательную возможность и тем самым преобразовать живую ситуацию в образовательную.**

Таким образом, по большому счету оснований для самоопределения педагога в живой ситуации три: смена позиций, поддержка задаваемой ребенком позиции, и удержание развивающей оппозиции. Каждое из этих оснований обуславливается своими резонами. В теории педагогической поддержки это описывается соответственно тактиками «защита», «помощь» и «содействие»[10].

Раскладка взаимодействия на суперпозиции вкупе с тактиками педагогической поддержки представляется нам вполне удовлетворяющей теоретической конструкцией для анализа и моделирования разнообразной палитры живых ситуаций. Типология проблем взаимодействия педагога и ребенка рассматривается нами как типология позиционного несоответствия («позиционной сшибки»). Это позволяет при анализе проблемных ситуаций быстро находить варианты альтернативных выходов из нее, а при освоении операционального владения педагогом каждой из выделенных супер-позиций и умением управлять сменой своей позиции – помогает педагогу более своевременно и точно преобразовывать живую ситуацию в образовательную.

Этот подход был успешно применен нами и показал свою эффективность в процессе обучения педагогов школ, сотрудников учреждений допобразования и работников детских лагерей, родителей и школьников.

Для освоения метода обучающимся предлагалось вспомнить любую недавнюю ситуацию взаимодействия с другим, в которой что-то пошло «не так», и найти подходящие для описания ситуации варианты того, в каких позициях проявлялись ее участники. Например:

• как автономные субъекты не желающие взаимодействовать друг с другом (вариант 1-А/1-Б – драка из-за игрушки, каждый из детей хотел играть с ней сам);

• кто-то хотел автономии, а другой – взаимодействия (варианты 3,4-А/1-Б – педагог пытается познакомиться, заинтересовать ребенка, а тот его игнорирует, уходит от общения; 1-А/ 5-Б – мама читает, а ребенок просит с ним поиграть и т.п.);

• желание взаимодействовать друг с другом было, но позиции не согласованы (варианты 2-А/2-А – каждый хочет быть лидером; 3-А/3-А – говорят, не слушая и перебивая друг друга и т.п.);

[10] Об этом см. Юсфин С.М. «Ситуация» как принцип объяснения педагогической поддержки //Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сб. материалов II международной научно-практической конференции, М. 2014, С.332

• один из участников предлагает другому взаимодействие на уровне недоступном для него (вне зоны актуального развития – по Л.С. Выготскому) (8-А/2-Б – ребенок не может удерживать задачу выполнения требований взрослого; 6-А/3-А – замысел автора не доступен для воспринимающего, примитивные вопросы, «детские» интерпретации).

После того, как обучающиеся освоили этот шаг (для анализа предлагались не только свои ситуации, но и ситуации коллег, документальные видео-съемки и ситуации из фильмов) – им предлагалось занять другую супер-позицию и придумать и проиграть затем диалоги в парах. Важно было на основе обратной связи научиться проявлять их осмысленно и смочь явно обозначать свою позицию другому. Кроме того параллельно шло обучение способам согласования супер-позиций на основе практики договора[11].

Следующим этапом в освоении метода было обсуждение с обучающимися различных вариантов позиционного самоопределения в живой ситуации (поддержка позиции другого, удержание своей позиции, смена позиций) с высказыванием своего отношения к ним.

В завершении курса предлагалось более подробное изучение и освоение некоторых приемов управления живой ситуацией, например, таких как:

1. Выход в рефлексию с прояснением другому своей позиции.
2. Метафорическое объяснение смысла той или иной совместной деятельности и аргументирования в пользу позиционной согласованности.
3. Согласованная пристройка к позиции другого и отстройка от нее.
4. Многовариативная интерпретация происходящего[12].
5. Завершение несогласованного взаимодействия.

Таким образом, благодаря освоению метода, существенно расширялся спектр оснований для самоопределения педагога в живой ситуации, что в дальнейшей практике позволяло предотвращать неуправляемые конфликты и способствовало преобразованию живых ситуаций в образовательные. Еще один из замеченных нами эффектов в собственной педагогической деятельности – появление феномена саморазвития при «снятии» и самостоятельном воспроизведении учащимися смысла и тактик позиционного диалога педагога.

[11] Подробнее Юсфин С.М., Касицина Н.В. Договор как результат переговоров: шаг за шагом // Другая дидактика. Сб. материалов IY Всероссийской конференции по альтернативному образованию. СПб, 2011, С. 92-98

[12] См. там же. С.96.

3. О том, где находится «между» или парадоксы ситуативной педагогики

(расшифровка обсуждения доклада Н.В. Касициной на конференции)

Вопрос из зала: Я вот не поняла – живая ситуация сама возникает или мы ее все таки как-то инициируем, устраиваем провокацию?

Н.В. Касицина (далее НК): Живая ситуация парадоксальна. Она находится как бы **«между».** Вот это слово – оно как нельзя более точно подходит для меня, чтобы вообще говорить о «живом». Это то, о чём говорил сейчас на пленарном докладе Гусаковский Михаил Антонович. Мне очень откликнулся его доклад именно тем, что он всё время сам себе задавал проблематизацию и отказ от постулатов и аксиом. Только что-нибудь он произнесёт как некую истину, как тут же говорит, что в этой ситуации эта концепция не работает. Так вот, живая ситуация – она всё время показывает нам, где не работают наше мышление по поводу жизни. Она нас включает и заставляет наш привычный ход мыслей остановить. Она находится как бы всё время в таком мерцательном поведении. То есть мы её пытаемся назвать и ухватить, а она от нас ускользает.

И для меня это всё очень связано с природой детской, с природой ребёнка. Как бы мы ни пытались его поместить в рамки школы, в рамки образовательного процесса, в рамки воспитательных каких-то наших воздействий, он всё время от нас ускользает. Вспомните, вся наша учительская на перемене – это всегда обсуждение живых ситуаций: как кто-то испортил мне весь подготовленный урок. Поэтому мы, с одной стороны – хотели бы живую ситуацию на уроке создать, и мы к этому готовимся, что-то такое инициируем, но при этом когда, с кем и какая именно живая ситуация возникнет – нам не дано предугадать.

Второй важный акцент, который для меня имеет смысл, – это ситуация между внутренним и внешним. Я не могу вот сказать, что у Инны Юрьевны какая-то ситуация, пока она её не проявит. Она сидит и пишет. А я себе говорю: я не знаю, про что она пишет. Между нами сейчас нет никакой ситуации. То есть мы каждый находимся в своем. Она находится в своём внутреннем процессе, я – во внешнем. Но между нами, может быть, что-то сейчас вспыхнет как отклик на моё говорение. Моё говорение зацепит её, потому что я интерпретирую сейчас её жизненную ситуацию нахождения здесь, в данном помещении, и записей, которые она ведёт. Будет ли этот разыгран сценарий, возникнет ли между нами живая ситуация? Если она вспыхнет, она возникнет. А если она не вспыхнет, она пройдёт мимо нас.

Шустова Инна Юрьевна: И в этом, собственно говоря, парадокс педагога. То есть не зря же Сергей Данилович Поляков говорил про мотивацию, про то, что есть ещё что-то **до**, которое включает слышащего и говорящего в какой-то общий процесс. Иначе говорящий будет говорить, слышащий не включится в слушание и будет находиться в своём внутреннем диалоге по поводу своей жизни. Но для того, чтобы между нами возникло, мне нужно вызвать его, заставить говорить.

НК: Спасибо, Инна Юрьевна. Вы сейчас начали говорить о том, о чем думаете. То есть вы видели – она этот мой вызов приняла! И всё время организовывая какой-то процесс с ребёнком, мы пытаемся включить его в общность, в общение – в проговаривание своего внутреннего опыта вовне. Иначе, как поется в песне: «жизнь прошла, как не было, – не поговорили».

И ещё один акцент. Живая ситуация находится между активным влиянием и самоустранением. В этом мне очень близко то, что делают мои коллеги педагоги-практики из «Большой Перемены», с которыми я давно уже работаю и сотрудничаю. Это те, кто работает над педагогикой взросления и педагогикой самостоятельности. Собственно, весь фокус педагогический: родительский, воспитательский, взрослого по отношению к ребёнку – это как сделать так, чтобы он смог без меня – с одной стороны. Но с другой стороны – чтобы он без меня не смог. Это мы про заботу, любовь и про этику, которая сегодня прозвучала очень таким правильным нервом в докладе Михаила Антоновича. Если мы будем только рационально готовить ребенка к самостоятельной жизни и делать его умеющим делать всё, то в какой-то момент он сможет сделать всё, но ему больше никто не будет нужен: и тот, кто ему помогал взрослеть тоже. Даже если он уже требует заботы и поддержки, поскольку состарился и вообще не может ничего.

В этом большая трагедия сейчас работы приёмных родителей, которые действительно по закону взяты на работу в качестве родителей. Когда ребенку исполняется 18 лет, у них эта работа заканчивается – и дальше … Что выросло, то выросло. Приемный ребенок имеет право быть теперь автономным субъектом в своей жизнедеятельности. И никто ни-

кому, казалось бы, ничего не должен. Как только ты стал взрослым – ты можешь делать всё сам. Но при этом как решаются этические вопросы, когда мы таким образом пытаемся вернуть ребёнка-сироту в общество, которое когда-то ему «пуповину» родственных связей перерезало очень жёстко, опять сиротой, Иваном, не помнящим родства? И не будет ли эта самостоятельность вне обязательств перед другими – закреплением ещё раз той же самой ситуации сиротства? Это те вопросы, которые меня волновали и волнуют.

Это такие сложные ноты в этой мелодии, которую я сейчас пытаюсь наигрывать слегка. Я прекрасно понимаю, что она может быть ещё не звучна, она для многих – просто какие-то слова. И я просто адресую вам дальнейшие доклады на этой секции. А завтра мой давний соавтор, руководитель клуба «Путешественник» в «Большой Перемене» Елизавета Александровна Зверева будет рассказывать про то, каким образом она обычную практику, ну, казалось бы – что тут такого – свозить ребёнка на экскурсию, начинает преобразовывать в живую ситуацию совместного переживания. И, я думаю, вам интересно будет понять – как у таких сложных ребят, с которыми Елизавета Александровна работает, возникает всё больше самостоятельности, всё больше взрослости и всё больше ответственности и заботы о других.

Вопрос из зала: Так чем же жизненная ситуация от образовательной отличается?

НК: Тем, что в образовательной ситуации всегда присутствует момент осмысления соответствия позиций и ответственности, причем ответственности возможной и ответственности, присвоенной ребёнком. И плюс к этому – взрослый показывает возможность переходов из одной позиции в другую и от меньшей ответственности ко всё большей. Это к вопросу – зачем нам взрослеть и зачем нам этот груз ответственности вообще брать на себя?

Если вкусно ребёнку это показать, вовлечь в нашу взрослость, то не надо будет его еще как-то мотивировать, заставлять, палкой загонять в эту взрослость, проблематизировать, эмоциональным шантажом заниматься родителям и педагогам. Как вкусно эти переходы совершать? Вот в чем вопрос.

То есть определённая логика того, каким образом ребёнок из одной позиции в другую переходит под руководством педагога, когда педагог, подхватывая живую ситуацию, и проживая её вместе с ребёнком в той

позиции, которую сейчас ребёнок заявляет как актуальную для него в этой ситуации, одновременно преобразовывает эту ситуацию в другую, более сложную, при выведении ее в другой контекст. Вот это умение преобразовать простую бытийную жизнь в ситуацию образовывающую, – про это мы уже говорили. Но мне хочется отметить ещё один важный момент. Эта ситуация только тогда является **живой**, когда я как взрослый образовываю в ней сам себя тоже. Если я этого не делаю, я умертвлю всё своей попыткой её схватить, опредметить и «причинить благо» ребёнку.

Поэтому работа в живой ситуации – это всегда практика проживания позиционных переходов, взаимопереходов. Как я всегда бросаю вызов ребёнку, так и ребёнок всегда бросает вызов мне. Но и я сам себе тоже бросаю вызов. И тогда есть шанс, что ребенок будет сам себе бросать вызов и самообразовываться без моего непосредственного участия.

Вопрос из зала: То есть можно, благодаря преобразованию живой ситуации в образовательную, не доводить общение до проблемы и конфронтации?

НК: Спасибо вам за этот комментарий. Вы уловили ту самую очень тонкую грань. На самом деле, встреча двух людей – это всегда потенциальная проблема. Проблема непонимания контекста другого, реалий жизни другого, его смыслов. И если мы это пропускаем, считая само собой разумеющимся, что если я сказал, то он меня услышал и правильно понял, то мы вообще теряем всю возможность выстраивать на этой простой встрече двух людей какое-то совместное событие, обогащающее друг друга. И мы реагируем «живо», только когда проблема непонимания распухнет настолько, что не решать её будет уже нельзя. То есть когда мы вышли уже в конфронтацию в отношении разницы друг друга – не обращать внимания на наши противоречия уже невозможно. К сожалению, только тогда мы понимаем, что вот она та самая живая ситуация: он живой, я живая, и мы друг друга так уже за живое задели, что просто болит до жути.

Шустова И.Ю.: У меня вопрос на понимание. Правильно ли я поняла вас, что для вас эти оппозиции все равноценны? У вас был пример – автор и читатель. Я так поняла, что не обязательно педагогу стремиться, чтобы ребёнок всегда был автор. Важно, чтобы он мог почувствовать себя и в позиции автора, и в позиции воспринимающего авторский текст?

НК: Да, конечно. Более того, и сам педагог должен уметь занять любую из этих позиций деятельностно. Не бытийно, а деятельностно…

Шустова И.Ю.: Очень важно для меня было прочувствовать эту оппозицию – то есть именно как говорящего, так и слушающего. Ведь не обязательно, чтобы заявить о себе, нужно говорить. Нужно уметь слушать, чтобы понять говорящего. То есть вот эта раскачка между двух оппозиций… Это процесс… Эта дихотомия – она как бы позволяет эту живую ситуацию на новый уровень осмысления поднять. Спасибо за этот ход.

НК: Пожалуйста.

Козлова Лариса Анатольевна: Правильно ли я поняла, что для вас живая ситуация подразумевает, что педагогу нужно находиться постоянно в смене позиций?

НК: Спасибо за мысль. Я подумаю. Мне это нравится. Я бы только, уточнила… Вот смотрите. Есть живая ситуация и есть образовательная ситуация. Из живой в образовательную ситуацию – да, смена позиций – в ней весь фокус. А живая ситуация как таковая – она всегда неуловима, всегда «между», всегда смесь чего-то с чем-то. Я в живой ситуации ведь не только как педагог проявляюсь, который осознанно меняет свои позиции. Жизнь может меня так захватить, что я увлекусь и забуду про смену позиции – и это может быть хорошо. Жизнь так устроена, что это всегда некий хаос, непредсказуемость и изменчивость. Мы можем эту изменчивость увидеть, только опредметив, как-то назвав эту ситуацию. Например, я предложила ход через позиционное самоопределение. Но это теоретическая конструкция. Жизнь богаче наших представлений о ней.

КАК ИЗБЕЖАТЬ МАНИПУЛЯЦИЙ В ДОГОВОРЕ С РЕБЁНКОМ – СИРОТОЙ?

УДК 159.922.7+ 316.6

С.М. Юсфин

В данной статье мы хотели рассмотреть феномен «манипуляция» не столько в привычном для педагогики отрицательно-оценочном контексте этого явления, сколько в аспекте личной ответственности человека, по тем или иным причинам оказавшегося в ситуации, где проявилась манипуляция. Акцент на личной ответственности за собственное поведение в ситуации, связанной с манипуляцией, представляется нам чрезвычайно важным, особенно если дело касается образования как системы профессиональной деятельности по созданию последовательных, целенаправленных условий для развития самостоятельности как меры взросления сирот.

В названии статьи мы используем словосочетание «ребенок-сирота». Но вкладываем в данное определение не социальный и не возрастной статус отдельного человека, а наличие «сиротства» как явления, которое способствует инфантилизации сознания человека, препятствующее развитию такого важного качества как самостоятельность, являющегося определенным индикатором взрослости. Самостоятельность напрямую связана со способностью и готовностью человека нести ответственность за способы и результаты своих действий, принимаемых решений в той или иной ситуации. В отличие от позиции «жертвы обстоятельств» самостоятельность проявляется как способность человека выходить за пределы ситуации, ограничивающие ее свободоспособность, вставать в отношение к ней с *позиции субъекта*, управляющего ситуацией, преодолевающего обстоятельства.

В определенном смысле человек, умеющий определять, что им манипулируют, может вполне осознанно и целенаправленно противостоять манипуляции. Если же он этого делать не может (хотел бы, но не знает, как) или не хочет (по каким-то своим соображениям считая, что манипулируемым ему быть выгоднее, чем свободным), то это не снимает, а скорее усугубляет его позицию «жертвы». В определенной степени эта позиция является результатом его осознанного или неосознанного выбора в отношениях с манипулятором. Важно подчеркнуть, что необхо-

димо разделять конкретного человека, по факту являющегося сиротой, и позицию «жертвы», точка зрения которой определяет, прежде всего, отношение человека к самому себе, с окружающими его людьми, с его ожиданиями и требованиями, обращенными к себе и миру.

Такая постановка проблемы дает возможность выйти за пределы сочувствия к сироте *как единственно* приемлемой и необходимой в общении и взаимодействии с ним. И взглянуть на позицию «жертвы обстоятельств» как психологическое, морально-этическое основание, которым нередко пользуется и сам сирота, успешно манипулируя окружающим, но прежде всего – своим собственным сознанием, и внешнее окружение, которое, не разделяя человека и занимаемую им позицию, вполне могут поощрять манипуляцию сироты и манипулировать им сами.

Данная статья не претендует на глубокий анализ феномена манипуляции, мы лишь пробуем взглянуть на образовательный потенциал манипуляции, чтобы она из антиобразовательного явления смогла стать предметом взаимного размышления и анализа с воспитанником. Возможность находиться не в ситуации манипуляции, а становиться по отношению к ней в позицию «исследователя», «аналитика», «проектировщика», может помочь как педагогу, так и ребенку-сироте распознавать манипуляцию, а не делать ее основой для построения взаимоотношений. А если все же такая ситуация произошла, то осознанно находить возможности для ее преодоления, а не оставаться ее заложниками.

Очевидно, чтобы достичь такого уровня рефлексивно-осознанного действия, необходимо наличие доверительных отношений. Но возможен ли в доверительных отношениях между людьми критический взгляд на происходящее? Как удерживать необходимую границу личной свободы выбора и ответственности за его результаты, когда педагогу и ребенку хочется выстроить отношения абсолютного взаимного доверия, не думая особо об их взаимной ответственности, которая отнюдь не гарантирует обеим сторонам ухода от иллюзии, что если есть доверие, значит, обязательно есть и ответственность.

Мы были свидетелями многочисленных историй, которые рассказывали и взрослые, и дети-сироты, получившие разочарование по поводу, казалось бы, доверительных отношений, но сломавшихся именно в точке, когда представления о том, как должна выглядеть ответственность другого человека, партнера по общению и взаимодействию, в ситуациях, когда наступил конфликт интересов.

Проиллюстрируем сказанное примером из практики. У педагога и ребенка-сироты, обратившегося за помощью по поводу продолжения образования в «Большую Перемену», сложились очень теплые, доверительные отношения. Взрослому очевидно льстило то, что воспитанник делится с ним своими чувствами, переживаниями, выделяет его из других педагогов как наиболее предпочтительное для общения лицо. Однако, вскоре обнаружилось, что ребенок старается сбегать с учебных занятий (ради возможности посещать их он вроде бы и обратился в «Большую Перемену»), чтобы больше времени провести в общении с этим педагогом.

Даже самая мягкая попытка этого педагога вернуть отношения в рамки делового взаимодействия воспринималась сиротой как дружеское предательство. Взаимоотношения явно заходили в тупик, «обиженный» сирота стал мстительным и даже жестоким по отношению к педагогу. И дело было не столько в том, что любимый педагог отказывал ребенку в его праве пропускать уроки и приходить в это время «пообщаться». Внимательный анализ способов, которыми пользовался данный ребенок при построении отношений с другими педагогами в рамках учебной программы, показал, что они носили явно манипулятивный характер: как только приходилось сталкиваться с задачами, требующими усилий со стороны ребенка, он тут же предлагал «вместо учения – общение» – как более приятное и легкое для себя времяпрепровождение.

Выход из создавшейся ситуации был найден, остракизм снят, но потребовалась упорная профессиональная деятельность педагога по балансировке эмоциональных и деловых отношений, чему способствовало в немалой степени умелое сочетание трех тактик педагогической поддержки – «Помощи», «Со-действия», «Взаимодействия». В их сочетаниях и взаимопереходах в конечном итоге создается основание для возникновения культуры договорных отношений, в которых возможно реализовывать собственные интересы в сочетании с интересами партнера по договору и обнаруживать ту меру ответственности, при которой создается *гарантия для взаимной* реализации заявленных интересов при партнерской поддержке.

Основным результатом педагогической деятельности является постепенное расширение сознания ребенка до понимания, что одновременно у него могут присутствовать несколько интересов, например, общаться и получать от этого удовольствие и напряженно учиться, чтобы реализовать мечту о профессии, которая обеспечит ему более высокий социальный статус. Важно, чтобы ребенок осознал, что он конфликтует не с педагогом,

а просто *таким привычным способом пытается решить собственный конфликт интересов.* Задача педагога состоит в том, чтобы показать ребенку, что бывают иные способы решения конфликта интересов, и вовлечь ребенка в процесс их освоения, начав вначале с моделирования («примеривания» данных способов на различные ситуации, в основе которых лежит столкновение личных интересов других людей, самого педагога), затем переходя к проектированию («примериванию» данных способов на конкретную жизненную ситуацию самого ребенка) и выбору «для апробации» тех из них, которые ребенку кажутся более приемлемыми для него в преодолении конфликта и выводе ситуации в конструктивное русло.

Данная иллюстрация предопределила дальнейшую логику нашей статьи. Вначале мы коснемся некоторых важных уточнений, касающихся сути феномена «манипуляция», далее остановимся на договоре как средстве профилактики возможных манипулятивных действий партнеров по общению и взаимодействию. Особое внимание уделим показателям, которые могут быть индикаторами истинного договора, что позволит распознать манипуляцию, спрятанную под видом договора.

Важные пояснения, касающиеся феномена «манипуляция»

Типичный образ, который возникает при *слове* «манипуляция», – это образ *кукловода* с ниточками на пальцах – с его стороны и куклами, управляемыми при помощи этих ниточек, – с другой. *Кукловод* ***управляет*** куклами, как бы беззвучно давая команды – *что* им делать и *как* делать. Причем, высшее умение манипулирования – это когда *создается видимость*, что куклы двигаются *сами, по своему желанию, по своей воле, и никакого кукловода и его управляющих ниточек нет.*

Для нас в данном образе важно не столько то, что куклами кто-то управляет, а то, что куклы *априори сами мыслить* не могут, поскольку ***лишены сознания, в том числе и самосознания***, что закономерно *и объективно* предопределяет их участь – *быть* вечным *объектом манипулирования*. Это значит, что куклы будут всегда являться лишь средством для тех, кто имеет сознание и волю и способен управлять ситуацией теми средствами, которые для этого необходимы.

Но как можно сделать не безмозглую куклу, а человека, наделенного сознанием, объектом манипуляции? В многочисленных определениях «манипуляции», встречающихся в психологической литературе, указывается на то, что манипуляция возможна *лишь при условии, если человек*, которым манипулируют, ***не осознает***, что от него чего-то добиваются такого, *чего он сам не хочет.* Иными словами, если бы он осознал, чего от него хотят, то *он не стал бы этого делать, поскольку он сам этого не желает, не признает это своим интересом*. Происходит такое затуманивание сознания исключительно потому, что манипулятор действует скрытно. В подтверждение сказанного – пример определения манипуляции такого рода: «Манипуляция – это вид психологического воздействия, которое ведет к скрытому возбуждению у другого человека *намерений,* ***не совпадающих*** *с его существующими желаниями».* Иными словами – не было у человека этих желаний, а тут вдруг, посредством манипуляции, они проявились, и человек, подобно «безмозглой» марионетке стал делать то, чего никогда не желал, и о чем никогда не помышлял.

Однако следует обратить внимание на другие сущностные свойства манипуляции, которые связаны не с образом марионетки, а с образом человека, *убегающего в мышлении своем от реальности в иллюзию*. И при этом ***он убегает туда сам***. Почему? – это другой вопрос, очевидно, важный и требующий особого рассмотрения. Но на этом этапе анализа важно подчеркнуть, что при таком виде манипуляции кукловод с его хитростью и управляющими ниточками исчезает. Перед нами субъект, сам желающий манипуляций с собой, вполне себе осуществляющий приятное для себя действие и способ достижения приятного вполне отчетливо проявлен – «***избегание*** реальности». Всем, кто имеет опыт работы с детьми-сиротами хорошо известен этот феномен самоманипуляции, связанный вначале с эмоциональным (как в детстве) избеганием неприятных или непреодолимых ситуаций, затем (уже во взрослом состоянии) – в упорном стремлении доказать всем, что он имеет особое право (льготу) на такое поведение.

Так детский Страх, породивший иллюзию как победу над ним, трансформируется в «квазиреальность», где уже вполне взрослый (с точки зрения возраста) человек действует так, как будто это вовсе не «квази-», а настоящая реальность. Более того, ему очень важно, чтобы и все окружающие поверили в эту квазиреальность и стали действовать по ее правилам. И это есть правило маленького ребенка – с одной стороны, требующего свободы самореализации, а с другой – нуждающегося, а потому *требующего от другого человека действия* Защиты в свою пользу, как нуждающегося в опеке и сочувствии, зажатого Страхом Ребенка.

Особо отметим два типа различного поведения, которые может демонстрировать один и тот же человек. В первом случае, когда он добивается своего Права на самореализацию, *он очень требователен к Другим, чтобы это Право было предоставлено.* Иногда, когда в открытую отстоять это право не удается, предпринимаются иные средства давления (манипуляции) на того, от кого «по доброй воле» предоставления этого Права добиться не удалось.

Небольшие зарисовки из опыта.

Девушка А., 16 лет, демонстративно ушла с урока математики, объявив руководителю фонда, что учитель математики «с ней плохо обращается» и она этого не намерена терпеть. Руководитель фонда в логике коуч-стратегии вела разговор-взаимопонимание ситуации. Результатом этого разговора стало следующее: 1) девушка сама признала, что в этот день ей не хотелось заниматься математикой, а хотелось «просто пообщаться с учителем»; 2) учитель не грубил ей, просто объяснил, что *сейчас по расписанию, и по ее договоренности с БП о помощи в решении ее же проблем с образованием,* разумно и правильно и в ее же интересах заняться математикой; 3) что она *привыкла делать то, что хочется именно сейчас, а заставить себя делать то, что нужно и полезно, она не в силах;* 4) что обычно, когда ей не хотелось на уроке учиться она в школе, где раньше училась, начинала намеренно срывать урок. В результате она добивалась того, что ее или удаляли с урока, или вместо решения задач на уроке начинало происходить что-то другое. Что? Это уже не важно, главное, *что уже не было того, чего она не хотела и пыталась избежать любыми способами;* 5) так постепенно шаг за шагом исчез образ «злого учителя», на который она пришла жаловаться руководителю фонда, потому что он был вполне рефлексивно и осознанно преобразован в *образ действия самой девушки*, результатом которого было то, что она по факту пыталась оговорить учителя математики лишь за то, что он помогал девушке реализовывать (а не терять) тот интерес, с которым она пришла в БП и который сама же заявляла при зачислении в учебную группу.

Молодая женщина Д., уже живущая вне специального заведения для сирот, рассказала сложную историю своей жизни, которая сводилась к тому, что она ушла с нелюбимой и тяжелой работы и сейчас ищет более приемлемую (и полегче, и с большей зарплатой). Фонд помог ей с трудоустройством. Спустя несколько месяцев Д. с возмущением сообщила, что на работе ее «преследует одна женщина, которая считает, что «если

Д. – сирота, то ей место на помойке среди собак». И что то место, где она сейчас работает, ей нравится, «потому что лучше, чем предыдущее место работы – и легче, и платят больше». То есть, все бы Д. устраивало, «если бы не эта женщина…» Против которой Д. уже подговорила двух своих подружек-коллег соответствующим образом мстительно действовать.

В ходе кропотливой беседы удалось самой Д. признать: 1) что реально «эта женщина» никогда не называла Д. собакой и не попрекала ее сиротством (Просто Д. осознанно или неосознанно, но в своем рассказе о том, как «эта женщина» к ней относится, добавила мрачных красок, нарисовав ими портрет «женщины, ненавидящей всех сирот»; 2) на самом деле Д. признала, что раздражительный тон у «этой женщины» появлялся только тогда, когда Д. небрежно выполняла свою работу; 3) Д. признала, что если бы она была на месте «этой женщины», то ее бы тоже раздражало, если кто-то плохо выполняет свою работу. Будь то это сирота или не сирота – разницы нет. Плохо выполненная работа объективно вызывает раздражение; 4) на вопрос педагога, ведущего беседу: А Вы хотели бы освоить ту профессию, которой сейчас занимаетесь?» – Д. ответила категорично: «Нет! Мне этого не нужно!» – «Почему?» – «Потому что я – художник». – «Но ведь Вам нужны деньги на питание, проживание, на покупку холстов для картин?» – «Да!» – «А где же их взять?» – Но я же работаю!» – «То есть, *хорошо* делаете *то*, что *нужно делать на этой работе* и за что *Вам платят деньги*?» – «Да нет, я сама вижу… была бы я на месте «этой женщины» … Нет, она, конечно, права…»

Особо заметим, что педагогу, который слышит от сироты подобные истории, очень трудно удержаться на грани, когда простое человеческое сочувствие может незаметно «преобразоваться» в особый вид манипуляции. Остановимся на этом подробнее.

Итак, сам человек *прячется* от реальности в иллюзию, *избегая* при этом *эмоционально неприятных для его осознания фактов, а главное всеми силами цепляясь за возможность не брать на себя никакой ответственности за происходящие с ним неприятности.* Он по привычке ищет *себе защитника, выставляя его против обидчика или причин, воспроизводящих его неприятности.* Нельзя сказать, что при этом человек пассивен, но его активность связана с *избеганием самостоятельного* решения этой ситуации. *Вместо себя он подставляет защитника.*

Если кто-то другой извне намеренно начнет этот *привычный способ избегания поддерживать, усиливая своими действиями достижение*

желаемого сиротой, но за счет активных действий другого человека, а не самого сироты, то этот «внешний благодетель» абсолютно точно будет осуществлять манипуляцию.

Следует особо подчеркнуть, такому типу манипуляции более подходит определение «манипуляции», как *угнетение личности через* ***подавление ее способности к критичности***, которое достигается через «ложь, в которую хотят верить». Можно резонно задать вопрос: а в чем же лживость такого рода ситуаций? Возможно, в том, что уверовав в силы и возможности «защитника-освободителя», сам сирота в себе подобных качеств развивать и тренировать не захочет, то есть не захочет сам трудиться. Однако ждать и требовать от Других обеспечения Права на безопасность и другие необходимые ему права – будет. В этих условиях будет естественным образом формироваться социальное иждивенчество в виде право-требований сироты, но без формирования у него соответствующих личностно-социальных установок на право-обязательства.

Заметим, если вышеприведенное понимание через образ «кукловода» характеризовало основу манипуляции как скрытую прагматическую хитрость манипулятора, то во втором случае все гораздо сложнее. С одной стороны, мы зачастую сталкиваемся с абсолютным бескорыстием тех, кто защищает «слабого и обижаемого сироту», делая вместо него, за него то, что он должен научиться делать сам. Каждый раз такие действия оправдываются тем, что реагирование на возникшую жизненную ситуацию требуется быстрое, а научение сироты эффективно трудиться в свое же благо – дело кропотливое, осложняющееся стойким, привычным нежеланием сироты трудиться. Так создаются условия для порочного круга: делание за сироту и вместо него того, что ему необходимо, – только подкрепляют в сформировавшийся в сознании сироты стереотип – избегания действий по преобразованию собственных неблагоприятных ситуации, путем привычной **манипуляции** теми, кто окажется готов *вместо него и за него сделать то, чего сирота всячески избегает делать.*

Чтобы данная констатация не несла в себе оценочно-осуждающей позиции в отношении конкретных людей и их действий, потому что это мало что дает и самому сироте, и тому, кто искренне помогает ему в трудной жизненной ситуации, важно вывести понимание о манипуляции как феномене развития определенных отношений в плоскость профессионального анализа. В этом случае нужно тем, кто занимается осуществлением образовательной деятельности с сиротами, научиться не только

оказывать конкретную помощь человеку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации, а создавать условия, при которых будет возможно целенаправленно, осознанно и эффективно формировать возможности для осознания самим сиротой слабости и уязвимости манипуляций. Но для этого важно, чтобы в сознании тех людей, которые занимаются образованием сироты, сменились установки с «натуральной» поддержки «слабого и обижаемого» сироты на педагогическую поддержку, включающую в себя пошаговое развитие у человека возможностей преодоления в себе стереотипов восприятия себя «в образе слабого и обижаемого». Такая постановка вопроса переносит акцент с изучения сиротства как феномена на изучение и анализ педагогических технологий, целью которых является целенаправленное развитие самостоятельности детей-сирот как пути избавления их и от внешней, и от внутренней манипуляции.

В связи с этим нам кажется продуктивным выделение двух типов манипуляции: первый связан с осознанным внешним манипулированием, в основу которого положена скрытая корысть манипулятора, *тщательно маскируемая* им под хорошее отношение к сироте. Второй тип связан с действительно искренним, бескорыстным, хорошим отношением к сироте, но блокирующим возможность развития самостоятельности как поиска в себе сил и возможностей эффективно действовать в трудной ситуации. Точнее – действовать, прячась за спины тех, кого сирота манипулятивным образом мобилизует на решение собственных проблем. Второй тип манипуляции сложен тем, что как сирота, так и помогающий ему находятся не только во власти самоманипуляций, но и манипуляции друг другом.

Объясним, что мы имеем в виду. Стойкое принятие «желаемого за действительное» ведет и взрослого, и сироту к самоманипуляции. Небольшой пример. Взрослый человек, сочувствуя сироте, всячески начинает помогать ему – советом и делом, конечно же, надеясь на то, что в дальнейшем сирота будет следовать советам и уже сам будет делать то, что требуется. А сирота, получив сочувствие и помощь, хочет *сохранить это для себя* как можно дольше. А что для этого нужно? Очевидно, нужно быть слабым и беззащитным, поскольку *только при этих условиях* приходят и сочувствие, и помощь. По этой причине советы взрослого человека, что нужно делать, чтобы стать самостоятельным, проходят мимо сознания, хотя формально принимаются, но дела самого сироты остаются на том же уровне, а видоизменяются только за счет усилий взрослого.

Таким образом, самоманипулирование собственным сознанием с помощью иллюзий может спровоцировать и вполне осознанную привычку манипулировать другими людьми: для взрослого – это возможность удерживать добрые отношения с сиротой, но без обязательств выращивать в нем способность к самостоятельным, отделенным от взрослого действиям; для сироты – это возможность удерживать хорошие отношения со взрослым, вдвойне выгодные для сироты, поскольку, как только окажутся рядом те, кто готов тут же выполнять за него то, чему он обязан научиться делать сам для себя, он тут же этим воспользуется. Кроме того, распознав у самого взрослого потребность иметь теплые и добрые отношения и позицию опекающего слабого и беззащитного, сирота может достаточно жестоко «наказывать» того, кто вдруг захочет избавиться от ответственности опекающего. По праву опекаемого он будет предъявлять претензии, что его «мало любят, плохо понимают, ничего для него не делают и разве это справедливо?»

С этой точки зрения необходимо критично относится к основам построения межличностного и делового общения с детьми-сиротами, учитывая их стремление к расширению общения межличностного за счет сокращения делового, поскольку последнее будет в большей степени связано с овладением культурой трудовой деятельности в широком смысле, с удержанием взаимоответственности, а не перекладывании ее на другого человека и т.д.

Известный философ М.К. Мамардашвили в работе 1990 г. «Превращенные формы» (о необходимости иррациональных выражений) отмечает, что человек, принимая иллюзию или *внешнюю форму за сущность того или иного явления* непроизвольно сам делает собственное сознание манипулятивным.

В связи с этим уместен вопрос: может ли сам человек манипулировать собственным сознанием? Похоже, ответ может быть положительным.

Опыт работы первых месяцев с сиротами разного возраста (от подростков до молодых людей от 20 лет и старше) показывает, что не нужно никакого кукловода рядом с молодым человеком, который сам пришел в «Большую Перемену», по его словам – чтобы получить образование, но уже на первых же занятиях вместо учебного труда играет под партой на телефоне. Если взглянуть на эту ситуацию с точки зрения, кто кого обманывает, кто кем манипулирует, то похоже, что именно пришедший учиться стремится обмануть учителя, имитируя «учебное поведение».

Отсутствие рефлексии, неразвитость критического мышления, самоанализа, а главное – стойкая мотивация на получение эмоционального комфорта *как конечной, удовлетворяющей его потребности,* не только делает такого человека заложником самоманипуляций, но и абсолютно открытым для его манипуляции другими людьми. Просто по классической формуле: «И обмануть меня не трудно, я сам ***обманываться*** **рад».** То, что среди педагогов психологов существует много иллюзий, а точнее – фобий, связанных с манипуляцией (кстати, весьма схожих и с отношением к конфликтам), можно убедиться, читая многочисленные рекомендации-предостережения по поводу вреда манипуляции. Но что же делать, если манипуляция существует, и всегда будут существовать те, кто стремится к манипуляции другими людьми?

Стоят внимания замечания психолога Вита Ценёва[1], которые он делает относительно развенчания иллюзий, а точнее фобий, связанных с манипуляцией как механизмом формирования чего-то *сверх того*, что уже в *самом манипулируемом присутствует*. Автор отмечает: «Противостоять манипуляции или пытаться обороняться от них – занятие малополезное и крайне непродуктивное, как вычерпывать воду из лодки, которая дала трещину. Если манипуляция основана на обнаружении ваших слабых мест и последующем влиянии на них – тогда самым практичным и эффективным противодействием любым манипуляциям будет устранение этих слабых мест, после чего влияние на них окажется просто бессмысленным».

Кроме очевидной и точной формулы осознанного отношения к манипуляции, которая обозначена в данном замечании, обратим особое внимание на то, что, кажется, вступает в противоречие с представлением о манипуляции исключительно с отрицательной точки зрения. В. Ценев указывает на то, что это не всегда так. Отрицательный залог манипуляция обретает тогда, когда она направлена *на обнаружение* ***слабых*** *мест и последующем влиянии на них, добиваясь того, чтобы слабость разрасталась, что, естественно, будет уменьшать силы сопротивления человека манипуляции.* В. Ценёв предлагает рассматривать манипуляцию не столько в отрицательном залоге, сколько в виде психологического механизма, направленного на стимулирование, влияние на те или иные, уже имеющиеся реакции у человека, на которого манипуляция направлена.

---

[1] Вит Ценёв, psyberia.ru.

Он особо подчеркивает, что *манипуляция не формирует реакций, а влияет на уже сформированные.* Конечно, нужно было бы более подробно понять, что имеет в виду В. Цинев под «реакциями», но это уже задача, которую мы сейчас перед собой не ставим, ибо видим рациональное зерно в том, чтобы особо отметить тот факт, что в педагогике существует принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей с тем, чтобы наиболее эффективно воздействовать на них, добиваясь целей обучения и воспитания, которые ставят взрослые. Особо заметим, что эти цели имеют перспективу, вполне понимаемую взрослыми людьми, но она может быть неосознаваема в качестве *реально осознаваемой* цели *самими воспитуемыми и обучаемыми.* В связи с этим хотим заметить, вряд ли у детей и взрослых вызовут положительные эмоции слова педагога, обращенные к ним: «Я пришел к Вам, чтобы Вас воспитывать!»

Очевидно, что многое педагог делает не напрямую, а значит – скрытно от своих подопечных. Тогда в этом случае можно всех, кто занимается деятельностью по обучению и воспитанию, назвать манипуляторами? Ибо, конечно же, они, преследуя *свои цели* и цели взрослого сообщества, целенаправленно влияют на сознание, чувства и поведение детей, которые пока индифферентны к этим целям?

Имея стойко отрицательную оценку манипуляции, не стремясь вникнуть в суть и содержание этого феномена, легко скатиться вообще к смешиванию воспитания и пропаганды, обучения и натаскивания, сведения поддержки исключительно к опекающей помощи. Во-первых, это профессионально не продуктивно и в определенной степени опасно, ибо вместо анализа данного феномена можно заниматься оценивающим манипулированием уже внутри самого профессионального сообщества, что подчас и происходит, особенно в жарких, но порой мало продуктивных спорах между педагогами и психологами.

Нам кажется, что продуктивным ходом в различении подлинной манипуляции от всех иных действий, которые внешне будут иметь очень сильное сходство с данным феноменом, – это попытаться выделить предельно самодостаточную содержательную схему, отражающую взаимоотношения между людьми, вступающими (или пытающимися создать благоприятные условия) для целевого (делового) взаимодействия, в основе которой лежит действительная манипуляция, два типа которой мы описали выше. При всей разности между этими типами их объединяет одно: в их основании лежат отношения, характерные для позиций «Сильный – Слабый». При

этом каждая из позиций стремится к самосохранению, а потому стремится построить, закрепить и воспроизводить отношения, в которых возможно сохранение и воспроизведение именно такой диспозиции.

Манипулятор представлен позицией «Сильный», манипулируемый – позицией «Слабый». Очевидно, чтобы сохранить собственную позицию, манипулятор будет всегда просчитывать уязвимые (слабые) места своего визави. Наличие слабых мест, знание и учет их, воздействие на них являются гарантированным условием для манипулятивных действий с позиции Силы. Выше мы показывали, как взрослый, якобы обладающий сильной опекающей позицией по отношению к слабому ребенку-сироте, сам становится заложником манипуляции, потому что опекаемый не дает ему возможности выйти из своих обязательств перед «слабым и опекаемым».

Не важно, как далее будет действовать манипулятор, добиваясь своего, главное, что манипулятор осознанно просчитывает (диагностирует) слабые места, далее – воздействует на них, пресекая одно и стимулируя другое посредством кнута или пряника), с главной целью – заставить, обязать сделать другого (в слабой позиции) человека то, что выгодно манипулятору (человеку в позиции «Сильного»). Очевидно, что для этого годятся не только прямые действия, но и завуалированные (хитрость, лесть, имитация слабости и т.д.) Повторим, что манипулятор заинтересован сохранять, реконструировать и воспроизводить диспозицию отношений, где есть «Сильный» и «Слабый». Потому что потеря этой диспозиции ведет к исчезновению оснований для манипуляции.

Мы не раз отмечали важность развития такого важного качества личности, как самостоятельность, подчеркнем, что самостоятельность является основой для сильной позиции. Но сейчас мы хотели бы рассмотреть сильную позицию не в привычной для многих диспозиции «Слабый – Сильный», а в диспозиции «Равно – Сильный», тем самым выводя рассмотрение феномена манипуляции в профессиональный педагогический образовательный контекст.

Значение договора как эффективного средства профилактики манипуляции в образовательном пространстве

Далее мы перейдем к рассмотрению договора как социокультурного феномена, который может сыграть в образовании детей-сирот большую роль. Однако, следует понимать, что иногда «под маской договора» мо-

жет скрываться манипуляция, воспроизводящая скрытно (осознанно или неосознанно) диспозицию «слабый-сильный». Договор возник в культуре как способ урегулирования конфликта интересов, имеющихся у сторон, минуя физическое и иное подавление человека человеком. Важно заметить, что качество данного способа является результатом возможности между людьми урегулировать конфликт на условиях, с которым обе стороны согласны и готовы ответственно следовать.

А договор, как поиск взаимного «доукрепления» имеющихся у сторон сил для решения значимой для обеих сторон задачи – это путь складывания настоящих человеческих отношений, нравственных и деловых одновременно. Такой договор является лучшей профилактикой манипуляций между педагогом и ребенком, и одним из эффективных средств педагогической поддержки развития сознания ребенка и педагога как субъектов, имеющих право на свободу выбора. Свобода выбора гарантируется тем, что оба партнера имеют право не вступать в договорные отношения до тех пор, пока между ними не будет достигнуто согласие об условиях выполнения того, что предусматривает заключаемый договор.

Договор является не только обязательством партнеров друг перед другом, он может быть рассмотрен как взаимное обязательство по реализации деятельности, в которой заинтересованы обе стороны и в этом смысле их интересы абсолютно совпадают, а значит и приумножаются ресурсы для их реализации за счет складывания и взаимодополнения их за счет личного вклада каждого. Способность расширять рамки выбора, как свои, так и своего партнера, взаимодополнение и усиление ресурсов, направленных на достижение желаемой цели является результатом труда обеих сторон договора. Для этого требуется наличие многих качеств: умение рефлексировать, анализировать (понимать и соотносить свои действия с пониманием, соотношением с действиями другого человека, понимать собственные интересы и интересы другого человека), умение находить компромисс в ситуациях конфликта интересов и т.д.

Овладение договором – это не только овладение культурным средством личностно-ответственного и «свободоспособного» социального поведения, но это ежедневный социокультурный тренинг по оздоровлению взаимопонимания и взаимоотношений людей разного возраста, с разными интересами, с разными возможностями. Под оздоровлением мы прежде всего понимаем искоренение манипуляции, воспроизводящей в культуре отношений диспозиции верховенства сильного над слабым.

Что должен понимать и учитывать педагог, чтобы не допустить в практике отношений с детьми-сиротами манипуляции под видом договора

Осуществление практики образования профессионально обязана уделять самое пристальное внимание качеству образцов, с помощью которых взрослые намерены регулировать детские и детско-взрослые отношения. Нужно помнить, что там, где встречаются физически и ментально Сильные и Слабые (не равно дееспособные) дети и взрослые, у Сильного велик соблазн использовать Слабость другого СЕБЕ – во благо, а что будет с ним, Слабым – Сильного не волнует.

Особую образовательную и мировоззренческую ценность обретает договор в условиях, когда конкуренция выдвигается чуть ли не единственно возможным механизмом построения отношений между людьми, а хитрость, алчность – понимаются как неоспоримые достоинства стяжательства по принципу «своя рубашка ближе к телу». Этот антинравственный, антидуховный заряд стяжательно-конкурентной философии является разрушительным для практики гуманистического воспитания, основанного на уважении каждого человека.

От общегуманистических принципов необходим переход к практике жизни, где возможно целенаправленное выращивание культуры договора и поддержка его развития как регулятора взаимоотношений и взаимодействия между людьми. Необходимо отметить, что человеческой натуре ближе и понятнее состязательность, чем поддержка, потому что состязательность дает возможность убедиться в своих силах. В истории человечества мы видим немало примеров договора, которые заключались уже после победы сильного над слабым во время состязания. Одним из таких договоров является договор-контрибуция, подписание договора побежденного на условиях победителя.

Заметим, что в детской, да и во взрослой, среде чаще самовоспроизводится модель «Победитель и Побежденный». У каждого есть потребность в Самореализации, поэтому, например, Ребенок демонстрирует Себе и другим собственную силу как Залог и ресурс собственной Успешности по формуле: я лучше всех – пробежал, прочитал и т.п.; и данная формулировка может породить конфликт сравнения: если Ты ЛУЧШЕ, значит – Я ХУЖЕ. В практике работы с детьми-сиротами мы нередко встречаемся со стереотипами сознания, взращенными именно в условиях состязательно-

сти. У одних это проявляется в желании все время демонстрировать свое превосходство над сверстниками, у других – боязнь проявления активности и самостоятельности, чтобы не оказаться «хуже всех».

Конечно, мы не можем исключить сам факт тяги к соревновательности как условия для самореализации, но в этом случае важно регулировать соревновательность за счет установления баланса сил. Так, например, сравнивать отстающего по знаниям и умениям ребенка с тем, кто до вступления в соревнования априори имеет превосходящие партнера знания и умения, недопустимо, потому что это состязание будет происходить в условиях соревнования «Сильного и Слабого», результат которого уже предопределен.

Не всякий договор уместен в качестве образовательного средства, ведь практика использования договора различна. Представляем схему, по которой строилось немало договоров в жизнедеятельности людей и целых государств (схема 1).

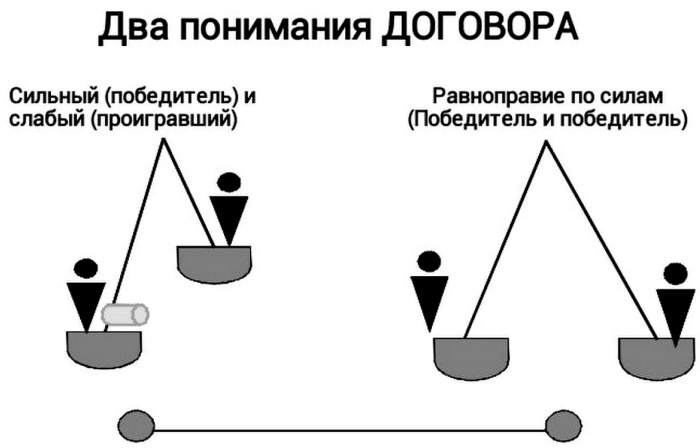


Схема 1

Данная модель направлена на фиксацию «Победителя и Побежденного», «Сильного и Слабого». В таком договоре важна не ОБЩНОСТЬ разностей, а СОРЕВНОВАТЕЛЬНОСТЬ между ними. В чем преимущество «Сильного» – в том, что он владеет ресурсом, а у «Слабого» доступа к этому ресурсу как *к ресурсу для себя* нет. И в контексте образования детей-сирот, далее мы будем этот контекст обозначать как инклюзивное образо-

вание в том смысле, что мы создаем образовательную среду, адекватную для всех детей, которые очень разные, но общим для которых является факт наличия сиротства в их жизни. Но ведь мы не устраиваем соревнования по «сиротству», и договариваться будут не сироты, а люди, желающие как раз победить синдром сиротства. В этом залоге «сиротство» должно в конце концов оказаться слабее желания и возможности его преодолеть.

Договор, где побежденного нет, обе стороны должны быть победителями, это возможно в том случае, если договор как складывание возможностей и ресурсов помогает реализовать имеющиеся у каждого партнера собственные интересы. Модель договора, где оба – победителя, лишена соревновательности «Лучше-Хуже». Казалось бы – модель идеального договора. Но если эта модель установлена и принята не САМИМИ участниками конфликта, а под нажимом третьей стороны, например, директора, то это похоже на ситуацию – «Ничьей победы в игре». Очевидно, что ничья ВЫГОДНА Слабому, но НЕ ВЫГОДНА Сильному. Неискушенная третья сторона, своей волей уравновесив конфликтующие стороны, может не понять, что конфликт не угас, не разрешился, а перешел в стадию «тлеющего торфяника». Сильный при удобном случае будет стремиться ВЗЯТЬ РЕВАНШ над Слабым. То есть, по его мнению, восстановит справедливость диспозиции «Сильный-Слабый». И так возвращается уже в открытом виде диктатура силы и модель «Победитель-Побежденный» (схема 2).

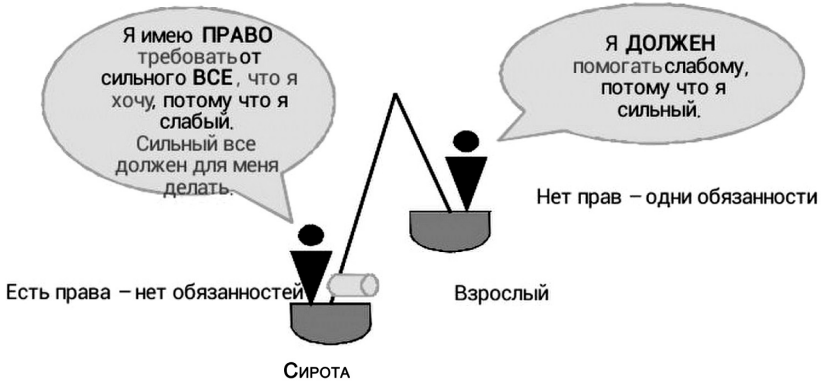


Схема 2

Далее в упомянутой статье приводятся примеры таких «псевдодоговоров», которые не разрешают проблемы отношений разных людей, а затягивают ситуацию неразрешенности отношений. «Слабый» и «Сильный» подчас меняются местами, что дает дополнительные коллизии в выстраивании отношений, которые *имеют форму, но не содержание*, ДОГОВОРА. И договор (оставаясь по форме и процедурам договором) становиться договором-манипуляцией – моделью скрытого диктата, основанного на хитрости, непроявленности истинных интересов (схема 3).

Схема 3

Мы отмечали выше в примере, когда опекаемый «слабого сироту» взрослый, по факту находящийся в сильной позиции, может незаметно для себя оказаться в позиции слабой, благодаря манипулятивным скрытым или открытым действиям сироты, угрожающим разорвать доверительные отношения со взрослым, который столько сил и души вложил для их установления.

Парадокс ситуации заключается в том, что Слабый может взять Реванш. За счет чего Слабый может взять Реванш, т.е. стать Победителем над тем, кто еще недавно делал его Побежденным? Итак, очевидно, что воспроизводит эту модель, прежде всего, неразвитое *детское сознание,*

стремящееся к самореализации. А это значит – стремящееся к Свободе, поэтому, как только опекаемая сторона не просто будет давать советы, КАК и ЧТО нужно делать ребенку-сироте, чтобы с ним не возникали нежелательные ситуации (например, обязательно утром по звонку будильника вставать и ехать в школу, а не просыпать и позволять себе прогуливать), а требовать, чтобы эти советы реализовывались в конкретной практике жизни, как отношения между сиротой и опекающим могут сразу же измениться с доверительных на избегающие.

Заметим, как только взрослый *сменил совет на требование*, тем самым предъявив ответственность за посещение школы сироте, сирота тут же сменил тесное общение на дистанцию, которую уже сам взрослый не может преодолеть. Самоуверенность взрослого, считавшего, что он уже способен регулировать поведение опекаемого им ребенка, стала для него очевидной. Потому что он не учел стремление к самореализации *известными и привычными для сироты способами как скрытый ресурс, которым тот может воспользоваться, выбрав свободу от опекуна ради свободы делать то, что более легко и привычно.*

Тем взрослым, которые спешат принять «желаемое за действительное», думая, что доверительные отношения являются единственным основанием, чтобы утверждать, что между взрослым и сиротой существует договор, необходимо помнить, что *никакой* договор *сам по себе* возникнуть не может. Его возникновение, реализация и поддержание – это результат свободного (осознанно-желаемого) и ответственного (реально-выполняемого) трудового взаимодействия сторон.

Важно понимать ориентиры, которые являются критериями определения и построения договора. Итак, договор возможен при условии:

– если сторонам *нужно согласие, которое* они *намерены* искать;

– если каждая сторона *уверена*, что Договор реализует ее интересы;

– если каждая сторона признает, что ей *выгодно* брать на себя обязательство *следовать* договору;

– если каждая сторона убеждена, что в договоре предусмотрены *санкции*, *не позволяющие* другой стороне *нарушать* достигнутое согласие.

Суть педагогической поддержки ребенка посредством договора заключается в том, что от призывов к гуманизму: Давайте жить дружно! – нужно переходить к целенаправленному и терпеливому выращиванию культуры договора как основы взаимоотношений и взаимодействия детско-взрослой общности. Таким образом, возможно заложить стратегию и тактику под-

держки взросления детей-сирот как процесса преодоления ими личностного и социального инфантилизма за счет формирования у них установок и обогащения их опыта культурными способами взаимодействия с поддерживающим взрослым в их сложных жизненных обстоятельствах.

При этом для педагога не менее важным является не только то, чтобы ситуация была благополучно разрешена, но и чтобы ребенок мог научиться учиться на собственных ошибках, понимая и анализируя используемые ими позиции и способы при решении жизненной ситуации. Понимание и анализ используемых способов – это путь к развитию рефлексии и самоанализа, это путь к выходу ребенка-сироты за привычный способ и при необходимости, которую он признает, – возможность выхода на преобразование порочных привычек.

Слово «преобразование» содержит в себе смысл действия с привычным образом, иными словами – это путь со сменой образа себя как слабого, беззащитного, но умеющего манипулирующего другими и собой как человека, стремящегося не застревать в своих иллюзиях, а преобразовывать их в мечту и реальность, трудящегося во имя этого и благодарно встречающего на своем пути людей, поддерживающих и помогающих этому преобразованию.

Постижение процесса преобразования и становление субъекта совместной деятельности, направленной на преобразование на практике невозможно без ОБЩЕГО ДЕЛА, захватывающего и взрослого-педагога, и сироту. Таким общим делом в целом может стать как раз освоение трудной жизненной ситуации через построение договорных отношений как способа ее преодоления. И мы это можем зафиксировать в реальных педагогических прецедентах, где детям и взрослым участникам договора удалось обеспечить друг для друга взаимную выгодность (схема 4).

Успешность ДОГОВОРА

Проясненность интересов участников договора

Нахождение способов (ресурсов) реализации интересов участников договора

↓

ВЗАИМОВЫГОДНОСТЬ

Схема 4

Договор как средство уменьшения манипуляции

Еще раз обратим внимание на то, что является питательной средой для появления и воспроизведения манипуляции.

Манипуляция зиждется на том, что

– интересы одной из сторон без обсуждения, без соотнесения с интересами другого заявляются, как единственный результат, который должен быть реализован усилиями всех партнеров (даже если кто-то этого не хочет);

– стимуляция нежелательных для партнера действий в большинстве случаев остаются закрытыми для него, достигаются хитростью или обманом, риски стимулируемых решений не обсуждаются;

– обычно манипулятор предъявляет манипулируемому санкции за отказ от действий по плану манипулятора. Как правило, эти санкции затрагивают личностно-значимые аспекты жизни, утратить которые партнер боится.

Эти и некоторые другие нормы манипулятивного взаимодействия задают нормативный ряд, который задает диспозицию «Сильный-Слабый» уже на этапе заключения договора.

Далее хотелось бы остановиться на возможностях договора как инструмента минимизации проявления манипуляции в отношениях. Для обеспечения максимальной открытости в переговорах и договоре целесообразно следующее.

Использовать различные социотехники построения и удержания такого рода отношений. Например, для обращения к другому использовать только имя (уважительная форма) или имя-отчество другого; обращение «Вы» предпочтительно в общении с ребенком; использование улыбки и юмора для установления эмоционального контакта и реакции на запрос и т.п.

Договор оформляется *в процессе* переговоров и как *результат* переговоров, в котором зафиксированы положения договора, поэтому целесообразно прояснять изложенное теми, кто участвует в переговорах. Эффективным способом прояснения является целенаправленная на установление взаимопонимания обратная связь: «Правильно ли я тебя\вас услышал», «Так ли я Вас понял…», «Верно ли, что Вы считаете это полезным (опасным) для себя…» и т.д.

Переговоры и ДОГОВОР основываются на максимальной проясненности и открытости интересов каждого и ясности друг для друга спосо-

бов деятельности и взаимодействия. Ниже (схема 5) можно увидеть, что максимально продуктивным для заключения договора является «коридор» на графике в системе координат «проявленность интересов – нахождение способов реализации интересов».

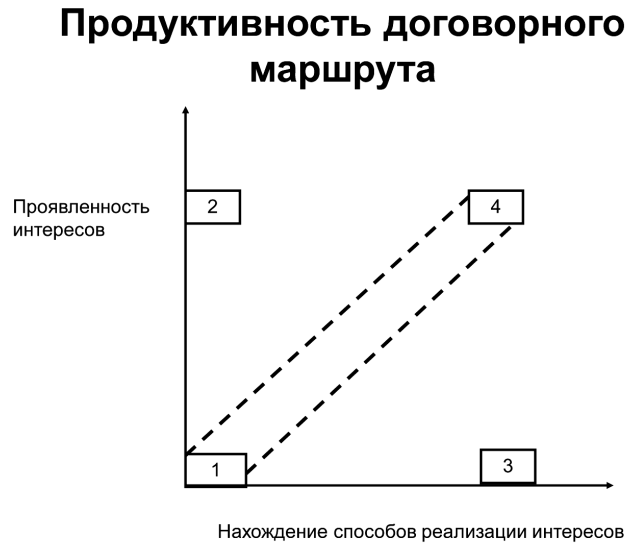


Схема 5

Проясненность и согласованность интересов в договорном процессе проходит в соответствии со следующими требованиями:

– интересы сторон не подвергаются негативной критике, т.к. интересы обеих сторон предъявляются и обсуждаются в залоге – «КАК поможет мне реализовать свои интересы участие в реализации интереса партнера по договору?»;

– согласование интересов выражается в нахождении\определении ПРЕДМЕТА договора, т.е. на ЧТО будет направлена совместная деятельность. Предмет договора должен стремиться удерживать максимальный объем интересов сторон;

– согласование способов реализации деятельности по получению результатов в рамках предмета договора обосновывается а) по срокам, б) по очередности, в) по форс-мажорным обстоятельствам, г) по возможности привлечения\использования дополнительных способов и средств.

Каждый вступающий в договор субъект должен особое внимание уделять в процессе переговоров каждому из вышеозначенных пунктов. На схеме 5 видно, что коридор возникает как траектория, обозначающая путь из точки желания достичь реализации интересов к точке, возникающей на пересечении совпадения (согласования) интересов партнеров и согласованных способов их реализации. Главенствующим принципом заключения договора является ответ на вопрос: «КАК поможет мне реализовать *свои интересы* участие в реализации *интереса партнера* по договору?» В этой формуле заключен механизм, гарантирующий если уж не полное избавление от манипуляции «Сильный-Слабый», то во всяком случае минимизирующий это явление.

Договор как образовательное средство вовлечения сирот в культуру взаимодействия, лишенного взаимных манипуляций

От привычного средства достижения взаимного согласия и организации на его основе продуктивного взаимодействия договор как образовательное средство отличается рядом дополнительных задач, которые ставит перед собой педагог для осуществления задач образовательных.

Перечислим некоторые из них:

Создавать условия для развития рефлексивных и аналитических способностей ребенка-сироты на примере его непосредственного общения и взаимодействия с другими людьми. Результатом этой деятельности можно считать появление устойчивой мотивации ребенка к пониманию ЧТО и ЗАЧЕМ он делает, вступая во взаимодействие с другими людьми;

Способствовать формированию необходимых умений для ведения переговоров (понимания и формулирования собственных интересов, установления обратной связи как способа предъявления собственных интересов и понимания интересов предполагаемого партнера, планирования и выбора средств реализации договора и т.д.);

Формировать культуру взаимоотношений и взаимодействий в живых ситуациях в рамках БП;

Помогать осуществлять перенос полученного в БП опыта договорного взаимодействия на похожие ситуации вне рамок БП. (Расширение рамок применения сформированных в образовательном пространстве компетенций в жизненных ситуациях).

В отличие от имеющихся типов договора, образовательный договор имеет своей основой этический договор (схема 6).

Формула этического договора

- Каждый участник договора имеет **те же** ПРАВА, что и любой другой участник
- Каждый участник договора имеет **те же** обязательства, что и другой участник
- Какие права и обязанности входят в договор – устанавливаются САМИМИ участниками в ходе переговоров

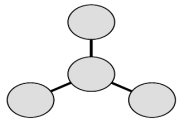


Схема 6

В качестве образовательного средства, соответствующего выше заявленным педагогическим задачам мы выделяем 4 типа Договора (табл.).

Таблица

Типы договора

Тип договора	Образовательная ценность - содержание	Возможная тактика педагогической поддержки
Договор на условиях ребенка	Обретение веры в себя; проба сил	Тактика «помощи»
Договор на условиях педагога	Обретение самоорганизации в имеющихся нормах	Тактика «помощи» Тактика «содействия»
Договор - компромисс	Обретения умения выгоды в имеющихся условиях	Тактика «содействия» Тактика «защиты»
Договор - сотрудничество	Освоение позиции «ответственная, самостоятельная	Тактика «содействия» Тактика «взаимодействия»

При знакомстве с названиями типов договора, заявляемых в технологии педагогической поддержки, обращают на себя внимание типы договора, заключаемые на условиях одного из партнеров (ребенка или педагога). Не значит ли это, что в таком типе договора исподволь закладывается возможность манипуляции более сильной стороной (та, которая заявляет свои условия) над более слабой (той, которой предстоит подчиниться условиям, выдвинутым сильной стороной). Такое предположение было бы справедливым, если бы мы не обратили внимание на образовательную ценность, входящую в содержание договора как образовательного средства.

Например, что на практике значит «договор на условиях ребенка»? Это значит, что на такой договор взрослый может согласиться или не согласиться, т.е. это совсем не обязательно вступать в договор с ребенком только потому, что ему хочется втянуть взрослого в участие по реализации собственных интересов.

Но если педагог понимает, что интересы ребенка важны для него и не несут антиобщественной краски, что ребенок может более толково эти интересы понять и изложить, привлечь к их реализации кого-то из взрослых или сверстников, то педагог не только поддержит такой договор, но и будет стимулировать ребенка на проявление активности по поиску партнеров и заключения с ними договоренностей.

Договор на условиях взрослого – это возможность взрослому продемонстрировать свою принципиальную готовность договариваться с ребенком, но при этом условием для такого рода договора будет самоограничение самим ребенком всего того, что ему хочется достичь с помощью педагога, а педагог согласен только с частью реализации данных интересов, а другую часть он не считает возможным или желанным для исполнения.

В договоре-компромиссе каждой из сторон приходится идти на самоограничение своих интересов, т.е. искать те рамки согласованности, которые, пусть и не включают все, зато дают возможность обеим сторонам бесконфликтно договориться о взаимодействии и реализовывать задуманное.

Договор-сотрудничество – это расширенный вариант договора-компромисса. Расширение стало возможным, потому что произошло полное совпадение интересов и способов в ходе переговоров, поэтому ничто не мешает начать реализовывать договор на практике.

Данная статья не преследует цели подробно характеризовать тактики педагогической поддержки как наиболее целесообразную и разработанную технологию, способствующую развитию указанной компетенции, которая в свою очередь не может устойчиво воспроизводится в широких рамках жизнедеятельности, если у ребенка-сироты будет отсутствовать устойчивая мотивация к самостоятельным свободным и ответственным действиям. Более подробно с технологией педагогической поддержки можно познакомиться в специальной литературе, посвященной данному вопросу.

Здесь же мы хотим обратить внимание на то, что педагог, занимая безусловно ведущую, сильную позицию, с помощью разнообразных тактик способствует тому, чтобы ребенок-сирота в процессе построения и реализации договорных отношений *восполнял собственные силы*, а педагог *поддерживает ребенка, создавая адекватные условия для того, чтобы это восполнение действительно осуществлялось.* Таким образом, интересы и возможности педагога направлены не на подавление и консервацию стереотипов сиротства, а на стимулирование сознания ребенка на то, что сиротство есть просто печальный факт, когда-то случившийся в его жизни, но данный факт не должен закрыть перспективу настоящего и будущего человека, который не только может, но и обязан уметь вставать над обстоятельствами, негативно влияющими на его жизненное самоосуществление.

Библиографический список

1. Юсфин С.М. Договор. Новые ценности образования. Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: 1995.
2. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2002.
3. Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогической поддержки: эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. – СПб.: Изд-во Речь, 2010.
4. Юсфин С.М., Касицина Н.В. Договор как результат переговоров: шаг за шагом // Другая дидактика. Сб. материалов IY Всероссийской конференции по альтернативному образованию. – СПб: Изд-во Лема, 2011.

МОДЕЛИРОВАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЙ ОБЩНОСТИ

УДК 373+316.6

И.Ю. Шустова

На протяжении последних десяти лет в гимназии № 33 г. Ульяновска ведется работа по моделированию условий для проявления детско-взрослой общности в пространстве школы. Детско-взрослая общность – это живое образование, она со-бытийна, может возникнуть, а может – нет. Ее проявление зависит от возникающей системы связей и отношений (открытость, доверие, взаимоуважение, позиционность) между педагогами и школьниками, значимости совместной деятельности и общих эмоциональных переживаний, от общности интересов.

Пусть данная общность возникает в рамках одного дела, она остается «ситуацией образцом» для дальнейшей жизни в школе, дает школьникам и педагогам важный опыт взаимодействия в условиях реального равенства и взаимопонимания.

В 2006 году в гимназии состоялся первый День старшеклассников, с него во многом начались изменения в укладе учреждения, в смене позиции самих старшеклассников по отношению к школьной жизни. Целью дня ставилось проявление и развитие субъектных качеств воспитанников в условиях событийной детско-взрослой общности. В дальнейшем День старшеклассников стал традиционным, в январе 2015 года прошел юбилейный десятый.

День старшеклассников проводится в форме погружения, один день в зимние каникулы, примерно с 10.00 до 18.00 часов. Участие в дне добровольное. Количество участников в дне колеблется от 30 до 70, но не является определяющим для организаторов.

В ходе проведения Дней старшеклассников появилось несколько важных позиций, которые учитываются и удерживаются в проведении дня, при подготовке и проведении других школьных мероприятий, их можно считать основой моделирования условий для проявления детско-взрослой общности:

Первое. Атмосфера дня создается через высокую интенсивность творческой деятельности участников, характер общения и отношений,

которые создают «незабываемую» атмосферу эмоциональной насыщенности. Практически все, кто пришел, остаются до конца дня, ощущают свою эмоциональную и деятельностную включенность в происходящее. В дне, с одной стороны, возникает и проживается чувство «мы», нашей общей интересной жизни, с другой, чувство значимости всего происходящего для себя, развития своей личности. День должен проходить в общей атмосфере доверия и взаимопонимания. Интенсивность и эмоциональная насыщенность дня определяют событийность происходящего, возникает эффект погружения в ситуацию «здесь и теперь».

Атмосфера дня задается с первых его минут, когда участников встречает музыка и радостные организаторы, участники начинают носить лавки и оформлять место общих встреч в дне (рекреация третьего этажа, отказались от актового зала, где сложнее держать атмосферу). Затем шуточная разбивка по малым группам (7–12 человек) и встреча-знакомство (ведут старшеклассники), цель которой – задать нужный тон в отношениях детей и взрослых, настроить атмосферу взаимной доброжелательности и открытости, интереса друг к другу.

Первые два дня участники выступали под игровыми именами, чтобы проще было перестроить отношения, снять позиции ученик – учитель.

В течение дня атмосфера поддерживается на всех этапах, а также общими встречами (после каждого этапа дня) с песнями и рефлексивными обсуждениями, сюрпризными моментами в дне, общей веселой прогулкой, трудовым экспресс-десантом в игровой форме и пр. Организаторы специально продумывают возможные вставки в день, чтобы удержать атмосферу, повысить «эмоциональный градус».

Второе. Смысловая насыщенность дня и его целостность. У каждого дня есть свой смысловой контекст, тема дня, которая напрямую связана с жизнью, актуальными для старшеклассников вопросами жизненного самоопределения и саморазвития.

Например, в дне «РодМир» – это идея рождения мира индивидуального Я каждого участника и общего мира МЫ. В дне «Роли, которые мы играем в жизни и школе» – проигрывание различных ролей, прояснение соотношения таких понятий как «роль» и «жизнь», осознание ролей, которые мы играем в жизни, и их влияния на нас, нашу жизнь, в окончании дня школьники вышли на проектирование «Школы самого себя», где каждый может получать образование, оставаясь самим собой, осознавать нового СЕБЯ. В дне «Пирамида восхождения к смыслам»

складывалась игровая ситуация жесткой несвободы с последующим выходом на дискуссию о свободе и дальнейшем поиском индивидуальных смыслов участниками дня. В дне «Чудо.ru» – идея о реальности чуда вокруг нас и в нас самих, о возможности творить чудо своими руками в реальных социальных проектах (в заключение игры произошел выход на проектирование реальных идей, которые можно воплотить в дальнейшем в нашем городе). В дне «Мифы и реальность» – идея определить позицию юноши (девушки) в жизни, в школе, в чем она проявляется, как можно зафиксировать результаты, ход дня вывел на осознание роли органов самоуправления в школе, были проделаны реальные шаги по их моделированию, по определению шагов, определяющих позицию старшеклассников в школе. В дне «Шаг в будущее» ребята вышли на серьезный разговор – дискуссию о своей жизненной позиции, анализ факторов определяющих жизнь, свою роль в определении будущего и выстраивании настоящего.

Это задает целостность дня, соответствие идеи дня – педагогической цели, условиям, средствам и формам взаимодействия в дне, возрастным потребностям старшеклассников, их актуальным интересам и запросам. Целостность как единство целей и интересов педагогов, организаторов и участников. В дне постепенно возникает общее ценностно-смысловое пространство через пересечение и взаимообогащение индивидуальных ценностей, норм и смыслов отдельных участников.

Третье. Межпозиционное взаимодействие как обязательное условие любого взаимодействия в дне. Под межпозиционным взаимодействием следует понимать взаимодействие участников (педагогов и школьников, школьников между собой) выстроенное на осознанном проявлении своей позиции. Межпозиционное взаимодействие понимается как открытое проявление каждым своей позиции, при умении выслушать и осмыслить позицию другого, а в дальнейшем – в умении осознать и изменить свою позицию (переосмыслить).

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, переводит их в осознанное отношение на основании собственных ценностей и смыслов.

Для возникновения межпозиционного взаимодействия в дне создаются условия для открытого общения всех участников (педагогов, выпускников, старшеклассников) на равных: проведение упражнений на открытое взаимодействие в начале дня в первичных группах; традиционной стала большая дискуссия в дне (новые формы дискуссий и ее тему придумываем вместе со старшеклассниками под идею дня); групповая проектная деятельность по реализации идей, возникших в дне; ролевые игры, которые иногда устраиваем в дне; рефлексивные паузы в дне и большая заключительная рефлексия, построенные на открытых высказываниях участников.

В течения дня группы, в которых взаимодействуют участники, постоянно меняются, что создает дополнительные условия для открытого проявления своей позиции. На встрече знакомство – одна группа, на дискуссии другие группы, в игре, фестивальном шоу или мастер классах – новые группы и так в течении дня каждый взаимодействует с каждым в разных малых группах, иногда ведется работа в парах или тройках.

Четвертое. Позиция взрослого в дне – открытость, совместное бытие, равное участие на всех этапах. Практически, все педагоги становились просто участниками с равными правами и нормами для всех. Особенность позиции педагога в том, что он не знает, как надо, он вместе с ребятами живет жизнью дня, открыто проявляет свою позицию, проблематизирует работу школьников, помогая им осознать и проявить свои смыслы. Взрослый должен удержаться от стереотипов педагогического поведения: оценивать, давать советы и рекомендации, доминировать в обсуждениях с предложениями.

В зависимости от ситуации в дне, он 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 взаимодействия на равных, где проявляются и пересекаются позиции участников, происходит уточнение позиций, проявление общих ценностей и смыслов.

Пятое. Обязательные рефлексивные процессы в дне. День построен на процессах рефлексии и самоанализа на всех этапах (включая подготовительный) и на всех уровнях: педагогическом (команда организаторов), коллективном, групповом, индивидуальном.

Рефлексивный акт позволяет вывести участников (педагогов и школьников) из погружения в сам процесс взаимодействия, дает им возможность взглянуть на этот процесс со стороны (определить свои приоритеты, ценности, позиции), определить задачи, которые каждый из них может решить в данном взаимодействии.

Совместная рефлексивная деятельность часто является импульсом, проявляющим общее ценностно-смысловое пространство, рождающим детско-взрослую общность. Предметом деятельности является согласование, когда инициативы и действия отдельных субъектов соотносятся меду собой, выявляются общие правила и нормы деятельности.

Важный аспект – индивидуальный самоанализ участников. Важно направить самоанализ не столько на ситуацию дня, сколько на свое Я, актуализировать его: как анализ представлений о себе, мнений других о его личности, процесс самоотношения и самопринятия, анализ процессов самореализации и адаптации в различных видах деятельности и общения, индивидуальное целеполагание и планирование на будущее.

Рефлексивное пространство взаимодействия должно выводить участников на осознание собственных смыслов (важно не уйти в «пустое говорение» и фантазирование, где нет реальной предметной деятельности) и на предметно-практическую реализацию своих замыслов и проектов.

Для актуализации рефлексивных процессов в дне используются анализ задач, стоящих перед группой; анализ проделанной работы, выделение результатов и трудностей; анализ проблемных ситуаций в дне; специальные игровые технологии с выходом в рефлексию; выделение экспертов из участников для анализа отдельных этапов дня и их конкретизации (дискуссии, игры, общего обсуждения и пр.); общая рефлексия дня «Свечка». Для стимулирования самоанализа и личной рефлексии в дне вводятся рефлексивные паузы (3–7), где участники дают самостоятельные ответы на незаконченные предложения, заполняют свои шаги в дне в карте участника дня.

Пример вопросов в рефлексивных паузах в форме незаконченного предложения: «Закончите предложение – Я это…, Мир это …», «Другие люди в моей жизни …»; «Я Хочу …, Я Могу …, Я Делаю …», «Мой жизненный успех – это…, «Главная трудность для меня, это …»; «Сегодня самым главным для меня было …»

Ответ участников всегда сугубо индивидуален (пишут и взрослые и старшеклассники), не обсуждается публично, он должен быть макси-

мально открытым и ориентированным на свое Я. Время на проведение данного упражнения 5–7 минут.

Ответы участников в рефлексивных паузах собираются у хранителя дня, который в дальнейшем по ним дает общую картину мира участников. В гимназии на стенде самоуправления вывешивается листок «Мысли гимназистов» где отражены позиции участников дня по рефлексивным паузам, результатам групповой работы (если была), по заключительной рефлексии дня.

Шестое. Живые процессы самоорганизации в дне. Группа организаторов дня продумывает общий сценарий под философскую идею, где обозначаются основные этапы (как они будут проведены), распределяется время, определяется содержательное наполнение этапов: какие упражнения берем на встречу-знакомство и почему, что готовим на представление групп, какой будет тема дискуссии и в какой форме проводим, что будет выходом с дискуссии (варианты: групповое проектирование, мастер классы, общее рисование и пр.), какие песни поем, как проводим эмоциональные и рефлексивные паузы, где будет смысловая кульминация дня и пр. С опытом пришло понимание, что в дне наряду с серьезными смысловыми моментами (дискуссия, групповое проектирование и защита проектов, жесткие тренинговые моменты), которые требуют большого напряжения, должны присутствовать развлекательные сюжеты (игры, конкурсы, квест, фестиваль, беготня по станциям и пр.). Благодаря содружеству команды организаторов данный процесс проектирования Дня старшеклассников сам по себе имеет ценность, создает детско-взрослую общность в общем обсуждении, дает ценный опыт совместного творчества.

Хочется отметить, что нам нравится, что мы вместе выбираем цель, совместно моделируем дело и проводим его так, что оно становится Событием. В процессе подготовки, взаимодействуя, слыша друг друга, мы социализируем, учим организовывать пространство деятельности в мастерских, творческих группах, тренингах. Причем раньше педагогам хотелось управлять предложенным делом, контролировать его, удерживать сценарий. Сейчас отдаем этот процесс ситуации и ее развитию. Если что-то не получится, это тоже результат, осмысление этого результата вместе это вновь проявление детско-взрослой общности и со-бытия.

У дня задан лишь возможный сценарий, который не является жестким предписанием к его проведению, стараемся жить и работать по

процессу, наблюдая за происходящим в дне, общим настроением, поведением отдельных участников, стараемся чутко реагировать на проблемные (неоднозначные) ситуации, которые возникают и могут послужить импульсом для изменения событий дня. Например, поняв, что неудачно прошла встреча-знакомство, настроение отчужденности и напряжения сохраняется, проводим общие игры на коллективное взаимодействие (бабка, распутай нитку; спираль; самая длинная цепочка и пр.), больше времени уделяем песням и поем те, что хорошо известны и поются всеми (например, Виктора Цоя).

Если дискуссия прошла очень ярко и явно требует выхода и реального воплощения возникших идей, устраиваем после нее проектирование по группам с последующей защитой. Так в дне «Роли, которые мы играем в жизни и школе», после дискуссии «Моя жизненная позиция» участники вышли на проектирование школы самого себя. На следующей неделе, после дня старшеклассников, по инициативе и с активным участием старшеклассников прошел большой педагогический совет на эту же тему «Школа самого себя», где проектирование процессов в школе велось уже в смешанных детско-взрослых группах.

Один раз день проходил очень тяжело и разваливался, в середине дня организаторы предложили участникам выбор: разойтись или пройти всю программу дня. После бурного обсуждения и голосования день вышел «на новую орбиту», участники увидели свои смыслы в дне, позиция многих изменилась, программу выполнили и усилили, а на заключительной рефлексии были очень содержательные высказывания ребят. Рефлексия организаторов, после проведения этого дня, показала, что идея дня была формальной (готовились к конкурсу ученик года и взяли философскую тему из заданий конкурса), не захватила организаторов, и мы не смогли целостно представить день, поэтому он и не пошел, не захватил участников.

Спроектировать и провести такой день – непростая работа. Это работа с живой ситуацией, где важно очень чутко реагировать на настроение и трудности каждого участника.

Показателем получился день или не получился, является заключительная рефлексия. Сколько участников до нее дошло, какое на ней настроение, насколько смысловыми и содержательными будут слова участников.

Заключительная рефлексия проводится в общем кругу, при свечах. Большая круглая свеча идет по кругу, участник, в чьих руках она находится, говорит о пережитом в дне. Часто участники отмечают, что день

заставил их задуматься о своих смыслах и целях в жизни, позволил по-новому увидеть себя и других людей, почувствовать свою общность, близость с другими. Многие «старички» считают, что вечером происходит самое интересное, самое важное в дне – это та атмосфера, те смыслы, которые рождаются на рефлексии.

Приведем пример рассуждений участников на заключительной рефлексии: *«Мне понравилось не все, организаторы так смоделировали ситуацию, что заставили каждого думать, сделать для себя выбор», «Поняла, что каждый человек может сам моделировать для себя свое состояние свободы или не свободы, свою позицию…», «Мы изменились, как мы общались на первых рефлексиях и как мы говорим сейчас, мы чувствуем свое единение с другими людьми, и сейчас не страшно говорить, что думаешь, многое разложилось по полочкам», «После сегодняшнего дня я вспомнил о некоторых вещах, очень важных, я получил новые сильные ощущения…», «Здорово, что я думал и чувствовал не один, я чувствовал других рядом», «Я удивлен, как могут возникнуть такие отношения между людьми, как у нас сейчас, за один день, мы стали близкими, как родные, я очень устал, но мне не хочется уходить, и не хочется, чтобы день заканчивался…», «Я очень переживала, но благодарна одиннадцатиклассникам за то, что они вложили свои силу и душу в проект, который придётся реализовывать десятым классам», «Для меня самым главным было то, что сегодняшний день состоялся и что мы поставили перед собой задачу, и она уже не кажется нам мифической», «Сегодняшний день был не такой легкий, как казалось на первый взгляд … мы сделали что-то хорошее не только для себя, но и для школы», «У меня смутные ощущения. Во-первых, это радость и теплое внутреннее ощущение … Но у меня почему-то неприятные ощущения, потому что мне как-то показалось все не так, как планировалось, и не так, как я себе это представляла. Цель, которая была поставлена на сегодняшнем дне, не была достигнута в той мере, в которой я представляла себе…», «Нужно не раз в год, а чаще собирать всех. Чтобы общение было не только с параллелью, классом, а со всей школой», «Я считаю, что этот день прожит не зря», «У меня возникшая общность с ребятами, близость жизненных позиций, а самым удивительным было – глубина мыслей гимназистов, реалистичность предлагаемых ими идей».*

Всего прошло 10 Дней старшеклассников, сейчас это крепкая традиция, где готовят и проводят день во многом старшеклассники, выпускники. С опытом возникло понимание, что не может быть жесткого сценария, есть общая идея, которую важно удерживать. Стараемся не повторяться, каждый раз придумывать что-то новое, важно ориентироваться на идеи и предложения самих ребят. В традициях дня остается обязательная большая дискуссия и заключительный рефлексивный круг со свечами и песнями. Сейчас, на основе прожитых дней, мы уже больше понимаем, при каких условиях возможно проявление детско-взрослой общности в дне.

Механизм проведения Дней старшеклассников был перенесен и реализован в гимназии младшей ступени в Днях Города Солнца. Результат воспитательной работы невозможно увидеть как материальный объект, трудно измерить, его можно почувствовать, осмыслить, пережить.

Библиографический список

1. Глазистова О.Н. Роль детско-взрослой общности в жизни школы // Воспитание школьников – 2014, №3. – С. 35 – 39.
2. Нуруллова А.Ю. Ярмарка вакансий // Воспитание в школе – 2013, № 5. – С. 61 – 64.
3. Шустова И.Ю., Косяков В.Г. Поддержка самоопределения юношества посредством ролевой игры «Пирамида» // Воспитательная работа в школе – 2008, № 5. – С. 115 – 124.
4. Шустова И.Ю., Косяков В.Г. День со старшеклассниками, событие – «Рождение миров»// Наука и практика воспитания и дополнительного образования–2009, №5.–С.91– 111.
5. Шустова И.Ю., Поляков С.Д. Детско-взрослая общность воспитании старшеклассников: Учебно-методическое пособие – Ульяновск: УИПК ПРО, 2010. – 56 с.
6. Шустова И.Ю. Школьные события//Народное образование–2013, №1. –С.218 – 222.
7. Шустова И.Ю. Ситуативная педагогика, или Дети живут настоящим // Народное образование. – 2014, № 1. – С. 228 – 234.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЖИЗНЕННЫХ СОБЫТИЙ ДЕТЕЙ

УДК 373+316.6

М.И. Рожков

Событие является главным элементом человеческой жизни; это обстоятельство или совокупность обстоятельств, которое или которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему.

Переживание события представляет собой единицу человеческого опыта, связанную с прошлым, настоящим и будущим субъекта. Оно определяет качественный характер субъективного опыта человека. При этом человек сразу чаще всего не может дать адекватную оценку происходящему. Его жизнь можно представить как сложную линию, у которой две крайние точки: рождение и смерть, а между ними происходит множество других событий различной эмоциональной окраски, которые оставляют след в его памяти или проходят бесследно.

Дети, например, с радостью вспоминает день рождения, день знакомства с любимым человеком, время приобретения для него важной вещи. Запоминаются и обиды, несправедливые наказания, болезни, смерть близких людей и другие события, вызвавшие негативные эмоции.

Какие же происшедшие события считают старшеклассники наиболее значимыми в их жизни. По результатам опроса 318 школьников наиболее значимыми событиями для них оказались (в порядке убывания): поступление в школу, смерть близкого человека, первая любовь, переезд в другой город, приобретение животных и т.п. Больше всего потрясло детей смерть близкого человека, рождение родственника, первая любовь, развод родителей.

Наши исследования показывают, что педагоги, работающие с детьми, часто неадекватно оценивают отношения детей к тому или иному событию.

Все события, которые происходят с детьми или вокруг них, можно классифицировать по разным основаниям.

Первое основание для классификации – участники события и место события.

По данной классификации к первой группе можно отнести события вне сферы непосредственных контактов детей с окружающей социальной средой. К этой группе относятся события, происходящие в мире, стране, регионе, городе, участником которых ребенок или его близкие не являются. Эти события могут вызывать или не вызывать переживания человека. Такие переживания зависят от многих субъективных и объективных факторов. Можно приблизить данные события, стимулируя активность молодежи в их оценке, представлении.

Вторая группа – события, произошедшие с людьми, непосредственно контактирующими с ребенком. Такие события могут быть разными по силе воздействия и по характеру отношений ребенка к этим событиям.

Вторым основанием для классификации может быть степень активности участия в этом событии молодого человека. В контексте этой классификации можно выделить следующие группы событий:

– произошедшие с ребенком события, на которые он не может оказать влияния;

– события, в которых ребенок является активным участником;

– событие, сконструированное самим ребенком;

– событие, о котором ребенок имеет только информацию.

В другой классификации событий за основу может быть взято отношение ребенка к происходящему событию. В рамках этой классификации выделяются следующие группы событий:

– событие для ребенка не значимо;

– событие вызывает ситуативные эмоции;

– событие вызывает достаточно длительные переживания;

– событие, которое вызывает стресс.

Возможна классификация событий по их длительности. Условно можно выделить такие группы:

– событие, краткое по времени (час, день);

– событие, среднее по длительности (до десяти дней);

– длительное событие (более десяти дней, до месяца);

– событие, которое стало текущей жизнью.

Любое событие может оказать на ребенка как позитивное, так и негативное воздействие. Это связано как с социальным опытом ребенка, так и уровнем его нравственной воспитанности.

Для того чтобы событие стало позитивным фактором социального становления ребенка необходимо адекватное педагогическое сопровождение.

Педагогическое сопровождение имеет свою специфику и, прежде всего, направленно на поддержку ребенка в построении им своих социальных отношений, на обучение ребенка новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации. Оно, реализуя имманентные для данного процесса цели, выступает в качестве воспитывающего фактора.

Социальное воспитание и педагогическое сопровождение диалектично связаны: если педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией педагогического сопровождения. Когда мы говорим о воспитании, как о целенаправленном процессе, организуемом педагогами, то должны предполагать, что в процессе роста субъектного фактора социально-педагогическое сопровождение приобретаем все более значимую роль в формировании новообразований личности ребенка.

Педагогическое сопровождение жизненных событий школьника – это процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ему понять возникающую жизненную ситуацию и обеспечивающих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего.

В процессе педагогическом сопровождении событий в детской жизни необходимо реализовывать следующие задачи.

Стимулирование саморазвития человека, которое предполагает формирования мотивов самообразования и самовоспитания. Важными чертами данного процесса является осознанность и целенаправленность процесса самосовершенствования человека, его самопознание и определение своих потенциалов и направлений работы над собой.

При этом важно обучение воспитанников способам самопознания, рефлексии, планирования жизненных событий.

Создание условий для нравственного саморегулирования предполагает педагогическую помощь детям в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий, на основе сформированных норм отношений и поведения. Такая помощь может оказываться как педагогами, так и психологами, священнослужителями, социальными работниками.

Эта помощь включает: знакомство детей с нормами общечеловеческой морали и обучение их нравственному поведению. Важно при этом стимулировать нравственную самооценку и нравственную коррекцию своих поступков.

Преодоление психологических барьеров, которые определяет Р.Х. Шакуров как «внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлением жизнедеятельности субъекта, его активности»[1]

Решение этой задачи требует обеспечение педагогической помощи в мобилизации ресурсов воспитанника для проявления активности в достижении своих целей. При этом цели человека существенно зависят от понимания им смысла своей жизни.

Педагоги, реализуя эту задачу должны создать условия для проявления учениками волевых усилий для достижения поставленных целей своей деятельности и стимулировать позитивное эмоциональное состояние, когда эти достигнуты.

Целесообразно выделить три компонента педагогического сопровождения: *пропедевтический, актуальный, рефлексивный:*

Пропедевтический компонент предполагает формирование социальной компетентности детей в процессе специальных проводимых с ними занятий.

Актуальный компонент предполагает конкретную деятельность педагога в период возникновения реальной ситуации, требующий помощи и поддержки взрослых людей.

Рефлексивный компонент или компонент последействия предполагает осмысление происходящего и проектирование определенных действий в будущем.

Процесс педагогического сопровождения цикличен и включает в себя следующие этапы:

Первым является этап *проблематизации*. На этом этапе педагоги обнаруживают и актуализируют вместе с ребёнком предмет педагогического сопровождения, каковым является проблема, трудность, обида школьника. Выявляются его суть, причины возникновения, обнаруживаются противоречия, формулируется проблема.

На втором, *поисково-вариативном*, этапе осуществляется поиск вариантов решения проблемы и определяется степень участия классного руководителя в этом процессе, а также средства сопровождения.

На третьем, *практическо-действенном,* этапе совместно со школьниками совершаются реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят ребёнка к решению проблемы.

---

[1] Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность. (механизмы психодинамики). Казань, 2001. с.19

На четвертом, *аналитическом,* этапе участники процесса сопровождения анализируют происходящее, прогнозируют возможность появления новых трудностей и путей их преодоления.

Технология педагогического сопровождения должна включать в себя анализ события, выявление его воспитательного потенциала, акцентирование внимания на тех сторонах события, которые могут оказать позитивное влияние на школьников, нейтрализацию негативного влияния, стимулирование рефлексивного отношения учащегося к происходящему.

К наиболее эффективным приёмам педагогического сопровождения учащихся можно отнести следующие:

1) *приемы открытой педагогической поддержки и сотрудничества*: поощрение, похвала, одобрение; просьба, стимулирование к деятельности; доверие, авансирование личности; поощрение, не упоминание об ошибках; проявление сопереживания, сочувствия, огорчения; ожидание лучших результатов; вовлечение в интересующую деятельность;

2) *приемы скрытой педагогической поддержки*: безадресное упоминание об ошибках; мнимое, деланное безразличие, переключение внимания; выполнение какого-либо дела вместо воспитанника; намёк, предположение, высказанное без адреса; изменение задания, поручения; обсуждение (анализ) жизненных ситуаций; стимулирование состязательности.

Таким образом, педагогическое сопровождение жизненных событий является важнейшим компонентом воспитательной деятельности, позволяющее существенно повлиять на формирование личности ребенка, присвоение им нового социального опыта.

РАЗДЕЛ 2. ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СИРОТ

ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «БОЛЬШАЯ ПЕРЕМЕНА» КАК ПЕРВЫЙ ЭТАП СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СИРОТ

УДК 376.6+ 364

Н.Н. Михайлова, И.П. Рязанова

Данная статья является своеобразным итогом деятельности образовательного центра «Большая Перемена» в осознании ценности и важности социокультурной реабилитации как особого содержания педагогической деятельности с сиротами, без которой результаты и эффекты процесса образования или не будут достигнуты, или в значительной мере будут снижены. Сразу оговоримся, что мы различаем понятия «процесс» и «деятельность» по следующему признаку: спонтанность и целенаправленность. «Спонтанность» мы понимаем как «естественный, не ограничиваемый, необусловленный»[1] процесс.

В педагогике нередко можно встретить словосочетание «целенаправленный процесс». Одно то, что здесь указывается на наличие цели, позволяет говорить о наличии субъекта, который осознанно (целенаправленно) встает в отношение к неограниченной свободе спонтанного процесса, что-то *делает* с ним (приспосабливает его, преодолевает его, преобразует его, улучшает его, оптимизирует его и т.д.) для того, чтобы получить тот результат, который необходим субъекту для решения его задач. Таким образом, говоря об эффектах и результатах процесса образования, мы подчеркиваем, что они могут появляться как бы «сами собой», в результате спонтанных, полуосознанных, интуитивных действий его

[1] Большой толковый психологический словарь. Т2 (П-Я) – ООО «Издательство АСТ; издательство «Вече», 2001, с. 300.

участников. А могут быть результатом осознаваемых, рефлексируемых, анализируемых, проектных действий людей, которые управляют данным процессом.

В педагогической практике оба эти процесса имеют место быть. Спонтанный процесс характерен для вхождения в новую ситуацию, когда педагогу еще необходимо понять ее, поскольку без понимания невозможно эффективное управление ситуацией. Но чем более понятной для педагога становится данная ситуация, тем более уверенно он может ею управлять, как в настоящем времени «здесь и сейчас», так и в будущем – составляя прогноз и на этом основании проектируя варианты возможных действий. Здесь важно подчеркнуть принципиальное соотношение «спонтанного» и «целенаправленного», проявляющееся в том, что вначале нужно понять, а потом – действовать, а не наоборот.

Однако как же быть педагогу-практику, у которого вся деятельность – это сплошная «живая ситуация», которую преподносит ему каждый человек (ученик, воспитанник) в виде живого участника событий, действиями которого не только трудно управлять, но порой и предсказать невозможно? На этот вопрос мы пытаемся найти ответ и уже несколько лет посвящаем ему специальную секцию на традиционной международной научно-практической конференции «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования» (см. опубликованные материалы конференций за 2013, 2014 гг.)[2].

Частично наша статья посвящена анализу нашего опыта проб и ошибок, находок в попытке ответить на вышепоставленный вопрос.

Подготовительное отделение – как первый этап встречи образовательного центра с потенциальным студентом

Студентами образовательного центра (далее – ОЦ) «Большой Перемены (далее – БП) являются воспитанники и выпускники закрытых учреждений для детей-сирот. Часть из них еще живет в интернатах, часть в приемных семьях. Это подростки 13-14 лет, юноши и девушки от 16 до 21 года и молодые люди от 20 до 30 лет (а иногда и старше).

[2] Социальное партнерство: Педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М., 2013г.; Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции – М. 2014 г.

Все они до прихода в ОЦ имеют разный опыт, связанный с получением образования (кто по общеобразовательной, кто по коррекционной программе), какая-то часть студентов вообще не имела регулярного опыта учебы. Однако всех их объединяло одно: они обращались в БП с намерением «продолжить учебу». Вначале, в БП не было подготовительного отделения. Оно появилось потому, что уже в первые годы, стараясь удовлетворить запросы соискателей на «продолжение учебы», мы обнаружили, что даже если мы обеспечим его запрос высоко квалифицированными кадрами и даже обеспечим ему условия занятий индивидуально или в очень маленькой группе, в ответ на это человек действительно будет заниматься учебной деятельностью. То есть, будет, как минимум, ориентирован на труд в достижении собственных целей, которые он заявляет на этапе запроса к БП.

Следует особо отметить, что ОЦ БП – это учреждение дополнительного образования, следовательно, его посещение не является обязательным, как это принято в учреждениях, где дают обязательное образование. Это накладывает особую специфику в отношениях между БП и студентом. Ведь если студент не ориентирован на учебный труд, а лишь ждет результатов в виде документа, свидетельствующего о прохождении какой-то ступени в образовании (причем результата как можно более быстрого и без особых на это затрат), то он будет вполне осознанного избегать труда. Это выражалось в нерегулярном посещении занятий, в попытках сорвать урок или заменить учебную деятельность на разговоры вне рамок предмета, и т.д.

В первый год отсев новичков доходил до 40%. Нас это не устраивало, и мы стали думать, что с этим делать. Проблема, вроде бы, была очевидной: что если обратившийся к нам воспитанник детского дома говорит: «Хочу сдать ЕГЭ, поэтому **дайте мне соответствующие** занятия», – а мы сразу же удовлетворяем его просьбу, то в этом случае успешное (и довольно быстрое, *по сравнению с остальными студентами*) продвижение происходит только *у части* обратившихся. Для них характерно следующее: 1) они имеют незначительное отставание по общеобразовательной школьной программе, поэтому могут довольно легко в условиях индивидуальной работы или работы в малой группе наверстать упущенное; 2) у них имеется необходимый набор умений, связанных с самоорганизацией (спланировать время так, чтобы успевать на занятия; страховать себя от обстоятельств, способных помешать придти на урок (например, завести

с вечера будильник и заставить встать себя утром по его звонку и т.д.); 3) наличие адекватной самооценки и оценки происходящего на занятиях.

В остальных случаях эффективность образовательного процесса была не высокой, но очень трудозатратной для педагога и времязатратной для обеих сторон – студента и педагога. Особо отметим еще одно обстоятельство: программы БП существуют на деньги доноров, и в ситуации низкой эффективности образовательного процесса трудно объяснить сей факт только «трудностями работы с детьми-сиротами», поскольку в задачах педагогической деятельности значится деятельность, связанная как раз с преодолением данных трудностей.

Итак, поскольку мы обнаружили, что только часть пришедших в БП соискателей на этапе студенчества с разной степенью успешности, но все же справляться с поставленными задачами в условиях учебных занятий, а другая – нет, мы решили, что прежде, чем приступать к окончательной верстке расписания учебных занятий в рамках 1–2 лет, нужен какой-то дополнительный этап, который мы назвали Подготовительным отделением (ПО). Аббревиатура приросла.

Для БП – это был этап наших вместе со студентами проб и ошибок, который мы сами до конца не осознавали. Мы пробовали разные формы: не сразу разворачивали полный учебный план, проводили вводные ознакомительные занятия по предметам, принимали правила студента БП и т.д. Мы даже пробовали подписывать с потенциальным студентом договор, типа юридического, где каждая сторона обязывалась в ответ на обязательства другой стороны. Но это тоже не давало особого эффекта, поскольку вскоре обнаруживалось, что подписывающие с нами договор сироты оказывались «недоговороспособными», т.е. они подписывали обязательства, но не воспринимали их как обязательства, а потому и не собирались всерьез их выполнять. Таким образом, мы имели недееспособного договорщика, потому что в его сознании и поведении отсутствовал договор как культурная норма отношений между партнерами по взаимной деятельности и культурный механизм регуляции этих отношений.

Собственно, это сейчас, спустя несколько лет, мы более четко формулируем проблемы, с которыми столкнулись, а тогда мы были во власти тревожащих и повторяющихся фактов, которые как-то пытались изменить в лучшую сторону.

Организация сообщества, способного задавать себе исследовательские вопросы

Организация исследовательской группы, первостепенной задачей которой являлась рефлексия и анализ опыта образовательной деятельности БП, стало для нас важным шагом, позволяющим выходить за пределы каждодневных проблем и забот, которые подчас делают нашу деятельность скорее суетливой, чем осмысленной.

На исследовательской группе впервые серьезно был поставлен вопрос: А ЗАЧЕМ ПО «Большой Перемене»? Не ПОЧЕМУ мы его создали, потому что ответ на этот вопрос был очевиден, выше по тексту мы как раз об этом и писали, указывая на низкую эффективность образовательного процесса. Переход от ответа «Почему?», к вопросу: «Зачем?» означал переход к СМЫСЛУ образовательной деятельности БП, и если она сводилась лишь к обеспечению сирот необходимыми знаниями за очень короткий срок, чтобы они побыстрее сдали ЕГЭ, поступили бы в колледж или в институт, то за эти годы, повторимся, мы уже убедились, что реально (без натяжек и подлогов) с такой задачей может справиться лишь часть обращающихся за помощью сирот. По здравому смыслу, следуя логике, нужно было на входе организовывать специальный отбор для тех, кто уже смог показать высокий уровень потенциальных возможностей, соотносимых с достижением поставленных целей. Однако, ребятам с высоким уровнем потенциальных возможностей рады не только в «Большой Перемене», потому что их и легче учить, и быстрее достигаются результаты, а значит – они и для спонсирования донорами более выгодная категория.

А как же те, кто не столь желанен, работа с которыми требует не столь очевидных и ординарных подходов и методик, которые составляют костяк опыта самих педагогов? Принять ли это как профессиональный вызов или удовлетвориться по большому счету формулой «что получается – тому и нужно радоваться»?

Найти вектор направления личностно-профессионального поиска педагогов помогла формулировка миссии «Большой Перемены», ради следования которой когда-то впервые объединились люди, создавшие БП. Как это часто бывает, острота поиска смысла организации, которая бывает в начале, постепенно утрачивается, смыслы в сознании «замыливаются», уступая место решению повседневных задач и хлопот, а вместе

с этим мельчает и педагогическая деятельность, теряя смысловую перспективу.

Миссия Фонда «Большая Перемена» сформулирована была тогда следующим образом: «Мы помогаем детям-сиротам и выпускникам детских домов найти свое место в жизни, получить достойное образование, расширить кругозор, обрести уверенность в своих силах, знания и опыт для дальнейших самостоятельных шагов». Если внимательно проанализировать эту формулировку в рамках деятельностного залога, то необходимо, как минимум, разобраться в следующем. Что можно отнести к долговременным, перспективным целям и результатам, а что – должно обязательно стать основанием для оперативной деятельности, которую нельзя откладывать, поскольку она является основой, фундаментом, на котором можно уже строить приближение к дальним перспективам.

В качестве основы мы выбрали следующее:

Создать условия для студентов для обретения ими **самими** уверенности в своих силах;

Создать условия для деятельности студентов по расширению ими **самими** собственного кругозора;

Создать условия для обретения знаний, умений и необходимых позиций, служащих опорой им **самим** для развития качеств субъекта жизнедеятельности. Что по смыслу соотносимо с развитием динамики самостоятельности как основе **обретения собственной субъектности.**

Так был закончен этап смыслового самоопределения по отношению к тем проблемам, которые ранее испытывала БП при организации образовательного процесса. Этот этап завершился точной постановкой профессиональных целей, которые указывали общий вектор следования для каждого специалиста БП, в какой бы узкой специализации он ни находился.

Содержательная характеристика целей как ответ на вопрос: «Зачем «Большой Перемене» нужно ПО?»

Рассмотрим поочередно каждую цель, чтобы убедиться, почему именно ее решению нужно уделять особое место в ПО?

Создать условия для студентов для обретения ***ими самими*** *уверенности в своих силах.*

Если посмотреть на обращение сироты за помощью в БП как на ситуацию, которая ***впервые*** *происходит в его жизни,* то можно назвать ее

«встречей с неизвестностью». Поведение человека в такой ситуации объективно вызовет у него необходимость *в адаптационной деятельности*. Однако, сирот такой специфической деятельности никто не обучал. Поэтому вместо осознанных действий мы скорее будем наблюдать спонтанные реакции ребят не только на новую обстановку, но и на себя в новой обстановке. Одни из них, наиболее любопытные, начинают исследовать внешнее окружение, обстановку, подчас забывая даже, зачем, собственно, сюда пришли. Другие – боятся показаться несостоятельными, несоответствующими каким-то правилам и нормам, которые по мнительности сами себе придумали, и напрочь замыкаются, становясь неактивными, замкнутыми, настороженными.

Согласно теории Л.С. Выготского, у каждого человека есть своя *актуальная зона развития*, она характеризуется тем, что в этой зоне человек, без помощи другого, способен самостоятельно и успешно решать задачи. Таким образом, для педагога «создать условия» в рамках этой цели – это определить зону актуального развития ребенка и в соответствии с ней строить взаимоотношения и взаимодействия с соискателем, пришедшем в ПО.

В теории педагогики поддержки эта деятельность строится в соответствии с технологией тактики «Помощи».

Создать условия для деятельности студентов по расширению ими ***самими*** *собственного кругозора.*

Обычно, приходящие в ПО сироты на первых порах бывают крайне пассивными при определении своих интересов за пределами стандартных формулировок: «хочу учиться, чтобы сдать ГИА, ЕГЭ», «хочу учиться, чтобы поступить…», «хочу учиться, чтобы стать…». Огромная редкость, если кто-то из них скажет: «Хочу учиться, чтобы узнать…», «Хочу учиться, чтобы уметь…», «Хочу учиться, потому что интересно». К сожалению, у подавляющего числа сирот учебная деятельность напрочь эмоционально связана с «повинностью», «с необходимостью, которая уже загоняет их в угол», что почти всегда связано с неразвитостью их познавательной деятельности. Отсюда – скудость интересов, неразвитый кругозор. Прибавим сюда и объективное отставание у каждого из них по школьным предметам, что, конечно же, не прибавляет им ни личностного, ни социального оптимизма.

Сюда следует добавить еще один аспект: формирование интеллектуально-познавательных способностей у сирот, обращающихся в

ПО, очевидно было нарушено еще в раннем детстве, поскольку мы наблюдаем, что многим из них стоит огромного труда внятно кому-то рассказать о своем интересе, да и для самого себя выделить, что ему еще, кроме «поступить», «получить», интересно узнать о мире, о людях, о себе. Неразвитость познавательных потребностей идет рука об руку с неразвитостью и интеллектуально-познавательных способностей, а без этой культурно-психологической базы становится шаткой и вся конструкция учебной деятельности, выхолощенная до узко-прагматических интересов.

Однако, опыт программы «Самоучка» убедительно показывает, что с ее помощью действительно удается целенаправленно создавать условия для первого этапа деятельности студентов по расширению ими **самими** собственного кругозора. Затем эти условия подкрепляются и расширяются за счет других программ, реализуемых в клубных пространствах БП.

Мы неоднократно убеждались в том, что формирование ОУН (общеучебных умений и навыков) легче и устойчивее формировать именно в вышеописанных условиях, чем сразу же включать этот аспект в учебную деятельность.

Создать условия для обретения знаний, умений и необходимых позиций, служащих опорой им ***самим*** *для развития качеств субъекта жизнедеятельности. Что по смыслу соотносимо с развитием динамики самостоятельности как основе* ***обретения собственной субъектности.***

Нужно помнить, что становление субъекта жизнедеятельности происходит в непосредственной практике жизни. К сожалению, педагоги часто забывают о том, что урок или мероприятие – это тоже часть жизни, где в определенный временной отрезок, при определенных условиях человек учится не только тому, чему его учит учитель, а тому, чему он способен «здесь и теперь» научиться. Например, научиться делать вид, что учится, чтобы усыпить бдительность взрослого, а сам при этом пробует играть в игру, которая есть на телефоне. Ни в одном педагогическом плане мы не напишем, что в то самое время, когда шел урок математики, на самом деле формировались не математические знания, умения и навыки, а умения хитроумно избегать учебных задач.

Что в этой ситуации делать педагогу? Продолжать вести урок, как ни в чем не бывало? Но для кого он будет это делать? Начать отчитывать ученика, но за что? – За то, что он нарушил дисциплину? Но что толку говорить человеку о ценности того, что для него ценностью в данный момент не является. Ведь в этот самый временной отрезок между учителем

и учеником возник ценностный конфликт, потому что учитель действует из позиции учителя, но конкретный молодой человек в это же время вышел из позиции «ученика». По факту и по смыслу это значит, что между ними исчезли позиционные связи и отношения «учителя» и «ученика», и деятельность учебная уже по факту тоже не существует, потому что если нет «ученика», значит, некому учиться, а если некому учиться, то «учителю» некого обучать. Таким образом, действия, происходящие на уроке, переходят в формальные, бессмысленные.

Чтобы сам сирота научился видеть отличие формального и смыслового, необходимо, чтобы педагоги сами себе не позволяли этого не видеть и допускать в своей деятельности. Важно, чтобы педагоги в ПО не настаивали и не упорствовали на формальной стороне дела*, а делали факт разрыва позиций, ведущей к утрате совместной деятельности,* доступным для совместного размышления со студентом о смысле происходящего между ними. Например, можно сказать: «Наверное, ты устал и захотел отдохнуть, играя под партой в игру. У меня тоже есть много дел, которыми я сейчас могу заняться, пока ты играешь. Единственное, что меня тревожит: понимаешь ли ты, что мы сейчас потратим на это время урока, который нам никто не вернет. А за это время ты мог бы научиться тому-то и тому-то, что, как ты знаешь, нужно тебе конкретно для того-то и того-то, и я могла бы тебе в этом помочь. А с другой стороны: почему меня это должно тревожить, ведь *это ты сам для этого сюда пришел, тебе и решать, что делать*.»

Вариантов подобных ситуаций может быть множество, как и может быть множество вариантов педагогического реагирования, важно не упустить главный посыл, который педагог должен сохранять, – это включение студента в рефлексию и позиционный анализ происходящего, с обязательным указанием на разную ответственность, которую имеет позиция, выбранная каждым из них. Такая деятельность требует от педагога терпения, внимания, такта, убедительности и настойчивости, эта деятельность является условием для развития способностей студента к самоопределению его в смысле проживаемого времени.

Нужно предостеречь педагога на этом этапе от морализаторства, оно здесь не уместно. Здесь задача – не убедить студента в чем-то, а создать условия, чтобы он задумался над тем, что у него до недавнего времени даже не попадало в поле его сознания. Наиболее адекватной на этапе ПО является не учебная деятельность, а общение. Потому что общение позволяет делать предметом совместного со студентом размышления

любой факт жизнедеятельности, суженый ли до взаимодействия между учителем и учеником на уроке (о чем речь шла выше) или размышлении студента о тех проблемах, которые его волнуют.

Мы выбираем общение в качестве ведущей деятельности в ПО не случайно. Во-первых, как показывает практика, студенты-сироты испытывают дефицит в принятии себя другими людьми, общение в этом случае кажется им наиболее простым способом этого достичь. Во-вторых, общение кажется для многих более предпочтительным, чем занятия учебной деятельностью, поскольку лишено каких-то жестких рамок оценивания. В-третьих, в общении можно проявлять себя более свободно, говорить и обсуждать то, что хочется, а не на заданные кем-то темы.

Для педагогов же, в свою очередь, общение имеет ряд преимуществ перед всеми другими видами деятельности, поскольку, во-первых, это помогает устанавливать доверительные, открытые отношения со студентом, не скованные статусными позициями. Во-вторых, дает возможность ненавязчиво демонстрировать студенту и формировать у студента такой важный культурный способ для достижения взаимопонимания с другими людьми, как обратная связь. В-третьих, избегать оценочных суждений, демонстрируя студенту и формируя у студента такой важный культурный способ, как размышление-диалог, допускающий разность взглядов и сравнение основ для достижения согласия или уважения иной позиции, если она не совпадает с твоей. В-четвертых, общаясь со студентом в разных рамках взаимодействия – более нормированных (например, урок), творческих (например, клубное пространство), бытовых (например, перемена, где все свободно общаются, отдыхая и перекусывая в столовой), можно постепенно, но настойчиво доводить до сознания студентов отличия, характерные для поведения в разных типах общения.

Деятельности, соответствующие вышеприведенным целям, с одной стороны, помогают студентам более легко справляться с адаптационными трудностями, объективно возникающими у них при столкновении с новой ситуацией. С другой, – являются первым этапом социокультурной реабилитации их как субъектов деятельности, начиная с самой понятной и желанной для них – деятельности общения[3].

[3] Более подробно специфика адаптационных трудностей сирот в ПО описана Н.В. Касициной. См.: Научно-методических рекомендациях по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена. – М.: Пробел-2000, 2001, с. 88-98.

Модель содержания совместной деятельности педагогов и студентов в подготовительном отделении

Данная модель является нашей попыткой показать сложность педагогической деятельности, которая одновременно учитывает процессы, происходящие с соискателем, обратившимся в БП, преобразует эти процессы в целенаправленные, т.е. соответствующие профессиональным целям и задачам. Это задачи по созданию условий, способствующих развитию субъектности студентов прежде всего в общении, как деятельности, ведущей к взаимопониманию между всеми участниками образовательной деятельности ПО.

Модель представлена схемой развития субъектности в рамках подготовительного отделения, начинающегося с информирования БП вовне о ее деятельности и имеющихся образовательных ресурсах, которыми могут воспользоваться сироты.

В структуре БП есть подразделение «Первый звонок», где обратившиеся за разъяснениями о деятельности БП люди, могут получить первый отклик в виде консультаций по этому поводу. Однако главной задачей в деятельности «Первого звонка» является собеседование с людьми, обратившимися в фонд с различными запросами. Именно с этого момента начинается знакомство с потенциальными студентами. Это знаком-

ство уже с самого начала строится как диагностическое исследование субъектного потенциала сирот или взрослых, обращающихся от их имени за помощью в БП. В ходе собеседования, которое проходит в форме беседы-интервью, специалист «Первого звонка» ставит перед собой задачи **понять**, *каким образом позвонивший проявляет себя как*

– субъект общения;
– субъект переговорного процесса;
– субъект управления переговорами с представителями;
– субъект складывания делового взаимодействия;
– субъект преодоления трудностей в том деле, с которым он пришел.

В ходе беседы-интервью также фиксируются трудности, которые возникают у обратившегося по ходу собеседования. Все это в совокупности дает возможность педагогам получить *первые ориентиры для более осознанной работы с каждым из обратившихся людей*, которые после собеседования изъявили желание продолжать свое взаимодействие с БП.

Следует отметить, что в ПО педагоги ведут преимущественно **диагностическую деятельность** по определению субъектного потенциала, которым обладают новички, таким образом, педагоги организуют собственную адаптационную деятельность в условиях встречи с новыми людьми, которые пришли в БП с надеждой реализовать какие-то свои интересы.

Выше мы указывали на то, что пришедшие в БП новички испытывают адаптационные трудности, поскольку сталкиваются с новой для себя ситуацией, *но и педагоги тоже объективно испытывают необходимость в адаптации к новой ситуации.* Но в том, как адаптируются в новой ситуации студенты-новички и педагоги, есть существенная разница. Педагоги, как профессионалы, должны управлять данным процессом, помогая не только себе преодолеть адаптационные трудности, не только поддержать студентов в этот нелегкий для них период, но при этом еще и сформировать у них ряд полезных компетенций, которыми они смогли бы воспользоваться, перенеся их на сходные ситуации уже за пределами БП.

Адаптационная деятельность педагогов несет не только приспособительный характер – главная ее цель заключается в том, чтобы целенаправленно искать и определять такие условия в ПО, чтобы они позволили на этапе преодоления адаптационных трудностей строить деятельность

в рамках зоны актуального развития новичков. Но для этого педагогам нужно выявить границы, объем и качество субъектного опыта сирот в данных рамках. Это требует организации включенного педагогического наблюдения по заданным целям, разработки иных форм диагностирования, осмысления полученных результатов и организации на этой основе дальнейшей деятельности.

Все вышесказанное имеет отношение и к деятельности в рамках «Первого звонка». Подробно об организации этой деятельности и методике диагностического исследования можно прочесть в статье О.Г. Аверкиной, Н.В. Касициной [1, с.171–183].

На «Схеме развития субъектности» в верхнем ряду обозначены культурные способы, которыми педагог воздействуют на происходящие процессы, в которых оказываются он и студент. Так, в процессе обращения в БП потенциального студента, он получает отклик на это обращение от педагога, работающего в подразделении «Первый звонок». Но педагог ТАК строит этот отклик, чтобы *инициировать ответный* отклик на его действия со стороны обратившегося, поэтому выбирается именно форма со-беседования, в которой скрыта для студента ее диагностическая сущность, но его самого она стимулирует на большее понимание того, что происходит в БП, на выражение своего отношения к этому. Это нужно для того, чтобы обращение становилось основой для перехода на следующий этап адаптации в ПО – процесса, связанного с пониманием всего того, что здесь происходит и как все в БП устроено.

На данном этапе педагог демонстрирует образцы «обратной связи» как культурного способа, позволяющего делать коммуникацию содержательной и продуктивной. Через обратную связь педагогу легче донести до сознания новичка, КАК его понимают окружающие. Что, в свою очередь, стимулирует необходимость ответных действий от студента в осознании того, КАК он понимает других, КАК САМ строит с ними коммуникацию. И на этом этапе продолжается диагностическая деятельность в виде включенного наблюдения с внедрением программ, сосредоточивающих внимание студентов на познание приемов, помогающих осваивать культуру коммуникации, ведущей к пониманию друг друга.

Подробно о разработках педагогов в данном направлении можно познакомиться в статье С.В. Лобынцевой, Н.Л. Филонова [5, с. 159-168].

Логика развития субъектности требует усложнения задач, а это предполагает уже большее продвижение студентов к границе зоны актуально-

го развития, в рамках которой он на начальном этапе преодоления адаптационных трудностей мог чувствовать себя эмоционально спокойно и успешно. Этому состоянию во многом способствует то, что он постепенно учился в естественных условиях общения понимать других людей, осваивать ценные способы в виде умения находиться в обратной связи. Это постепенно дает свои плоды – при необходимости самому инициировать и даже постепенно самостоятельно организовывать обратную связь в ситуациях, когда нужно задать вопросы на понимание, уточнение. Ценность такого обретения трудно переоценить, поскольку оно будет востребовано не только в общении, но и в ситуациях, когда студент в дальнейшем может столкнуться с трудностями в учебной деятельности.

Выстроенные в общении открытые отношения, лишенные страха и недоверия, открывают возможность к осознанному переходу к следующему этапу – связанному с процессом взаимопонимания, что отношения уже не могут ограничиваться лишь деятельностью общения, а, опираясь на достигнутые, открытые и добрые отношения, их еще предстоит проверить при освоении отношений сотрудничества. Они же, как известно, предполагают согласование взаимных целей. На этом рубеже педагоги влияют на процесс взаимопонимания, переводя его в формат обсуждения возможного изменения отношений между БП и студентом ПО, который уже в состоянии понять, что ему предстоит выбрать – будет или нет он продолжать образовательную деятельность в рамках БП. При положительном ответе необходимо перейти к подготовительному этапу согласования образовательных и жизненных целей студента и обсуждения возможности их реализации в рамках имеющихся образовательных ресурсов БП.

Завершается программа проектированием договора о взаимодействии БП и студента в рамках различных образовательных программ и поэтапным его осуществлением. Особо заметим, что деятельность по проектированию договора является на данном этапе более значимой, чем сама реализация договора. Поскольку еще в полную меру не сформированы способности, позволяющие студенту быть действительно договороспособным. Однако, осваивая постепенно договор как культурный образец установления ответственных отношений с партнерами по взаимодействию в рамках согласованных целей, студент осваивает одну из главных ипостасей человека – быть субъектом общественных отношений. Это очевидно будет сказываться на его личностном росте и качестве его социализации.

И здесь студент столкнется с адаптационными трудностями, но уже не в отношении с БП, а в отношении с самим собой как субъектом собственной жизнедеятельности, способным увидеть и оценить для себя ресурс, заложенный в образовании. Чтобы помочь и поддержать студента в освоении очередного этапа в его жизни, в БП разрабатывается технология каскадных договоров, помогающих студенту двигаться в развитии договороспособности в зоне ближайшего развития.

Поскольку за пределами ПО деятельность студента переходит в зону ближайшего развития, которая характеризуется тем, что ему придется трудиться при освоении нового содержания, новых позиций при помощи и поддержке педагогов, но эта помощь и поддержка лежит уже в зоне развития динамики самостоятельности самого студента.

О том, как организуется заключительный этап ПО и осуществляется переход к деятельности уже в рамках индивидуального образовательного маршрута, который появляется, реализуется, корректируется вследствие достигаемых договоренностей, можно подробно познакомиться в следующих публикациях [1; 2; 3; 4; 5].

Библиографический список

1. Аверкина О.Г., Касицина Н.В. Разработка модели диагностического исследования беседы-интервью для центра обращений «Первый звонок» – Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов П Международной научно-практической конференции, 20–21 июня 2014 г., Москва. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2014, с.171–183.

2. Вабищевич Т.Н., Дымов А.Б., Сорочан Е.М. Проект диагностики по математике в подготовительном отделении «Большая Перемена». – Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции, 13–14 июня 2013г., Москва.– М.: ПРОБЕЛ-2000, 2013, с.211-220.

3. Кац Е.А. Развитие самостоятельности в познавательной деятельности: показатели динамики. – Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, 20–21 июня 2014 г., Москва. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2014, с. 184-201

4. Леонова М.Е., Лобынцева С.В. Тактика содействия педагогической поддержки – условие для самостоятельного выбора. – Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов П Международной научно-практической конференции, 20–21 июня 2014 г., Москва. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2014, с. 62–72.

5. Лобынцева С.В., Филонов Н.Л. Методика выявления минимального набора социальных компетентностей студента «Большой Перемены» – Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов Международной научно-практической конф., 13-14 июня 2013 г., Москва. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2013, с. 159-168.

6. Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». – М.: Пробел-2000, 2001.

7. Филонов Н.Л., Лобынцева С.В. Поддержка студента как субъекта общения. Из опыта организации «Школы общения» в «Большой Перемене» – Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, 20–21 июня 2014 г., Москва. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2014, с. 362-372.

ЗАЧЕМ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ В «БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНЕ»?

УДК 37.0+ 373

А.Б. Дымов, М.А. Линник

В данной статье мы[1] решили посмотреть на подготовительное отделение (ПО) в рамках «Большой Перемены» (БП) с точки зрения таких понятий как «ориентация» и «поиск».

После прохождения «Первого звонка»[2] студент попадает в подготовительное отделение. С одной стороны, важной и, в определенном смысле, всегда новой для нас является ситуация прихода нового студента. С другой стороны, БП как ***образовательное пространство*** – новая ситуация для него. От того, какой будет эта встреча и во что она преобразуется, зависит эффективность нашего дальнейшего взаимодействия со студентом, а это для нас определяется не только случайными обстоятельствами, но, в первую очередь, нашей ***целенаправленной деятельностью***.

Интересно, что, попадая в новую ситуацию, человек часто переносит в нее старый опыт, а также старые способы, которые успешно работали ранее, то есть позволяли достигать определенного положительного результата или избегать отрицательного. Например, ранее ценностью было «молчать, когда не спрашивают»; и молчать (= не задавать вопросов) как способ позволяло человеку избегать конфликтов с окружающими. В новой ситуации «задавать вопросы, когда непонятно» (как способ понимания) и «чего-то не знать» является нормальным, более того, необходимым условием для дальнейшего развития. Чтобы действовать адекватно новой ситуации, у человека должно произойти преобразование старых способов в новые способы и смена отношения к ним, то есть должна произойти адаптация к новой ситуации. Для нас важным является и то, чтобы это преобразование не только происходило, но было им осознанно.

---

[1] Выражаем глубокую благодарность за помощь в создании этой статьи своим коллегам – педагогам «Большой Перемены», а так же научным консультантам из Института изучения детства, семьи и воспитания Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфину, Н.В. Касициной.

[2] Это первое подразделение БП, куда впервые обращаются люди со своими запросами. Здесь происходит анализ жизненной ситуации, происходит собеседование с обратившимися, формируется запрос на помощь в Образовательный центр «Большой Перемены».

Размышляя о поведении человека в новой ситуации, мы вышли на два ведущих процесса – **ориентация** и **поиск**, которые могут быть преобразованы в соответствующие деятельности – **ориентационную** и **поисковую**. Человек, оказавшись в незнакомом лесу, начинает в нем ориентироваться (если не начнет этого делать, либо погибнет, либо будет блуждать и, может быть, *случайно* выйдет или найдет что-то, либо его спасут, но это уже не он, а кто-то извне). В лучшем случае он начинает искать ***известные*** ему ***ориентиры*** и по ним ориентироваться, либо, не зная точно ориентиров, начнет их ***искать***, как-то определять для себя. Подобным образом и здесь – у студента (и педагога тоже) либо есть свои ориентиры – представления об уроке, культурных способах общения с другими людьми и пр., либо начинается их поиск. Наша задача – целенаправленно, через рефлексивные вопросы, создать условия для того, чтобы этот поиск был максимально осознаваемым.

Если в подготовительном отделении как ведущие мы выбираем именно эти два вида деятельности, то целенаправленно будем создавать условия для того, чтобы студент мог проявиться как ***субъект ориентационной*** и/или ***поисковой деятельности,*** и будем ставить перед собой задачу – узнать о нем (студенте) именно с этой точки зрения.

Попробуем рассмотреть понятие «ориентир» с различных ракурсов, важных в нашей практике, а затем дадим определение субъектов ориентационной и поисковой деятельности, и представим схему, отражающую предназначение ПО в «Большой Перемене».

Согласно определениям из словарей, ориентир можно рассматривать в нескольких значениях[3]. Ориентир как ***указатель***, по которому можно сориентироваться; ориентир как ***основная точка приложения усилий,*** направление, цель; наконец, ориентир как ***система ценностей***, от которой зависят решения человека. Опираясь на обозначенные определения ориентира, мы попробовали рассмотреть это понятие применительно к нашей практике с трех позиций: ориентиры, связанные с целью, со способами, и с условиями.

Во-первых, **ориентироваться можно на цель**. Например, в том случае, когда студент изначально обозначает цель своего прихода в БП. Типичные цели, которые называли студенты: «нормальное образование», «аттестат», «получение квартиры», «хочу найти работу», «поступить в колледж». В этом случае в подготовительном отделении организуется работа по уточнению цели как образа желаемого результата и сопоставление представлений о ней с реальностью. Так для большинства студентов, обозначивших цель «нормальное образование и аттестат», было большим удивлением, что аттестация по школьной программе предполагает изучение не 4, а 11 предметов. Студент может выступать по отношению к заявленной цели как фантазер, мечтатель или деятель в зависимости от того, насколько он сопоставляет желаемое со своими возможностями и насколько готов прилагать усилия по его достижению.

Довольно часто студенты, которые приходят в подготовительное отделение, не знают и не могут назвать конкретной цели. Особенно в том случае, когда они не сами пришли, а их привел значимый взрослый. В лучшем случае они могут обозначить, что им вообще по жизни нравится или интересно, и для нас это очень важный ориентир. При неопределенности цели в ПО организуется поиск ее по таким ориентирам как интересы и увлечения, потребности и мотивы, ценности студента. Исследуя это поле, мы начинаем понимать и выходить к постановке цели, личностно значимой для него, а не навязанной со стороны.

Во-вторых, **ориентироваться можно на способ**, который является указателем к продуктивному взаимодействию с другими, позволяет быть успешным в обществе. Например, на обратную связь как универсальный способ взаимодействия с другими. У студента пока нет четкой цели, он не знает, в какой колледж поступить или кем работать, но есть способ, который ему было бы интересно осваивать и который будет полезен, какой бы деятельностью он ни занимался в дальнейшем. Студент пока не адаптировался к тому, чтобы перейти из подготовительного отделения в учебное или выйти на жизненный проект (нет цели), но у него уже развивается или формируется определенная база – обратная связь, умение ставить вопросы на понимание. Студенты могут заимствовать понравившиеся способы у педагогов, а также их копировать. В этом случае должна проводиться работа на осмысление приобретенного способа, и осознанное присваивание его, когда человек может сказать, что он так сделал не потому, что так делает Марья Ивановна, а потому что «я это выбрал».

Также очень важным для нашего взаимодействия является то, на какой ***способ достижения желаемого результата*** ориентируется сту-

[3] См.: Толковый словарь Д.Н. Ушакова, 1935-1940; Толковый словарь С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, 1949-1992; Толковый словарь иностранных слов Л.П. Крысина, 1998; Энциклопедический словарь, 2009 и др.

дент. Если как цель он заявил «аттестат», то нужно понимать, что аттестат можно приобрести, купив его, или сориентироваться таким образом, чтобы ходить на уроки без каких-либо требований к себе и быть убежденным, что этого достаточно для получения желаемого документа. В этом случае проясняем представления о способе, осознаем его, пробуем разные варианты, ищем и исследуем разные способы достижения цели, договариваемся о наиболее эффективных из них, приводящих к желаемому результату и приемлемых для обеих сторон – как студента, так и педагога.

В-третьих, **можно ориентироваться на условия**. Представим себе картину, когда человек хочет пойти в лес за грибами. Собрать грибы – это его цель, то, как он будет эти грибы собирать (ножиком срезать, складывать в корзинку) – способ, а погода – условие. Он может рассуждать: *«Если целый день будет идти дождь – не пойду, а если будет солнышко – пойду»*. Из нашей практики приведу такой пример. Придя в БП, студент обнаруживает доброжелательную атмосферу, готовность педагогов внимательно слушать его и понимать его интересы. Доброжелательная атмосфера – условие, на которое ориентируется студент. При этом у него может не быть цели и способов по достижению этой цели, даже их поиска. Ему важно просто быть там, где комфортно, где его любят и принимают таким, каков он есть. Один студент сказал – «хорошо в большой группе, каждый что-то говорит и так незаметно проходит урок». Он незаметен в этой группе, может спокойно послушать других, его не призывают к каким-либо действиям и ответственности, и в этой обстановке он чувствует себя вполне комфортно, более того, возможно, это необходимо для его первичной адаптации здесь. Как долго это продлится? В какой-то момент педагог должен будет принять решение о создании условий для того, чтобы этот студент смог проявить себя в группе. Например, вызвав к доске или задав вопрос персонально ему, или инициировать разговор о плюсах и минусах этой ситуации в индивидуальной беседе либо в одном из клубных пространств, в результате чего студент попробует стать в группе более активным или увидит возможные последствия выбранного им поведения и как-то к ним отнесется. Другой студент выбирает группу как условие для своего развития, так как видит в ней людей, которые лучше и быстрее, чем он, разбираются в материале. Педагог, в свою очередь, позволяет студенту сделать этот выбор осознанно, а себе – понять его, задавая вопрос о том, хотел бы он (студент) поучиться в этой группе и почему.

Наконец, **существуют такие важные ориентиры как ценности и правила, внутренние установки**. Вот студентка задает вопросы – в чем смысл этого предмета, и понятно, что если она его не найдет, не увидит с точки зрения своих ценностных ориентиров, то «сбросит» и обесценит все усилия, которые были проделаны, в том числе ею самой. Работая в ПО над ценностными ориентирами, мы стараемся понять студента в его ценностях, предъявляем ему свои, сверяем и через рефлексию и пробы выходим к постепенному формированию общих ценностей, образованию новых и/или преобразованию старых. Очень интересными в этом отношении являются клубные пространства БП, обсуждение и совместная со студентами выработка правил и поддержание определенных сложившихся традиций. Человек начинает говорить «спасибо», потому что так принято или он так выражает благодарность другому? Ценность времени, ценность другого человека с его интересами, ценность своих интересов, ценность договора и выполненного обещания – целое поле, в котором в той или иной степени находится каждый человек и от которого зависит его выбор в разных ситуациях.

Обсуждая тему ориентиров, невозможно не написать о ***внешнем*** и ***внутреннем*** ориентирах. Приведу пример с молодым человеком, который на входе в БП передает как свой главный ориентир, показывающий смысл пребывания его здесь, слова значимого взрослого. Все так – только этот ориентир пока им не присвоен, пока – это внешне заданный ориентир. Только через год после ПО он радостно сообщает куратору: *«Я, наконец, понял, зачем сюда хожу!»* – и предлагает свое понимание смысла пребывания в БП. На самом деле, установки, сформировавшиеся на основе прежнего опыта, и часто не вполне осознанные студентом, тоже являются его внутренними ориентирами, по которым он совершает те или иные действия и поступки. Поэтому процесс осознания и рефлексия становятся такими важными явлениями в работе со студентом, и педагог ПО должен уметь их организовывать.

Теперь раскроем понятия ориентационной и поисковой деятельности и субъектов этих двух видов деятельности. Итак, попав в новое для студента пространство, он неосознанно, интуитивно пытается что-то понять о БП, начинает искать какие-то смыслы. Но это понимание не структурировано в его сознании, так как больше связано с эмоциями: страхом неизвестности, а, возможно, напротив, любопытством к неизвестному. На этом этапе действия студента могут быть направлены на:

– процесс поиска известных ориентиров и ориентирования по ним. Отсюда впоследствии возникнет ОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (ОД). У человека есть собственные ориентиры, есть свои образцы, есть представления об уроке, учебе, правилах поведения и пр.

– процесс поиска оснований для того, чтобы сориентироваться. Ориентиров нет или они размыты. Не знает – что здесь ему принять за ориентир. Отсюда возникнет ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (ПД). Например, человек, который оказался первый раз на конференции, в театре или на лекции, не знает точно, как задать вопрос или зарегистрироваться, купить билет в кассе или написать конспект, и начинает искать что-то или кого-то, чтобы сориентироваться в этой новой для него ситуации.

Ниже приводится таблица, в которой мы пытались разделить ОД и ПД по тому, чем они отличаются друг от друга, какие ставятся цели, какими способами достигаются, каковы результаты и, наконец, в чём различия между субъектом ОД и субъектом ПД (табл. 1). Субъект ориентационной деятельности знает ориентир, может его либо назвать, либо как-то обозначить, описать, ориентируется по нему, в отличие от субъекта поисковой деятельности, который этот ориентир только ищет, задавая вопросы, которые помогли бы его определить. В этом смысле очень интересно то, что одна деятельность может и должна преобразовываться в другую. Например, найдя ориентир, он становится субъектом ориентировочной деятельности, если начинает по нему или на него ориентироваться.

Таблица 1

	ОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	**ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**
Отличие	Известный ОРИЕНТИР ЕСТЬ	ОРИЕНТИРА НЕТ (или он размыт)
Цель	Сориентироваться в новой ситуации	Найти ориентир
Способ	Ориентирование	Поиск
	универсальные средства: • *умение задавать вопросы* • *обратная связь* • *рефлексия* • *анализ* • *умение выбирать* • *пробы (случайные и специально организованные)*	
Результат	Сориентировался *(нашёл по ориентирам желаемое)*	Нашел ориентир
СУБЪЕКТ	• формулирует свои ориентиры; • узнает их в новом пространстве (по каким правилам здесь общаются, что это за занятия); • по ориентирам находит смысл, цель, способ действия, выбирает условия и т.д.	• ставит перед собой вопросы: зачем мне это (БП, например)? почему я должен тратить своё время, посещая это место и общаясь с этими людьми? • ищет ответы на вопросы, ищет ориентиры; • находит свои ориентиры (смысл, интерес, способ действия и т.д.)

Размышляя о том, как создать условия для проявления студента в ориентационной или поисковой деятельности, мы поняли, что педагог может спрашивать и интересоваться ориентирами студента (не давать готовых ориентиров). Приведем пример работы педагога со студентом в ПО. *«Как ты думаешь, что здесь происходит?» – спрашивает педагог. «Урок», – отвечает студент.* Вот пример, когда студент обозначил свой ориентир, из личного ли опыта, или из рассказа друга он его знает, или какого-то другого источника, главное – он этот ориентир назвал. Далее нам важно этот ориентир уточнить – совпадают ли его представления о том, что такое «урок» с нашим пониманием, или это просто совпадение названий? Раз студент обозначил ориентир, значит можно попробовать утончить, что такое для него «урок», а затем рассказать, что это для педагога, и сверить эти представления. И очень может быть, что для каждого участника этого диалога откроется нечто новое об «уроке», что открывает путь к новым пробам и преобразованию его реальности.

Размышляя о взаимодействии педагога со студентом по поводу какого-либо ориентира в случае различия представлений о нем и вспоминая ситуации из нашей реальной практики, мы вышли на разные реакции педагога и разные результаты в зависимости от них. Видя разницу в представлениях, педагог может сказать *«у тебя проблемы со зрением» («ты заблуждаешься», «ничего не понимаешь»)*. Что сделает человек, когда его определили, как «слепого», ничего не понимающе-

го? Например, он может во всем положиться на проводника-педагога, сняв с себя всякую ответственность. Или уйти, разочаровавшись в самом себе. Возможно, обвинить педагога в том, что он ничего не понимает, чтобы отстоять себя как человека способного видеть. Другой возможный вариант – *спросить «почему ты так думаешь?»* – иными словами, инициировать диалог о ***критериях***. В этом случае можно будет уточнять их, находить недостаточность критериев для адекватной оценки ситуации, и тогда, возможно, вместе эти критерии дорабатывать. А есть и третий ход – *«давай попробуем»*. Начать пробовать, затем через некоторое время остановиться и посмотреть на пройденный путь по цели, способам, полученным результатам. Это и развивает необходимое для осознанной деятельности умение рефлексии. Через пробы приобретается бесценный жизненный опыт, а через рефлексию их с педагогом и возможное проектирование дальнейших шагов происходит постепенное развитие необходимых умений для осознанной деятельности, то есть развитие качеств субъектности. Выбираемый путь взаимодействия со студентом может отражаться и на длительности ПО. Со студентами, у которых не развиты универсальные общеучебные умения и навыки, например, обратная связь и рефлексия, которые с трудом выражают свои мысли и почти не читают (а с такими ребятами мы тоже работаем), длительный путь с различными пробами может оказаться наиболее эффективным.

Мы привели небольшой фрагмент, который иллюстрируют работу педагога ПО, требующей от самого педагога введения в практику культуры проектирования и анализа своей деятельности, способности выбирать наиболее подходящие действия в той или иной ситуации, с тем или иным студентом.

Ниже приведена схема ПО (рис. 1), на которой отражена взаимосвязь между поисково-ориентационной деятельностью и адаптацией студента в БП. По вертикальной оси внизу – область, где ещё не произошла адаптация, вверху – человек адаптировался. По горизонтальной оси слева – нет ориентира, справа – ориентир появился.

Рассмотрим по схеме различные ситуации, когда студент может перейти из одной области в другую. Изначально студент находится в области 1, то есть у него отсутствуют ориентиры или же они размыты, он ещё не адаптирован к БП. Возможно создание таких условий, при которых студент сможет адаптироваться (приспособиться), не имея целей.

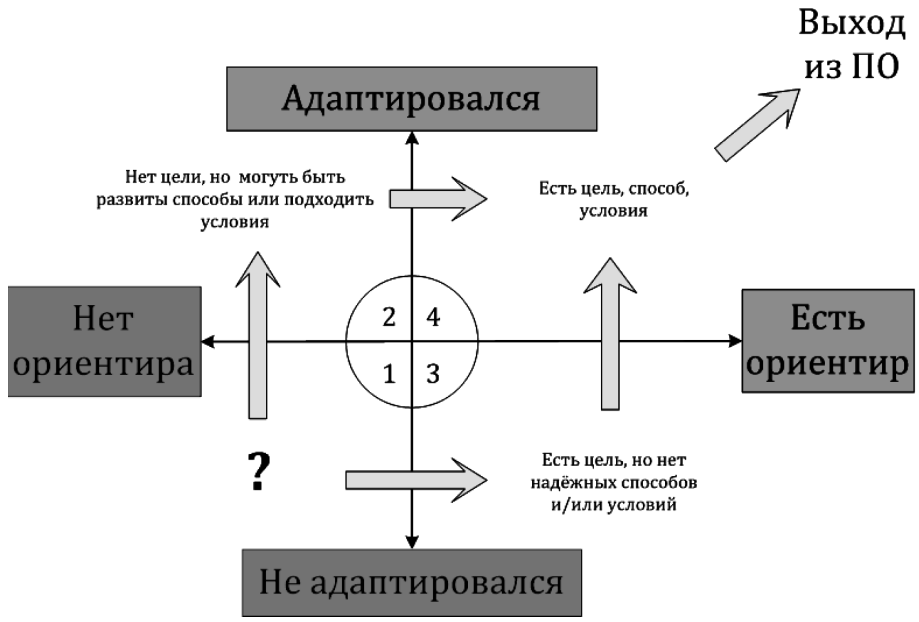


Рисунок 1. **Схема адаптации студента в ПО**

Это переход 1⇒2. Например, студенту просто комфортно здесь, ему нравится приходить сюда, общаться, посещать какие-то мероприятия, которые у нас проходят. Т.е. он находится в приятных и интересных для него «процессах» и не берет на себя лишнюю ответственность. Естественно, педагогу необходимо стараться создать условия для выхода студента из области 2 в область 4, чтобы он (студент) мог проявиться как субъект поисково-ориентационной деятельности. После чего, попав в область 4, где заканчивается адаптационный период ПО, он может самостоятельно сделать обоснованный выбор, например, решить перейти в Учебное отделение, поставив цель закончить 7 классов. Это переход 2⇒4.

Возможна ситуация, когда у студента через определённое время могут появиться ориентиры, но он по-прежнему ещё не адаптирован (не приспособился) к условиям БП. Это переход 1⇒3. Например, молодой человек находится в ПО уже 3 года, в то время как большинство ребят из его группы давно перешли в Учебное отделение. Студент решил задаться

целью стать учеником, начать готовиться к сдаче экзамена по математике. Стал посещать занятия. Однако через какое-то время появились различные факторы, мешающие ему двигаться к этой цели. Студент стал нерегулярно посещать уроки, перестал делать домашнее задание и т.д. Он отказался делать шаги в сторону проектирования своей деятельности. В итоге оказалось, что цель была на самом деле желанием, а сам студент так и не стал субъектом ориентационно-поисковой деятельности, не сумев выйти из области 3. Очевидно, что если хочешь сдать экзамен, то к нему надо готовиться, брать на себя определённую ответственность и т.д. А для данного студента соответствующие способы, видимо, были не приемлемы.

Если студент находится в области 3, где у него есть определённая цель, но нет надёжных способов её достижения, можно изменить условия, и тогда возможен переход 3⇒4. Например, он стремится подготовиться к сдаче зачёта, но для этого чего-то недостаточно (способов или условий). В таком случае можно, например, изменить условия, добавив количество часов, включившись в группу или, наоборот, перейти на индивидуальное обучение и т.п.

Данная схема помогает понять, что мешает студенту перейти из области 1 в область 4 – какие нужно изменить условия, способы взаимодействия со студентом, чтобы он взял на себя ответственность и стал субъектом поисково-ориентационной деятельности. При этом педагог поддерживает студента в поиске нужных ориентиров и помогает ему сделать осознанный выбор среди новых ориентиров.

Как было отмечено в самом начале, после окончания ПО между студентом и педагогом должна произойти *взаимоадаптация*. Чтобы она произошла, педагог должен уметь организовывать собственную ориентационно-поисковую деятельность. При этом поисковая деятельность будет направлена на поиски сильных сторон студента, его интересов, и вообще, на диагностику ЗАР студента. После этого педагоги целенаправленно формируют ОУНы, связанные с обратной связью – основой для понимания и перехода к взаимопониманию между двумя субъектами. Это также является базой для развития доверия и преодоления адаптационных трудностей.

Таким образом, ***Подготовительное отделение*** – это особое образовательное пространство внутри «Большой Перемены», в котором неосознанные действия, спонтанные процессы преобразуются в целенаправленную деятельность. Происходит преобразование старого опыта в новый: если раньше студент боялся и избегал выступлений на публике, то теперь он может делать доклад на конференции и даже быть ведущим на мероприятии за счет создания педагогами условий для проявления его сильных сторон.

Это же относится и к процессам ориентации и поиска, которые в результате должны быть преобразованы в поисково-ориентационную деятельность. При этом этап ПО продолжается до тех пор, пока студент не станет субъектом этой деятельности. А это произойдёт тогда, когда он научится находить какие-то свои ориентиры либо научится ориентироваться в каких-то новых для него ситуациях.

Для нас очень важно рассматривать ПО – и как плацдарм для проб и экспериментов, осознания их и выбор тех способов, которые в дальнейшем хотелось бы применять. Одна из важнейших задач – вовлечь студента в деятельность. Для этого необходимо дать ему возможность действовать, дать ему шанс, ведь «… индивид не может определить целей своего действования, пока он не действовал» (Гегель). Таким образом, мы предоставляем студенту *свободную* деятельность, в которой происходят различные *пробы*, часто специально организованные педагогами БП.

КАК ПОМОЧЬ УЧЕНИКУ ПРЕОДОЛЕТЬ СТРАХ СВОЕГО НЕЗНАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ?

УДК 372.016: 811.161.1

Т.Н. Вабищевич

Я не буду это решать,
потому что могу сделать неправильно.
В.М.

Эта статья является результатом размышлений о тех ситуациях, с которыми мы сталкиваемся в нашем Образовательном центре, поиск решения возникающих в практической работе вопросов.

Выпускники и воспитанники детских домов, ребята из приемных семей, которые приходят в наш Образовательный центр, имеют, в большинстве случаев, негативный опыт обучения в школе. Неумение справиться со страхом **неуспешности**, страхом разочарования в своих силах блокирует деятельность ребят в учебном процессе. В связи с этим, главной целью педагога является создание условий для того, чтобы у обучающегося сформировалась «позиция ученика», что выражается в переходе от состояния паники и отказа от деятельности в «рабочий» режим, т. е. осознанное включение в учебную деятельность.

Можно выделить некоторые шаги в организации работы по преодолению этого страха.

На начальном этапе взаимодействия с учеником, охваченным страхом и паникой, необходим адаптационный период, когда организованы условия для создания доверительных отношений с педагогами, что повышает чувство безопасности. Это важно как условие формирования позитивной и адекватной их самооценки как к соучастнику образовательной (в том числе и учебной деятельности). Адаптационный период включает в себя диагностические занятия, в процессе которых ученик имеет возможность сам выбирать задания по силам; таким образом выявляются реальные знания, умения и навыки ученика. Затем занятия в Подготовительном отделении организуются в соответствии с результатами диагностики таким образом, чтобы включение в учебный процесс происходило на материале, где ученик успешен.

Кроме того, при организации занятий педагог учитывает предпочтения и интересы ученика и предлагает возможность выбора: какую тему он хотел бы разобрать, решать у доски или в тетради, сюжеты задач на интересующую ученика тему и др. Такой подход помогает поддерживать атмосферу доверия, доброжелательных и уважительных отношений, дает возможность ученику успокоиться, избавиться от страха и неуверенности.

Но необходимость осваивать новые темы, незнакомые пока методы, научиться решать новые, а потому трудные задачи, означает, что надо сделать шаг в незнаемое. Именно этот этап и является наиболее важным с точки зрения преодоления страха неуспешности ученика. В моем опыте я обнаружила, что в подобной ситуации ученик начинает всячески избегать самостоятельного решения заданий, которые он вроде бы только что успешно решал при поддержке педагога. Неоднократное повторение учителем объяснений, совместное решение с учеником заданий не изменяло ситуацию отказа от самостоятельного решения.

Анализ ситуации привел к пониманию того, что зачастую педагог из самых лучших побуждений затрудняет первый и, возможно, один из самых трудных шагов в освоении нового. Народная мудрость гласит: «Не ошибается тот, кто ничего не делает». Любой человек в новой для себя ситуации действует методом «проб и ошибок». Именно анализ этих ошибок, корректировка способа действий и позволяет осваивать новое, т.е. учиться. При этом в школьных реалиях ученику, да и учителю, свойственно относится к ошибке как к нежелательному, и даже предосудительному явлению. Для меня эти самостоятельные пробы и ошибки ученика всегда были очень важны, т.к. они позволяли диагностировать способ действия, показывали, как он понимает то или иное правило или алгоритм. Для ученика же они оставались досадной неудачей, которая обесценивала факт САМОСТОЯТЕЛЬНОГО шага в незнаемое. И ученик терял желание эти шаги делать самостоятельно, происходило «прилипание» к педагогу, ожидание от него помощи и подсказки, а если их не было, то появлялась паника или агрессия – и отказ от самостоятельных действий.

В процессе подготовки статьи я наткнулась на информацию об исследовании, которое французские психологи Фредерик Отен и Жан-Клод Кройзет в 2012 году провели с группами шестиклассников. Эксперименты показали, что ученики быстрее усваивают новый материал

и чувствуют себя увереннее, если принимают каждую неудачу как закономерную часть обучения. «Учащиеся, нацеленные на успех любой ценой, боятся потерпеть неудачу. Это приводит к тому, что они избегают трудностей, преодоление которых в итоге помогло бы им освоить новый материал»[1].

Поэтому важно, прежде всего, реабилитировать в глазах ученика поиск, ошибку как закономерную часть обучения. На этом шаге важно и ценно прежде всего то, что ученик рискует взяться за новое для себя задание. А полученный результат, который в большинстве случаев оказывается неверным, выступает здесь как одна из ВЕРСИЙ возможного решения. Этой идеей в процессе обсуждений поделилась наш научный руководитель Нина Николаевна Михайлова. Если поставить задачу поиска других версий и предложить еще дополнительные версии, есть возможность актуализировать в глазах ученика возможность разных способов, а потому закономерность поиска верных или лучших версий, необходимость оснований для выбора, т. е. ценность правила или алгоритма. Такой ход позволяет превратить изучение нового материала в исследовательский проект или даже в детективную историю. (Реализация этого подхода на практике вызывала у ребят удивление и любопытство, снимала привычное разочарование, которое всегда сопутствует указанию на ошибку). Кстати, объяснение учеником оснований для выбора версии помогает педагогу выявить порой неожиданные для него затруднения ученика, которые при обычной проверке были бы проинтерпретированы неверно, а значит, педагог не смог бы помочь ученику эту ошибку осознать и исправить.

Приведу пример одного такого заинтересовавшего меня эпизода.

Во время решения линейных уравнений, ученица, назовем ее Аней, получала количественно верные ответы, но с противоположными знаками. Я решила, что девочка не освоила правила действий с отрицательными числами, и к следующему занятию подготовила соответствующее тренировочное задание. К моему удивлению, никаких затруднений у Ани это задание не вызвало. Возможно, невнимательность? Но уж очень «постоянная» ошибка. Приступили к решению

[1] Frédérique Autin, Jean-Claude Croizet. Improving Working Memory Efficiency by Reframing Metacognitive Interpretation of Task Difficulty. Journal of Experimental Psychology: General 2012, Vol. 141, No. 4, 610–618).

уравнений. Я предложила простейший вариант, где не было отрицательных чисел. И вдруг ученица «превращает» одно из чисел в отрицательное и опять получает результат с противоположным знаком! При прояснении ее способа оказалось, что девочка использовала «чужой» алгоритм, алгоритм смены знака при переносе слагаемых в противоположную часть уравнения, в нашем же случае она имела дело с неизвестным множителем. Стало ясно, что надо работать с анализом структуры уравнения, а с отрицательными числами и с внимательностью как раз все отлично.

Но вот первый шаг сделан, и ученик без страха готов работать методом «проб и ошибок».

На этом этапе перед педагогом, который хочет помочь ученику осознанно включиться в учебную деятельность, уже встают новые вопросы: «Что могло бы помочь ученику научиться анализировать свои пробы самостоятельно? Как минимизировать участие педагога в этом процессе? Как сделать процесс освоения темы наглядным и для ученика, и для учителя?»

В результате размышлений над этими вопросами появились некоторые приемы, которые помогают ученику самому ставить себе те или иные задачи при изучении темы, организовывать самоконтроль и самооценку.

Во-первых, материалы по предмету предъявляются ученику таким образом, что обозначены все важные «элементы», которые надо освоить при изучения темы. «Элементами» могут быть (в зависимости от изучаемой темы): основные алгоритмы и правила; особые случаи, когда целесообразно использовать специальный алгоритм; типичные ситуации, которые вызывают затруднения. Создается система карточек-таблиц по теме: карточка образцов заданий по всем «элементам» с решениями, карточка с тренировочными заданиями по всем «элементам» (она же используется для диагностики и самодиагностики), карточки версий решения этих заданий, карточки с дополнительными заданиями уже отдельно для каждого элемента. Выбор карточек определяется целью занятия: знакомство с темой, диагностика, отработка, самодиагностика, дополнительная тренировка, повторение. Ниже приведен пример карточки с тренировочными заданиями, которая служит и для диагностики и самодиагностики, по теме «Умножение в столбик», а также карточка версий для одного из «элементов» темы.

Карточка «Умножение в столбик»
Я хочу узнать, как умею умножать многозначные числа

1. Умножение единицы 721 × 1=	6. Умножение на двузначное число (общий алгоритм) 37 × 283 =
2. Умножение нуля 0 × 345 =	7. Умножение «круглых» чисел (особенность) 420 × 1500 =
3. Умножение на однозначное число (общий алгоритм) 4 × 653 =	8. Умножение с нулем (разряд в числе) 21 × 307 =
4. Умножение на 10, 100, 1000… (особый алгоритм) 923 × 100=	9. Умножение на трехзначное число (общий алгоритм) 324 × 216 =
5. Умножение «круглых» чисел (особенность) 590 × 200 =	10. Умножение с нулем (разряд в числе) 905 × 304 =

Карточка «Версии» (для пункта 8. 21 × 307 =)
Какой способ подходит?

$\begin{array}{r} \times\ 21 \\ 307 \\ \hline +\ 147 \\ 63 \\ \hline 210 \end{array}$	$\begin{array}{r} \times\ 21 \\ 307 \\ \hline +\ 147 \\ 63 \\ \hline 777 \end{array}$	$\begin{array}{r} \times\ 21 \\ 307 \\ \hline +\ 147 \\ 63 \\ \hline 6447 \end{array}$
$\begin{array}{r} \times\ 307 \\ 21 \\ \hline 607 \end{array}$	$\begin{array}{r} \times\ 307 \\ 21 \\ \hline +\ 307 \\ 614 \\ \hline 6447 \end{array}$	$\begin{array}{r} \times\ 307 \\ 21 \\ \hline +\ 307 \\ 614 \\ \hline 921 \end{array}$

Или другой вариант – «решетка трудностей», где в таблице представлено пошаговое усложнение заданий темы с выделением дополнительных трудностей (например, при решении уравнений дополнительные трудности вызывает использования дробных чисел). (Приложение).

Это позволяет в каждый конкретный момент и ученику, и педагогу понимать, на какой ступеньке освоения темы находится ученик, способствует ориентации студента в учебном материале, способствует соотнесению учеником своих знаний с тем, что еще необходимо изучить.

Во-вторых, организуется рефлексивное сопровождение учебной деятельности, совместное с учеником определение, в какой поддержке он в данный момент нуждается при выполнении задания. Это помогает ученику осмысленно переходить к самостоятельному решению, понимать, что период использования конспектов, «шпаргалок», образцов – это одна из ступенек в процессе изучения темы.

Карточка 1. Самодиагностика		
«Элементы»	Что делаю	Какая поддержка нужна
	• Не изучил, пока ничего не знаю	
Понятие:	• Знаю, что такое «многозначное число»	
Особые случаи:	• Умею прочитать двузначное число, знаю разряды единиц и десятков	
	• Умею прочитать трехзначное число, знаю разряды единиц, десятков и сотен	
Общий алгоритм:	• Знаю, что разряды числа надо разбить на классы.	
	• Знаю, что разбивать надо **по 3 разряда** (то есть в классах по 3 разряда)	
	• Знаю, что начинаем отделяем классы **справа**	
	• Знаю названия классов (тысячи**, миллионы, миллиарды**…)	

После отработки темы на уроке или после самостоятельной работы, где были представлены все «элементы» темы, ученик заполняет карточку самодиагностики и карточку необходимой поддержки для каждого «элемента», определяет, с какими заданиями еще надо поработать, а что он уже уверенно делает без поддержки.

Пример карточки самодиагностики, и карточка необходимой поддержки для темы «Чтение многозначных чисел»:

Карточка 2. Какая поддержка нужна?
• Объяснение учителя • Учебник • Образец • Трафарет • Список названий классов • Делаю самостоятельно без поддержки

Отметим, что существуют очень важные дополнительные плюсы такого подхода в работе с учеником. Они заключаются в том, что у него идет процесс развития рефлексии, повышается самооценка и уверенность в своих силах. Наработанные способы освоения нового знания позволяют ученику справляться с опасениями и страхами: когда знаешь, что делать, страх уходит. У ученика развивается способность ставить себе конкретные цели в изучении материала, и таким образом идет процесс формирования субъектной позиции в учебной деятельности. Так изменение отношения к ошибке, принятие ее как закономерного шага в освоении нового, осознание ценности самостоятельных проб, возможность и способность проанализировать свои способы действий и скорректировать их при необходимости, ведет к освоению рефлексивно-деятельностного подхода, который является условием успешности в любой деятельности, в том числе и в учебной.

Приложение

Решение линейных уравнений (I)			
	Без отрицательных чисел и без дробей	С отрицательными числами и без дробей	С отрицательными числами и с дробями
1. Алгебраические преобразования, раскрытие скобок	$2(\tilde{o}+7)=20$ $9+2(2y+1)=15$ $6(x+1)-2x=14$	$3(x-4)=-15$ $8=-4(y+5)$ $-4(5-4\tilde{o})=\tilde{o}+10$ $-\tilde{o}+4(7-\tilde{o})=-7\tilde{o}+6$ $5\tilde{o}-6(5+2\tilde{o})=\tilde{o}-6$	$-8(x+2)=-13$ $5\tilde{o}-6(5+2\tilde{o})=\tilde{o}-2$ $-\tilde{o}+2(7-\tilde{o})=-5\tilde{o}+3$
2. Перенос слагаемых	$9\tilde{o}-4=5\tilde{o}$ $3-3\tilde{o}=18-8x$	$15+\tilde{o}=10$ $-18-\tilde{o}=0$ $7-3x=-8-8x$	$2y-3=0$
3. Приведение подобных слагаемых	$12y-y=22$	$4\tilde{o}-6\tilde{o}=6-18$ $\tilde{o}-2\tilde{o}=-5+2$	$3\tilde{o}+2\tilde{o}=5-2$
4. Стандартный вид линейного уравнения	$2x=10$	$-10x=3$ $-x=-7$	$12x=3$

КАКИХ ЗАДАЧ НЕ ХВАТАЕТ В УЧЕБНИКАХ МАТЕМАТИКИ?

УДК 372.16: 811.161.1

В.С. Богданова, Е.М. Сорочан

Просвещение внедрять с умеренностью,
по возможности избегая кровопролития.
М.Е. Салтыков-Щедрин

Вступление – «и зачем всё это нужно» или учебник как самоцель

А что, в учебниках математики Вам мало задач?! Нам бы эти научиться решать, а тут ещё, оказывается, им чего-то не хватает! Изверги!

Вот, что, наверное, подумали многие из вас, прочитав заголовок нашей статьи. А между тем придумывать новые задачи нас сподвигла не любовь к искусству (хотя и она, конечно, тоже!), но в первую очередь – желание помочь ребятам – помочь освоить школьную программу по математике и развить в себе качества, необходимые для самостоятельной жизни.

Не секрет, что многие из ребят, которые у нас учатся, испытывают трудности с математикой. Трудности эти объективны: у наших студентов[1] очень обедненный жизненный опыт, неразвиты или плохо развиты некоторые общеучебные навыки. И что же нам с этими трудностями делать? Что может нам помочь их преодолеть? Ну, конечно, учебник! Тем более по математике у нас есть хорошие учебники. Но... а что если учебник не помогает, а иногда даже... наоборот? Если он, этот учебник, очень хороший даже – всё-таки не подходит? Ведь наши студенты – это не обычные школьники, и трудностей у них больше, и 10 лет в запасе обычно нет, они уже взрослые, очень хочется поскорее закончить школу, освоить профессию. И вот – хороший учебник, но некоторые задания вызывают ступор. Что же делать? Можно признать человека

[1] В нашем образовательном центре всех учащихся вне зависимости от возраста и уровня знаний мы называем «студентами».

просто «неспособным», перевести в коррекционный класс, смириться с тем, что на уроках человек сидит с отсутствующим взглядом, или как-нибудь «дотащить до конца школы» и т. д. и т.п. Тут всё понятно. Но ведь так сделать никогда не поздно. А если попробовать как-то по-другому? Понять, **что** такого в задаче, почему она вызывает трудность, что здесь «западает»? Что заложено в этой задаче? **Как** мы думаем, когда её решаем? Что развивает, тренирует эта задача? А, может, она тренирует одно, а нашим ребятам для жизни очень важно тренировать другое? Что, если поискать, поразмышлять? А потом попробовать этот «западающий» навык потренировать? Сделать так, чтобы трудностей было не сразу много, чтобы было интересно, может, тогда станет человеку легче, и он в конце концов справится? На своём опыте мы убедились, что иногда помогает. А иногда не очень. Как понять, что мы на верном пути? Нам кажется, тут важны два момента: во-первых, надо очень внимательно наблюдать и замечать даже небольшое продвижение вперед, даже крошечный прогресс. А во-вторых, даже если сразу не получается подобрать нужный «ключ», надо не отчаиваться, а искать и размышлять вместе с учеником – и помнить, что этот поиск важен и сам по себе, потому что в этом диалоге ученик начинает по-другому относиться к ситуации: не «я – глупый, у меня ничего не получится», а «есть вот такая проблема, как нам её решить». А это важно не только при освоении математики.

Именно об этих поисках и размышлениях – наша статья. По существу – это такой сборник некоторых проблем, с которыми мы столкнулись, и мысли о том, как можно попробовать выбираться из этих тупиков.

Сразу оговоримся, что мы не претендуем на абсолютную оригинальность – то есть на то, что больше *нигде* нельзя найти таких задач, как мы предлагаем в этой статье: сейчас огромное количество открытых источников, в которых, без сомнения, есть что-то подобное. Часть задач мы придумывали сами, часть адаптировали – на наш взгляд, не так важно, придумал ты задачу сам или выбрал из доступных – важнее, *какие именно* задачи ты используешь и *зачем* (чего ты этим пытаешься добиться)[2].

[2] Подробнее об этом – в последнем разделе.

Трудность первая – «обживание единиц измерения»

«Зачем вообще «обживать единицы измерения?» – подумает тут читатель. «Вот хорошая задача из учебника: переведите 120 метров в сантиметры. – решай себе и радуйся». Да, в разделе «Единицы длины» в учебниках, как правило, мы можем встретить именно такие задания. Они обычно даются ребятам нелегко, но, в принципе, можно попытаться натаскать на то, чтобы они начали более-менее сносно их решать. Но проблема в том, что даже если они запомнят, когда нужно умножать, а когда делить, они будут выполнять эти операции формально. Основная трудность тут заключается в том, что наши студенты, как правило, совершенно не ориентируются в единицах измерения: что такое метр – много это или мало? А килограмм? А чем вообще метр от литра отличается, да еще и от килограмма? «Мерили бы все сантиметрами и дело с концом!» – такую оригинальную идею высказал один наш студент.

Ещё один важный для осознания момент в этой теме (на отработку которого в учебниках тоже очень мало заданий): а зачем вообще нужны эти единицы измерения? Здесь нужно *осознать саму концепцию измерения*: чтобы измерить что-то, я выбираю эталон и сравниваю это что-то с этим эталоном. Это зачастую для ребят тоже не очень-то очевидно.

Таким образом, для того, чтобы осмысленно оперировать с единицами измерения, для начала нужно понять: **какие единицы измерения есть, что меряет каждая из них, и как примерно соотносятся эти единицы с предметами окружающего мира.**

Итак, мы поняли, что нужно **«осваиваться»** в единицах измерения, чтобы как-то совладать с этой лавиной: см, кг, км и т.д. Нужно, чтобы за каждой из единиц стоял какой-то осязаемый образ. Но как именно это делать? В норме это происходит в дошкольном периоде и в начальной школе, в разных играх (игра – сколько до меня шагов, сравнение предметов по длине и пр.), и бытовых ситуациях (пойдём купим *килограмм* картошки, заметки на косяке – какой у тебя рост? и т.д.). Наши ребята этого опыта либо совсем лишены, либо он очень небольшой. Задания из учебника, которые хоть как-то могут нам помочь – это задания типа «измерь длину парты» и пр. – очень скучно выполнять в большом количестве, а ведь для того, чтобы чувствовать себя уверенно, нужно много повторений. Как быть?

Что мы предлагаем:

– тесты на умение соотносить предметы окружающего мира с единицами измерения, прикидывать;

– комплексные задания, позволяющие лучше прочувствовать единицы измерения, чётче понять разницу между разными единицами измерения, расширить представления об окружающем мире, развить такие ОУНы, как выбор стратегии, перебор вариантов.

Примеры заданий:

Задание 1

Чему примерно равно расстояние от БП[3] до метро?

а) 150 метров

б) 10 километров

в) 1 километр

г) 30 километров

Задание 2

Чему примерно равно расстояние от БП до Московского Кремля?

а) 1500 метров

б) 10 километров

в) 800 километров

г) 80 километров

Задание 3

В таблице перепутаны данные (и результаты измерений, и единицы измерения – независимо друг от друга). Помогите восстановить таблицу.

1.Время, за которое печется кекс	70	км/ч
2.Масса взрослого человека	290	мин
3. Скорость поезда «Сапсан» Москва – Санкт-Петербург	6300	мм^2
4.Площадь листа А4	30	кг

При формировании заданий сначала мы берём для «измерения» предметы из самого «ближнего» круга – предметы, с которыми студент часто сталкивается в быту (но, скорее всего, не задумывается

[3] Здесь и далее БП – Образовательный Центр «Большая Перемена».

особенно об их размере, весе и пр.), те, что можно сравнить с собой (длина кровати, высота двери и пр.), потом круг тем начинает расширяться – это уже то, что можно увидеть на улице, потом можно переходить к обсуждению более «абстрактных» предметов (тех, про которые студенты знают, что они есть, но не видели, например, расстояние до другого города). Также иногда можно включать и какие-то объекты, о которых студент почти наверняка не знает (например, «объем пирамиды Хеопса») – при выполнении таких заданий можно пользоваться картами, интернет, при этом тренируются такие навыки, как умение искать информацию, выделять главное, прикидывать; у студентов расширяется кругозор.

Такие таблицы, как в задании 3, иногда мы делали гораздо больше – на 8–10 строк. При выполнении подобных заданий уже нужно иметь некоторую стратегию работы – уметь действовать методом исключения, обращать внимание на то, в каких единицах удобнее мерить тот или иной объект и пр.

Трудность вторая – «эти страшные текстовые задачи!»

Не секрет, что у большинства школьников текстовые задачи вызывают не самые теплые чувства. В этом году мы работали в основном над дробями и сталкивались с разными задачами на эту тему. Задач на дроби в учебниках много, но они обладают некоторыми недостатками, которые для наших ребят (особенно для тех, у кого есть трудности с математикой) могут стать критическими: «Бригада рабочих вытачивает на заводе детали...» – для многих сейчас это абстракция похлеще иррациональных чисел. Некоторые ребята просто не знают, что такое «бригада» (может, фильм такой?), ни разу не были на заводе. Проблема не только в том, что эти задачи весьма унылы, они часто ещё очень искусственны (безумно трудно представить себе ситуацию, в которой студент БП, пройдя «$\frac{5}{8}$ всего пути в 24 километра» будет подсчитывать, сколько километров он прошел). В итоге решать такие задачи и скучно и сложно. Потому что для многих ребят, чтобы решить задачу, нужно сначала хорошенько представить себе ситуацию, описанную в задаче (здесь важный момент – это умение, конечно, надо развивать – учиться отбрасывать второстепенные детали, которые и не нужны для построения математической модели, но это – скорее отдельный навык, а в случае проблем с задачами лучше

начинать всё-таки с понятных ситуаций). И вот, мы бесконечно решаем задачи про «2 землекопа и $\frac{2}{3}$», а что же означает «0,33l», написанное на баночке кока-колы, не знаем. Надо отметить, что в ЕГЭ и ГИА на настоящий момент есть хорошие задачи практического содержания, в том числе на дроби, но многие из них для наших ребят слишком сложны, чтобы с них начинать.

<u>Что мы предлагаем – изменение темы задач:</u>

– простые практико-ориентированные задачи, которые реально возникают в жизни ребят;

– привносим в задачи юмор: делаем героем задач незадачливого дядю Васю (про него и его семейство у нас родилась целая серия задач), себя самих, ребят, описываем необычные ситуации;

– «экономические задачи» – простые задачи, обсуждение которых позволяет ребятам познакомиться с элементарными экономическими понятиями и закономерностями, что очень актуально для наших студентов, так как они уже взрослые и сталкиваются с этим постоянно.

<u>Примеры задач:</u>

Задание 1

С утра пораньше дядя Вася, как обычно, отправился за покупками в соседний гастроном «Последний шанс». Там дядя Вася купил три четверти килограмма костромского сыра. Как правильно рассчитать стоимость покупки дяди Васи, если 1 кг костромского сыра стоит 360 руб.?

а) 360 разделить на 4 и умножить на 3

б) 360 разделить на 3 и умножить на 4

в) 360 разделить на 4, и разделить на 3

г) сделав умное лицо, просто заплатить сумму, которую назовёт кассир

Сколько граммов сыра купил дядя Вася в гастрономе?

Задание 2

Анечка захотела поболтать с подружкой по телефону, но тетенька на том конце провода сообщила: «Средств на Вашем счете недостаточно». Анечка подошла к аппарату, который принимает плату за телефон, и собирается внести 200 рублей. На экране аппарата написано, что комиссия составляет 6%. Сколько денег попадет в итоге на счет Анечки? А сколько получит владелец аппарата? И как долго сможет Анечка разговаривать по телефону, если 1 минута разговора стоит 3 рубля?

Задание 3

В БП планируется устроить праздник в честь окончания учебного года. На этот праздник Паше поручили купить 6 литров кока-колы. Паша отправился в магазин и обнаружил, что кока-кола продаётся там только в двух фасовках:

– в банке (355 мл) – 32 руб. и в бутылке (1,5л) – 69 руб.

На каком варианте лучше остановиться экономному Паше – в чём выгоднее покупать – в банках или в бутылках? Сколько он в итоге потратит на покупку?

Тон и темы этих заданий позволяют снизить напряжение ребят, которое возникает при сложностях в решении[4]. Ведь какие-нибудь тонны угля только усугубляют страх в задачке на сложение дробей. А если это винегрет, то бояться и ругаться как-то странно.

Конечно, не нужно все задания переводить в такой формат. И один персонаж через какое-то время надоедает. Это особая возможность для творчества ребят. Иногда (хотя для них это очень непросто) ребята сами предлагают сюжеты для составления задач (кулинарные рецепты, маршруты путешествий, какие-то неожиданные ситуации). Такой подход с одной стороны стимулирует творчество, делает ребят соучастниками процесса обучения. С другой стороны, ребята больше обращают внимание на связь математики и реальной жизни, начинают замечать «математику в мире». К тому же когда ты наглядно видишь, что предмет тебе может пригодиться, это, конечно, повышает мотивацию. Мы надеемся собрать такую «базу» задач – темы и ситуации, с которыми сталкиваются или могут столкнуться ребята в реальной жизни (магазин, рецепты, ремонт, работа на дачном участке, аптека, оплата коммунальных услуг, банк и пр.). При обсуждении таких задач еще очень уместно подчёркивать вариативность: чуть-чуть меняем условие (теперь нам

[4] Подробнее об этом см.: Дымов А.Б. Поддерживающий потенциал юмора в учебной деятельности. – Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов П Международной научно-практической конференции, 20-21 июня 2014 г., Москва. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2014, с. 385–394.

дано не это, а то) – что меняется, становится ли задача принципиально другой?

И ещё пару слов про «экономические задачи» – здесь важно не только то, что ребята узнают, что такое «комиссия», но и знакомятся с некоторыми экономическими закономерностями – не теоретического характера, а опять-таки теми, которые могут пригодиться в жизни («чем больше фасовка – тем дешевле» – как в задаче 3, «деньги дешевеют» – раскрытие понятия инфляции.

Трудность третья – «а что здесь нужно сделать – умножить или разделить?»

Математика замечательна тем, что в даже в рамках школьного курса она предлагает нам много обобщений – обобщается понятие числа (от натуральных чисел мы переходим к изучению всё более абстрактных: отрицательных, рациональных), для решения многих задач создаются общие схемы (алгоритмы решения, формулы), которые позволяют решать задачи гораздо эффективнее. Но тут есть и обратная сторона. Очень часто, не понимая толком, откуда берутся эти обобщения – формулы и схемы для решения, ребята (кстати, этим грешат не только ребята из детских домов) пытаются просто угадать (как правило, «по глазам учителя» или просто наобум перебирая все варианты), какая же схема подходит в данном случае. А некоторые так и вовсе «выучили» только один алгоритм и с его помощью пытаются решать все задачи, не зависимо от их содержания. Получается просто какая-то бездумная игра с цифрами, а ведь математика – это совсем не про то. Как же простимулировать ребят вчитываться в задачи, вникать в них, а не действовать формально?

Что мы предлагаем – изменение формы задач:

– «лабораторные работы» – несложные задачи, связанные с практикой, в которых тем не менее ребята должны сами определить, чего им не хватает для решения, добыть эту информацию, выбрать способ решения, аргументировать свой выбор. Кроме того, обсуждение таких задач позволяет расширить представления об окружающем мире;

– задачи типа «как вы можете это объяснить» – развивают умение рассуждать, повышают интерес к предмету.

Примеры задач:

Задание 1

Вопрос	Ответ	Метод, использованные предположения
1. Расстояние, которое можно преодолеть прыжками за 8 сек. (с места двумя ногами)		
2. Объем банки сметаны		
3. Объем холодильника		
4. Масса кураторской службы БП		
5. Масса картофеля необходимого, чтобы в течение недели кормить всех сотрудников и учащихся БП		
6. Если все сосиски, которые человек съедает за год, вытянуть в гирлянду, какой длины она будет?		

Задание 2

Виктория Сергеевна оплачивала счет за квартиру – 2000 руб. Сотрудница банка сказала, что с нее 2100 руб. Как вы думаете, почему?

Задание 3

В БП решили делать ремонт – красить стены. Но денег, конечно, как обычно, нет, краску дали благотворители – красную и белую.

Александр Борисович и Женя взяли 7 баночек красной краски и 2 баночки белой краски, смешали их и тем, что получилось, пошли красить кабинет математики.

А Виталик и Борис Эдуардович взяли 9 баночек красной краски и 5 баночек белой краски, тоже смешали их, и полученной розовенькой краской отправились красить кабинет биологии.

В итоге стены в кабинете математики оказались темнее (или, иначе говоря – краснее), чем в кабинете биологии. Как вы можете это объяснить?

Вопросы из задания 1 необычны тем, что в них нет **точного и определенного «правильного» ответа** (какой, например, есть в примере 23+245, да и вообще практически во всех школьных задачах по математике). Результат решения такой задачи: 1) **примерный** ответ (а не точный ответ, но важно, чтобы ошибка была не на порядок) и 2) его обоснование.

Обоснование включают в себя метод, которым вы действовали, и начальные предположения, из которых Вы исходили (важно понимать, что они могут быть разными).

Методы могут быть, например, такими: эксперимент, поиск информации в открытых источниках, прикидка результата, комбинация этих методов.

Основное отличие этих задач от «школьных» заключается в том, что в последних всегда уже дана вся необходимая информация, и, таким образом, по существу заложена модель, или шаблон, по которому данная задача должна решаться, в задачах из «лабораторной работы» такого нет, и все необходимые сведения предстоит добыть самому, исходя из собственного опыта и здравого смысла, в этом плане такие задачи очень приближены к реальной жизни.

На практике выполнение таких заданий поначалу вызывало протест. «Когда все считается по правилам, и я получаю точный ответ, это понятно. А эти-то задания зачем?» Прикидывать ответ ребята почти не умеют, такие задачи позволяют в этом потренироваться. Присутствует страх «А вдруг я ошибусь, сделаю совсем неверное предположение?» А иногда ребята склоняются к другой крайности: «Если это задача на прикидку, то пусть будет так, как я сказал». И неважно, что это совершенно нереальное предположение. Попытаться почувствовать грань между разумным ответом и указанием «пальцем в небо» – отдельная задача. Не все ребята в это включаются, но обсуждения слушают с интересом. Ведь интересно все-таки разобраться – а сколько же весит холодильник?

Кроме того, подобные задачи помогают почувствовать, что источников информации и способов решения очень и очень много, и они все (или почти все) имеют право на существование. При достаточном обосновании, конечно. Когда мы пытались оценить высоту административного здания «Большой перемены», один студент спросил: «А можно спросить у Ирины Павловны?» Пришли к выводу, что такой способ добычи информации принимается, это будет обращением к «мнению эксперта».

На наш взгляд, такие задания помогают немножко расширить привычные границы, учат аргументировать свое мнение, а также принимать мнение, отличное от своего. Так что при обсуждении этих заданий мы временами упражняемся и в искусстве спора.

Трудность четвёртая – опять ошибка!

Ошибаются все и всегда, тут ничего сверхъестественного нет, но вот реакция на ошибки бывает разная. Очень часто многие из наших ребят на ошибки реагируют драматически: «Всё неправильно!» – пример в отчаянии зачёркивается, в глазах – слёзы: «Я – дурак просто, никогда не смогу это решить!» Конечно, основная причина такого поведения – это неуверенность ребят, но иногда даже несмотря на то, что студент в целом чувствует себя на занятии безопасно, эмоциональная реакция на ошибку остаётся. И эта эмоциональная реакция нередко мешает ему как следует понять, в чём же именно заключается его ошибка, какое «правило» он нарушил. Так появляются «типичные ошибки», которые повторяются снова и снова.

Что мы предлагаем:

В таких случаях иногда помогают задания типа «найди ошибку» или «выбери правильное решение», в которых ребятам предлагаются среди прочих и их собственные типичные ошибки. Такой «взгляд со стороны» иногда помогает преодолеть эту трудность. Объясняя, в чём именно здесь заключается ошибка, мы лучше понимаем «правило» и ещё осознаём, что ошибки бывают разные (одно дело – ошибка в вычислениях, другое – превратно понятый алгоритм). Кроме того, такие задания развивают навык самопроверки (с ним у наших ребят неважно), критического отношения к написанному, умение анализировать ситуацию. Таких заданий в учебниках обычно мало (и уж точно они не «заточены» под типичные ошибки наших ребят, которые иногда довольно неожиданны).

Примеры заданий:

Задание 1

Какой вариант решения примера $\frac{1}{4}+\frac{1}{8}$ кажется вам правильным? Объясните, почему.

а) $\frac{1}{4}+\frac{1}{8}=\frac{2}{8}+\frac{1}{8}=\frac{3}{8}$

б) $\frac{1}{4}+\frac{1}{8}=\frac{1}{4}+\frac{2}{4}=\frac{3}{4}$

в) $\frac{1}{4}+\frac{1}{8}=\frac{2}{2}+\frac{4}{2}=\frac{6}{2}$

г) $\frac{1}{4}+\frac{1}{8}=\frac{1+1}{4+8}=\frac{2}{12}$

Задание 2

Найди ошибку (если она есть! :)) объясни, в чём именно она заключается (какое правило нарушено!) и реши пример правильно.

а) $12\frac{1}{12}-\frac{1}{8}=\frac{13}{12}-\frac{1}{8}=\frac{26-3}{24}=\frac{22}{24}=\frac{11}{12}$

б) $1\frac{1}{3}+\frac{2}{3}\cdot 1\frac{5}{6}=1\frac{1}{3}+\frac{2}{3}=2\cdot 1\frac{5}{6}=2+\frac{10}{6}=2+\frac{10}{6}=3\frac{2}{3}$

Задание 3

Машенька и Олечка очень любят пить чай. Они выпивают по 5 кружек чая в день, и в каждую кладут по 3 ложки сахара. А ещё Машенька и Олечка очень любят ходить в походы. И вот, задумали они отправится на месяц на приполярный Урал. Девушки рассчитали, что если они там будут пить чай так же, как дома, то им надо взять с собой полкило сахара. Не ошиблись ли Машенька и Олечка?

Наши вопросы для дальнейшего размышления, трудности

Как это часто бывает, чем больше над чем-то думаешь, тем больше появляется вопросов. Вот некоторые из них:

Какие ещё *типичные* трудности есть у наших ребят? Можем ли мы составить перечень таких *наиболее распространённых типичных трудностей* и заданий, которые помогали бы их преодолевать?

Как говорить об этих трудностях с ребятами, так чтобы они сами их видели и хотели искать способы их преодоления?

Мы считаем, что наши задачи помогают ребятам восполнить небольшой жизненный опыт, расширяют представления о мире. Но мир – очень

большой, о чём именно стоит говорить и делать темой задач? Скорость улитки или объём пирамиды Хеопса? Тут же нет госстандартов, и это вопрос субъективный. Задачи бывают не только про какие-то предметы, но и про понятия и закономерности – тут тоже вопрос – какие же выбрать (например, если говорить про экономику – нужны ли понятия инфляции, спроса и предложения, маржи и пр.) (поставить себе задачу систематически пополнять список тем и ситуаций, возникающих в жизни, в которых ребятам не хватило опыта – обсуждение с ребятами, проблемы приёмных родителей, собственные наблюдения) связывать с *другими предметами (географией, биологией)*.

Большинство предложенных задач – задачи для обсуждения. На наш взгляд, именно обсуждение является очень мощным стимулом для развития, но как его грамотно с построить – заранее готовить вопросы, фиксировать мысли ребят – мы не очень это умеем, делаем скорее интуитивно. Это отдельный навык, которому нужно учиться

Нам кажется, что многие из предложенных задач развивают ОУНы, но так ли это на самом деле? Как измерить это продвижение? Нужна какая-то шкала, критерии оценки. Отдельный важный момент – как предъявлять это ребятам.

В учебниках сложность задач возрастает постепенно, в наших заданиях тоже необходимо грамотно простроить «ступеньки трудности».

Где взять время на уроках на эти задачи, если ещё нужно осваивать школьную программу? Какую долю должны составлять такие задачи на уроке? Или, может быть, это должен быть отдельный курс – «математика и экономика для жизни»?

Выводы

Мы считаем, что работа в этих направлениях очень перспективна не только для наших ребят (у которых есть специфика), но и для других, так как в настоящее время ведется работа по дифференциации математических стандартов – для тех, кто планирует получать высшее образование, работать с математикой профессионально, и для остальных. И задачи, имеющие уклон в «практику», а не в «абстракцию», но при этом не примитивные, а пробуждающие интерес к предмету и ряд важных ОУНов, очень вписываются в современные тенденции развития математического образования и перспектив развития реального принципа инклюзии в образовании.

Мы пробовали разное, искали, смотрели на реакцию ребят, снова искали. Не всё было удачно, но мы считаем, что сам процесс поиска был для нас самих очень ценным. Стали лучше понимать, что это за инструмент обучения – математическая задача – что в ней заложено. Для нас очень важно, что, на наш взгляд, и сами ребята тоже стали по-другому относится к задачам, не как к «страшным и ужасным», которые невесть откуда взялись, «раз в учебнике написано, так уж нужно». Они стали понемногу осознавать, что всё-таки это «задачи – для них», а не «они – для задач». Понимать, что математика – это не «угадайка» и «зубрёжка», а что тут есть место творчеству и поиску, что математика может помочь, а иногда и просто повысить настроение. Может быть, математика стала дли них чуть больше «своей». Возможно, иногда ребята видели, что думать и познавать мир «математически» – не страшно и интересно. И когда мы видим в наших ребятах такие изменения, для нас это – огромная радость!

Полезные ссылки

Конечно, в этой статье мы смогли рассказать только о некоторых задачах, более полный перечень задач с комментариями можно найти здесь:

https://docs.google.com/document/d/1bl_wdX0_ivF7PCqPC7mdslnU8N8G34lbZd-yNbY73Ds/edit

В заключение ещё хотелось бы отметить, предложенные нами задачи не являются оригинальными, для нас в данном случае было очень важно, что мы осознанно пытались подбирать задачи и использовать их как инструмент (не единственный!), чтобы помочь ребятам справиться с их трудностями. Мы хотели бы привести перечень ресурсов – «для вдохновения». Возможно, там не всегда можно найти ровно те задачи, которые нужны для той или иной проблемы. Всегда что-то приходится адаптировать или дополнять, но как правило, такие задачи хороши, чтобы понять, в каком направлении нужно двигаться:

http://nrich.maths.org/frontpage – много задач для обсуждения разного уровня сложности;

http://mos.olimpiada.ru/upload/files/Archive_tasks_2013-.../2014-15/econ/tasks-econ-5-7-dist-14-5.pdf – непростые, но очень интересные экономические задачи.

ОПЫТ ВЫРАБОТКИ ПЕДАГОГАМИ ОБЩЕЙ СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 372.016: 811.161.1

Н.Л. Филонов

Актуальность

Так как в решении многих жизненных задач мы используем речь (межличностное и деловое общение, познание мира, познание себя), можно назвать речь – универсальным навыком. Наличие сформированных умений и навыков в речи у человека – залог его успешности.

В дальнейшем, говоря «речевая деятельность» мы будем подразумевать деятельность человека, в которой для решения задач ему необходима речь.

Студенты «Большой Перемены» – воспитанники и выпускники детских домов и интернатов, а также приемные дети, прожившие часть своей жизни в этих учреждениях.

Даже при высококвалифицированной работе всех сотрудников условия развития ребенка в стенах интерната отличаются от условий развития в семье, что, по нашим предположениям, сказывается на умениях и навыках в речевой деятельности.

Когда наши ребята выходят из стен интерната, очень часто они сталкиваются с трудностями в коммуникации, не умеют доносить свои мысли, не умеют договариваться, не умеют обсуждать трудности и конфликты, не умеют находить нужную информацию даже при наличии информационных ресурсов.

Проблемы

Каждый из отдельных навыков в речевой деятельности вполне можно развить. Учитель по русскому языку может подобрать упражнения на формирование правильного письма, логопед – поставить дикцию и научить правильному произношению. Педагог клуба Школы общения – проиграть ситуацию собеседования при приеме на работу, учитель литературы – подобрать легкие тексты для чтения и т. п.

Но перед педагогами встают 2 проблемы:

Во-первых, не ясно, как помочь студенту привнести новые умения и навыки в свою повседневную речевую деятельность. Например, как научить студента грамотно работать с текстом учебника не только на уроках развития речи и литературы, где об этом напоминает учитель, но и на географии, истории и математике, когда внимание направлено на другой предмет. Или как всего за один час в неделю должен сработать логопед, чтобы студент вспомнил о новом способе произношения знакомых слов не только в общении с самим логопедом, но и с другими учителями и даже со сверстниками.

Опыт наших специалистов показывает, что даже при наличии динамики развития в речевой деятельности в зоне ближайшего развития (ЗБР) студента (при условиях, которые создает учитель), нет гарантии, что студент продвигается в зоне актуального развития (ЗАР) и перенесет свою успешность на другие виды деятельности. Более того, при наличии больших перерывов в занятиях (летние каникулы, болезнь) может произойти откат и в ЗБР студента.

Во-вторых, проблемой для педагога является то, как наладить сотрудничество со студентом. Учеба – это совместный труд учителя и ученика. Для достижения результатов не только учитель должен ставить перед собой задачу и искать способы ее достижения перед встречей с учеником, но и ученик должен идти на встречу с учителем для достижения конкретных задач.

В масштабе всего образовательного маршрута конкретного студента в Большой Перемене такой проблемы нет. Наши студенты приходят сами, а если их и приводят опекуны, то у ребят всегда остается выбор – чему, как и с какой скоростью учиться. Студент САМ выбирает, ходить ему на занятия по тому или иному предмету или нет.

С другой стороны, анализируя свою практику, мы пришли к выводу, что, когда студент уже находится на уроке, его самостоятельная активная позиция ученика может пропасть. И несмотря на то, что на урок он приходит по собственному желанию, можно сказать, что содержание урока остается нужным только учителю.

Ссылаясь на то, как про это говорят сами студенты, можно сделать предположение, что в момент начала урока студенты часто снимают с себя ответственность за результаты урока.

Пример:

Куратор: «А чем ты сегодня будешь заниматься на уроке? Что хочешь сделать?»

Студент: «Не знаю. Спросите у учителя».

В представлении студента, то, что он пришел на урок, – это и есть его вклад в общее дело. Дальше пусть что-то магическое с ним делает учитель. Но, пожалуйста, чтобы аттестат через год появился.

Так как наша речь в повседневной жизни автоматизированный и не осознаваемый процесс, формирование новых умений и навыков требует от учащегося большого умственного напряжения.

Если учащийся при этом не будет понимать, для решения какой задачи ему необходимо так напрягаться, все может привести не просто к потере интереса к учебному процессу, но и к отчетливым негативным эмоциям, вплоть до ненависти к предмету и учителю.

Поэтому педагогам, которые ставят задачи по становлению умений и навыков в речевой деятельности, обязательно надо учитывать позицию ученика и исследовать ситуации потери мотивации студента.

Взявшись за поиски решения двух этих проблем, свои усилия объединили четыре педагога «Большой Перемены»:

Елизавета Александровна Зверева – учитель русского языка и руководитель клубных пространств,

Елена Александровна Плотникова – учитель литературы и развития речи,

Николай Львович Филонов – куратор, педагог Школы общения,

Людмила Энверовна Царгуш – логопед, учитель русского языка.

Исследовательские задачи

Исследовательские задачи заключаются в поиске ответов на следующие вопросы.

В какой именно деятельности мы поддерживаем студента?

У нас было представление о том, что взрослеющий человек постепенно овладевает речью, которая необходима ему для успешной жизни.

Деятельность человека, в которой для решения задач, ему необходима речь мы назвали – Речевой деятельностью.

Используя речь, человек всегда реализует одну из потребностей в общении:

– он либо хочет понять другого человека (людей) – он читает сообщение в телефоне, он читает письмо на почте, он слушает обращенные к нему слова другого человека, он слушает передачу по телевизору, он читает текст в художественном произведении, он читает свое собственное послание в телефоне, прежде чем отправить его;

– либо он хочет быть понятым другим человеком (людьми) – он пишет свое сообщение, он высказывает свое мнение в разговоре, он рассказывает о каком-то увиденном событии друзьям, он пишет что-то на стене в подъезде, он пишет заявление о приеме на работу[1].

При этом человек может передавать информацию как посредством письменной речи, так и посредством устной речи.

Таким образом, в жизни человека, учитывая то, что он хочет и каким способом обмена информации пользуется, можно выделить 4 позиции: Читающий, Пишущий, Слушающий, Говорящий.

Как и в чем мы поддерживаем каждого из наших студентов?

Когда мы рассмотрели жизнь человека с такой точки зрения, нам стало ясно, что в каждой из этих 4-х позиций каждый наш студент (любой человек) проходит путь овладения новой деятельностью.

Каждую из этих 4-х позиций можно рассматривать как целенаправленную деятельность.

У Говорящего, у Слушающего, у Пишущего и у Читающего можно выделить цель, способы действий и результат действий.

Это, в свою очередь, помогает понять, с какими трудностями человек может столкнуться на пути овладения каждым из 4-х видов деятельности. (грамотность в письме и в устной речи, дикция, словарный запас, нормы делового общения, умение задать вопрос, умение выделить главное в повествовании и т.п.), а это уже актуализирует образовательные задачи.

---

[1] Подробнее см.: Филонов Н.Л., Лобынцева С.В. Поддержка студента как субъекта общения. Из опыта организации «Школы общения» в «Большой Перемене» Н.Н. Михайлова, И.П. Рязанова Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, 20–21 июня 2014 г., Москва. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2014, с. 362-372; Н.Н. Михайлова, И.П. Рязанова. Подготовительное отделение Образовательного центра «Большая Перемена» как первый этап социокультурной реабилитации сирот. – Данное издание.

При этом, вспомнив то, какие разные к нам приходят студенты, мы пришли к выводу, что перед определением образовательных задач в работе со студентом важна диагностика.

На наш взгляд, овладение каждой из 4 позиций может проходить очень неравномерно. Так, например, в ситуации повседневной коммуникации посредством устной речи ребенок так или иначе овладевает способами слушания и говорения (Хотя почти все это формируется стихийно и без субъективного контроля самого человека). А вот техника чтения и письма может стать для него актуальной жизненной задачей только в определенных жизненных обстоятельствах.

В подтверждение этому можно привести много примеров из нашей работы со взрослыми людьми (от 18 до 36 лет), проживающих в психоневрологических интернатах, условия жизни которых (на полном государственном обеспечении) не ставит перед ними задачи обязательного чтения и письма (как, например, перед ребенком из семьи, определенного в обычную школу) – а это сказывается на иногда полном отсутствии представления о технике чтения и письма. Хотя Говорением и Слушанием – они владеют на достаточном для коммуникации уровне.

Навыки и умения других наших студентов могут служить примером того, как по-разному привыкает человек в своей жизни занимать позиции в общении, и одновременно с этим он может быть очень внимательным Слушающим, выделять главное, осознавать свое отношение, задавать вопрос и т. п., но при этом испытывать огромные трудности в решении задач Говорящего. (Например, одна наша студентка, очень вдумчивая девушка, даже при общении на известную и интересную ей тему со знакомым человеком иногда вдруг замолкает и не может «выдавить» из себя ни слова – при ответе на простой вопрос, – вплоть до приступов сильнейшего смущения).

Проанализировав наш опыт и те задачи, которые мы ставим в работе со студентами в каждом из 4 видов деятельности мы начали составлять 4 перечня программ, каждый из которых прицельно направлен на поддержку студента в овладении речью в позициях Говорящего, Слушающего, Пишущего и Читающего.

При этом мы получили первый важный результат нашей исследовательской работы: **возможность объединения усилий нескольких педагогов.**

Так в клубе «Школа общения» у педагога появилось точное понимание, какие конкретно рекомендации в работе со своей дикцией он может дать студенту, с которым параллельно работает логопед, а логопед, в свою очередь, получил от учителя литературы заключение о том, какие именно стихи являются для этого студента предметом интереса, что помогло логопеду в выборе материала для занятий.

Как же нам поставить задачи в работе в каждой из 4-х позиций?

Начав исследовать процесс овладения человеком речевой деятельностью через разделение этой деятельности на 4 позиции мы пришли к новой методологической сложности.

Проектирование единой универсальной программы развития речи, которая была бы направлена на формирование минимальных ЗУНов и ОУНов в речевой деятельности – представилось нам практически невозможным.

Дело в том, что при изучении каждой из 4-х позиций с точки зрения развития навыков человека, мы стали сталкиваться с огромным перечнем умений и навыков, последовательная отработка которых даже идеально слаженной командой педагогов была бы не реализуема, в наших организационных условиях.

И это при условии, если бы все образовательные пространства БП занялись бы только вопросами поддержки речевой деятельности.

Нам был нужен новый методологический подход.

Кто же играет главную роль в развитии речевой деятельности?

Мы не отказались от идеи собрать методические наработки каждого из наших педагогов и составить «Меню», куда входили бы конкретные модули образовательной программы, целью которой может являться поддержка студента в овладении конкретным набором навыков и умений в речи в каждой из 4-х позиций. (Это является одной из задач нашей методической работы в 2015-2016 учебном году)

Однако для того, чтобы повысить эффективность нашей каждодневной поддержки студентов в их речевой деятельности, мы избрали новый путь.

Мы решили посмотреть процесс учения в Большой Перемене глазами наших студентов. С удивлением для себя мы стали вспоминать, что почти каждый из наших студентов не снимает с себя задачи по овладению новыми навыками в своей речи.

Кто-то из наших студентов с самого начала запрашивал уроки русского языка, ссылаясь на необходимость быть грамотным, писать (человек видит себя в позиции Пишущего). Кто-то запрашивал помощь в

научении чтению, для лучшей ориентации в городе (позиция Читающего). При разговоре о поисках работы очень многие студенты отдают себе отчет в том, что им необходимо учиться проходить собеседование (позиция Говорящего) и т.д.

Из этого следовало, что почти каждый из наших студентов, способен или самостоятельно сформулировать свой запрос к педагогу, связанный с овладением речевыми навыками, или ответить на вопросы педагога о том, с какими трудностями ему может помочь справится педагог русского языка (занимающийся речью). А следовательно – готов сотрудничать, готов овладевать своей речью. В итоге – и студент готов трудиться, и педагоги готовы начинать с любой задачи.

Как же помочь педагогу встретиться со студентом?

Отойдя от исследования универсальных закономерностей овладения человеком речью и обратив внимание на наших студентов и их образовательную деятельность, мы решили апробировать наш новый подход в понимании речевой деятельности в педагогической практике.

Рассмотрим здесь опыт работы со студентом С.

С каждым из студентов периодически встречается куратор. На этой встрече мы со студентом обсуждаем успехи и трудности в продвижении по образовательному маршруту, формулируем новые цели, договариваемся о сотрудничестве.

Я куратор С. Он учится в БП 2,5 года. Он живет в интернате и имеет коррекционное образование. Хочет освоить программу за 9 классов общеобразовательной школы.

На встрече я коснулся актуальной для С. темы, его трудностей в общении. Он сам делился со мной и с некоторыми учителями своими трудностями в речи. Он описывал ситуации, когда при нем кто-то что-то объяснял интересное, но С. не понимал некоторые слова и терял нить понимания. Также он иногда говорил, что хочет что-то сказать, но не может сформулировать, в то время как другой студент формулирует его мысль гораздо лучше.

Желая откликнуться на эту значимую для С. тему, а заодно и проверить нашу исследовательскую гипотезу, я предложил С. увидеть себя в разных жизненных ситуациях, когда он находился бы в одной из 4-х позиций.

Вот ему надо что-то сказать другому человеку.

Вот он слушает другого и ему его надо очень точно понять.

Вот он читает сообщение от другого человека

Вот он сам пишет другому.

Поначалу я встретил некоторое непонимание и даже отвержение со стороны С. нового поворота в разговоре. С. в привычной ему манере все стал сводить к шутке и утрированию, на все отвечая то «Не знаю», то «Я не умею писать\читать\слушать\говорить». Однако после того, как я стал связывать ситуации использования речи в контексте его планов в Большой Перемене и его дальнейшей профессиональной деятельности, он стал отвечать на вопросы серьезнее и честнее.

К примеру, про своих друзей он мог рассказывать мне полную чушь, изучая мои реакции и не беря ответственность за свой стиль общения. Однако, когда я начал спрашивать про ситуации на уроках («У тебя через месяц экзамен по биологии. На какой билет хотел бы ответить?», «А вот если тебе дают задание, а ты что-то не расслышал, что будешь делать?»), С. стал вспоминать свои реальные действия.

В итоге отношение к себе, как к Говорящему, Слушающему, Пишущему и Читающему у С. постепенно стало меняться в ходе нашего разговора.

До этого разговора у С. было определенное понимание своих трудностей. Он замечал слова, которые не понимает, замечал, что иногда у него есть в голове мысли, но высказать ему их точно не удается, замечал, что вообще говорение дается ему тяжело и поэтому ситуаций, когда надо говорить, он старался избегать, чтобы не оказываться в трудной ситуации.

При этом в активную позицию по отношению к этим трудностям, а тем более к сформулированному запросу, С. не выходил.

А вот в ходе нашего обсуждения в новом деятельностном залоге (в контексте задач, которые необходимо решать в жизни и способов использования речи, которые доступны С.) его интерес к этим трудностям стал возрастать. Он уже с большей сосредоточенностью стал объяснять мне, как он сам собирается справляться с трудными ситуациями в общении, если они возникнут.

При этом он стал более подробно и детально вспоминать ситуации своего общения (рефлексировать свою речевую деятельность), а также и описывать свои действия в модельной ситуации (проектировать свою речевую деятельность).

Пример

Куратор: «А если твой клиент начнет спрашивать тебя подробнее про модель?»

С.: «Я ему тут же дам описание – напечатанное. Там все будет написано».

В итоге мы с С. все же дошли до тех жизненных ситуаций и стоящих перед ним задач, где он хотел бы научится новому. И где он видит необходимость помощи от педагога.

Оказалось, что для более эффективного продвижения по школьной программе С. надо научиться справляться с непониманием сложных текстов учебников (позиция Читающий), а для успешной сдачи устного экзамена необходимы тренировки в формулировании своих мыслей (позиция Говорящий), что, в свою очередь, еще и поможет в межличностном общении.

Можно сказать, что в этом обсуждении с куратором С. осознал, каким образом его деятельность на уроках русского языка и литературы связана с его повседневными жизненными задачами.

По его эмоциональным реакциям в момент обсуждения можно было заметить реакцию удивления и радости открытия того, что в корне разные, на его взгляд, проблемы (чтение на уроке «Конька Горбунка» и разговор с друзьями программистами) оказываются следствием одного и того же – следствием незнания конкретных новых слов и отсутствия умения находить значения незнакомых слов.

После этих открытий в самом себе С. совсем по-другому взглянул на уроки литературы, а когда он услышал предложение о том, что учитель готов обсудить его индивидуальную трудность, связанную с незнанием множества разных слов, С. с радостью и решительностью согласился на эту встречу.

Опыт работы с С. и другие аналогичные эпизоды показали, что наша рабочая концепция стратегии поддержки в речевой деятельности состоятельна и требует дальнейшего развития.

ДЕЛОВАЯ УЧЕБНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ КОМПЛЕКСА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СИРОТ

УДК 372.016: 811.161.1

И.А. Ладыгина

Среди студентов ОЦ «Большая Перемена» есть 20-30-летние молодые люди. Это сироты, не получившие своевременного образования, имеющие диагноз «умственная отсталость», проживавшие или проживающие до сих пор в психо-неврологческих интернатах, накопившие к своему возрасту привычки, мешающие успешно учиться. И, тем не менее, они ХОТЯТ получить среднее образование, социализироваться, выучиться на желаемую профессию и, таким образом, реализовать свой потенциал.

Не стоит скрывать, что существуют сомнения в реальности достижения этой цели. Действительно, положение осложнено такими факторами, как низкий уровень учебных знаний, умений и навыков, очень низкий уровень основных учебных навыков, часто низкий уровень когнитивных способностей, заниженная самооценка, а также сжатые сроки, так как это взрослые люди, которых уже «поджимает» время. Поэтому педагогам, работающим с этой категорией студентов, важно искать эффективные методы, которые решали бы наибольшее количество педагогических задач одновременно в одном пространстве.

С этой целью марте 2015 года мною был организован зачёт по истории средних веков в форме деловой игры «Рыцарский турнир». Студенты учебного отделения (**СтУО**) под моим руководством, как учителя истории, сами подготовили и провели эту игру для студентов подготовительного отделения (**стПО**), проживающих в ПНИ, обучающихся в БП первый год и не изучающих пока историю.

Что такое учебная деловая игра?

Деловая игра – активный метод обучения, заключающийся в совместной целенаправленной деятельности группы обучающихся и преподавателя под управлением преподавателя с целью решения педагогической задачи.

Сущность этой формы составляет взаимосвязь имитационного моделирования и ролевого поведения участников игры в процессе решения ими учебных задач. Это соревнование или состязание между играющими, действия которых ограничены определенными условиями (правилами), направленными на достижение определенной цели (выигрыша, победы, приза).

Почему мы назвали нашу учебную игру деловой?

Дело в том, что у нашего студента есть дело: он учится быть Учеником. То есть нащупывает собственную мотивацию к обучению, собственные приёмы усвоения, осмысления и применения информации для успешного решения учебных задач. Учиться быть Учеником удобно в ходе деловой игры. Ведь такая игра – СОБЫТИЕ, в рамках которого студенты могут проявиться естественно и активно. В связи с живым характером события педагог может ставить достаточно амбициозные задачи. А часто сама Игра преподносит и приятные незапланированные сюрпризы.

Деловая учебная игра для студентов может:

– активизировать мыслительную и познавательную деятельности,

– развивать наблюдательность, внимание, мышление, находчивость, активность;

– способствовать развитию целеустремленности, ответственности, выдержки, самостоятельности, чувства коллективизма;

– вырабатывать умение действовать в соответствии с определенными нормами поведения;

– развивать умение грамотно и убедительно строить ответ;

– мотивировать выбор и решения;

– способствовать закреплению и углублению знаний по изучаемой дисциплине;

– побуждать к освоению нового предмета;

– раскрывать личностный потенциал;

– учить преодолевать трудности и т.д.

Какие задачи решались в игре, на что она была направлена?

Стоит напомнить, что большая часть сознательной жизни **стПО** была проведена в закрытых учреждениях. И этот факт не мог обойтись без депривационных последствий.

Действительно, ребята часто слишком послушны, но это не их сознательный выбор, а результат требований системы.

Они замкнуты на своих интересах, критически относятся друг к другу, готовы сотрудничать только с педагогом, и то, если привыкли к нему и приняли его. Стараются не выделяться, не проявлять инициативу, не брать на себя ответственность. Возможно, это условия выживания в системе, но это очень мешает в свободной самостоятельной жизни.

Представление об учёбе достаточно ограничены: посещать занятия, дисциплинированно сидеть за партой, слушать и смотреть, повторять сказанное учителем и, не торопясь, выполнять задания по образцу. Причём, слушание и смотрение часто не предполагает какой-то умственной и душевной работы.

Ребята привыкли посещать зрелища и шоу, но у них нет привычки анализировать увиденное, формулировать мысли и вопросы, облекать чувства в словесную форму, чтобы поделиться ими с другими людьми.

Понять условия задачи, разобраться в том, что именно необходимо сделать с учётом всех деталей, – это ещё одна трудность. Часто ребята стремятся выглядеть покладистыми и, толком не разобравшись в инструкции, хватаются за выполнение задания. Начинают что-то делать и… делают совсем не то, что требуется. Часто собственные самостоятельные действия скованны, так как основная их мотивация звучит так: что обо мне скажут? что обо мне подумают? А мы знаем, что болезненная зависимость от чужого мнения – одна из основных причин жизненного провала.

Также можно отметить недооценку своих возможностей, страх перед смелыми проектами, вообще боязнь нового.

Очень мешает потребительское отношение к жизни. Её истоки понятны: годы на полном государственном обеспечении, когда некому и незачем говорить “спасибо”.

Это лишь часть сформировавшихся тормозящих привычек, которые мы наблюдаем , когда новые студенты приходят учиться в образовательный центр.

Игра была направлена на то, чтобы поставить студентов в ситуацию, в которой они были бы вынуждены выйти за рамки собственных представлений, попробовали бы себя в новой роли, получили новый опыт взаимодействия в команде.

Как проходила игра, какие игровые приемы были использованы?

Все организаторы и участники исполняли игровые роли.

Ведущие – герольд, помощник герольда, придворный художник;

– 3 судьи: король, королева, баронесса;

– рыцари, выступающие в поединках (**стУО**): странствующий рыцарь, герцогиня, граф, герцог, рыцарь, барон;

– юные оруженосцы (**стПО**), выступающие в битве отрядов и претендующие на рыцарское звание: отряд “Меч и щит” и отряд “Первый крестовый поход”;

– гости: знатные представители старинных родов, прекрасные дамы, горожане, крестьяне окрестных деревень.

Во время игры были использованы личные гербы, рисунки, меха горностая, плащи, старинные фибулы и пояса, элементы королевского убранства и вооружения.

Что происходило во время игры?

• Клятва рыцарей, герцогов, баронов и графов – **стУО**.

• Интеллектуальные поединки на ристалище - доклады и презентации. Темы докладов **стУО**: турнир, вооружение, герб, кодекс рыцарской чести, воспитание рыцаря, замок.

• **стПО** внимательно слушали доклады.

• Судьи беспристрастно оценивали поединки, жестко отслеживали время и выбирали победителей.

• Бой двух отрядов юных оруженосцев, **стПО**: они выполняли задания старших рыцарей по материалам докладов.

• Посвящение в рыцари и королевские подарки. Пир.

Какие задачи решались в игре и с какими привычками стПО пытались расстаться?

• Сочетание свободы действий с требованием следовать нормам “Кодекса рыцарской чести”: учимся действовать в свободной атмосфере, но в соответствии с определенными нормами поведения (долой послушание под «дулами автоматов»!).

Пример. Игра – это свобода и раскрепощение. Такие условия часто непривычны для ребят. Кто-то остаётся по привычке зажатым, кто-то может потерять над собой контроль. Герцогу А. пришлось напоминать о том, что он поклялся соблюдать “Кодекс рыцарской чести” и правила турнира, когда он, не согласившись с решением короля, нарушил субординацию, стал с ним спорить и попытался поднять против него народное восстание.

• Работа командами: превращаем учебную группу в коллектив, учимся поддерживать друг друга (долой замкнутость и индивидуализм!).

Пример. Если обе команды поначалу выглядели, как собрание за одним столом отдельных студентов, то в процессе игры каждая команда стала сплочённой боевой единицей. Таково требование игры! Ведь за командную работу начисляются очки, ведущие к желанной победе!

• Выбор капитана команды, оценивание вклада каждого в командную работу: учимся проявлять личную ответственность (долой страх и тихое сидение за спинами друг друга!).

Пример. Когда у команды “Первый крестовый поход” спросили, кто у них будет капитаном, Л., опустив голову, показала на Д., а тот, засмеявшись, показал на В., который, в свою очередь, отрицательно замотал головой. Это было в начале. В итоге команде всё-таки пришлось прийти к взаимодействию и выбрать капитана. И это тоже условия игры!

• Непривычная и динамичная учебная ситуация: расширяем представление об учебной деятельности и о способах обучения (долой скованность и негибкость тела и мозга!).

• Творческие задания (придумать название команды, нарисовать герб команды и т.д.): ищем креативные способы решения (вперёд к гибкому и образному мышлению!). Задания в игре часто подобраны таким образом, что приходится применять остроумный неожиданный подход.

• Задания на скорость: ищем оперативные способы решения (вперёд к быстрым и разнообразным действиям!). Время на игре строго регламентировано. Успей или проиграешь!

• Работа с информацией, предоставленной **стУО**: учимся слушать и смотреть активно, конспектировать, размышлять (долой пассивное созерцание и слушание!).

• Работа с информацией, предоставленной в заданиях: учимся понимать условие, а затем выполнять задание (справляемся с трудностями понимания условий!).

• Знакомство с новым предметом (в данном случае, это история средних веков): расширяем представление о наборе школьных предметов, словарный и понятийный запас (вперёд к новым знаниям!).

• Выступление перед большой аудиторией: учимся преодолевать трудности (долой зависимость от чужого мнения!).

Пример. У герцогини Т. есть сложности с публичными выступлениями. Обычно, как бы хорошо она ни была готова, говорить ей перед аудиторией сложно. Во время игры она для того, чтобы рассказать о средневековом замке, придумала удачный ход: принесла макет замка. Народ стал его рассматривать и задавать вопросы. По ходу действа ей удалось расслабиться и сказать то, что она хотела.

• Видим перспективу, высокий уровень других студентов, к которому можно стремиться (ставим смелые цели).

• Учимся быть благодарными за усилия других людей (долой иждивенчество!).

• После игры - рефлексия и обратная связь: учимся задавать себе вопросы и отвечать на них: что я при этом чувствовал и что я понял? (вперёд к осознанным действиям!).

Какие задачи решались в ходе игры для организаторов – стУО?

• Проектирование персональное (каждый студент готовил выступление по одной из тем, связанных со средневековым рыцарством) и коллективное (группа студентов готовила мероприятие для **стПО**).

• Ответственность: понимание студентами, что они готовят мероприятие не для себя только, но и для новых студентов с разным и часто невысоким уровнем образования. Забота о **стПО**: понимание студентами, что от того, как они подготовят выступление и расскажут, зависит, как поймут материал **стПО**; от того, как они продумают задания соответственно уровню **стПО**, объяснят их, зависит, поймут ли их **стПО**, смогут ли выполнить.

• Опыт публичного выступления и взаимодействия с аудиторией.

Пример. Странствующий рыцарь О. имеет привычку во время выступлений делать паузы, сосредотачиваясь и подбирая в уме формулировки для более точного выражения своей следующей мысли. Так было и в ходе этой игры. Придворный художник решил во время такой паузы поддержать О. наводящими вопросами, но та не растерялась, мягко поблагодарила за помощь, но отказалась от неё, объяснив, что у неё всё под контролем, и она расскажет всё в своё время. Да, совсем не просто вести диалог с аудиторией во время выступления! Но у девушки это получилось.

• Рефлексия. Каждый студент по окончании турнира отвечал на вопросы: Насколько я продвинулся благодаря этому мероприятию? Что я теперь умею? К чему мне теперь стремиться? Большинство ребят ответили, что умеют уже готовить доклад от замысла до результата, но надо ещё учиться уверенно выступать с ним.

Какой была роль педагога в учебной деловой игре?

Для начала надо было предоставить выбор **стУО** формы зачёта: сделать этот зачёт только для себя или сделать что-то полезное и для другой группы – группы новичков? Важно, чтобы на подвиг организации мероприятия студенты пошли добровольно, с сознанием того, что они могут оказать помощь людям, нуждающимся в ней.

Преподаватель может и должен делиться своими страхами и сомнениями со **стУО**. С беспокойством задавать им вопросы типа: а что будет, если не получится? А если **стПО** не поймут? А если не смогут решить задания? А если не хватит времени? Для чего задавать такие вопросы? Для того, чтобы ответы на них искали сами студенты, искали запасные варианты, несли ответственность за результат.

Преподаватель должен советоваться со своими студентами, будучи убеждённым, что учитель равен ученику в том смысле, что каждый обладает своим уникальным опытом. Почему бы не научить друг друга?

Учитель спокойно может даже признаваться в своей некомпетентности по ряду вопросов так, чтобы ученик мог вставать в покровительственную позицию защищающего и поддерживающего. Это касается, например, технического обеспечения. Конечно, ребята гораздо ловчее управляются с копьютером и проектором. Так что от этих вопросов педагог (к его радости) на этапе подготовки и во время игры был вежливо отстранён.

Педагог, желающий взращивать самостоятельность своих учеников обязан делегировать им большое количество полномочий со словами: вы делаете, а я готов вам помочь, если вы попросите. Не опережать студентов, предлагая им советы и решения. Дать место авантюре, эксперименту, а значит, энергии.

Важно не делать образцово-показательное мероприятие. Не бояться ошибок, неудач, которые возможны, так как ребята многое берут на себя. Помнить, что отрефлексированные ошибки – наши помощники в учёбе.

Предложить свободу действий всем участникам процесса, не указывать и не контролировать, дать войти в роль и проявить инициативу.

Сопровождать. Посредничать. Координировать.

Создавать лёгкую ненапряжённую атмосферу.

Давать настраивающие подсказки. Что-то вроде мимоходом брошенных фраз: «Успех зависит от того, как вы сможете работать командой», «Сегодня придется быть смелыми», »Вам надо будет выполнять задания по материалам, которые вы услышите и увидите, поэтому, если хотите, можете во время выступлений **стУО** делать пометки на своих листочках» и т.п.

А также ведущему педагогу приходится координировать работу преподавателей различных специальных областей, так как деловая игра проводится на стыке нескольких предметов.

Что в итоге?

Нам стало ясно, что деловая учебная игра даёт надежду на то, что такие студенты МОГУТ успешно обучаться, преодолевая мешающие привычки и, в итоге, получить среднее образование и социализироваться. Также стало понятно, что игра для студентов – это дверь из зоны актуального развития в зону ближайшего развития. Причем студент на азарте может даже сделать больший шаг, чем от него ожидали, и он сам ожидал от себя.

Игра доказала, что в БП живёт и работает команда, состоящая из педагогов, кураторов, членов администрации, студентов, выпускников и друзей. Теплое отношение к идее, поддержка, участие в подготовке, информационное обеспечение, погружение в тему на разных предметах, техподдержка, удобное расписание и помещение; материалы к игре; участие в игре, позитивные флюиды, праздничная атмосфера, вдохновение, перспективы и идеи для сотрудничества, обсуждение – всё это в полной мере проявилось на этапе подготовки и в ходе игры...

Появилась надежда на то, что **стУО** могут замахнуться на собственный проект игры для **стПО** в следующем учебном году (от идеи до реализации). И, если такой шаг осуществится, это будет ступень превращения **стУО** в Учеников (субъектов образования).

Понятно, что поставленные во время прошедшей игры задачи, – это только надежды, только начало, только вектор, а не готовый результат. Мы можем только предполагать, что ребята продвинулись в нужном направлении, сделали шаги в сторону своей самостоятельности. Но что точно видно – это неподдельная радость студентов от выполненной сложной большой работы.

ПРОГРАММА «АНГЛИЙСКИЙ КЛУБ» В «БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНЕ»: КАК ОТКЛИКНУТЬСЯ НА РАЗНЫЕ ИНТЕРЕСЫ СТУДЕНТОВ

УДК 374+ 376.6+ 372.016: 811.111 *Е.Р. Иванова, О.А. Злобина*

Английский клуб – специально организованное, многовариативное образовательное пространство, где есть условия и возможность использовать английский язык как средство коммуникации. Участники английского клуба – наши студенты, проживающие в детских домах и ПНИ или живущие уже самостоятельно, а также ребята, воспитывающиеся в приёмных семьях, в возрасте от 15 до 28 лет.

У наших ребят очень разные жизненные ситуации и разный опыт, связанный с изучением английского языка. Кто-то изучал английский ранее, в «Большой Перемене» и в других местах, а кто-то знакомится с английским языком, приходя в Английский клуб.

Английский клуб в «Большой Перемене» начал свою работу в 2003 году, когда сотрудник одной из компаний, поддерживающих «Большую Перемену», предложил свою помощь в качестве волонтёра, чтобы общаться с ребятами на английском, помогать с заданиями, которые дают учителя на уроках. С тех пор программа приобрела популярность, правда происходила с разной интенсивностью, и даже в какой-то момент была приостановлена, но снова возобновлена в 2014 году. Постепенно менялась и форма проведения самого клуба.

Встречи Английского клуба организуются педагогами «Большой Перемены» и представляют собой полуторачасовые занятия, которые проходят два раза в месяц. Каждая встреча начинается со знакомства, если в занятии участвуют новые ребята или волонтёры, и краткого диалога на английском языке. Каждое занятие Английского клуба включает в себя игры на повторение, подготовку небольшого проекта в мини-группах (это могут быть сценки, задания, связанные с просмотром видео или фрагментов фильмов, чтением несложных текстов, изучением культурных традиций англоязычных стран), презентацию этого мини-проекта и совместное чаепитие с обсуждением прошедших и будущих встреч клуба.

Тема занятия определяется участниками и изучается в разных форматах, предложенных как преподавателями, так и ребятами. Темы для Английского клуба ребята предлагают на чаепитии, которое проходит после каждой встречи. Идеи обсуждаются участниками и педагогами, и затем выбор делается в пользу одной из тем. Часто темы встреч Английского клуба связаны с календарными праздниками и традициями англоязычных стран. Многие темы, предложенные ребятами, связаны с их увлечениями: любимые исполнители, фильмы, футбольные команды. Также ребята могут записать интересующую их тему на листок на стенде, если им нужно время подумать или они стесняются высказывать свои предложения вслух. Вот примеры тем, которые были предложены: «В мире животных», «Танцевальные стили», «Машины фирмы Peterbilt», «Шутки», «Космос», «Наука», «Перевод русских стихов на английский язык».

Итак, можно предположить, что на встречах Английского клуба могут быть реализованы различные интересы ребят, решены разнообразные задачи, связанные с изучением английского языка и не только. Для многих ребят участие в программе связано прежде всего с желанием заниматься интересным делом в психологически комфортной обстановке, быть принятым в коллективе педагогов и других ребят. Одно из основных отличий Английского клуба от занятий в том, что эта программа предоставляет возможность охватить разные, и не только учебные, интересы и цели ребят с разными возможностями и способностями.

Мы видим в Английском клубе хороший ресурс для изучения языка. Но в первые месяцы этого учебного года мы заметили, что у нас стал стремительно меняться состав Английского клуба. На Английский клуб перестали ходить «старички» и в то же время появились новые участники. Некоторые ребята, которые перестали ходить, озвучивали, что они в Английском клубе такого ресурса не видят. Исходя из этого, стало понятным, что наши видения разные и, возможно, была потеряна общая точка, которая была интересна и нам, и тем участникам. У нас возникли вопросы:

Все это актуализировало наши вопросы – Чем и кому интересен Английский клуб, видят ли его ребята как ресурс и нужен ли он вообще? С чем связан уход из клуба «старичков»? Значит ли это, что у ребят, которые перестали ходить, изменились интересы? Или мы никогда их и не знали? И сможем ли мы понять с какими интересами пришли новенькие и ответить на их запрос? Как сделать программу клуба максимально адресной и полезной?

Мы решили обратить своё внимание на исследование интереса ребят, так как именно работа с интересом является стартовой точкой в формировании активной жизненной позиции студентов, что является одной из главных задач образовательного центра. Именно поддержка и понимание интересов способствуют, по нашему мнению, продвижению студентов от проявления любопытства и любознательности к деятельности в роли субъектов и проектированию предстоящих событий[1]. На данный момент субъектная позиция у большинства участников английского клуба выражена слабо, ребята принимают участие в деятельности, предложенной в основном педагогами. Своей долгосрочной целью мы видим участие ребят как со-организаторов клубного пространства и думаем, что изучение и понимание интересов ребят поможет нам не только сделать программу интересной и адресной, но и будет способствовать формированию субъектной позиции, дополняя усилия других педагогов и программ.

Итак, мы выделили для себя такие вопросы: с какими интересами к нам приходит студент? Вписывается ли этот интерес в рамки английского клуба? Как мы можем откликнуться на этот интерес и способствовать его развитию?

Мы хотим представить троих участников Английского клуба и рассказать, о том, как мы отвечали на эти вопросы в работе с этими студентами.

Одной из активных участниц английского клуба является наша студентка Т. Она проживает в психоневрологическом интернате для взрослых людей. Ей 20 лет и ее главная цель обучения в «Большой Перемене» – это подготовка к аттестации и получение аттестата за 7 класс в следующем учебном году.

Исходя из слов Т., ей английский нужен не только для сдачи экзамена, но и для общения и, возможно, он ей пригодится на работе. Также для нее важно чувствовать себя уверенней в клубе и на уроке.

Видно, что язык девушке нравится. Она использует любую возможность, чтобы поговорить на нем с ведущими клуба и выучить что-нибудь новое.

---

[1] Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». – М., 2010. – С. 66-87.

Эта студентка активна как на уроках английского, так и на клубных занятиях, но свободно чувствует себя в основном в малых группах. Одна из ее трудностей это застенчивость. С новыми людьми Т. не вступает в контакт по своей инициативе. Поскольку формат английского клуба подразумевает совместную подготовку проекта с другими ребятами и волонтерами, то мы понимаем, что застенчивость девушки может быть препятствием для изучения языка в клубном пространстве. Так как мы видим, что форма Английского клуба Т. интересна, то хочется помочь ей справится с данной коммуникативной сложностью. В то же время не менее важно, чтобы была определена для нее точка роста, предоставлены возможности для него.

Поэтому мы стараемся создавать такую атмосферу, где Т. чувствовала бы свою успешность, что позволило бы ей не смущаться и вести себя свободнее, использовать свои знания и быть более инициативным участником, не боясь при этом ошибиться.

Мы планируем работу в группах так, чтобы в той группе, в которой участвует Т., были ребята, с которыми она могла бы занимать инициативную позицию (т.е. такие ребята, которые не претендуют на роль лидера и готовы быть ведомыми). Также мы стараемся, чтобы материал был бы не только со словами, которые она знает, но и с новыми фразами и выражениями. И, конечно, мы подбадриваем, когда студенты отвечают, подсказываем, если они теряются при выступлении.

Еще один участник клуба – это студент М. Исходя из его слов, ему английский нужен для работы. Он рассказывает, что по выходным и на каникулах он работает в ресторане, который посещают туристы. По мнению М., знание основных английских фраз, связанных с работой официанта, помогут ему быть более успешным и более уверенно чувствовать себя. Мы понимаем, что на данной работе ему нужен более-менее ограниченный набор слов, поскольку английский скорее ему будет нужен в основном только для установления коммуникации с клиентами.

М. вышел из ПНИ и сейчас живет отдельно. Ему 26 лет. М. недавно научился читать и писать, его уровень грамотности является начальным. Он с трудом запоминает новые слова и фразы на английском, и ему сложно их произносить.

Учитывая эти трудности, мы даем М. короткие, несложные фразы и стараемся давать основные слова до Английского клуба. Так же мы стараемся подобрать материал так, чтобы он соответствовал его уровню.

Мы всегда поддерживаем М., когда он выступает или произносит новые слова, предлагаем ему такую группу, в которой ребята примерно его же уровня и есть один сильный ученик, который мог бы ему помочь.

Совсем другая ситуация у нашего студента К. Не имея опыта изучения английского языка, он регулярно посещает занятия английского клуба на протяжении последнего года. К. посещает коррекционную школу, в «Большой Перемене» получает поддержку, связанную с реализацией личных интересов и жизненных планов.

К. отстаёт в развитии от своих сверстников, ему 17 лет, он учится в 9 классе. Он очень забывчив, он часто путает время и плохо ориентируется в расписании. Ему довольно сложно запоминать новые слова и фразы. К. тревожен, мысли о будущей самостоятельной жизни вызывают у него волнение и страх. К. часто рассказывает фантастические истории и небылицы, «прячется» от реальности в своих фантазиях.

Для К. важно иметь возможность находиться в месте, где его принимают, к нему прислушиваются, быть рядом с людьми, с которыми ему спокойно. На первых занятиях клуба, которые К. посетил, он вёл себя довольно скованно, больше молчал. Со временем он стал более расслабленным и в то же время стал проявлять себя более активно, участвовать в подготовке сложных для него проектов, проявлять инициативу в играх. Доброжелательная атмосфера клуба помогла ослабить его общее напряжение. К. начал более доверительно общаться с педагогами и волонтёрами, предлагать идеи для новых встреч клуба. Можно предположить, что первоначальными интересами К., связанными с посещением клуба, были потребность быть принятым и возможность общаться в доброжелательной обстановке на интересующие его темы.

В одном из разговоров с педагогами, К. обозначил свой интерес к изучению английского языка. Он сказал, что было бы здорово когда-нибудь поехать в другую страну и там понимать других людей. В то же время он признался, что английский язык оказался значительно сложнее, чем ему казалось изначально. Конечно, очевидно, что обозначенное К. желание пока находится за пределами его возможностей. Несмотря на это, важно поддержать этот его интерес, создать необходимые условия для его развития.

Чтобы способствовать реализации вышеописанных интересов К., мы используем следующие методы: планируем такой состав групп, в котором более сильные участники не подавляли бы интерес и инициативу

К., используем игровую форму работы с лексикой, в играх предоставляем возможность объяснять английские слова с помощью разных способов (рисунок, жесты), учитываем и откликаемся на инициативу К. (предлагаемые темы, способы презентации), следим, чтобы в предложенном материале было наличие простых, понятных К. фраз, которые он мог бы повторить и запомнить.

Мы видим, что страх ошибиться напрямую связан с успехами учеников, и, чтобы откликнуться на интерес студента в области языка, сначала нужно удовлетворить его потребность в обстановке, где он чувствовал бы себя уверено. Это касается каждого участника клуба.

Поскольку участниками Английского клуба являются не только ребята, но и волонтеры, кураторы и педагоги, мы хотим описать интересы каждой из этих групп. Однако же более подробно мы остановимся на интересах ребят.

Ниже представлены основные интересы, с которыми ребята приходят на английский клуб:

– коммуникации в поездках/местах, где придется;

– английский для учебы (подготовка к экзамену);

– английский для учебы (чтобы чувствовать себя увереннее на уроке);

– Английский клуб как место, где можно приятно пообщаться на интересующую тебя тему, в комфортной дружелюбной атмосфере;

– английский для «престижа» (для повышения собственного статуса);

– английский для работы;

– английский как средство общаться с иностранцами.

Поскольку главным предметом нашего исследования являются интересы ребят, мы лишь кратко опишем интересы прочих участников. Эти интересы также важно учитывать и стремиться складывать с ранее обозначенными интересами ребят в клубном пространстве.

Итак, кураторы ребят посещают встречи английского клуба со следующими интересами:

– возможность поддержать своего студента и способствовать созданию для него комфортной атмосферы;

– понаблюдать за студентом в клубном пространстве, понять в чём ему нужна поддержка, какова его динамика во взаимодействии с другими;

– приобрести или расширить свой опыт общения со студентами в иной обстановке;

– поддержание комфортной обстановки для новых студентов Английского клуба, либо для студентов, у которых есть проблемы в общении с новыми людьми (волонтеры);

– поддержка новых волонтеров в адаптации взаимодействия со студентами Английского клуба;

– помощь в организации процесса.

Из наших наблюдений и общения с волонтёрами мы вывели следующие интересы, с которыми они приходят на английский клуб:

– применение собственных творческих и организационных способностей, самореализация помимо работы;

– применение знания английского языка в интересном и полезном деле;

– увидеть результат своего вклада (в том числе донорства со стороны компаний, которые они представляют);

– провести время с коллегами в неформальной обстановке, занимаясь полезным и интересным делом.

Мы, как организаторы и ведущие программы, можем выделить следующие свои интересы:

– освоение языковых компетенций нашими студентами в разных свободных (у студентов есть выбор и могут предложить сами) формах;

– увидеть своих студентов с новой стороны вне формата урока;

– расширение кругозора наших студентов;

– показать студентам перспективы использования английского языка как средства коммуникации;

– самим узнать новые факты об англоязычных странах и не только.

Мы хотели бы ещё раз отметить, что специфика нашей программы не только в разности интересов, но также в совершенно разных уровнях владения языком у наших участников. Поэтому нам так важно постоянно искать и использовать способы, которые делали бы возможным успешную интеграцию всех участников в общее пространство. Мы стремимся создать такие условия, в которых, независимо от уровня знаний, жизненной ситуации и направленности интересов, все члены Английского клуба становятся равноправными участниками совместного дела.

Одна из важнейших составляющих для создания этих условий – это общее поле, которое, на наш взгляд, является точкой пересечения всех интересов.

Хочется немного подробнее о нем рассказать. На Английском клубе все участники обычно делятся на три мини-группы, в которых они готовят свои презентации. Форму подготовки презентации выбирают сами участники. В результате подготовки каждый задействован и включается в процесс по своей инициативе настолько, насколько ему этого хочется в соответствии со своими интересами и возможностями.

Также игры, которые мы проводим на Английском клубе, позволяют создавать и поддерживать пространство, в котором запросы и ожидания участников могут быть в большей или меньшей степени удовлетворены. Мы используем командные игры, где каждый вне зависимости от разного уровня знаний может участвовать, и нехватка знаний не является препятствием для этого. Все сами выбирают подходящую для себя позицию и степень участия в игре (лидер, со-ведущий, ведомый или пассивный участник).

Таким образом, мы надеемся, что с помощью указанных способов, создаем такой формат клубного пространства, который позволяет всем участникам дополнять друг друга, быть ресурсом друг для друга.

Проведённая и описанная нами работа по изучению интересов ребят помогла нам лучше понять свою практику и обозначить направление для дальнейшего исследования. Нам удалось, с одной стороны, осознать ценность общего поля – возможности пересечения интересов разных участников и, с другой стороны, понять, что предметом нашей дальнейшей работы (с учётом понимания интересов ребят) будет являться создание условий для развития самостоятельности наших студентов. Как было замечено ранее, сейчас занятия клуба в основном организуются ведущими, ребята участвуют в организации лишь предлагая темы. Мы будем стремиться к тому, чтобы ребята начали более активно выходить в позицию организаторов деятельности клуба. Мы считаем, что именно понимание интересов ребят и отклик на них является стартовой точкой дальнейшего развития этих интересов и изменения позиции ребят – от пассивной к более активной, деятельной.

РАЗДЕЛ 3. ПОМОЩЬ ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ

ЗАМЕЩАЮЩИЙ РОДИТЕЛЬ КАК УЧАСТНИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ С «БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНОЙ»

УДК 376.6+ 37.0

О.Г. Аверкина, С.В. Лобынцева

В данной статье описан опыт работы сотрудников Центра обращений «Первый звонок» (ЦО ПЗ) и Образовательного центра «Большая Перемена»(ОЦ БП) с замещающими родителями, которые обращались в БФ БП за поддержкой с августа 2013 по январь 2015 г.; представлена разработанная авторами диагностика замещающих родителей как участников образовательных отношений; определены задачи и тактики поддержки замещающей семьи.

С августа 2013 года среди обращавшихся за поддержкой в наш фонд стало появляться больше замещающих родителей. За этот период в БФ «Большая перемена» поступило 23 таких обращения:

– 12 из них получили поддержку в ОЦ БП;

– 4 получили консультационную помощь в ЦО ПЗ;

– 7 сняли запрос или получили отказ с перенаправлением в партнерские организации.

До этого основной нашей целевой категорией были воспитанники и выпускники сиротских учреждений разного типа: коррекционных интернатов, ПНИ, ДДИ. Исходя из этого опыта мы начали строить поддержку ребят из замещающих семей.

Действительность вскоре показала нам, что взаимодействие с замещающими родителями и принятыми ими детьми отличается от нашего предыдущего опыта.

Пожалуй, главным отличием было то, что мы изначально входили во взаимодействие со **значимым взрослым,** который **взял на себя ответственность** за ребенка-сироту.

Довольно часто замещающие родители вместе с образовательным запросом приносили к нам свое эмоциональное состояние, описывали

трудности, связанные с построением отношений с ребенком, с членами замещающей семьи, с сотрудниками и учащимися школы, в которой учится принятый ребенок, с членами кровной семьи ребенка и пр.

Приведем примеры:

«У Максима есть настоящая нормальная жизнь (в музыке) и есть адская школа, где он хуже всех, о которой Максим говорит: “Я вообще не понимаю, зачем это надо, отстаньте».

Максим говорит маме, что в школе у него появляется ощущение агрессии со стороны одноклассников, но мама уверена, что это не соответствует действительности.

«– ...И Вы стали для них мамой с 30 июня. Понимаете? Вот Вы – их мама.

– Ну, не мамой, а опекуном, наверно. Ну, не знаю… Непонятно, просто, кем я стала.

– Ну, видимо, это Ваша задачка на ближайшее время – понять, кто Вы им.

– Ага. Ну да...»

«У нее ухудшилось психическое состояние: итак был страх замкнутого пространства, а сейчас усилился, сейчас везде вместе ходим, даже в туалет».

Катя плохо кушает. Замещающий родитель считает, что «у Кати проявляются симптомы истощения нервной системы: апатия, рассеянность».

«У нас встреча с мамой родной все перевернула, вот. Девочек отпустила к маме и все плохо… Ах, – вздыхает... – Сейчас что-то вопрос школы не так остро стоит, как вообще вопрос: «Как дальше жить?»Хе,– смеется,– после встречи с родной мамой, вот. То есть сейчас больше, ну, какая-то такая психологическая им помощь нужна, наверно. Вообще понять, что мама их все-таки не заберет, как она сказала».

Таким образом, сотрудники БП невольно эмоционально включались во все (образовательные и внеобразовательные) ситуации, приносимые родителями, начинали их решать, и это закономерно начало приводить к эмоциональному (усталость, апатия) и физическому (болезни) выгоранию. У родителей это провоцировало иждивенческую позицию, что противоречило миссии БП и заметно снижало возможность положительных результатов в работе с ребенком. Это заставило нас задуматься и задаться вопросом: «Что мы делаем не так?»

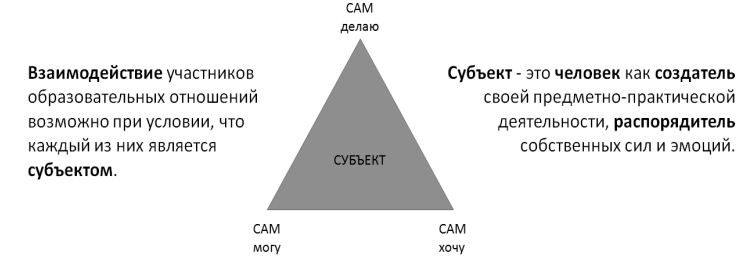
Мы проанализировали наш опыт, обратились к специалистам, занимающимся сопровождением взрослых в кризисных ситуациях, и обратились к законодательству РФ (Закон «Об образовании в РФ», «Семейный кодекс Российской Федерации»и Федеральный закон «Об опеке и попечительстве»).

Мы увидели, что нам недостаточно опыта построения отношений с замещающими родителями как людьми, взявшими ответственность за ребенка-сироту.

Исследование законодательной базы вернуло нас к пониманию тех отношений, которые по закону возникают между нашим образовательным центром и замещающим родителем: **образовательные отношения.**

Когда замещающий родитель **сам** обращается с запросом в БП, он становится инициатором создания образовательных отношений, подробно описанных в законе об образовании[1]. В нашем частном случае участники образовательных отношений – обучающийся, родитель (**законный представитель интересов принятого ребенка**) и педагогические работники ОЦ БП.

Мы готовы становиться участниками образовательных отношений только через складывание взаимодействия с замещающим родителем, потому что в этом случае мы сможем согласованно помочь ребенку. **Взаимодействие** участников образовательных отношений возможно при условии, что каждый из них являетсясубъектом.



[1] Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» глава 1, статья 2, п. 31. Для целей настоящего Федерального закона применяются следующие основные понятия: участники образовательных отношений – обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Такое понимание взаимодействия участников образовательных отношений согласуется с миссией БФ «Большая Перемена»[2] и возможно только при условии открытого договора между всеми заинтересованными сторонами.

Субъекты образовательных отношений

Субъектность замещающего родителя как участника образовательных отношений мы рассматриваем по следующим позициям:

– родитель как субъект создания и поддержания отношений в замещающей семье;

– родитель, как субъект обращения в БП;

– родитель как субъект преодоления трудностей в том деле, с которым он пришел в БП;

– родитель, как субъект складывания делового взаимодействия (готовность к договору).

В зависимости от комбинации проявляемых позиций, мы выделяем три категории замещающих родителей:

– субъект образовательных отношений с ОЦ БП;

– не субъект образовательных отношений с ОЦ БП;

– мерцающий субъект (в зависимости от условий, может перейти в позицию субъекта или не субъекта).

[2] Миссия БФ «Большая Перемена»: «Мы помогаем воспитанниками и выпускникам детских домов найти свое место в жизни, получить достойное образование и обрести уверенность в своих силах, знания и опыт для дальнейших самостоятельных шагов».

Рассмотрим последовательно каждую категорию.

Замещающий родитель как субъект образовательных отношений с Образовательным центром «Большая перемена»

1. Родитель как субъект создания и поддержания отношений в замещающей семье	
Проявления	**Примеры из практики**
Решение о принятии ребенка было согласовано со всеми членами семьи (вся семья: кровные дети, муж, все, кто будет вовлечен принимали участие в решении мамы)	Рассказ о принятии ребенка звучит в позитивном залоге, про ребенка говорит, как про часть семьи: «Мы справимся, нас много. У меня дочь кандидат…, а сын – кандидат… и внуки – ровесники этим детям»)
Отношения с ребенком строит, исходя из личного опыта воспитания кровных/приемных детей	
Отношения в семье поддерживающие	Другие члены замещающей семьи конструктивно участвуют в решении и преодолении возникающих трудностей; сами трудности описывают как посильные задачи)
Принял на себя роль родителя	Взаимодействуя с принятым ребенком, исходит из роли отца/матери
2. Родитель, как субъект обращения в БП	
Знает, куда обращается	Предварительно ознакомился с описанием деятельности фонда: на сайте/узнал от знакомых приемных родителей-участников программ БП), если не знает что-то о БП, задает вопросы или откликается на предложение задать вопросы о БП
Сам регулирует свое эмоциональное состояние	Откликается на предложение взять паузу или берет ее сам для того, чтобы успокоиться, «взять себя в руки»
3. Родитель как субъект преодоления трудностей в том деле, с которым он пришел в БП	
Сам формулирует трудность как задачу	Описывая трудность, сам предлагает варианты ее преодоления («...Я бы, наверное, сделал...»)
Есть опыт самостоятельного преодоления трудностей	Проговаривает опыт самостоятельного преодоления трудностей сам или по просьбе сотрудника БП («... Когда надо было снять диагноз, я…»)

4. Родитель как субъект складывания делового взаимодействия с сотрудником БП (готовность к договору)	
Умеет соблюдать договоренности	Принимает предложения сотрудника БП провести дополнительные действия: собрать справки, спросить в школе, что-то уточнить и т.п.
Сам выступает с инициативой в изменяющихся обстоятельствах	Когда не может выполнить договоренности, сам выходит на связь и согласовывает с сотрудником БП дальнейшие действия

Наша практика позволяет сделать вывод, что к этой категории чаще относятся родители, которые имеют опыт воспитания нескольких своих и/или приемных детей; не имеют завышенных представлений о возможностях ребенка; отталкиваются от его реальных способностей, адекватно терпеливы.

Важно, чтобы у родителя в личном опыте воспитания ребенка было сочетание ситуаций «взлетов» и «падений», что позволило ему научиться реалистично оценивать ситуацию, а не фантазировать.

Замещающий родитель как не-субъект образовательных отношений с ОЦ БП

1. Родитель как не-субъект создания и поддержания отношений в замещающей семье	
Проявления	**Примеры из практики**
Решение о принятии ребенка не было согласовано со всеми членами семьи	Чаще – это эмоциональный порыв одного из родителя/ей !!! (действие неосознанное).
Отношения с ребенком строит, исходя из своих идеальных представлений о воспитании детей, принципе РЕБЕНОК=ПРОБЛЕМА	В речи звучит, что с ребенком что-то не так («Он не такой!!!»)
Отношения в семье несогласованные	Сам родитель испытывает сложности в выстраивании отношений с другими членами семьи (муж-жертва обстоятельств, старший сын не понимает принятого ребенка; воспринимает ребенка в одной плоскости, а не в системе всех отношений, связей, которые уже есть и/или появятся в ближайшей перспективе, поэтому часто попадает в ситуации фрустрации)

Не принял на себя роль родителя	Взаимодействуя с принятым ребенком, исходит из роли брата/сестры, подруги/друга, бабушки/дедушки и т.д.
2. Родитель как субъект обращения в БП	
Не знает, куда обращается	Не инициирует сам и не откликается на предложение узнать подробнее о БП
Не регулирует самостоятельно свое эмоциональное состояние	Большей частью делится переживаниями во время беседы-интервью, для продолжения взаимодействия необходима внешняя поддержка
3. Родитель как субъект преодоления трудностей в том деле, с которым он пришел в БП	
Не знает, куда обращается	Не инициирует сам и не откликается на предложение узнать подробнее о БП
Ищет, на кого переложить ответственность за выход из сложившейся ситуации	«Вы сделайте что-нибудь с этим»
4. Родитель как субъект складывания делового взаимодействия с сотрудником БП (готовность к договору)	
Не умеет соблюдать договоренности	Изредка или постоянно срывает договоренности о встречах-собеседованиях, о проведении дополнительных действий
Ждет инициативы от сотрудника ПЗ в изменяющихся обстоятельствах	Когда не может выполнить договоренности, не выходит на связь сам, сотруднику приходится «вытягивать» из родителя причины срыва

Чаще к этой категории относятся родители, которые не имеют своих детей; опираются на идеальные (теоретические) представления о воспитании детей; приемным родителем стал недавно (не более года); пожилые люди, которым сложно отказаться от своей правоты по любому поводу.

Зачастую у последних отсутствует гибкость в представлении о значении образования для человека («Я в свое время учился и считаю, что образование получать надо, надо ходить в школу регулярно, надо делать домашние задания регулярно, их надо делать так-то...»). Они легко скатываются на позицию жертвы, происходит смешение ролей: бабушка-дедушка, подруга, сестра и т.д.

Мерцающий субъект во всех наблюдаемых нами позициях может проявлять себя как субъект, или как не-субъект. Потенциально такой родитель может стать субъектом образовательных отношений, но, оказавшись в незнакомой, новой ситуации, ведет себя как не-субъект; может

говорить, что не все понимает, но по фактам идет на контакт, принимает информацию от сотрудника БП; что-то хочет сделать с собой, с ситуацией, но не с ребенком.

Чаще всего к этой категории относятся родители, недавно принявшие ребенка в семью, находящиеся в адаптационном периоде.

Увидеть и зафиксировать проявления родителя как субъекта образовательных отношений с БФ БП нам помогает **диагностический инструментарий:**

– наблюдения и фиксация фактов во время телефонной беседы-интервью и очных собеседований с замещающим родителем;

– уточняющие вопросы;

– наблюдение и фиксация эмоциональных проявлений в процессе телефонной беседы-интервью;

– организация пауз(ы), чтобы обратившийся смог сам отрегулировать свое эмоциональное состояние;

– создание договоренностей и диагностика умения их соблюдать с фиксацией результатов в кейсе или дневнике взаимодействия.

Мы всегда диагностируем родителя как субъекта образовательных отношений с БФ БП в интересах ребенка, что дает нам возможность:

– определить, какими ресурсами БФ БП может откликнуться на запрос замещающего родителя;

– взвешенно принять решение, беремся ли мы за поддержку семьи;

– определить задачи и тактику поддержки замещающего родителя и /или ребенка;

– снизить риск эмоционального и физического выгорания сотрудников БП, работающих с замещающими родителями.

Определение задач и тактик поддержки замещающего родителя и /или ребенка позволяет сотрудникам БФ БП согласованно действовать при построении отношений с замещающими родителями как людьми, взявшими ответственность за ребенка-сироту.

Ниже в таблице рассмотрим задачи и тактики поддержки[3], которые могут быть применены в зависимости от категории замещающего родителя.

[3] 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. – 158 с.

Категория замещающего родителя	Задачи сотрудников БФ «Большая Перемена»	Тактика поддержки
Субъект образовательных отношений	– поддержка субъектности (сильных сторон) родителя; – помощь в тех вопросах, для решения которых у родителя нет ресурса, а у БП есть	Взаимодействие (партнерские отношения, договор)
Не-субъект образовательных отношений	– обратить внимание родителя на позицию, занимаемую по отношению к ребенку, предложить обратиться к специалистам; ознакомить с условиями, в которых возможно взаимодействие с БП; – найти в опыте родителя, где он проявлял себя как субъект, чтобы опираться на это во взаимодействии; – помочь замещающему родителю увидеть ребенка как субъекта своей жизнедеятельности, в том числе образования; – отслеживать и прерывать попытки родителя переложить эмоциональный груз на сотрудника БП	– Содействие, помощь (если родитель стремится работать над собой). – Защита ребенка (адвокатура или буфер)– если понимаем, что ресурсов для работы с родителем потребуется очень много. – Работа с ребенком: поддержка его субъектности (когда ребенок достаточно взрослый)
Мерцающий субъект образовательных отношений	Создание условий для: – преодоления родителем адаптационных трудностей; – проявления, закрепления субъектности замещающего родителя	Возможны все четыре тактики. Основной способ взаимодействия – каскадный договор

Представленная в данной статье диагностика замещающего родителя, обращающегося с запросом, позволяет нам поддерживать его субъектность впоследующем взаимодействии с сотрудниками БФ БП, не провоцировать у него иждивенческую позицию и создать опыт делового взаимодействия с представителями образовательной организации. Мы создаем условия, чтобы родитель мог транслировать полученный опыт при выстраивании взаимодействия с ребенком как субъектом своей образовательной ситуации. Это позволит ребенку «...обрести уверенность в своих силах, знания и опыт для дальнейших **самостоятельных** шагов».

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К СОСТАВЛЕНИЮ ВНУТРИСЕМЕЙНОГО ДОГОВОРА «ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ»

УДК 376.6+ 37.0

Т.В. Андреева, А.А. Васильев, Р.Р. Туйкин

Данные методические рекомендации разработаны на основе опыта воспитания ответственности и самостоятельности у детей и подростков Детской деревни SOSТомилино, которая успешно проводиться нами с 2012 года. Методические рекомендации предназначены для замещающих родителей многодетных семей Детской деревни SOSТомилинои приемных семей для более эффективного использования уникального педагогического инструментария – внутрисемейного договора «Об ответственности». Методологическую основу данных рекомендаций составляют материалы психологического центра «Вершитель» под руководством Роберта Туйкина и специалистов службы сопровождения замещающих семей Детской деревни SOSТомилино.

Для чего нужен Договор? Внутрисемейный договор «Оботвественности» – это один из практических педагогических методов воспитания самостоятельности и ответственности ребенка, особенно в подростковом возрасте.Договор позволяет родителям и детям эффективно взаимодействовать при совместном проживании, создаваяпри этом благоприятную среду в семье, разрешать возникающие конфликты иуважать границы друг друга.

Для общего обсуждения в семье полезности составления договора об ответственности, напомним, что мы проводили для сотрудников Деревни «круглый стол» на тему «Как мы понимаем ответственность», где мы вместе с ведущим «круглого стол» известным психологом Робертом Туйкиным, руководителем психологического центра «Вершитель»,выработали единое понимание термина «ответственность».

Участники Круглого стола предложили ряд формулировок определения ответственности в Детской деревне:

Ответственность – это обязательное (необходимое) дело и мое видение, как его можно сделать с наименьшим ущербом для других. Я ответственен за выбор пути выполнения дела.

Ответственность – это то, что я должна (долг).

Ответственность – это установленные последствия за деяния или бездействия.

Ответственность – это соответствие ожиданиям.

Ответственность – это умение держать ответ за свои действия перед собой и социумом (границы).

В основе ответственности лежат воспитание и уважение к другим.

Ответственность – это принцип «Делай все, что хочешь, но не мешай другим».

Ответственность – это обеспечение безопасности собственной и рядом живущего.

Ответственность – это способность человека отвечать посредством осознанного выбора.

Ответственность – это умение ответить на вопрос: «Как я это сделал(а)?»

Каждый из этих терминов имеет право на существование, и мы предлагаем использовать термин: **Ответственность – это умение ответить на вопрос: «Как я это сделал(а)?»**

Работа по составлению внутрисемейного договора может проводиться в несколько этапов:

Обсуждение всей семьей вопросов о полезности (выгоде) использования Договоров;

Определение личных зон ответственности (ЛЗО) каждого члена семьи;

Проведение переговоров по пересечениям ЛЗО;

Создание Договора;

Создание «Дневника успеха» и «Бортового журнала» для фиксации достигнутых решений и соблюдения условий Договора;

Принятие на семейном совете свода правил (Закона семьи, Конституции семьи), который принимается как данность всеми членами семьи.

1 этап: Обсуждение всеми членами семьи вопросов о полезности использования внутрисемейного Договора. Здесь можно обсудить конкретные примеры из жизни семьи, которые можно разрешить, в том числе и через Договор.

2 этап: Определение личных зон ответственности. На этом этапе целесообразно обозначить личные зоны ответственности каждого члена семьи, как члена семьи, как жителя Деревни и как родителя или со-

трудника Деревни (SOS-мама), о границах и общих зонах ответственности.

Этот этап проходит на общей встрече всей семьи (семейный совет). Для определения личных зон ответственности необходимо принять единый свод правил семьи (Закон семьи), по которому семья благополучно и комфортно живет и решает свои проблемы, и ответить на следующие вопросы.

Устройство семьи.

Что в нашей семье самое главное? Какое высказывание могло бы быть нашим девизом?

На чтоимеет право каждый из членов нашей семьи? В каких правах мы равны?

Как мы реагируем на ошибку другого? Имеем ли мы право на ошибку?

Что мы делаем, если кто-то забыл, не сделал или сделал некачественно?

Можем ли мы помогать друг другу? Если кто-то из семьи просит о помощи, то к кому можно обратиться?

Как мы осуществляем поддержку друг другу?

Каким будет ритуал решения спорных вопросов?

Бытовая жизнь.

Что такое порядок и чистота в доме? Насколько это важно для нас?

Режим дня.

Предусмотрено ли у нас ограничение просмотра телевизора, пользование компьютером? В чем выражается это ограничение? Кто следит за его выполнением?

Возвращение домой по расписанию или по желанию? Есть ли ограничение по времени?

Традиции нашей семьи.

Какие у нас есть традиции?

Готовы ли мы создать новые традиции, какие?

В каких случаях мы создаем семейный совет?

Родственники и близкие люди.

Предусмотрены ли у нас встречи или любой другой вид общения с родными людьми? Кто устанавливает регулярность этих встреч, переписку, звонки?

Если встречи происходят, то где?

Самостоятельная жизнь.

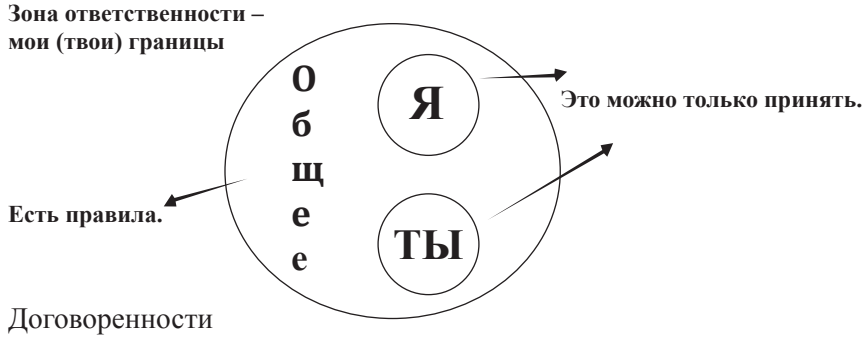
Как мы провожаем того, кто идет в самостоятельную жизнь?

Будем ли мы поддерживать связь, продолжать отношения? Каким образом?

Целесообразно отвечать только на те вопросы, которые являются актуальными для всех членов семьи и с учетом возрастных особенностей. Ответы на эти вопросы составляют единый свод правил (Закон), по которому живут все члены конкретной семьи и принимаются всеми членами семьи как данность. Принятые правила (Закон) можно красиво оформить, например, в рамку или на стенде.

3 этап: Определение личных зон ответственности или границ каждого члена семьи (рис.).

Очень важно предложить ребенку подумать и поставить задачи, за которые он хочет отвечать. Хорошо бы написать список вещей, за которые он готов отвечать. Это же важно сделать и для себя лично. Таким образом, будут выделены личные зоны ответственности, которые можно только принять, а на общем пространстве можно только устанавливать правила и договариваться.



Договоренности

Рисунок

Для создания Договора предлагается выполнить следующие шаги.

<u>Шаг 1</u>: Каждый член семьи определяет своюситуацию/задачу. Например,«Просыпаю», или «Прогуливаю», «Хожу на кружок» и т.д.

<u>Шаг 2:</u> Взрослый член семьи (родитель) или психолог проводит тестирование по4 мотивам: месть, власть, страх неудачи, привлечение внимания.

– Оцениваются и озвучиваются полученные результаты.

*Информация для родителя:*К форме власти относятся сплетни, разговоры за спиной, оценки, громкая музыка, демонстративность, опоздания, рожицы.Если ребенок борется за власть или мстит, то договариваться бесполезно.При проявлении Власти, очень важно устранить зрителей. Чтобы Власти стало меньше, научитесь отдавать власть (делегирование); спокойно воспринимать, если границы ребенка расширяются; отслеживайте собственные границы.Важно научиться самому позитивно относиться к проявлениям Власти;

– отслеживается принцип Важности: принцип 7 (+/-2)пунктов в Договоре. Договариваемся только о важном для всех членов семьи;

– учитывается принцип Позитивности:вспоминаем 5 позитивных качеств участников договора;

– используем принцип «Я-сообщения»:«Помоги мне решить мою проблему».

Применяется следующая схема Договора: важно, чтобы в переговорах участвовали все члены семьи.

Шаг 3:Проведение переговоров по пересечениям ЛЗО.

Если личные зоны ответственности пересекаются и затрагивают границы ЛЗО других членов семьи, то целесообразно заключать договор с участием всех членов семьи. Такой договор будет называться коллективным.

Договор может заключаться как с одним ребенком, так и с несколькими или со всеми членами семьи. В основе коллективного договора лежит одна или две проблемы, которые актуальны для большинства членов семьи и ими заявлены.

Индивидуальный договор – договор с одним ребенком.

Условия договора можно моделировать. Лучше заключать договор на 3 месяца, а не на долгий срок. Лучше дробить задачу на шаги, чем сразу ставить перед ребенком большую цель.

При составлении Договора стоит учитывать цели, которые обе стороны ставят перед собой. В качестве цели ставится достижение решения указанной проблемы. Цели должны быть конкретными, реалистичными, достижимыми, безопасными, измеряемыми, зависящими только от участников договора. Идея достижения цели очень сильно вдохновляет.

В процессе переговоров может принять участие третье лицо. Роль третьего лица (значимого взрослого) – решение следующих задач:

– создать правило: говорить о фактах, о чувствах, о потребностях;

– прояснить для сторон договора, что «я здесь не для того, чтобы определить кто прав, кто виноват. Я здесь, чтобы быть полезным своими идеями и мыслями».

Шаг 4: Обсуждение последствий и санкций.

Информация для родителей (по материалам тренинга «Творец отношений» психологического центра «Вершитель» под руководством Роберта Туйкина):

Санкции – это то, что будет, если произойдет срыв. Тогда прописываются конкретные действия. Санкции направлены нена наказание.

Каждый человек имеет право на срыв. Срыв – это когда ожидание (план) не равняется результату. Мы предлагаем следующую схему работы со срывом:

Признать срыв.

Выяснить, чему научился. И для чего это случилось?

Выработать новое решение и сделать о нем заявление.

Применяются следующие шаги.

Мозговой штурмприменяется для поиска решения проблемы.Задача – найти неожиданное решение. В ходе мозгового штурма могут принимать участие члены семьи и третьи лица с учетом пожелания всех сторон договора.

Анализ – любой человек может вычеркнуть вариант без объяснения причин. Необходимо поблагодарить за отказ как ответственное решение ребенка. Очень важно дать возможность ребенку сказать «Нет». Это позволяет ребенку сделать решительный шаг в своем развитии, принять ответственность за свое «Нет».

Если появилось несколько вариантов решения проблемы, то выбирается такое решение, которое набирает большее или равное количество очков при оценке этих вариантов. Если вариант решения среди вариантов больше или равно 1, то надо подробнее обдумать и записать это решение.

Принять решение. Записать это решение.

Шаг 5: Создание «Дневника успеха» и «Бортового журнала» для фиксации достигнутых решений и соблюдения условий Договора.

«Дневник успеха» предназначен для фиксации достижений по выполнению условий договора, результатов проведенного анализа, мозгового штурма, новых целей и принятых решений. «Дневник успеха» может быть для каждого члена семьи отдельным.

«Бортовой журнал» – это своего рода дневник, где каждый член семьи сможет фиксировать все происходящее, описывать свои действия и задавать разные вопросы.

Шаг 6: Создание самого Договора (Приложение 2).

Приложение 1

Рекомендации родителям
(по материалам тренинга «Творец отношений» психологического центра «Вершитель» под руководством Роберта Туйкина)

Многие родители выражают озабоченность, что дети часто говорят и делают, что хотят. Знают свои права и не хотят знать про свои обязанности. В качестве совета мы предлагаем схему, предложенную Робертом Туйкиным.

«Схема различий в терминах «Обязанность» и «Обязательство»

Обязанность	Обязательство
На мне лежат– *Навязано*	Сам захотел– *Взял*
Долг Совесть Вынужден Нужно Необходимо ГНЕТЕТ	Хочу Могу Выбрал РАДУЕТ

Если хочешь видеть ответственность ребенка, сначала дай свободу. Необходимо научить ребенка выбирать, чтобы потом он научился за это отвечать. «Если не выбираешь ты, то всегда будет тот, кто выберет за тебя».

Личная территория или личная зона ответственности – это то, за что ребенок хочет отвечать.

Начни верить сам и отвечать за то, что веришь.

Нельзя дать свободу одному ребенку.

Нельзя научить, можно научиться. Нельзя оскорбить, можно оскорбиться.

Жалость – это позиция сверху вниз.

Уважение – это соблюдение личной границы.

Все, что мы защищаем, мы ослабляем.

Можно отказать на просьбу, но не можем отказать на требование.

Вредно говорить: «Почему?» Полезно сказать: «Зачем?»

Нет выбора между«Хорошо и Плохо». Есть выбор между «Хорошо-1» и «Хорошо-2».

Говорить вместо:«Что сегодня получил?» – «Чему научился сегодня в школе?»

Успех – это умение подняться.

Корпоративная этика – это внутренняя потребность соблюдать общие правила.

Необходимо помнить, что:

Бардак – это способ пометить свою территорию;

Врут только тем, кого бояться.

Эффективные и неэффективныепозиции принятия личной ответственности

Разумно (за свое)	Не разумно
За свои обещания	За детей
За свои решения	За сотрудников
За сохранность своего здоровье	За деревню
За свои действия	За семью
За свои чувства	За психологический климат
За личную жизнь	За сохранность традиций
За свой отдых	За чистоту в доме
За мои слова	За гигиену детей
За свою комнату	
За свою внешность	
За деньги, выданные под отчет	
За свою безопасность	

Мы предлагаем использовать несколько **правил**:

1. Научиться обращать внимание на хорошее поведение, а не на плохое.

2. Договориться с ребенком о сигнале, по которому будет понятно, что ему нужна помощь.

3. Масса телесного контакта, вне зависимости от поведения.

4. Выделить не менее 15-ти минут общения с ребенком в день, при этом:

– не заниматься ничем другим;

– показать ребенку, что ничего нет важнее общения в эти 15 минут;

– обсуждать с ребенком (эта информация не может обсуждаться с другими).

5. Не привлекать внимания посредством силы (не начинать борьбу)

6. Перестаньте хотеть за других.

7. Перестаньте манипулировать и связывать свои оценки с действиями ребенка.

Важным, на наш взгляд, является система поощрений, которая классифицируется в трех позициях: Оценка, Похвала, Поддержка.

Оценка	**Похвала**	**Поддержка**
Имеет критерии, сравнение, стимулирует	Форма поощрения, стимулирует, поддерживает статус	Устремлена на будущее
Оценка – это форма власти, и смысл оценки – внешнее управление	Это оценка, которая дается в момент достижения результата	Это то, что дается в момент срыва. Это Возможность
Самооценка – это чужая оценка, которую он присваивает себе	Это демонстрация власти. Всегда о личном превосходстве. Зависимость от похвалившего	Дается только в равных позициях
У ребенка нет самооценки	Это о результате, о прошлом	Поддержка риска для лидера
Ребенку присуще – Самоуважение	Похвала не дает права на срыв	Пример Поддержки: Я горжусь… Я радуюсь… Я благодарна… Ты можешь на меня рассчитывать Успокойся, я рядом
Формирование послушания		

Поддержка отличается от помощи в том, что помощь – это сделать за человека.

В целях собственной рефлексии и в качестве упражнения можно подсчитывать, сколько раз Вы оценивали, хвалили, поддерживали.

В целях эффективного общения по результатам (факту срыва, коррекции и т.д.) договора, предлагаем использовать пять степеней вмешательства:

1. Можно, я увижу…?
2. Можно, скажу…?
3. Можно, я скажу, что меня волнует и что для меня важно?
4. Можно, дам совет?
5. Можно, помогу?

Типы обращения к ребенку:На просьбу можно отказать, а на требование – нет.

Формулы «Я-сообщений», если ребенок не прав:

Когда ты делаешь (факт), то….

Я чувствую …. (чувство), а

Это для меня значит …. (интерпретация) и

Я прошу тебя о …… (новое решение или поведение).

Метафоры жизненного пути

Законы относятся к отношениям равных людей.

Фактически это новые решения.

1.Закон половины пути.

Степень вашего воздействия на другого всегда ограничена его желаниями.

Для того, чтобы встретиться, нужно пройти свою половину. Пройдет ли другой свою половину – это его задача и его решение. Воздействовать на него или проходить за него не обязательно, также как и испытывать чувство вины и неполноценности. Задача закона– избежать бессмысленной ответственности. Если обязательство выполнимо – силы прибывают, если взялись за невыполнимое – то убывают.

2.Закон места встречи. Встреча некогда не бывает посередине. Когда стремление к встрече есть у обоих. Более сильный партнер преодолевает большую часть пути. Более сильный более свободен в выборе места

встречи. Более слабый знает, сколько он может пройти, и не больше. Не важно, кто сколько прошел. Оба должны прикладывать усилия, чтобы встретиться. Встреча – это состояние или цель? Или цель, заключающуюся в состоянии?

3.Закон шлагбаума. Шлагбаум – преодолимое, условное препятствие. Можно сделать препятствие непреодолимым. Дабы увидеть возможности, нужно сделать шаг – переступить шлагбаум. Преодолимо ли препятствие? И стоит ли накачивать энергией условное препятствие? Может это и не препятствие? Надо ехать вперед или объехать? Возможности от Бога не даются впрок. Шаг в неизвестность – испытание нашей веры.

4.Закон тупика. Чем больше вы в нем находитесь, тем меньше сил вернуться к точке последнего выбора. Пассивное торчание в статусе жертвы выкачивает силы. Надо ехать назад. Беречь бензин. Тупик не бесплатен. Часто тупик возникает тогда, когда сталкиваются противоположные мнения по одному вопросу.

5. Закон пробки: если вы оказались в пробке, лучше всего уходить наверх. Пробка – движущийся тупик. Вверх – неординарное решение, выход из потока.

Двое в машине

6.Закон такси: чем дальше, тем дороже. Степень доверия специалистам в ситуации вашего незнания. Какой-то заказ может быть всегда, иначе совсем неизвестно куда Вас приведут. Чем меньше Вы знаете о цели и маршруте и, чем больше доверяете специалисту, тем больше Вы заплатите за ситуацию. Относится также к ситуациям ожидания. Терпение и ожидание решит проблемы, но какой ценой? Если у Вас нет намерения, вы становитесь мишенью для других. Если Вы не принимаете решения, то решают за Вас.

7.Закон попутчика. Если Вас попросили ехать по-другому и Вы согласились или не возражали, то Вы ответственны за последствия, и оправдаться уже нельзя. Парные взаимодействия, причем один держит руль. Человек понимает, что ему это не надо, но не хочет брать ответственность в свои руки.

8. Закон проводника. Проводник сопровождает Вас туда, куда нужно обоим. Когда проводник становится попутчиком? Если проводник оставляет Вас, то нужно быть благодарным за тот путь, который вы прошли вместе. За то, что Вы открыли в себе и что осталось с Вами навсегда.

Изменение направления движения. Поворот к новой цели

9. Закон нейтрального положения. Если вырешили изменить направление движения, то вам необходимо побыть в нейтральном положении. Нейтральное положение – способность к наблюдению себя и событий со стороны. Поведение обладает инерцией. Какое-то время придется идти в том же направлении, но уже сознательно. Можно выключить мотор. Снижается чувство вины за повторение поведения.

10. Закон поворота к новой цели. Обнаружив новую цель, лучше повернуть позже, чем никогда. Лучше позже оказаться в нужном месте, чем раньше в ненужном. Суть в том, что никогда не поздно.

11. Закон потока или зеленой волны. Чем раньше вы нашли свой поток, тем меньше Вам придется тормозить и ускоряться. Истинное легко.

12. Восприятие цели пути. Либо как серия коротких дистанций, либо известен начальный и конечный пункт. Либо как путешествие, цель которого лишь постоянно развертывается. Чем выше и дальше цель, тем разнообразнее маршруты и интересней путь.

Отношение к правилам

13. Закон нарушения правил движения. Если один из участников нарушает правила, то другой может на время забыть о правилах и действовать интуитивно, чтобы избежать гибели обоих. Человек получает удовольствие от выполнения правил и делает это интуитивно. Правильное правило не может быть плохим для себя.

Необходимо различать действительные законы, правила игры и манипуляции. Вмире множество противоречивых законов

14. Закон осознания приоритетов. Выбрав приоритетные законы и правила, человек становится ответственным за свой выбор и за последствия. Уход, отказ от выбора – это тоже выбор. Если Вы не сделаете выбор, то выбор сделают за Вас. Или это будет бессознательный выбор. Осознанный выбор делает человека стойким в испытаниях. Бессознательный выбор делает человека жертвой обстоятельств. Человек ответственен не только за свой выбор, но и за то, во что он верит как в «правильное». Человек, верящий в «ложное» верование, поддерживает и «ложное» верование других.

Соперничество

Часто мы сами подталкиваем наших детей к борьбе, готовя их таким образом *к* «суровой реальности». Разжигая в детях азарт соревнования, сравни-

вая их, конфликтуя, помните о тех уроках, которые они могут извлечь из-борьбы *(и какие решения они могут принять о жизни и о себе).* Ошибочные уроки, которые дети выносят из борьбы:

– Я *получаю внимание* от борьбы (Я *буду бороться с теми, чье внимание для меня дорого).*

– Борьба и запугивание – *пути,* с помощью которых я *достигну* чего *хочу (Я не знаю других путей добиваться своего, или считаю их менее эффективными).*

– Выигрывает только более *сильная* личность *(Если я проиграл – значит я слабак. Бороться – значит утверждаться* в *своей силе).*

– Пускай кто-нибудь *другой* (но не я!) *остановит* меня от борьбы, прежде, чем кто-либо *получит боль (Я не* могу *прекратить борьбу, даже если вижу, что она доставляет кому-то боль).*

– Мне *не нужно оценивать* во что обойдется мне *борьба (Победителей не судят. Победа любой ценой – это главное).*

– *Я не важен,* пока я не могу *делать, что хочу (Уважают только тех, кто поступает по-своему).*

– *Я вынужден* каждый раз *бороться или уступать (Я борюсь понезависимым от меня причинам, борьба существует сама по себе).*

– Когда я чувствую боль, я должен вернуть ее обратно *(Я буду мстить всем, кто меня задевает или не понимает).*

– Когда я борюсь, я могу *заставить* взрослых *принять мою* сторону *(Борьба – это лучший способ договариваться с людьми).*

– Если я не хочу бороться, то я не достигну, чего я хочу. *(Я должен бороться, чтобы быть успешным в жизни).*

Дети борются (дерутся, кричат друг на друга и т.п.). Как быть? Как научить их прекращать борьбу и не чувствовать себя проигравшими? Как научить их добиваться желаемого без борьбы, идти на компромиссы? Надо переориентировать их борьбу. Следуя приведенным ниже рекомендациям не забывайте, что Ваше намерение – помочь вашим детям, иначе даже не стоит пробовать. И не забудьте «выключиться из розетки», будьте спокойны, немного отстранены и внимательны к чувствам детей.

Переориентация борьбы:

– Прекратите действия, приносящие боль, предложите тайм-аут, успокойте детей и себя.

– Избегайте того, чтобы Ваши дети чувствовали неуважение.

– Избегайте осуждения борьбы или принятия чьих-то сторон. Поместите их в одну лодку.

– Помогите им понять боль и ненужность борьбы.

– Признайте чувства каждого, и помогите им соответственно определить желания;

– Покажите им, как это приемлемо – выпускать чувства и устанавливать свои собственные границы.

– Признайте гнев, реагируйте на любую точку зрения вашего ребенка, уважительно опишите проблему, выразите уверенность в возможности найти их собственное решение, покиньте комнату.

– Выделите и опишите для себя истинную причину борьбы. В мирное время помогите им решить их борьбу, не обвиняя друг друга.

Соперничество детей не возникает на пустом месте. Мы сами усердно удобряем почву для него. Как научится предотвращать его? Об этом речь ниже:

Предотвращение детского соперничества:

– Никогда не сравнивайте детей. Сопротивляйтесь, когда настаивают, чтобы сравнить.

– Помните – дети не хотят, чтобы с ними обращались одинаково, им нужно, чтобы обращались с каждым по-разному, в соответствии с их индивидуальностью. Выберите время для того, чтобы узнать и оценить индивидуальность вашего ребенка.

– Уважайте и гордитесь различием в детях.

– Будьте уверены сами учите детей радоваться чужим победам.

– Избегайте запирать ребенка в роли – себя самого, между детьми или-родителями.

– Придавайте особое значение работе в команде и ценности быть командой.

Вы решили «сесть за стол переговоров». Как лучше повести разговор? Утверждение мира, как альтернатива борьбе:

– Дайте время успокоиться, найдите альтернативные пути выражения их гнева.

– Каждый говорит о своих чувствах и проблемах, как он видит их, используя форму «Я сообщаю...» без обвинения, не называя имен, непрерывая.

– Каждый говорит о том, как другой видит проблему. Это позволяет-каждому понимать перспективу другого.

– Каждый говорит, как он ответственен за проблему. Каждый признаетсвою часть в создании ситуации. При этом важно, чтобы не былоосуждения себя. Подчеркните детям, что ответственность не означает вину.

– «Обмозгуйте» решение вместе и выберите то решение, которое удовлетворяет каждого – выигрышное для всех.Поддерживайте друг друга.

Причины для сопротивления физическим наказаниям

Это не является необходимой мерой. Существуют альтернативыкоторые более действенны и не наносят детям вреда.

Дисциплина исключает наказание. Наказание вносит в дисциплину беспорядок. Дисциплина нужна для обучения, в то время какнаказание используется для контроля и возмездия. Маленькиедети не совершают преступлений, которые требуют наказания. Ошибки детей требуют корректирующего дисциплинарного отклика.

И тогда страх, стыд, боль, запугивание и насилие становятся нормой разрешения конфликтов между взрослыми и детьми.

Это не позволяет перейти к решению проблем более удачными иэффективными способами. До тех пор, пока физическое наказание является допустимой нормой, вряд ли захочется предпринимать усилия для поиска ненасильственных методов.

Физическое наказание смешивает понятия любви и насилия. Этоучит детей тому, что насилие может быть проявлением любви. Насамом деле истинная любовь проявляется более здоровыми методами.

Любое непослушание ребенка является проблемой, а любое наказание только лишь контролирует этот симптом или даже усиливает плохое поведение ребенка.

Физическое наказание опасно, так как оно может перерасти в избиение.

Физическое наказание увеличивает агрессивность ребенка и вандализм.

Физическое наказание может нанести постоянную длительнуюумственную, духовную, физическую или эмоциональную травмуребенка.

Это уменьшает способности ребенка концентрироваться на интеллектуальных задачах и таким образом сдерживает обучение.

Приложение 2

Образец договора

Договор № __
об ответственности

пос. Томилино «___» _____ 2015г.

гр. Петров Дмитрий, ребенок семьи дома № 0 Детской деревни SOSТомилино, именуемый в дальнейшем «Ребенок» с одной стороны, и Иванова Ирина Ивановна, родитель семьи дома № 0 Детской деревни SOSТомилино, именуемые в дальнейшем, «Родители», с другой стороны, именуемые в последствии «Стороны», заключили настоящий договор о следующем:

I. Предмет договора

Предметом настоящего договора является определение личных зон ответственности (ЛЗО) и на их основе постановка целей по решению собственных проблем, путем выполнения взятых на себя определенных обязательств. Стороны действуют на основе решения членов семьи жить благополучно и комфортно.

Стороны безоговорочно принимают личные зоны ответственности друг друга;

Стороны договариваются выполнять взятые на себя обязательства по достижению поставленных целей;

Стороны принимают, установленные на Семейном Совете, свод Правил семьи (Закон семьи);

Стороны уважают права и границы других членов семьи.

II. Личные зоны сторон

1. ЛЗО ребенка:
– просыпаться по будильнику
– приходить к первому уроку в школу
– выполнять домашние задания по основным предметам

– возвращаться домой к 22.00
– самостоятельная проводить уборку комнаты (еженедельно, по пятницам)
2. ЛЗО родителей:
– предупреждение ребенка о последствиях опозданий
– напоминание о своевременной постановке будильника
– напоминание о времени проведения уборки

III. Определение целей и Обязательства сторон

Для достижения общей цели № 1: Приходить к определенному времени в школу и домой
1. Ребенок принимает на себя следующие обязательства:
– устанавливать будильник
– просыпаться по будильнику
– выйти в школу заранее
– прийти к началу урока
– вернуться домой к 22.00
2. Родители принимают на себя следующие обязательства:
– рассказать о последствиях, которые могут быть, если систематически опаздывать

Для достижения общей цели № 2: Поддержание успеваемости по основным предметам
1. Ребенок принимает на себя следующие обязательства:
– Выполнять домашние задания
– Попросить помощи при необходимости
– Сдавать учителю домашние задания.
2. Родители принимают на себя следующие обязательства:
– помочь выполнить домашнее задание по просьбе ребенка

Для достижения общей цели № 3: Поддержание порядка в комнате
1. Ребенок принимает на себя следующие обязательства:
– Выполнять домашнюю уборку
2. Родители принимают на себя следующие обязательства:
– Напомнить о дне уборки

IV. Ответственность сторон

Стороны имеют право применить по отношению к друг к другу поощряющие действия:
(стороны сами придумывают для себя поощрения. Для каждого обязательства – одно поощрение)
В отношении Ребенка:
1. Увеличивается денежная сумма на одежду
2. Покупка по просьбе чего-то вкусного (сыр, колбаса)

В отношении Родителя:
1. Устанавливается
2. Покупка по просьбе чего-то вкусного (сыр, колбаса)

Если одна из сторон не выполнила свои обязательства, то он(а) не получает то, что хотел(а), и применяются следующие наказания:
Отменяются карманные деньги
Мытье посуды (кастрюли)

V. Срок действия договора

Настоящий договор вступает в силу с момента его подписания сторонами и действует сроком до _____ 2015 года.

VI. Заключительные положения

Настоящий договор составлен в двух экземплярах, по одному для каждой из сторон.
Настоящий договор считается завершенным, если обе стороны признают, что взятые ими на себя обязательства выполнены полностью.
Стороны, по обоюдному согласию, имеют возможность вносить изменения и корректировать условия настоящего договора, путем принятия Дополнительного соглашения к настоящему договору, который составляется в двух экземплярах и является неотъемлемой частью настоящего договора.

Подписи сторон

Ребенок: _____ Родитель: _____

ДЕТИ-СИРОТЫ В ШКОЛЕ: ОСОБЕННОСТИ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОБУЧЕНИЯ

УДК 376.6+ 316.6

А.Н. Берникова, М.В. Аникеев

Современная образовательная парадигма рассматривает образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»[1].

Впервые в постсоветский период значимым и неотъемлемым компонентом образования является воспитание и социализация детей, а также «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». В этой связи, общеобразовательные организации стоят перед задачей образования и социализации большой категории детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь, детей-сирот и приемных детей. Понимание особенностей социализации данной категории, обучающихся позволит педагогам эффективно организовывать процесс обучения и воспитания в общеобразовательной школе.

Трудности детей-сирот в обучении в школе и впоследствии неуспех их социализации в современном обществе[2] обусловлены специфическим социальным опытом сиротства, который включает в себя:

– травму привязанности и опыт депривации основных потребностей[3];

[1] ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Вступил в силу 1.09. 2013.

[2] Бреева Е.Б. Дезадаптация детей-сирот и национальная безопасность России. 2-е изд. – М.: Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ; Дашков и К, 2004. 211; Ослон В.Н. Деинституционализация детей-сирот в ракурсе системного анализа. Перспективы психологической службы в условиях деинституционализации [Электронный ресурс]. Режим доступа: http//www.tovievich.ru.

[3] Лангмейер Й, Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984. С. 19.

– опыт жизни в асоциальном окружении, дисфункциональной семье[4];

– неудовлетворительные результаты социализации в условиях учреждения для детей-сирот, детского сада, школы[5].

Такого рода опыт ведет к ряду следствий, определяет весь последующий ход психического и социального развития.

1. Интеллектуальное развитие детей-сирот характеризуется:

а) задержкой психического развития и сниженной познавательной активностью. Это объясняется отсутствием достаточно богатой стимульной среды, необходимой для развития интеллекта в раннем детском возрасте, а также тем, что долгое время ребенок был ориентирован на решение задач выживания;

б) несформированностью базовых мыслительных операций (сравнение, классификация, выделение существенных признаков и др.);

в) несформированностью общеучебных умений (понимания учебной задачи, алгоритма решения, умения прочитать условие, сформировать правильные выводы, объяснить результат);

г) недостаточными знаниями об окружающем мире, пробелами в базовых знаниях, умениях и навыках, неумением создавать мысленную модель своего поведения во внутреннем плане действий.

Эти особенности во многих случаях могут быть компенсированы:

– систематической коррекционной работой по развитию базовых интеллектуальных и учебных навыков (например, в форме групп подготовки домашнего задания для неуспевающих);

– установлением прогрессирующей системы требований к ребенку, что предполагает щадящие требования к успеваемости ребенка на начальных этапах его адаптации в приемной семье, а также оценку учебных достижений ребенка по принципу содержательной оценки и относительно его собственных достижений;

– выделением базовых предметов для освоения в рамках индивидуальных учебных маршрутов, которое предполагает концентрацию усилий ребенка на освоении нескольких базовых предметов и уменьшение роли остальных на начальных этапах адаптации ребенка в семье и в школе;

– интенсивным общением ребенка с приемными родителями, позволяющим восполнить пустоты в представлении о мире.

[4] Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. – СПб: Питер, 2005. – 400 с.

[5] Пристяжная Н.В. Дети-сироты: постинтернатное жизнеустройство // Социологические исследования. – 2007. №11. – С. 54- 63.

2. Трудности развития эмоционально-волевой сферы ребенка:

а) негативное восприятие взрослого человека, сложившееся вследствие переноса ребенком собственных неблагополучных отношений с родителями, не справившимися с родительскими обязанностями, на фигуру любого взрослого. Кроме того, у ребенка, как правило, уже есть негативный опыт общения с педагогами в школе и опыт неуспеха в учебной деятельности[6];

б) сопротивление обучению и воспитанию как ответ на неуспех в школьном обучении, невозможность соответствовать требованиям школьной успеваемости;

в) отсутствие положительной мотивации к учению;

г) отсутствие навыков волевого регулирования поведения, целеполагания, отсутствие продуктивных моделей поведения[7].

Эти трудности могут быть компенсированы следующими способами:

– путем организации в школе неформального и неролевого взаимодействия в системе «учитель – ученик», когда обе стороны включены в систему общих событий и акцент делается на создание устойчивых отношений принятия. Именно отношения выступают в качестве главного рычага воспитания, особенно в случае с детьми сиротами, поскольку они нечувствительны к традиционным воспитательным директивам вследствие негативного школьного опыта;

– моделированием образовательного процесса как системы воспитательных ситуаций («вызовов»), кризисов, где суть кризиса – в противоречии между наличным и желаемым. Противоречие заставляет осваивать новые способы, модели поведения, вырабатывать новые качества;

– использованием нестандартных форм обучения: обучения в разновозрастных группах, где реализуются эффективные механизмы посредничества; участия старших детей в обучении младших; формы взаимообучения, формы самостоятельной организации детьми учебного процесса;

– использованием разных видов сюжетных ролевых игр, позволяющих ребенку освоить опыт сотрудничества, продуктивного взаимодействия в коллективе, накопить опыт одобрения и признания;

[6] Петрановская Л. К вам в класс пришел приемный ребенок: Книга для учителя. – М., БО «Адреса милосердия», 2008. 167 с.

[7] Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006. 368 с.; Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. – СПб: Питер, 2005. 400 с.

– опорой на интерес ребенка, когда опыт успеха в одной деятельности может быть перенесен в другие сферы деятельности.

3. Трудности социального развития [8]:

а) несформированность дальних перспектив собственного развития и способности жизненного планирования; проба социальных ролей и профессиональное самоопределение характеризуются шаблонностью;

б) несформированность ценностных установок или асоциальные ценностные установки, опора на негативный жизненный опыт, неприятие ценностного опыта других;

в) иждивенческая позиция, несформированность позиции субъекта[9] (отсутствие ощущения себя как источника значимых преобразований обстоятельств собственной жизни, источника самопроектирования);

г) замкнутость внутри социальной группы сирот и демонстративное противопоставление своей социальной группы с ее непродуктивными ценностными установками остальному обществу по принципу «мы – они»;

д) неадекватная оценка собственных возможностей вследствие недостаточно развитой рефлексии и недостатка позитивного опыта общения со взрослыми и детьми.

Компенсировать указанные трудности может комплексная воспитательная работа по организации здорового социального опыта:

– поэтапное создание жизненного проекта ребенка по схеме: работа с прошлым опытом – создание ближних, средних и дальних перспектив развития, поддержка профессионального самоопределения (тренинги, стажировки);

– участие в школьном самоуправлении, которое позволяет освоить опыт принятия ответственности, опыт инициативного действия;

– организация опыта успеха и общественного признания;

– развитие рефлексии, работа с целеполаганием, работа наставников.

[8] Астоянц М.С. Дети-сироты: анализ жизненных практик в условиях интернатного учреждения //Социологические исследования. – 2006, № 3. – С. 54–63; Пристяжная Н.В. Дети-сироты: постинтернальное жизнеустройство // Социологические исследования. – 2007, №11. – С. 54–63; Федотова Н.И. Особенности субъективных представлений о времени собственной жизни у воспитанников школы-интерната // Знание. Понимание. Умение. – 2007, № 4. – С. 221–224.

[9] Шадрова Е.В. Изучение уровня сформированности субъектной позиции воспитанников детского дома // Ярославский педагогический вестник. – 2010, №1.

Универсальные основания проектирования здоровой социализации и обучения детей-сирот:

1. Сотрудничество приемной семьи и школы (выработка общих ожиданий и требований от ребенка, общей стратегии воспитания) для создания условий активной целостной развивающей среды.

2. Благополучных ход процесса адаптации ребенка в семье как основа дальнейших академических успехов ребенка в школе. В процессе адаптации в приемной семье ребенок проходит следующие этапы, учет которых необходим для эффективного обучения в школе (Табл.).

Таблица

Этапы адаптации ребёнка в приемной семье

№	Этапы адаптации	Характерные переживания ребенка	Рекомендации для учителей
1.	Принятие в семью	Неуверенность, неверие ребенка в то, что в его жизни могли произойти значимые изменения	Щадящие требования к академической успеваемости, содержательная развернутая оценка успехов. Поощрение любых усилий в обучении. Готовность к тому, что у ребенка слабая концентрация внимания, мотивация к обучению
2.	«Медовый месяц»	Стремление максимально соответствовать ожиданиям и требованиям новой семьи, всего нового социального окружения ребенка	Знакомство с ребенком, по возможности установление доверительных индивидуальных отношений учителя с ребенком
3.	Период «отката»	Ребенок не верит в возможность быть принятым в новой семье, боится ее потерять и поэтому вызывающим поведением провоцирует резкую реакцию родителей, их отказ от ребенка	Готовность к провокативному, агрессивному поведению ребенка, щадящие требования к успеваемости и поведению, готовность к продуктивному решению конфликтных ситуаций. Поддержание единства требований семьи и школы, оперативный обмен информацией о психологическом состоянии ребенка
4.	Период «тестирования»	Ребенок убедился в том, что новая семья стабильна. Он хочет удостовериться, что не повторится снова ситуация возвращения в детский дом, расставания. Ребенок пытается методом проб понять насколько он важен в семье, могут ли выдержать его «отрицательные» стороны, сильна ли новая родительская любовь	Готовность к провокативному поведению ребенка, попытке дурного влияния на других детей. Учитель должен быть эмоционально стабилен, ориентироваться на любые успехи в обучении, давать обратную, «зеркальную» связь переживания ребенка, проговаривать эмоциональные состояние ребенка, формировать опыт заключения договоров по поводу учебы. Использовать позитивную поддержку ребенка со стороны детского коллектива, выдвигать систему посильные и постоянных требований к поведению и обучению
5.	Адаптация	Ребёнок освоил правила взаимоотношений внутри семьи, стремится к укреплению контакта с родителями, включается в совместную конструктивную деятельность с ними	Повышение требований к ребенку, активное включение его в совместную деятельность внутри школьных групп, творческие дела развитие рефлексии ребенка.
6	Установление семейных отношений	Ребёнок принимает внимание и заботу родителей, уверен в будущем, в постоянстве семьи	Повышение требований к ребенку, активное включение его в систему воспитательной работы школы, возможна работа ребенка-сироты в качестве наставника с детьми младшего возраста

2. Создание здоровой социальной среды для детей-сирот через включение в школьный социум детей из обычных семей.

Явление социальной диффузии детей разных социальных групп позволит:

– преодолеть эффект воспроизведения в новых условиях школы-комплекса примитивной субкультуры учреждения для детей-сирот, асоциальной системы ценностей детского девиантного сообщества;

– детям-сиротам – освоить общественно приемлемые ценности, формировать гармоничную картину мира, преодолеть непродуктивные формы поведения и взаимодействия;

– детям-сиротам – преодолеть замкнутость внутри социальной группы сирот, преодолеть чувство «мы», индивидуализироваться;

– детям из нормальных семей – освоить опыт сотрудничества, принятия потребностей другого человека, эмпатичного отношения; общение с детьми сиротами способствует развитию социальной зрелости, ответственности.

Таким образом, схема обеспечения успешного процесса реабилитации и социализации ребенка-сироты в условиях школы-комплекса может иметь следующий вид:

а) Адаптация в приемной семье, установление стабильных отношений привязанности в семье. Система реабилитационных мер.

б) Актуализация для ребенка школьного обучения, активизация процесса социализации, а в более широком социальном окружении (детско-взрослого социума, включающего детей из обычных семей, учителей, наставников). При этом необходимо обеспечить ценностное единство внутри комплекса так, чтобы ценности школьного коллектива не противоречили ценностям семьи, а сам коллектив включал детей разных социальных групп для обеспечения эффекта социальной диффузии.

На этом этапе для ребенка-сироты возможно достижение определенной степени академического успеха в школьной обучении в том случае, если базовая травма поддается реабилитации. В обратном случае для ребенка остается открытой возможность освоения практической специальности, а главное, формирование в образовательной среде комплекса ценностного стержня, стабильной самооценки, адекватной оценки своих возможностей, что позволит ребенку нормально интегрироваться в общество.

Принципы организации активной реабилитирующей образовательной среды:

– единый – детско-взрослый школьный коллектив как источник здорового социального опыта:

– творческие дела и групповая работа над ними;

– методы поддержки детских инициатив, разделения ответственности и принятия решений относительно важных вопросов общественной жизни;

– построение коллектива на демократических принципах сменяемости актива – система ответственных поручений и делегирования ответственности воспитанникам;

– особая позиция педагога как старшего товарища, ориентированного на сотрудничество с воспитанниками, позиция, которая обеспечивает взаимопонимание, взаимодействие педагогического коллектива и детского;

– взаимосвязь педагогического управления и детского самоуправления;

– использование педагогического потенциала обучения детей в разновозрастных группах.

В настоящее время этот подход апробируется на базе Федеральной экспериментальной площадки ФГАУ «Федеральный институт развития образования» в рамках НИР «Разработка модели социальной инклюзии детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся на семейных и институциональных формах устройства и обучающихся в общеобразовательной организации». Целью работы является разработка модели социальной инклюзии и методического обеспечения для педагогов общеобразовательных школ, работающих с детьми-сиротами и приемными детьми. По результатам исследования предполагается распространение данной модели в системе общего образования.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ПРОСТРАНСТВЕ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ[1]

УДК 37.0

И.В. Хромова

В Законе РФ «Об образовании» 1992 года впервые форма семейного образования была обозначена как одна из возможных для получения ребенком начального общего, основного общего и среднего общего образования. В законе «Об образовании», принятом в 2015 г., соответствующие положения сформулированы следующим образом: «В Российской Федерации образование может быть получено … вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования).

Обучение в форме семейного образования и самообразования осуществляется с правом последующего прохождения … промежуточной и государственной итоговой аттестации в организациях, осуществляющих образовательную деятельность … Допускается сочетание различных форм получения образования и форм обучения»[2].

«Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право… дать ребенку дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, по решению его родителей (законных представителей) с учетом его мнения на любом этапе обучения вправе продолжить образование в образовательной организации»[3].

Семейное образование у нас в стране существует уже более 20 лет, тысячи семей используют эту форму образования своих детей, однако до сих пор нет лонгитюдных исследований эффективности (либо неэффективности) такой формы образования. До сих мы скорее опираемся в своих оценках на эмпирические данные. Существующая практика, однако, показывает, что если у ребенка снижается мотивация к учению либо результаты обучения, такие родители отказываются от этой формы образования (речь, бесспорно, идет только о тех родителях, которые осознанно, ответственно относятся к образованию своих детей). Таким образом, мы думаем, что право на выбор этой формы не повышает риск получения ребенком недостаточного образования. Отмечаем, что автор данной статьи в своих обобщениях не поднимается над традицией и использует метод анализа случаев. Материал основан как на опыте собственной семьи, где два ребенка до 6 класса обучались дома, а также на примерах, полученных во взаимодействии с родителями в рамках городского клуба семейного образования, которым автор руководила на протяжении ряда лет, и многолетнего консультирования родителей.

И статистика по-нашему городу, и наши собственные наблюдения показывают, что чаще в форме семейного образования обучаются дети начальной и первых классов средней школы. (Однако есть исключения. Так, родители Т. вдохновленными нашим примером и обращаясь периодически за консультациями, решили обучать своего ребенка дома с 1-го класса. В результате Даниил, не посетив школу ни одного дня, кроме тех, когда сдавал зачеты и экзамены, в 15 лет окончил школу с золотой медалью. Есть и «последствия»: с 15 до 17 лет он посещал научный кружок, так как вуз не принимал документы, а позже окончил медицинскую академию с красным дипломом).

Кратко затронув правовую сторону вопроса, перейдем к педагогическим аспектам. Семейное образование можно рассматривать в разных парадигмах. Нам кажется, что концепция педагогической поддержки как нельзя лучше сопрягается с семейным образованием – и как методологическое обоснование, и как поле для ее практического применения. Отдельные образовательные организации (например, «Большая Перемена» и некоторые другие, представленные в этом сборнике) блестяще реализуют концепцию поддержки. Рассмотрим же, какие возможности для этого дает семейное образование.

Одной из ключевых идей концепции поддержки, которую мы выделяем в данном контексте, является идея о «выращивании» самостоятельности – само-ответственности – самосознания – саморазвития. Мотивация нашего решения забрать ребенка из школы во втором классе как раз и была связана в первую очередь с проблемой саморазвития. Ребенок пошел в школу в (6 лет 5 мес.) со сформированной позицией ученика – «идеальное» с точки зрения возрастной нормы сочетание произвольности и непосредственности, игры-воображения и учения, умным, любознательным, активным, «легким для учителя». Проблем с усвоением

[1] Работа выполнена при поддержки РГНФ, проект № 15-06-10447а.

[2] Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2015, статья 17.

[3] Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2015, статья 44.

учебного материала и выполнением школьных требований не было. Более того, по словам учительницы, он был одной из трех «звезд» в классе. Однако на протяжении первого и второго года школьной жизни все больше в его поведении и высказываниях появлялось признаков безразличия, апатии, отсутствия «горящих глаз» во всем, что касалось школы. И ведь мы не спрашивали: «Что получил?» – А спрашивали: «Ну что в школе интересного?»

2 класс, болеет: «Мама, дай какую-нибудь книжку почитать". – Почитай Гайдара». – «А какой рассказ?» – «Чук и Гек». – «Ой нет, только не этот». – «Почему?» – «Он у нас в учебнике». – «Так ты читал?» – «Нет. Ну дай другой».

За контрольную по математике получил, как всегда, «пять». Рассказывает: можно было решить первый вариант – шесть легких заданий или второй – четыре более трудных. Он выбрал первый, выполнил за 20 минут и пошел гулять. И это при том, что дома не расставался с книгой «Занимательная математика» – сборником нестандартных задач.

Перечень «звоночков» можно было бы продолжить, но суть ясна.

Вторая проблема, которая стала волновать нас не меньше первой, заключалась в следующем. Ребенок быстро схватывал информацию, в том числе и алгоритмы выполнения тех или иных заданий. Но все чаще при наших попытках обсудить, почему решил именно так, а не иначе, или как можно было это сделать по-другому – отвечал лениво: *«Ну, учительница говорит, что надо так»*. Шла явная выработка навыка действовать по шаблону, идти легким путем, на смену внутренней мотивации *(«Ой как интересно!»)* приходила и начинала доминировать внешняя («*Ну все равно же у меня «пятерки»*).

Поразительное не видение учителем процесса развития ребенка и отсюда не управление этим процессом, превалирующий репродуктивный метод обучения, конечно, удручали, и мы продумывали стратегии собственного взаимодействия с сыном, которое компенсировало бы недостатки школьного обучения. Но, как говорится, «не было бы счастья, да несчастье помогло». Приехав в конце сентября из отпуска (Учительница не возражала против опоздания на три недели: «Вам не страшно опоздать, догонит») и не успев появиться в школе, мы переехали в другой район (не собираясь менять школу), потом дети заболели, и как-то незаметно прошла еще пара недель. Школа сыном не поинтересовалась. Мои пережи-

вания сменились любопытством – когда нас хватятся – ведь уже маячит конец первой четверти… Мы постепенно стали листать учебники, точнее, сын начал их сам листать. Мое участие заключалось в том, то я, практически не вникая в учебник, задавала вопросы: «Что понятно, что непонятно, в чем помочь?» Сын писал, решал, рисовал, *иногда* показывал задачи или упражнения и просил проверить. Так дома, вдали от школы, мы встретили конец первой четверти. И я вдруг осознала: «А ведь это моя свобода! Свобода от переживаний, что ребенок не развивается, что школа не так учит. Свобода передвижений – я стала брать сына с собой в командировки, он изъездил со мной всю область, мир открылся неожиданной стороной. Свобода в реализации моей собственной методики обучения (у вузовского преподавателя реанимировался навык учительского труда, что позже опять привело меня к периодической работе в школе учителем – не из-за дополнительного заработка – «из любви к искусству». И практически все, без ложной скромности, нестандартные приемы обучения, которые позже осуществляла в классе и благодаря которым дети любили и учили мой предмет, придумывались здесь. В том числе и безотметочное обучение – я работала у тех директоров, которые мне позволяли работать без текущих отметок – только экзамен в конце года). К слову, произошла эта перемена в нашей жизни в 1990 году, то есть за два года до принятия закона, разрешающего семейное образование.

Собственно, в этом нашем описании перехода к новому образу жизни (не только ребенка, но всей семьи) просматривается контур модели семейного образования. Еще один способ ее понять – сравнить с «обучением» дошкольника в семье. На вопрос, как это можно – учить самой ребенка по всем предметам, у меня обычно было два ответа. Первый связан с этим сравнением: ведь мы не садим трех-пятилетнего ребенка за парту, не даем ему заданий и не спрашиваем их выполнения, у нас нет утвержденной программы, однако наши дети как-то научаются писать, считать, делать умозаключения, формулировать вопросы, последовательно излагать свои мысли – то есть набирают целый ряд навыков, которые педагогически запущенные дети формируют за школьной партой в первом классе. Второй ответ: «Все мы учились понемногу…» А некоторые даже в вузах. Поэтому содержание – знания, действия – каждый из нас может в принципе передать ребёнку, поскольку сам ими обладает. Другой вопрос – как найти наиболее эффективные способы этой передачи. А еще более важный – что именно надо «передавать».

Обращаю свое собственное внимание на то, что, собираясь говорить о педагогике поддержки, нестандартных методах обучения, тем не менее использую шаблонный язык – передавать, передавать знания, что, на самом деле, совершенно не соответствует идее.

Без долгих подходов, определим свое понимание – чему учить и как учить. Осознав свою педагогическую позицию лет тридцать тому назад, мы постепенно нашли, что она одинаково адекватно может подкрепляться любым из трех теоретических источников: гуманистические взгляды Э. Фромма, понимание учения в концепции деятельностного подхода (см. Н.Ф. Талызину и др.), и наконец, концепция педагогической поддержки (см. О.С. Газмана, Н.Н. Михайлову, С.М. Юсфина, Н.В. Касицину, а также материалы, представляющие опыт экспериментальных площадок, апробирующих и развивающих эту концепцию).

Приведем лишь одно высказывание Э. Фромма, под которым, уверена, могут подписаться и представители вышеназванных педагогических концепций: «Воспитание (а мы добавляем – и обучение) тождественно помощи ребенку в реализации его возможностей». И далее интересно – в каком континууме рассматривает Фромм воспитание, что есть антагонизм воспитанию. А вот что: «Манипуляция противоположна воспитанию, она основана на отсутствии веры в развитие возможностей и на убеждении, что ребенок будет хорошим только если взрослые вложат в него то, что желательно, и подавят то, что представляется нежелательным»[4].

Опустив ряд логических операций, сразу констатируем – именно на манипуляции стоят и репродуктивные методы обучения, и использование внешней стимуляции и виде текущих отметок, и недопустимость (по крайней мере, за них снижают отметку) ошибок, и исправление ошибок ученика красным карандашом учителя, и учительское доносительство родителям посредством записей в дневнике, и много других элементов школьного обучения, да и всей школьной жизни ребенка. Когда ребенок (особенно удачно это получается, пока он не достиг подросткового возраста) находится в привычной и знакомой системе стимулов, он действует «правильно». (Хотя для части детей этих стимулов уже с первого класса оказывается недостаточно – такова их индивидуальность, поэтому они рано начинают действовать «неправильно» со всеми вытекающими отсюда социальными (а позже и психологическими, если не психическими) последствиями). Как только ребенок выпадает из системы стимулов (причины разные: взрослый устает жить за себя и за него, для подростков эта система стимулов становится менее значимой, иные дети овладевают формами маскировочного поведения и т.п.), он теряет ориентиры: внешний контроль ушел, внутренний не сформировался. Более того, сформировалась (лучше – «выросла внутри») потребность и привычка сопротивляться внешнему давлению, автоматически возражать, не слышать разумных доводов, не делиться с учителем заботами и проблемами, скрывать свое непонимание.

[4] Фромм Э. Искусство любви. – Минск, 1990. – С.73.

Наше решение учить сына дома отнюдь не отрицает наличия отдельных, редких образовательных организаций, где отношения учителя с учеником строятся все-таки не на манипуляции. Но в тот момент, в теперь уже далеком 1990 году мы полностью взяли на себя ответственность за… что?

Опять приходит на память Э. Фромм: «Любовь – это **активная** заинтересованность в жизни и **развитии** того, кого мы любим». (Жирным выделено нами). Итак, нужно было хорошо подумать и четко решить – ответственность за что берут на себя родители, создавая ребенку условия для учения дома? Ответ – ответственность за развитие. Именно за развитие, а не за усвоение формул, тезисов, правил, текстов, программы и проч.

Если гуманистическая психология дает нам понимание принципов построения человеческих отношений с распределением ответственности (а обучение – это **прежде всего** особый тип человеческих отношений), то деятельностная теория помогает определить, что именно является содержанием учения. И там мы находим однозначный ответ: действия учения. В научной литературе это вполне разработанный вопрос, изучены и виды действий, и алгоритмы их формирования, разработано и методическое обеспечение. В семейном образовании, конечно же, больше возможностей работать с ребенком в свободном режиме, будучи не скованным расписанием, извне заданным ритмом – отсюда можно по-другому выстроить коммуникативные действия, которые в значительной степени обусловливают отношения и формируют действия учения.

В классе возможны следующие векторы действий: 1) однонаправленное *действие от учителя к ученику*, 2) *взаимодействие* и 3) самостоятельное действие (хотя последующий контроль со стороны учителя фактически превращает последнее в первое – ученик выполняет зада-

ние, чтобы отчитаться перед учителем, то есть изначально действие в виде требования, задачи – идет от учителя). В нашей ситуации фактически были векторы *от ученика к учителю* – обращение с вопросом (либо «Объясни, я не понимаю», либо «Где найти материал, что прочитать, чтобы понять?») и *взаимодействие*. Дома можно позволить себе такую роскошь – ждать (не бездействуя, правда), когда у ребенка появится заинтересованность. Нельзя сказать, что наше взаимодействие вовсе исключало мое объяснение, рассказ, что-то порой похожее на лекцию, но важно, что инициатива шла ВСЕГДА от ребенка.

Важной методической находкой считаю свою работу с ошибками. *Позволю отступление, чтобы рассказать, как произошел инсайт, приведший к ней. Уже второй сын, с самого начала учившийся дома, тогда ему было 8 лет, написал однажды рассказ по картине. (Писал он хорошо, имеет от природы явный сочинительский дар, писал с удовольствием и с таким же удовольствием показывал мне свои сочинения). Придя вечером после работы и обсудив текст, который был интересен, остроумен, нестандартен и свидетельствовал о новом уровне письма, выразив совершенно искреннее восхищение, я молвила: «Ну а теперь давай посмотрим на ошибки». И тут мой сын… заплакал: «Мама, я тебе рассказ написал, думал с тобой о нем поговорит, а ты – сразу ошибки. Неужели о них нельзя завтра!..»*

До сих пор не могу спокойно вспоминать этот эпизод. Несмотря на мои во многом результативные усилия сделать так, чтобы учение детей было потребностью, частью их естественной жизни, я сама не была еще полностью свободна от стереотипов – ошибки пропускать нельзя. Да, это действительно было озарение: ошибка, замеченная **мною**, и дает что-то именно **мне:** я вижу, над чем надо работать с учеником. Кто увидел ошибку, кто ее осознал, – тот и учится. Я учусь на ошибках моих учеников как педагог. Чтобы ребенок учился на своих ошибках, **он** должен их увидеть и осознать. А я как учитель – помогу ему в этом (а не найду сама и не ткну его). Позже я так работала и в школе, так же стараюсь и в вузе: «Подумай еще, поищи, может, ты придешь к другому выводу, а может, переубедишь меня».

В семейной ситуации с точки зрения методики это решалось следующим образом. Я старалась создать отношение к правильному письму как ценности, изучали русский язык преимущественно по учебнику «Секреты орфографии» (Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А.) и другим

методическим пособиям тех же авторов, использовали разные способы самопроверки – и только самопроверки. Если какие-то ошибки не были ими выявлены, это была информация для меня – над чем надо работать. И к этим текстам ребенок возвращался позже, чтобы опять самому посмотреть – нет ли там ошибок. Понятно, в школе, где существуют сроки прохождения программы, учителю почти невозможно так поступать.

О временн*о*м регламенте хочется высказаться подробнее. Важным обстоятельством семейного образования, помогающим развивать, с одной стороны, позитивное отношение к учению, к умственному труду, с другой, – лучше усваивать новый материал, является возможность погружения – не-дробление занятий на короткие отрезки в 45 минут. Эффективность этого уже давно доказана. Идея не-дробления, изучения крупных тем – один из принципов развивающего обучения, сформулированных Л.В. Занковым (но не в том варианте программы, который пошел в массовую практику. Здесь случилось закономерное: новый способ обучения – это прежде всего новые отношения, а не структура учебного материала и учебники; а внедрены были только учебники). Вспоминается и «метод открытых перспектив» В.Ф. Шаталова. Среди утвержденных Министерством образования школьных программ для начальной школы этот принцип погружения был заложен, например, в программу «Золотой ключик» Кравцовых (в Новосибирске по ней в лучшие времена работали 9 классов на весь город). Дома же, где ребенок не скован жесткими сроками контроля и необходимостью продвигаться темпами, ориентированными на «среднего» ученика, есть полная возможность реализовать этот принцип. (Не изучали 1 склонение существительных, затем через три недели – второе, а изучали категорию склонения, сразу всю систему склонения в русском языке; не изучали каждое отдельно и не выполняли бесконечные однотипные действия на свойства линейных уравнений (как было в учебнике в соответствии с программой), а брали сразу все свойства и сразу алгоритм преобразования и решения уравнений).

Большим плюсом для усвоения учебного материала дома является также то, что у ребенка не возникает необходимость выполнять положенное количество упражнений. Ведь тренировка нужна для автоматизации навыка, и если он сформирован, незачем делать бессмысленные типовые упражнения, на что всегда обречены дети в школе. Еще Б.Д. Эльконин в свое время доказал, что уже с пяти лет ребенок не совершает действие, не решает задачу не только когда не умеет, но и когда она кажется ему

слишком легкой. Его знаменитые эксперименты с решением действием, когда ребенок на вопрос, почему же тогда так не сделал, если знал, как надо, отвечал: «Это слишком просто, я думал, надо как-то посложнее». Что дают такие задания в таких случаях? – очередное подтверждение мысли, что учение а) не имеет никакого отношения к жизни и б) очень скучно.

Забегая вперед, скажу, что когда младший сын пошел в 6 класс школы, у него были проблемы именно с этим. По поводу домашнего задания: «А зачем решать эти задачи? Во-первых, они все одинаковые, во-вторых, я умею их решать». Приходилось помогать ребенку с социальной адаптацией. Кстати, были проблемы и по поводу способа решения – как решать? – как класс еще только решает сегодня, или как ты уже умеешь и класс будет уметь в следующей четверти. Учитель был за первый вариант. Мне она объясняла: «Вы же сами педагог, Вы же понимаете, надо, чтобы класс шел в ногу». Хотя все первое полугодие она же радовалась, что в класс пришел сильный ученик, который математику знает с опережением, и все полугодие она давала сыну индивидуальные задания по алгебре, пока класс занимался арифметикой.

У детей разные способности, на усвоение учебного материала по одним дисциплинам ему нужно меньше времени, чем предусматривают школьные сроки, по другим – больше. Более того, ведь ребенок не сидит вместо школы дома – он может находиться в системе дополнительного образования – посещает студии, секции, кружки, которые напрямую могут способствовать развитию тех качеств ума и формированию тех навыков, которые предусмотрены школьной программой. (См. выше пример с Даниилом, который много лет вместо школы ходил в исторический кружок краеведческого музея и в кружок медицинской академии для юных биологов). Дома ребенок читает не только учебники, или именно не учебники. Более того, каждый год, и с первым сыном, и со вторым, начинался с того, что я брала в библиотеке ВСЕ учебники, какие были для этого класса. И мы ориентировались по ним. Результатом было то, что младший сын, придя по возрасту в 6 класс школы, по всем предметам, кроме истории, опережал соклассников. (О математике см. выше).

Однако неверно думать, что семейное образование опирается только на желания ребенка. «А как же он научится делать то, что не хочется, но нужно?» – типичный вопрос. Однозначно ответить не получится, посмотрим широко. Все предписания, идущие от взрослого к ребенку «ты

хочешь, но нельзя; ты не хочешь, но должен», случаются в двух типах ситуаций. Первый тип – назовем его условно объективные ситуации, когда есть общие правила, законы, ограничения – они обязательны для всех, связаны чаще с безопасностью и с учетом того, что человек живет в мире людей (дорожные знаки, уголовный кодекс, правила поведения на железной дороге и проч.) Чаще это «писаные» правила, за нарушение которых также «писаны» наказания. К этим добавляются этические правила – «неписаные», соблюдение которых предполагает моральный контроль, самоконтроль человека. Если взрослый элементарно выполняет свои родительские функции, то ребенок практически не оказывается в ситуации, где бы он мог нарушить «писаные» правила – его жизненное самостоятельное пространство опосредовано взрослым, и в этом пространстве нет возможностей для нарушения правил: его не оставляют одного на дороге, где он может попасть под машину, его не приводят на взрослое собрание, где надо много часов сидеть тихо и не шуметь, он не выбрасывает из окон других людей и не отравляет их ядом (если родители создают ему адекватную для него среду жизнеобитания и не оставляют бутылку с ядом в доступном месте). А то, что вышеперечисленные неправильные действия делать нельзя, он узнает через образец, и позже разъяснение взрослого, прежде всего родителя. Здесь мощным фактором усвоения правил является как раз то, что эти правила – обязательны всегда и для всех. И даже если ребенок и подросток их нарушает, он знает – что нарушает.

Что касается «неписаных» правил, то их тоже ребенок усваивает через образец, через предписания и позже через осознание. В рамках данной статьи нет возможности подробно описывать закономерности этического развития. Вернемся к обучению.

Второй тип ситуаций, где ребенок слышит предписания «нельзя» и «должен», назовем условно субъективными. И мы настаиваем, что в своем общении со взрослыми именно в этих ситуациях дети и подростки оказываются чаще всего. В каждой семье свои правила, у каждого взрослого свои представления, что можно и чего нельзя ребенку, чаще требования непоследовательны, зависят от состояния, от настроения взрослого и т.д. и т.п. И санкции здесь тоже субъективные – от замечания, строгого голоса до разного рода наказаний. Тип отношения к ребенку, где тот постоянно сталкивается с подобными указаниями, требованиями и намерением взрослого добиться их исполнения в разных парадигмах называется по-

разному: мелочная опека, гиперопека, автократичный стиль и проч. По поводу «состоятельности» такого воспитания написано слишком много, чтобы здесь пересказывать это еще раз. Напомним лишь, что результата здесь всего два:

– либо подавленная, несамостоятельная, неинициативная личность – личность (социальное существо), но без субъектности (активное индивидуальное существо);

– либо личность вечно сопротивляющаяся (в замаскированной или открытой агрессивной форме).

Ни о каком развитии ни в том, ни в другом случае речи быть не может: в одном случае нет энергетики, в другом – она вся расходуется на сопротивляющееся поведение.

Вышесказанное позволяет понять, чего делать **нельзя**, если мы хотим воспитать у ребёнка произвольность поведения и ценность долженствования. Если вспомнить азы возрастной психологии, то известно, что произвольность на самом деле – это закономерный этап в развитии психических возможностей человека. Сенситивный период произвольности психики приходится как раз на возраст в районе семи лет, а в сенситивный период функция стремиться «себя ощущать». Ребенок хочет делать волевые усилия, ему нравится это. И наша задача – лишь подкреплять эти усилия – отмечать, хвалить, делать даже некий аванс. Другое дело, что ребенок не всегда проявляет волю в тех поступках, тех видах активности, которые ценят взрослые. Но это, как говорится, наши проблемы. Надо создать условия, чтобы он проявлял свою волю в социально приемлемых и полезных для развития сферах.

Показателен пример с младшим сыном. Подозревая в нем талант к занятию скульптурой, мы определили его в школу искусств. Туда принимали детей с 5 класса, а ему было 8 лет, но директор школы тоже распознала в нем незаурядные способности, в результате чего он проходил на занятия со старшими детьми, сидел позади всех, выполнял свои индивидуальные уроки. Я скоро поняла, что это мало что дает моему сыну, метод, который применяла педагог, был один – он лепил из пластилина фигурку животного, глядя на цветную фотографию, а в конце занятия педагог в нескольких предложениях объясняла ему, что и почему надо подправить. В результате за год он вылепил три фигурки. Я чувствовала, что ему тоскливо посещать эти занятия. Если бы я позволяла себе ориентироваться на свое мнение, я бы прекратила эти

занятия, но это уже было ЕГО ДЕЛО. Сын всегда делился, что он делал на занятии, что сказала педагог, немного говорил и о ребятах, но главное – исправно собирался дважды в неделю и шел в школу искусств. Когда бабушка спрашивала меня, будет ли он ходить туда на следующий год, я честно отвечала: «Как он сам решит». И только придя домой с последнего занятия в году, сын, надо сказать, неожиданно для меня, ясно задал вопрос: «Мама, как ты считаешь, мне надо туда ходить на следующий год?» Я: «А ты как считаешь?» – «Я бы не хотел, скучно, дети ко мне относятся, как к маленькому, а учительница почти со мной не разговаривает. И про светотени я уже все понял, а больше она ничего не говорит». Эта ситуация меня радостно поразила, ведь, начиная это предприятие, я ему объясняла: «Если уж начнем ходить в школу, то на весь год», – это было сказано лишь однажды.

Другим хорошим условием формирования долженствования может стать договор, фактически он и является основным регламентирующим средством. Причем его постоянное использование приводит к тому, что по мере взросления ребенка все большая часть позиций формулируется им, и все меньшая – родителями. Далее – по механизму интериоризации – договор внешний превращается в договор с самим собой. Если в начале семейного образования в нашей семье (со старшим сыном это было осознанно и целенаправленно со второй четверти 3 класса, с младшим – с того момента, когда он мог бы (в 7 лет) пойти в школу в первый класс) фактически я определяла объём, который надо пройти за неделю или за две недели (чаще у нас было такое дробление сроков), то постепенно дети сами определяли (ориентируясь, как я уже говорила, сразу на несколько учебников) – что надо «подтянуть», что отработать, что заучить, что потренировать.

Итак, каковы же были главные итоги семейного образования в нашей семье? Ответ на этот вопрос мы не могли предугадать, мы это увидели, только когда дети оказались в школе. Пренебрегая различиями (они, конечно, были, так как дети разные по темпераменту, по способностям, по психотипу), остановимся на общем. Первый год по всем учебным предметам были твердые «пятерки» и «четверки». Эти формальные показатели в виде четвертных отметок с каждым годом немного снижались (меньше «пятерок», больше «четверок»», появление «троек»). Интересен факт: когда старший сын в силу больших нагрузок из-за занятий спортом, 6 тренировок в неделю, ушел с начала второго

полугодия 8 класса на экстернат и сдавал экзамены по всем предметам тем же школьным учителям в конце года (а некоторые были очень недовольны его уходом), у него по части предметов отметки были на том же уровне, что и во второй четверти, а по части – на балл выше, и ни по одному предмету ниже.

Однако мы уверены, что формальные показатели учения – это не самое главное. Для обоих сыновей учение в школе – так же, как и дома – было АБСОЛЮТНО ИХ СОБСТВЕННЫМ ДЕЛОМ. Ни разу за все годы я не проверила их дневники (по моей рекомендации они их и не давали учителям, чтобы те записывали туда замечания и плохие отметки (учителя смирились), не заставляла делать домашние задания, протестовала лишь тогда, когда нерациональный режим подрывал силы, они делились со мной многими проблемами, многими своими ошибками в поведении и учении, они иногда просили меня о помощи (и я всегда им помогала), если я считала нужным поговорить с учителем, я всегда спрашивала разрешения – и только получив его, шла на встречу, я сама делилась с ними своими мыслями о их школьных делах, и иногда мы даже приходили к консенсусу. К счастью, не всегда – было бы странно, если бы молодые юноши и женщина солидного возраста совпадали всегда и во всем, тогда надо было бы признать, что кто-то не в порядке.

Привычка УЧИТЬСЯ ДЛЯ СЕБЯ, а не для отметки осталась навсегда. Младший сын очень медлительный, никогда не дотягивал по скорости до «среднего ученика», и он единственный, у которого строжайший учитель математики не забирала контрольную, а уходя из класса со всеми работами, говорила: «Допишешь – принесешь в учительскую» – ей не приходило в голову, что он может списать. *Пропустил полторы недели из-за болезни. Завтра история, узнал задание, до полуночи сидел учил. Вечером приходит: «Мама, ты, наверное, расстроишься, у меня по истории «два». – Я: «Как «два», ты же так учил!» – «Ну я же пропустил четыре параграфа, а прочитал вчера только два». – «Так ты бы читал тот, который был задан на сегодня». – «Ну что ты говоришь, в истории все так связано, как я могу перескакивать – и неинтересно читать, если не все понятно».*

Непрогнозируемыми результатами оказались и показатели социализации. Тревожный вопрос, который я часто слышала, звучал так: «А как же общение со сверстниками? А им потом не будет трудно?» Оказалось,

что ситуация семейного образования не только не тормозила социальное развитие, но и ускоряло его. Тут мы бы выделили два фактора. Первый – это то, что, не посещая школу, ребенок не испытывает дефицита общения. Все дети, обучающиеся дома, посещают кружки, студии, художественные или спортивные школы. Есть летние детские лагеря, спортивные базы. В силу собственного распоряжения своим временем у них больше возможностей вращаться в разных группах.

Вторым фактором, как мы понимаем, является *неперегруженность* жестко регламентированными отношениями и отношенческими стереотипами, которыми дети и подростки заражаются друг от друга.

Старший сын, 6 класс, пришел из школы позже, сказал, что был дежурным. На следующий день то же самое. Я спрашиваю: «Вы по неделе дежурите». – Он: «Нет, по одному дню, но сегодня девочки дежурили, а они плохо пол моют, я сказал, что лучше я вымою».

Оба отличались социальной зрелостью, которую чувствовали и ребята, и учителя. *Младший не понимал химию, просил учителя объяснить, та отвечала – почитай еще учебник. Поставила за четверть «тройку» – сын пошел жаловаться директору – вежливо, но твердо: «Почему она поставила мне «три»? Это нечестно». Директор: «А ты считаешь, что нужно ставить?» – «Два», а она поставила «три» и не хочет объяснять, а я ничего не понимаю». В конце концов, после конфликта, длившегося больше года, в середине 9 класса позанимавшись с моим коллегой из вуза, разобравшись в химии, опять протестовал, что учитель хотела выставить в аттестат «три». «Нет, я знаю химию не на «три», я хочу сдать экзамен комиссии». Сдал, единственный в школе, и получил в аттестат «четыре».* Все отношения с директором и учителем выстраивал совершенно самостоятельно.

Примеров можно привести много. В заключение скажем так: нет доказательств, и мы думаем, их не будет, что между правильно организованным учением ребенка, которое по-настоящему его развивает, и формой семейного образования есть причинно-следственная связь. Форма есть всего лишь одна из форм, и если человек (например, родитель) чувствует вкус к какой-то деятельности (например, образованию своего ребенка) он имеет право выбрать понравившуюся ему форму. Единственное предостережение – нужно делать этот выбор осознанно и ответственно – ведь в конце концов именно осознанность и ответственность мы хотим воспитать в наших детях.

РАЗДЕЛ 4. ПАРТНЕРЫ ПО ОБРАЗОВАНИЮ. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

УДК 37.0+ 376.6

П.В. Ватагина

В благотворительной сфере существует устойчивое понятие «социальное партнерство» для разговора о взаимодействии и взаимоотношениях между некоммерческими организациями и донорами, государством, СМИ. В нашей статье мы бы хотели остановиться на партнерстве некоммерческих организаций, которое складывается с целью реализации благотворительного проекта.

Фонд «Дети наши» уже более 8 лет помогает детям, оставшимся без родителей, подготовиться к самостоятельной жизни, овладеть различными бытовыми навыками, раскрыть свои таланты и подготовиться к выпускным экзаменам. Очень многое из того, что мы уже сделали для воспитанников детских учреждений, было бы невозможно без других организаций, с которыми мы сотрудничаем. При этом часто возникают ситуации, когда, одному детскому учреждению оказывают помощь несколько людей или компаний, часто не зная, чем занимается каждый, дублируя друг друга и не оптимально используя свои возможности. В интересах прежде всего детей, очень важно сделать части работы каждого единой системой вокруг ребенка. Эту систему можно сложить в рамках социального партнерства помогающих организаций.

Безусловно, партнерство возникает для того, чтобы решить конкретную социальную проблему. Выбор надежного союзника – непростая задача, решение которой занимает порой немало времени и сил. В этой работе мы считаем основными следующие принципы: равноправие, долгосрочность, уважение, доверие, добровольность, реальность обязательств, принимаемых на себя сторонами, взаимоконтроль, ответственность. Каждый из них важен в отдельности, но и убрать любой компонент невозможно.

Анализируя свой опыт, мы можем выделить следующие условия появления и дальнейшего существования успешного партнерства. Первое – это заинтересованность каждой из сторон, выгода, которую каждый должен получить, сделав свой вклад. Затем можно выделить наличие ресурсов, а также понимание сильных сторон каждого из партнеров. Большое значение для конструктивной совместной работы имеет определение правил взаимодействия и взаимоконтроля. Эффективное сотрудничество возникает тогда, когда есть проект как способ организации сторон, как среды для разделения ответственности, где возникают новые вызовы, новые идеи и новые решения. Одним из важнейших условий партнерства мы считаем правовую основу, на которую, как кирпичики на фундамент в строительстве большого дома, будут в дальнейшем накладываться все договоренности, чтобы остаться в рамках определенного «периметра дома» – законодательства нашей страны.

Любое взаимодействие будущих партнеров начинается в первую очередь со знакомства и обмена информацией. На таких первых встречах стороны рассказывают о себе, о своих ресурсах и возможностях, высказываются предложения о дальнейшем развитии отношений. Далее следует этап принятия решения, и, в случае положительного ответа, организации делают шаг на следующую ступень и входят в активное сотрудничество. Здесь происходит подписание договоров, налаживание более тесного контакта, проверка выполнения принятых обязательств, ответственности, разрешение первых конфликтных ситуаций – такая «притирка» друг к другу. Обычно этот этап длится от одного до трех месяцев и плавно переходит в эффективное взаимодействие, когда каждая организация в полном объеме качественно выполняет свою часть работы по проекту. В идеальном случае партнерство должно заканчиваться при достижении общей цели. В наших проектах мы стремимся в качестве такой цели рассматривать результаты для одного конкретного ребенка, не беря на себя задачи на глобальном уровне решить проблему сиротства в стране.

Наш фонд всегда придерживался мнения о том, что в некоммерческой сфере есть место конкурентной борьбе, например, за финансовые средства. Но в остальном, мы должны поддерживать друг друга, кооперироваться, складываться, так как работа в этой сфере порой требует от нас высокого уровня профессионализма в совершенно разных сферах.

Когда у одной организации есть прекрасные специалисты, у другой деньги, у третьей технические возможности – это уже составляющие успешного проекта. Какой еще вклад может внести партнер? Это те ресурсы, которыми в достаточном количестве он обладает – это могут быть связи, площадка, время, методики.

Так, к примеру, Фонд «Дети наши» с 2011 года реализует на территории Смоленской области образовательный проект «Компас» в партнерстве с двумя детскими учреждениями – СОГБОУ «Сафоновская общеобразовательная школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» и СОГБОУ «Шаталовский детский дом», АНО «РОСТ», Общественным фондом Владимира Смирнова, Благотворительным Фондом «Большая Перемена».

Участвующие в проекте детские учреждения находятся достаточно далеко от больших городов, поэтому у них совсем мало педагогов, которых они могли бы привлечь для организации дополнительных занятий для детей. А ребятам жизненно необходима была поддержка для подготовки к экзаменам, для устранения пробелов в знаниях. Мы начали думать о возможных вариантах решения и стали рассматривать возможность использования современных методов дистанционного обучения. У нашего фонда не было опыта в организации удаленных занятий, не было педагогов и технологий для реализации данного процесса, но были финансовые возможности. АНО «РОСТ» обладал всем тем, что нам было необходимо.

Совместно с Общественным фондом Смирнова и АНО «РОСТ» мы начали делать каникулярные программы для детей. Кроме того, с АНО «РОСТ» мы запустили процесс дистанционного образования для участников проекта. Фонд «Большая Перемена» разработал авторскую технологию фиксирования и отражения результатов знаний детей и обучает ей наших специалистов. Сейчас мы можем сказать, что наше партнерство находится на этапе эффективного взаимодействия, и мы даже расширяем его на другие проекты.

Говоря об успехах, наверное, нельзя не сказать и о тех проблемах, которые часто возникают. Первая – это объективность результатов и их оценка. Каждая организация разрабатывает свои методики оценки эффективности проектов, поэтому, когда результат зависит от многих слагаемых сложно привести все к единому знаменателю. Следующей проблемой можно назвать отсутствие единого подхода в работе с детьми. Каждый хочет, конечно, для ребенка самого лучшего, но у каждого свое представление о том, что же такое «лучшее» и как его достичь. Часто есть и законодательные препятствия в юридическом оформлении взаимоотношений, которые прежде всего накладывает статус некоммерческих организаций. Мы стараемся быть максимально прозрачным и открытым фондом, активно рассказывать о своей деятельности в социальных сетях, на сайте. С этим связана еще одна сложность в партнерских отношениях – заявляя об этом публично, мы в случае неудачи с выбором партнера несем большие репутационные издержки. Также, когда есть много участников одного процесса, то контроль и управление потоком передачи информации требует больших, чем обычно усилий и внимания, и это необходимо учитывать при планировании работы.

Несмотря на проблемы, партнерство открывает возможность разрабатывать и применять инновационные методы для достижения цели, браться смело за новые проекты, распространять свой уникальный опыт, расширять число партнеров, и, конечно, число благополучателей. Все это позволяет нам верить, что социальное партнерство в благотворительности будет только укреплять свои позиции, ведь от этого, в том числе, зависит дальнейшее развитие сектора в целом.

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА В РЕГИОНАЛЬНЫХ ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

УДК 37.0+ 376.6

П.С. Афонина

Благотворительный Фонд «Дети наши» уже 9 лет реализует различные программы, направленные на помощь и поддержку детям-сиротам.В рамках одной из программ фонда, направленной на социальную адаптацию и подготовку детей-сирот к самостоятельной жизни, «В большой мир», уже более трёх лет функционирует образовательный проект «Компас».

Проект прежде всего направлен на:

– адаптацию выпускников детских учреждений к самостоятельной жизни посредством помощи в выборе и получении специальности;

– улучшение образовательного маршрута воспитанников детских учреждений;

– мотивацию воспитанников детских учреждений к получению высшего образования;

– поддержку студентов во время обучения в ВУЗах и ССУЗах;

– содействие в трудоустройстве.

Остановимся на истории проекта. «Компас» начал реализовыватьсяв конце 2011 года на базе Шаталовского детского дома(Смоленская область). Причиной запуска проекта послужило переформированиеШаталовской школы-интерната в детский дом, которое произошло в короткие сроки, и воспитанники учреждения стали ученикамигородской школы. Подобные реформы требовали помощи со стороны, так как дети ни психологически, ни по своим реальным знаниям не были готовы кэтому переходу. Фондом совместно с администрацией детского учреждения было принято решение о запуске образовательного проекта, в рамках которого все желающие могли бы заниматься с репетиторами по различным школьным предметам. В 2011 и 2012 годах работа велась с 30 детьми, учащимися 8–11 классов. Все педагоги являлись одновременно сотрудниками школы, всего их было 12 человек. Также мы обнаружили, что дети не знают, кем они хотят стать в будущем и очень плохо ориентируются в мире профессий, поэтому был запущен блок профориентационных мероприятий.

В 2013 году проект активно развивался. В начале года была разработана и внедрена система психологического сопровождения воспитанников. Параллельно с этим к проектуприсоединилосьвторое учреждение – Сафоновская школа интернат(Смоленская область). Это изменение повлекло еще два:расширение возрастной группы участников – теперь участниками могли стать ученики 6–11 классов, и изменение формата проведения дополнительных занятий:раньше была возможность заниматься только с местными педагогами, а теперь – заниматься онлайн с учителями из разных городов страны.Все это позволило фонду работать с большим числом детей в данном направлении. Также деятельность проекта распространилась и на внеучебные и развивающие процессы – был проведен первый летний лагерь в Германии.

Именно в такой форме проект «Компас» функционировал в 2014 и начале 2015 года:более 45 ребят в год из двух детских учреждений занимались с 25 репетиторами, силами двух психологов осуществлялосьпсихологическое сопровождение, проводились профориентационные мероприятия иразличные каникулярные программы.Для реализации всех направлений проекта в 2014 году понадобилось примерно 2, 5 миллиона рублей.

Участие в проекте для всех детей является добровольным. Каждому новому участнику подробно рассказываютобо всех особенностях проекта, что позволяет ребятам принять осознанное решение о вступлении в программу. Кроме того, в начале нашего сотрудничества с ребенкомподробно говорится об ответственности. Например, дети знают, что по достижении определенного озвученного процента прогулов, они могут быть отчислены из проекта. Таким образом, воспитанник изначально осознает возможные последствия своих поступков. Но ситуации с прогулами мы стараемся свести к минимуму посредством диалогав разрез третьего важного для нас принципа проекта. Мы считаем, что с детьми надо общаться, им необходимо задавать вопросы о том, чего именно они сами хотят, например, какими предметами заниматься, в какой ВУЗ съездить на экскурсию, в какую компанию сходить во время профориентационной поездки. На этом базируется уважительное отношение к личности ребенка.

Как и в любой деятельности, во время реализации проекта продолжают возникать различные проблемы. Так, первые наборы осуществлялись вразрез с озвученным принципом добровольности, так как дети ранее не были знакомы с проектом, не было эффекта «сарафанного» радио о возможностях, которые он дает, и дети крайне неохотно соглашались

на занятия с репетиторами, что привело к большому отсеву участников и достаточно формальному участию в проекте со стороны детей. Кроме того,не удавалось создать доверительные отношения с выпускниками и организовать сопровождение после выпуска.

Еще одной достаточно серьезной проблемой является различие во взглядах с достаточно большим числом репетиторов на то, для чего именно мы организуем дополнительные занятия– для выполнения домашних заданий(с точки зрения некоторых педагогов) или для освоения материала, в котором есть реальные пробелы(с точки зрения фонда).

Проблемы есть всегда, однако проект успешно реализуется уже три года по следующим направлениям: дополнительное образование, психологическое сопровождение, профориентация, развивающие мероприятия, поддержка и развитие интересов детей, сопровождение выпускников.

Остановимся подробнее на каждом из них.

Дополнительное образование осуществляется посредством занятий с репетиторами по школьным предметам. Фонд не ставит ограничений по выбору предметов(как говорилось ранее, дети сами решают, чем именно они будут заниматься), однако есть рамки по количеству предметов в неделю на каждого ребенка. Это связано с лимитированным бюджетом проекта.

В 2014 году было проведено 1650 часов дополнительных занятий, при этом 60% из них пришлись на онлайн-образование. Объяснить это легко: кроме того, что в Сафоновской школе-интернате в принципе нет онлайн-образования, воспитанники Шаталовского детского дома занимаются английским и немецким языком только дистанционно, так как по месту проживания таких педагогов нет. Самыми популярными у детей предметами являются русский язык и математика, но встречаются и химия, история, биология, физика, и даже информатика.

Спустя полгода действия проекта стало очевидно, что независимо от того, с каким уровнем мотивации к обучению ребенок вступает в проект, постепенно его желание заниматься с репетиторами сильно падает. Встала необходимость во введении в проект специалиста, который, не дублируя функции сотрудника учреждения, оказывал бы помощь участникам проекта. Для этого была разработана система психологического сопровождения, основной целью которого являетсяповышение уровня мотивации к обучению у детей, в том числе посредством решения их личностных психологических проблем в случае необходимости. Психологи работают с детьми в формате личных консультаций, групповых

и тренинговых мероприятий по различным направлениям. Кроме того, проводятся периодические(дважды в течение учебного года) диагностические мероприятия,позволяющие отслеживать динамику изменения различных личностных параметров воспитанников.

Одна из очень важных областей работы проекта – помощь воспитанникам детских учреждений в выборе профессии. Профориентация участников осуществляется посредством проведения экскурсий в различные организации и учебные заведения Смоленска и Москвы для учеников 8–11 классов. Также, после серии знакомств с различными областями деятельности (книжный магазин, парикмахерская, театр, автомастерская, it-компания и т.д.), участники проекта проходят профориентационное тестирование и получают консультации психологов, которые советуют ребятам обратить внимание на актуальные именно для них сферы. Для младших детей(6 класс) знакомство с профессиями происходит в центрах «Кидбург» и «Мастерславль», где дети через игру пробуют широкий спектр специальностей– начиная от продавца и повара и заканчивая пилотом и ювелиром. Такой подход позволяет ребятам понять, с какой деятельностью они точно не хотели бы связывать свою жизнь и какие сферы им могут быть интересны. В дальнейшем уже на базе этого понимания психологам и кураторам предстоит более глубокая работа, чтобы помочь детям сузить круг и найти ту профессию, которая им по душе. Если же кто-то из детей уже знает, кем хочет стать, он получает поддержку и помощь в развитии его интересов. Так ребята, которые смогли объяснить, зачем им нужно пройти те или иные курсы или посещать школу, получили возможность обучения в автошколе, школе журналистики, на подготовительных курсах в медицинской академии и в художественной школе.

Проводя комплексную работу с воспитанниками в течение учебного года, в начале реализации проекта никак не затрагивалось каникулярное время. То есть, после интенсивной работы со специалистами проекта в течение учебного года дети полностью выпадали из рабочего процесса в период каникул, что снижало эффективность работы специалистов к минимуму. Именно поэтому мы начали проводить летние лагеря в Германии. Всего в сотрудничестве с другими организациями было проведено 3 смены, в которых приняли участие около 25 участников проекта. Основная цель данного лагеря – социализация воспитанников детских учреждений. Участники получают массу новых и необычайно важных для них впечатлений, как, например, полет на самолете и поездка за границу. Также зна-

чительно расширяются навыки общения и социальные компетенции, так как основным принципом лагеря является интеграционная среда – участниками смены являются дети из 3–4 детских учреждений и дети, воспитывающиеся в семьях, в том числе кровных. Важным моментом для детей и организаторов является и сложный отбор участников. Так, ребята ставят себе задачу хорошо учиться и работать с психологом в течение учебного года, чтобы попасть в летний лагерь, и получив приглашение, они понимают, что результат их тяжелого труда был замечен и оценен. Для организаторов прежде всего важны не оценки по итогам учебного года, а личностные изменения детей – ребенок, который старался в течение года, с точки зрения специалистов, но не справился с улучшением успеваемости, нуждается в стимуле и создании ситуации успеха, после которой его учебные и личностные достижения могут резко увеличиться.

Весной и осенью также проводятся учебно-развивающие мероприятия в Смоленске – экономические игры. В них дети осваивают законы предпринимательства с использованием математических и экономических законов, плотно знакомятся с маркетингом, задумываются о качестве производимой продукции, сотрудниках и прочих параметрах, необходимых для функционирования их фирм, и все это с одной целью – научиться так управлять своей компанией и ее деньгами, чтобы не терять их, а только зарабатывать. В этих мероприятиях мы тоже продолжаем придерживаться принципа интеграционной среды.

Последним и очень важным блоком является сопровождение выпускников учреждений, которые ранее участвовали в проекте и на данный момент являются студентами ВУЗов и ССУЗов.Сотрудники фонда оказывают поддержку выпускникам, если те выразили желание на продолжение общения. В случае необходимости и по договоренности с конкретным выпускником фонд может привлекать сторонних специалистов, например, психологов. Также по возможности оказывается материальная поддержка в виде стипендий или оплаты обучения. В качестве поддержки профессиональных интересов студентов организуются стажировки в различных организациях.

Подводя итоги, следует отметить, что с начала реализации проекта в учреждениях, значительно увеличилось число детей, желающих закончить обучение в школе после 11 класса, а не после 9, и многие дети не просто хотят куда-то поступить, а стремятся стать студентами именно тех учебных заведений, где они смогут получить желаемую для них профессию.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ПОСТИНТЕРНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

УДК 364.3+ 373

Л.В. Байбородова

Учитывая многофакторность сопровождения профессиональной подготовки, субъектами которого являются различные социальные институты, необходимо обеспечить их взаимодействие и согласованность в решении проблем выбора профессии, профессионального обучения и трудоустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Такое взаимодействие предполагает реализацию комплекса функций: информационного содействия, взаимосвязи деятельности, организации совместной деятельности, анализа результатов. При этом решаются задачи правовой, экономической и педагогической поддержки профессионального становления выпускников интернатных учреждений [2, с.83-85].

В процессе проведенных нами исследований мы выделили три основных ***задачи педагогического взаимодействия субъектов постинтернатного сопровождения***: педагогическая поддержка социально-профессиональной адаптации, педагогическая помощь в преодолении трудностей профессионального становления, создание условий формирования профессиональной идентичности.

Субъектами сопровождения профессиональной подготовки детей-сирот в первую очередь являются педагогические коллективы детского дома (интерната) и профессиональные учебные заведения (училища, колледжи, техникумы, вузы). Их взаимодействие осуществляется:

а) на уровне коллективов (совместные педсоветы, семинары, дискуссии по проблемам сиротства, профессиональной подготовке подростков и их трудоустройству);

б) на уровне отдельных групп педагогов и специалистов детского дома и профессионального учреждения (педконсилиумы, проблем-

ные группы по оказанию поддержки сирот, совместные психолого-педагогические службы);

в) отдельных педагогов и специалистов (обмен информацией, обсуждение проблем, совместных действий (например, психологом, воспитателем, социальным педагогом детского дома и классным руководителем, наставником учебной группы; руководителем детского дома и представителем администрации учебного заведения).

В зависимости от ситуации инициатором взаимодействия могут быть обе стороны. В то же время сотрудники детского дома и профессионального учебного заведения по собственной инициативе или согласованию привлекают специалистов других организаций и социальных институтов к выявлению, обсуждению и решению проблем, которые возникают у сирот в период профессиональной подготовки.

Взаимодействие субъектов постинтернатного сопровождения означает:

– определение общих задач и задач для каждого субъекта сопровождения;

– организацию совместной деятельности субъектов сопровождения на партнерских началах;

– четкое разграничение ответственности и действий сторон при решении общих задач;

– привлечение ответственной стороной других субъектов сопровождения к решению проблем профессиональной подготовки сирот.

Решение общих и частных задач на разных этапах профессиональной подготовки детей-сирот предполагает различное содержание и формы взаимодействия субъектов сопровождения. В обобщенном виде представим это взаимодействие [2, с.87-97].

1 этап – профессиональное самоопределение. Цель его – обеспечить подготовку к сознательному выбору профессии и соответствующего уровня образования. Организатором взаимодействия субъектов сопровождения на данном этапе является педагогический коллектив детского дома, непосредственно социальный педагог или ответственный за профориентацию и постинтернатное сопровождение (табл.1).

Таблица 1

Содержание и формы взаимодействия субъектов сопровождения на этапе профессионального самоопределения

№	Направление совместной деятельности	Субъекты взаимодействия	Формы совместной деятельности
1	Организация профессионально-ориентированных курсов	Социальный педагог образовательного учреждения, специалисты ПУ и предприятий	Проведение занятий, экскурсий, дискуссий
2	Социальная практика профессиональной направленности	Социальный педагог д/д и школы, специалисты и руководители предприятий и организаций	Разработка программы практики, анализ итогов ее реализации
3	Обзор профессий, пользующихся спросом в регионе, наличие вакансий, условия их получения	Социальный педагог, специалисты служб по трудоустройству «Центра занятости населения»	Встречи со специалистами
4	Условия организации образовательного процесса в профессиональном учебном заведении	Социальный педагог, представитель профессиональных учебных заведений, студенты, учащиеся ПУ	Консультации
5	Изучение условий труда выпускников профессиональных образовательных учреждений	Социальный педагог, представители предприятий, организаций	Экскурсии, встречи, собеседования
6	Изучение трудового законодательства, нормативных актов, касающихся детей-сирот	Социальный педагог, юрист	Консультации, работа с документами
7	Временное трудоустройство воспитанников в течение года, летний период	Социальный педагог, специалисты предприятий	Составление договора, оценка и анализ трудовой деятельности

Проблема профессионального самоопределения воспитанников выносится на тематические заседания психолого-медико-социально-педагогического *консилиума* детского дома, на котором присутствуют не только специалисты и педагоги детского дома, но и педагоги тех школ, в которых обучаются подростки.

На консилиуме вся информация о ребенке (медицинского, психологического, личностного и социального характера) рассматривается в ракурсе его профпригодности и профвозможностей. Из всех вариантов выбирается наилучший для конкретного воспитанника с точки зрения показаний всех специалистов и с учетом желания ребенка. Этот вариант может не совпадать с профвыбором самого подростка по ряду причин (чаще всего по медицинским противопоказаниям). Задача педагогов и специалистов заключается в необходимости убедить воспитанника в выборе оптимальной для него профессии и профессионального образовательного учреждения, показать преимущества этого выбора, «запрограммировать» на дальнейшую деятельность по подготовке к поступлению в профессиональное образовательное заведение на специальность, приемлемую для него по всем показаниям.

Продуктом деятельности консилиума становятся предложения к индивидуальной программе сопровождения воспитанника, обеспечивающие его успешное профессиональное самоопределение.

Таким образом, этап профессионального самоопределения заканчивается принятием воспитанником конкретного решения о том, по **какой специальности** он будет обучаться, и **где** будет проходить обучение.

2 этап – подготовка воспитанников к поступлению в конкретное профессиональное образовательное учреждение по выбранной ими профессии. Организатором этой работы является детский дом, непосредственно социальный педагог или ответственный за профориентацию, который координирует деятельность всех других специалистов, субъектов сопровождения (табл. 2).

На этом этапе специалистам детского дома важно подготовить информацию о воспитаннике, которая будет учтена в работе педагогов профессиональных учебных заведений. Так, например, в Великоустюгском детском доме №1 Вологодской области сопровождение осуществляется разными специалистами и находит отражение в маршрутах помощи профессиональной адаптации (МППА) выпускника.

МППА составляется на каждого юношу и девушку после подготовительной работы, которая включает в себя: 1) создание информационного поля о воспитаннике к моменту его поступления в профессиональное учебное заведение; 2) проведение психолого-педагогической экспертизы «Карты соответствия уровня социально-профессиональной адаптированности модели воспитанника детского дома юношеского возраста». На основе диагностических данных и анализа проблем адаптации в профессиональном учебном заведении осуществляется разработка маршрутов помощи в профессиональной адаптации. Маршрут обсуждается и разрабатывается в ходе психолого-медико-педагогического консилиума, где обозначаются основные проблемы и вырабатываются пути их решения, даются рекомендации по организации индивидуального сопровождения каждому специалисту консилиума. Необходимая информация передается в профессиональное учебное заведение для тех, кто будет сопровождать сироту.

Таблица 2

Распределение видов деятельности между работниками детского дома (из опыта детского дома № 9 г. Череповца)

№	Виды деятельности	Ответственный	С кем взаимодействует
1	Написание характеристики на выпускника	Воспитатель	Соц. педагог, психолог
2	Подготовка медицинских документов, необходимых для поступления в профессиональное образовательное учреждение	Врач – педиатр, врач – психиатр	Соц. педагог, воспитатель
	Организация предварительной медицинской комиссий выпускников на базе детской поликлиники	Врач – педиатр, медицинские сестры	Соц. педагог, воспитатель
	Сопровождение выпускников во время прохождения медицинской комиссии, организованной на базе медицинского учреждения, за которым закреплено профессиональное учебное учреждение	Медицинские сестры	Соц. педагог
3	Подготовка документов личного дела выпускников, необходимых для поступления в профессиональное образовательное учреждение. Сопровождение воспитанника при написании заявления в профессиональное образовательное учреждение	Социальный педагог	Воспитатель
4	Обсуждение с воспитанником правил поведения при собеседовании с приемной комиссией	Воспитатель	Психолог
	Подготовка к сдаче экзаменов (если это требуется)	Воспитатель	Соц. педагог, учителя

3 этап – устройство воспитанника в профессиональное образовательное учреждение. Социальный педагог осуществляет устройство выпускников, выполняя роль законного представителя воспитанника. Социальный педагог участвует в собеседовании сироты с администрацией профессионального образовательного учреждения, передает администрации учебного заведения документы личного дела выпускника, рекомендации, предложения педконсилиума, которые важно учесть педагогам профессионального учебного заведения при обучении и сопровождении сироты.

Представитель детского дома (чаще всего социальный педагог) и председатель (представитель) приемной комиссии обговаривают условия приема воспитанника в учреждение. Следует также совместно с администрацией обсудить вопросы проживания, стипендии, поддержки ребенка в различных новых ситуациях, организовать встречу с наставником (классным руководителем). Социальный педагог заботится о том, чтобы вооружить воспитанника необходимой информацией о правилах, порядке и режиме обучения, согласовав эти вопросы с соответствующими специалистами учебного заведения.

В случае, когда воспитанник продолжает жить в детском доме, администрация профессионального учреждения, наставник или классный руководитель получают сведения для оперативной связи с администрацией, воспитателями детского учреждения. Если ребенок будет жить в общежитии профессионального учебного заведения, то социальный педагог знакомится с условиями проживания выпускника детского дома, совместно с администрацией или заместителем по воспитательной работе учебного заведения обсуждает способы оказания помощи выпускнику в случае возникновения у него проблем в общежитие. Социальный педагог встречается также с комендантом общежития и педагогом-организатором, согласует вопросы устройства сироты в общежитии, обеспечивая необходимые условия для проживания.

4 этап – адаптивный, предполагающий адаптацию выпускников в профессиональном образовательном учреждении. Это этап активного взаимодействия субъектов сопровождения, от которого очень многое зависит в дальнейшей профессиональной подготовке воспитанника детского дома. Педагоги детского дома отслеживают результаты вхождения воспитанника в коллектив обучающихся, установление контакта воспитанника с наставником (классным руководителем), преподавателями

профессиональных учебных заведений с целью оказания необходимой помощи как сироте, так и педагогам образовательного учреждения.

Взаимодействие детского дома с профессиональными учебными заведениями осуществляется на уровне администрации и специалистов (социальных педагогов, воспитателей, преподавателей, мастеров, психологов, медицинских работников).

Целесообразны следующие содержание и формы совместной деятельности представителей детского дома и образовательного учреждения:

– совместная встреча социального педагога (воспитателя) детского дома и куратора (наставника) учебной группы, представителя администрации с целью представления и обоснования необходимой информации о воспитаннике, о взаимодействии с ним, о его проблемах и трудностях, их учете в образовательной и профессиональной подготовке;

– обсуждение процесса сопровождения и результатов адаптации воспитанника на совместной встрече администрации, социального педагога и представителя администрации учебного заведения, наставника (вуз) или классного руководителя, мастера производственного обучения (ПУ);

– обсуждение проблем воспитанника, выявленных на этапе адаптации с участием психолога, воспитателя и др. работников детского дома, наставника, педагогов, представителей администрации, специалистов учебного заведения;

– проведение педагогического консилиума по разработке мер поддержки и психолого-педагогической помощи сироте;

– посещение собрания первокурсников, первого собрания учебной группы с целью изучения атмосферы и среды, в которой будет проходить обучение сироты представителями детского дома и учебного заведения;

– знакомство с первым опытом проживания сирот в общежитии социальным педагогом детского дома и наставником учебной группы;

– постоянный обмен информацией по проблемам адаптации в учебном заведении и другим проблемам, касающимся сирот, между специалистами, курирующими воспитанников, из детских домов и профессионального учебного заведения;

– взаимодействие социального педагога детского дома, наставника (классного руководителя) с преподавателями дисциплин, по которым могут возникнуть трудности при обучении воспитанника, совместный поиск средств и способов предупреждения возможных проблем.

В первые недели, месяцы обучения воспитанника особенно важны контакты субъектов сопровождения, инициируемые с обеих сто-

рон: детским домом и профессиональным учебным заведением. Вовремя выявленная проблема позволяет определить своевременные совместные действия, предупредить серьезные срывы и конфликты сироты. Важно, чтобы воспитанник почувствовал заинтересованное отношение к своим делам, учебе со стороны педагогов обоих учреждений. Существенная смена обстановки и условий жизни сирот обнажает многие ранее скрытые проблемы, к самостоятельному решению которых воспитанники не готовы. Решение ряда проблем может быть связано с привлечением специалистов из других учреждений и организаций.

5 этап – основной период обучения воспитанников детских домов в профессиональных учебных заведениях. Многие способы взаимодействия субъектов сопровождения, изложенные при характеристике 4 этапа, используются в течение всего периода обучения воспитанников в профессиональных учебных заведениях.

В ходе профессиональной подготовки выпускников детских домов субъектам сопровождения целесообразно осуществлять следующее:

– обмениваться информацией о результатах учебной деятельности сирот, о проблемах, которые возникают у них в процессе обучения по отдельным дисциплинам;

– контролировать состояние здоровья сирот, организацию свободного времени, приобщать к различным видам деятельности, развивающим юношей и девушек;

– договариваться о взаимных действиях по решению проблем сирот, формах поддержки в наиболее сложные периоды обучения, например, сессия, возникшие задолженности по предметам;

– проводить совместные совещания, педсоветы по обсуждению профессиональной подготовки сирот, по разработке совместных действий, обеспечивающих развитие профессиональной направленности, профессионально важных качеств;

– совместно решать проблемы, связанные с организацией и прохождением учебно-производственной практики, взаимно содействовать овладению наиболее значимым для сироты профессиональным опытом.

6 этап – завершение обучения в профессиональном учебном заведении и трудоустройство. Организатором взаимодействия субъектов сопровождения на этом этапе является образовательное профессиональное учреждение, в котором наставник (куратор), специалист по профо-

риентационной работе особое внимание уделяет сиротам, согласуя свои действия с педагогами детского дома и работодателями.

Важно учесть уровень подготовленности и социализированности выпускника-сироты, обстоятельства личной жизни, наличие жилья при определении места будущей трудовой деятельности, и в зависимости от этого инициировать взаимодействие с теми людьми и специалистами, которые могут содействовать созданию благоприятных условий для трудовой деятельности после завершения обучения в учебном заведении. В этот период целесообразно проведение консилиума по решению проблемы трудоустройства сироты с участием субъектов сопровождения.

Предложенные выше этапы, характеристика взаимодействия субъектов сопровождения представлены в обобщенном варианте. Содержание и формы взаимодействия субъектов сопровождения профессиональной подготовки детей-сирот зависят от ряда обстоятельств и условий и, прежде всего, от того, где проживают воспитанники. Если, например, обучаясь в профессиональном учебном заведении, воспитанник живёт в детском доме, то представитель детского учреждения становится инициатором и координатором взаимодействия всех субъектов сопровождения профессиональной подготовки. Такой вариант решения проблемы выявлен в Великоустюгском детском доме №1, где сотрудничество с профессиональными учебными заведениями осуществляется в самых разных аспектах. При этом *администрация детского дома и профессионального учебного заведения решают следующие вопросы:*

– заключение трехстороннего соглашения (детский дом – студент (учащийся) – профессиональное учебное заведение), где каждый берет на себя определенные обязательства, детский дом и училище – предоставляет условия, а воспитанник – обязуется их выполнять, сохраняя за собой определенные права;

– взаимная информированность о наиболее значительных событиях, делах в деятельности учреждений;

– координация взаимодействия сотрудников учебных заведений по вопросам социально-педагогической поддержки учащихся;

– организация ежегодного круглого стола-встречи по проблемам профессионального становления детей и подготовки к выходу в самостоятельную жизнь.

Социальные педагоги детского дома и профессионального учебного заведения осуществляют работу:

– по системному отслеживанию выполнения трехстороннего договора;

– оформлению социально-правовых документов воспитанника;

– составлению и реализации совместной программы индивидуальной подготовки выпускника, имеющего низкий или критический уровень социально-профессиональной адаптированности;

– содействию в определении места первичного трудоустройства или производственной практики;

– проведению ежегодной встречи по теме: «Перспективы становления учащегося выпускного курса в самостоятельной жизни».

Педагоги-психологи детского дома и профессионального учебного заведения изучают требования к модели выпускника детского дома, профессионального учебного заведения и профессиограммы специальностей, получаемых воспитанниками; анализируют удовлетворенность учащихся обучением в профессиональном училище или техникуме, выявляют проблемы воспитанников в профессионально-личностном развитии, организуют комплекс индивидуальных консультаций с мастерами производственного обучения, направленные на разъяснение особенной детей-сирот и методов работы с ними, проводят совместные психолого-педагогические консилиумы по вопросам поддержки профессионального становления детей.

Воспитатели и классные руководители, мастера производственного обучения изучают условия проживания и обучения детей, устанавливают деловые контакты, включающие системную информированность друг друга о профессиональном и личностном становлении ребенка, отслеживание результатов профессионального роста, собирают и анализируют информацию о прохождении производственной практики, осуществляют взаимное участие в мероприятиях профессиональной направленности, реализуют программы индивидуальной поддержки воспитанника.

Педагоги детского дома взаимодействуют с профессиональными заведениями, чтобы согласовать свое участие в профессиональной подготовке своих воспитанников, подбирают место практики, организуют профессиональные пробы, а их результаты фиксируются на листе достижений смотра-конкурса «Прояви себя» и предоставляются детским домом в учебное заведение.

Работники детского дома содействуют развитию и совершенствованию профессиональной компетентности воспитанников, направляют

их на профессиональные курсы для получения дополнительной специальности. Например, особо популярными среди детей стали курсы пользователя персонального компьютера, облицовщика, делопроизводителя. Занятия на курсах дали возможность молодым людям получить дополнительную специальность, научиться общаться в новом разновозрастном коллективе, приобрести необходимые профессионально-личностные качества, требуемые в любой профессиональной сфере (трудолюбие, упорство, целеустремленность, усидчивость, ответственность), тем самым обеспечив профессиональную мобильность будущего специалиста.

Представленный выше опыт показывает целесообразность и результативность объединения усилий субъектов сопровождения профессиональной подготовки сирот. Без сомнения, в данном случае велика роль детского дома, который выступает инициатором взаимодействия субъектов сопровождения воспитанников. В то же время, решая проблему профессиональной подготовки сирот, следует учитывать, что содержание и формы взаимодействия субъектов сопровождения зависят от влияния следующих факторов:

– особенностей и уровня получаемого профессионального образования;

– условий и места проживания сироты;

– уровня профессионального самоопределения воспитанников, степени их самостоятельности и в целом социальной компетентности;

– индивидуальных особенностей сирот;

– подготовленности специалистов детского дома и профессионального учебного заведения к сопровождению сирот;

– от ресурсов, особенностей социальной среды и социальных партнеров в решении проблем выпускников детских домов.

Библиографический список

1.Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н., Чернявская А.П. Профориентация и самоопределение детей-сирот: учеб.-метод.пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, М.И.Рожкова. – 2 –е изд., перераб. и доп. – Калининград: Изд-во РГУ им.И.Канта, 2010. – 340с.

2.Рожков М.И., Байбородова Л.В., Сапожникова Т.Н. Взаимодействие субъектов постинтернатного сопровождения детей-сирот: методическое пособие. – Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2010. – 108 с.

ПРОЕКТ «ВМЕСТЕ – К УСПЕХУ»: СОЗДАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ

УДК 373.3/.5+ 376.6

И.А. Бобылева, И.Е. Доненко, О.В. Заводилкина, А.В. Найденова

Проект «Вместе – к успеху!» инициирован Благотворительным фондом социальной помощи детям «Расправь крылья!» и направлен на создание в Белгородской области региональной системы сопровождения, обеспечивающей успешную социальную адаптацию выпускников интернатных учреждений и замещающих семей.

Региональная система сопровождения выпускников – это совокупность органов и учреждений региона, вовлеченных в процесс социальной адаптации выпускников, оказывающих социальную помощь выпускникам, включая меры социальной поддержки, и действующих в едином организационно-нормативном поле.

Наличие системы сопровождения выпускников обеспечивает в пределах всего региона:

– единые подходы в деятельности всех субъектов, включенных в процесс социальной адаптации выпускников;

– координацию деятельности органов и учреждений системы сопровождения выпускников;

– учет миграции выпускников внутри региона;

– беспроблемный переход выпускников в новые учреждения (социальные условия), профилактику их дезадаптации.

Основными функциями создаваемой системы являются профилактика социальной дезадаптации выпускников и изменение социальной ситуации выпускников, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В настоящее время в Белгородской области проживают более 3770 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из них 1520 человек – выпускники образовательных организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и замещающих семей в возрасте от 18 до 23 лет.

Необходимость оказания помощи выпускникам и их поддержки в начале самостоятельной жизни определяет отсутствие навыков самостоятельной жизни, выбора профессии, неумение планировать свою жизнь и управлять ею, низкая готовность к решению жизненных задач, отсутствие сформированной самостоятельности, низкая осознанность действий и поступков, отсутствие мотивации к успешной деятельности.

За последние пять лет (2009–2014 гг.) 17% выпускников не смогли успешно адаптироваться, из них6% – не завершили профессиональное образование, 4% – совершили уголовные преступления, 5% – потеряли жилье, 1% – ограничены в отношении детей в родительских правах и столько же дали согласие на усыновление своего ребенка, отказавшись от своих родительских прав, 75% выпускников имеют те или иные трудности в адаптации и нуждаются в сопровождении.

Трудности реализации постинтернатного сопровождения в Белгородской области обусловлены отсутствием:

– нормативно-правовой базы, регулирующей деятельность по постинтернатному сопровождению выпускников;

– достаточного числа подготовленных специалистов постинтернатного сопровождения;

– единого информационного пространства о выпускниках Белгородской области;

– единой системы постинтернатного сопровождения и помощи выпускникам (нет преемственности между учреждениями в оказании помощи при перемещении выпускников по территории области;служб поддержки по месту проживания выпускников; своевременного выявления проблем выпускников и действий по их профилактики; единых для региона стандартов и технологий помощи выпускникам).

Для создания региональной системы сопровождения выпускников интернатных учреждений и замещающих семей в Белгородской области Благотворительным фондом социальной помощи детям «Расправь крылья!» и Департаментом здравоохранения и социальной защиты населенияразработан и реализуется *проект «Вместе – к успеху»*.

Миссия проекта: оказать существенное влияние на уровень адаптации выпускников (уменьшить число выпускников в «группе риска»), расширить возможности выпускников в реализации своих законных прав и интересов, снизить степень социального неблагополучия в регионе (безработица, пассивность, преступность, заболеваемость) за счет успешной

интеграции выпускников в современное общество в существующих экономических условиях.

Цель проекта: обеспечить получение выпускниками (65%) в возрасте до 23 лет, проживающих в Белгородской области, поддержки и помощи на основе индивидуального сопровождения врамках региональной системы сопровождения к 1 января 2017 года.

Для достижения цели проекта *работа* организуется *по четырем направлениям:*

1) создается специализированная инфраструктурадля организации долгосрочной и профессиональной поддержки выпускников по всей области, включающая областной ресурсный центр постинтернатного сопровождения и сеть муниципальных служб сопровождения;

2) внедряется новая технология, индивидуальное сопровождение выпускников, в том числе организуется подготовка 100 специалистов, включенных в сопровождение;

3) разрабатываются и принимаются нормативное акты, обеспечивающие функционирование региональной системы сопровождения выпускников и межведомственное взаимодействие;

4) обеспечивается общественная поддержка и устойчивое финансирование деятельности по адаптации выпускников к самостоятельной жизни в обществе.

Основные продукты проекта: областной центр сопровождения выпускников; сеть муниципальных служб сопровождения (не менее 20); не менее 100 подготовленных специалистов; пакет документации, обеспечивающий единый подход к деятельности по сопровождению выпускников; информационная система учета и анализа данных о численности и положении выпускников «Выпускник Плюс»; программа подготовки воспитанников детских домов и школ-интернатов к выпуску из учреждения; методика оценки готовности выпускника к самостоятельной жизни;программа подготовки специалистов по сопровождению, координаторов; ежегодный аналитический отчет о положении выпускников Белгородской области; областной Координационный совет; нормативный акт, законодательно регулирующий деятельность по поддержке выпускников в Белгородской области; регламент межведомственного взаимодействия; государственное задание на сопровождение выпускников; механизм внебюджетного финансирования помощи выпускникам области (через ГЧП).

Продолжительность проекта – 34 месяца. Проект реализуется при содействии ОАО «Российские железные дороги».

5 мая 2014 г. подписано соглашение между Фондом и Управлением социальной защиты населения Белгородской области о взаимодействии в создании региональной системы сопровождения в Белгородской области.

Партнерство Фонда и Администрации региона в лице руководителей ведомств социального блока позволяет:

– мобилизовать существующие в регионе ресурсы и переориентировать их на организацию поддержки выпускникам по всей области;

– осуществить активное вовлечение специалистов организаций для детей-сирот, комплексных центров социальной защиты населения в освоение технологии индивидуального сопровождения выпускников;

– внедрить региональный мониторинг социальной адаптации выпускников;

– обеспечить устойчивость результатов проекта.

Вовлечение местного сообщества, бизнес-структур, предприятий и организаций служит дополнительной гарантией устойчивости.

Роль Фонда в проекте «Вместе – к успеху».

*Разрабатывает:*модель региональной системы сопровождения для Белгородской области и обеспечивает поддержку внедрения ее элементов; пакет нормативных документов и единых правил для организации сопровождения на территории Белгородской области.

Организует: обучение специалистов, осуществляющих индивидуальное сопровождение выпускников; методическую поддержку руководителей и специалистов, осуществляющих работу по социальной поддержке и сопровождению выпускников; мониторинг социальной адаптации выпускников.

Обеспечивает: передачу пакета инструментов для осуществления индивидуального сопровождения; финансирование работы координаторов в муниципальных районах на период пилотной деятельности (1,5 года), связанной с организацией сопровождения выпускников, а также информационной поддержки и областных мероприятий.

Для работы над проектом была создана рабочая группа из специалистов Управления социальной защиты населения, органов опеки и попечительства, руководителей социальных учреждений Белгородской области, представителей Фонда. В ходе четырех заседаний рабочей группы были определены основные параметры будущего проекта.

В настоящее время прошло полгода с момента начала проекта и можно говорить о первых результатах:открыт центр подготовки и постинтернатного сопровождения выпускников, созданы три муниципальные службы сопровождения, в четырех муниципальных образованиях приняты решения об их создании.

Муниципальные службы сопровождения в рамках региональной системы выпускников создаются при Комплексных центрах социального обслуживания населения как их структурные подразделения (отделения). Для этого принято Постановление Правительства Белгородской области№ 468-пп от 22 декабря 2014 г. «Об утверждении номенклатуры организаций социального обслуживания в Белгородской области». Такие службы созданы в двух муниципальных районах: Ракитянскийи Валуйский.

Муниципальные службы сопровождения выпускников могут создаваться также при организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Такая служба создана в Старооскольском детском доме.

Для создания ключевого элемента региональной системы сопровождения (областного ресурсного центра подготовки и постинтернатного сопровождения выпускников) специалистами Фонда разработаны квалификационные карты специалистов центра, принято участие в разработке устава центра, собеседованиях с кандидатами в сотрудники; передано пожертвование на оборудование центра и приобретение автомобиля с целью обеспечения мобильности специалистов; проведено три проектных семинара.

Для создания муниципальных служб сопровождения проведены презентационные встречи в девяти муниципальных образованиях области, четырнадцать обучающих семинаров для координаторов и специалистов сопровождения; осуществлен сбор информации о положении 244 выпускников на территории созданных муниципальных служб сопровождения; планируются и осуществляются действия, направленные на изменение социальной ситуации выпускников, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Для специалистов детских домов области реализуется обучающая программа «Использование воспитателем тьюторских компетенций в подготовке воспитанников к самостоятельной жизни», направленная на внедрение принципа индивидуализации в подготовку воспитанников детских домов к самостоятельной жизни.

С целью внедрения единой для региона методики оценки готовности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни проведена обучающая сессия «Оценка готовности воспитанников к самостоятельной жизни» для специалистов (воспитатели/ психологи/ социальные педагоги) всех организаций для детей-сирот Белгородской области.

С целью внедрения практико-ориентированных форм подготовки воспитанников к самостоятельной жизни проведен региональный тур конкурса «СтартБатл2015», в котором приняли участие двадцать четыре воспитанника всех детских домовБелгородской области.

Проект «Вместе к успеху» позволит Фонду реализовать следующие возможности.

1. Разработатьи апробировать модель региональной системы сопровождения выпускников, с учетом особенностей Белгородской области.

2. Разработать и внедрить модель муниципальной службы для организации индивидуального сопровождения всех выпускников, проживающих на территории муниципального образования.

3. Разработать и апробировать технологии и методы, обеспечивающие оказание помощи выпускникам:

а) оценка жизненной ситуации выпускника с целью выяснения причин и условий, способствующих его социальной дезадаптации;

б) единая документация в деятельности специалистов;

в) информационная система «Выпускник Плюс» – система учета и анализа данных о численности и положении выпускников на региональном уровне;

г) оценка готовности к самостоятельной жизни;

д) программы обучения и повышения квалификации специалистов, включенных в систему сопровождения выпускников.

4. Расширить «базу знаний» фонда по проблемам социальной адаптации и организации сопровождения детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей и лиц из их числа, развить экспертный потенциал.

5. Создать условия для распространения и внедрения услуг по поддержке выпускников в других регионах России, в том числе расширить базу печатных изданий (опубликовать сборник материалов по проекту «Вместе – к успеху»), представить результаты проекта на научно-практической конференции в 2016 г. в г. Белгороде).

6. Укрепить имидж Фонда как эффективной организации, владеющей современными технологиями и методами решения проблем с выпускниками интернатных учреждений на уровне региона.

ПАРТНЕРЫ ПО ОБРАЗОВАНИЮ: РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА В ВЕЧЕРНЕЙ (СМЕННОЙ) ШКОЛЕ

УДК 373+ 159.922.7+37.0

Н.А. Щинова

Изменения социально-экономических условий развития современного общества привели к разрушению основ прежней системы воспитания и образования молодежи, ухудшению положения детей и возможности государства по гарантии их обеспечения и развития, к увеличению количества детей, которые потеряли возможность получить необходимое образование и воспитание. В итоге последовало отделение большого количества детей из области внимания семьи и общества. В сегодняшних условиях менее всего защищенным оказывается именно молодое поколение. Данные обстоятельства способствуют созреванию личности, не адаптированной к жизни в обществе на основе присущих общечеловеческих ценностей, норм и форм поведения. Наиболее незащищенными в современных условиях оказываются подростки.

Социальные изменения привели, в том числе, и к изменениям в содержании требований к образованию. Педагогические акценты сместились на выявление достижений и интересов, проблем ученика, на признание значимости личностных ценностей, необходимости развития образовательных компетенций, воспитания в человеке инициативности, умения творчески мыслить, находить нестереотипные решения.

В связи с этим принципы индивидуального подхода, индивидуализации являются сегодня ведущими в условиях обсуждения различных вопросов, направленных на осознание понятия качества образования в условиях российского общества.

Принцип индивидуализации отличается от принципа индивидуального подхода тем, что дает возможность педагогам в работе опираться на индивидуальные образовательные цели и интересы самого ученика. Принцип индивидуализации заключается в прохождении собственного пути по освоению знания, которое именно сегодня оказывается наиболее главным. В этой ситуации целью педагога по реализации данного

принципа является оказание помощи каждому учащемуся при продвижении по образовательному пути и сопровождение его индивидуального образовательного маршрута.

Обучение по индивидуальному образовательному маршруту (ИОМ) помогает повысить гибкость и вариативность образовательного процесса. Учащийся приобретает право увидеть цель изучения предметов с точки зрения необходимости в дальнейшей жизни, профессиональной деятельности, а само представление о будущем выступает как фактор, управляющий процессом обучения.

Необходимость организации образования учащихся по собственным индивидуальным маршрутам в условиях вечерней (сменной) школы вызвана объективными причинами.

Среди них, с одной стороны,

– влияние средств массовой информации – телевидения, интернета, компьютерных игр на сознание подрастающего поколения, формирование у них ложных ценностей, наносящих ущерб нормальному физическому, психическому и духовному развитию человека, развитию душевной черствости, жестокости, эмоциональной неустойчивости психики;

– несформированность ответственного отношения к своей жизни, к ценностям, к ведению здорового образа жизни;

– падение мотивации в необходимости учиться, соблюдать нормы общественного поведения.

С другой стороны,

– низкий уровень знаний, отсутствие навыков обучения, что приводит к пропускам занятий, проблемам в поведении, сложностям при обучении в классно-урочной системе, неспособности справиться с учебными программами;

– трудности в общении, повышенная тревожность, агрессивность, вспыльчивость, замкнутость, неадекватная самооценка;

– наличие различных соматических заболеваний, являющихся дополнительным фактором их неудач в образовательной деятельности.

Причины затруднений роста развития у каждого обучающегося разные, и это требует каждый раз для обеспечения образовательного результата опоры на индивидуальные образовательные цели и интересы самого ученика.

За последние годы наметились тенденции перевода в вечернюю (сменную) школу учащихся подросткового возраста с низким уровнем

знаний либо нарушений в поведении. За период с 2007 года количество учащихся, состоящих на учете в подразделении по делам несовершеннолетних (ПДН), возрастает более, чем в 4 раза, с 4% до 18%. Увеличивается показатель учащихся, поставленных на внутришкольный учет за пропуски уроков, нежелание учиться, девиантное поведение – от 11% до 24%. Почти в 3 раза вырос процент условно осужденных учащихся. Особую тревогу вызывает увеличение учащихся, состоящих на учете у нарколога (с 0,5% в 2007 году до 11% в 2013 году). В основном, это дети, которые подвержены в силу определенных обстоятельств жизни негативным внешним воздействиям окружающей среды, ставших причиной дезадаптации несовершеннолетних.

Среди этих детей есть

– дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;

– дети, оставшиеся без попечения родителей по разным обстоятельствам;

– дети из «неблагополучных», асоциальных семей;

– дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;

– дети с проявлением социальной и психолого-педагогической дезадаптации и др. (табл.).

Таблица

Количество учащихся, состоящих на внутришкольном учете и в ПДН

Количество учащихся, состоящих на учете:	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
В ПДН	4%	4%	5%	12%	13%	11%	18%
На внутришкольном учете	3%	7%	3%	4%	5%	8%	22%
Условно осужденных	-	4%	5%	3%	2%	7%	11%
Учет у нарколога	0.5%	1%	1%	3%	6%	7%	11%

Наряду с этим, все больше поступают в вечернюю (сменную) школу дети из детских домов, реабилитационных центров, центров социальной помощи семье и детям – это дети, оставшиеся без попечения родителей, – сироты, опекаемые (увеличение с 7% в 2007–2008гг. до 13%

в 2013–2014гг.), молодые несовершеннолетние мамы, инвалиды, дети с ослабленным здоровьем и другие. Опеку детей часто осуществляют люди пенсионного возраста, которые не могут справиться с проблемами воспитания в период подросткового возраста.

Чаще всего обстоятельства, приведшие к переходу в вечернюю (сменную) школу, бывают неблагополучны. Среди них большое место занимают нарушения взаимоотношений в семье (разводы, конфликты, ведение родителями асоциального образа жизни). Нарастание психо-эмоциональных состояний у взрослых отражается на психо-эмоциональном состоянии детей. Как результат у детей возникают отклонения в развитии интеллекта, ухудшается состояние здоровья, появляется негативное поведение, низкая мотивация к обучению, конфликты с учителями, сверстниками.

Особенностью вечерней (сменной) школы является нестабильность ученического контингента: в течение учебного года приходят новые ученики, что создает дополнительные трудности в работе педагогического коллектива, в том числе в выстраивании работы по ИОМ.

Вечерняя (сменная) школа всегда отличалась социальной мобильностью на изменяющиеся требования современного общества. В ходе своего развития она испытывала разные изменения, связанные с целевыми установками, функциями и содержанием образования, но постоянно сохраняла использование широкого спектра различных инноваций, направленных на индивидуальную поддержку учащихся разных возрастов.

Интересным является факт, который определяет социальную направленность вечерней (сменной) школы: школа собирает людей, у которых были нарушены права в области образования самыми разными способами, и этим она открывает возможность для индивидуального развития личности в сфере образовательной деятельности.

Особенности контингента учащихся вечерней (сменной) школы, разный уровень знаний привели к необходимости поиска новых подходов, форм взаимодействия, чтобы заинтересовать подростков на занятиях, развить навык учения, помочь поверить в себя, понять, к чему нужно стремиться и как этого достичь.

Работа городской экспериментальной площадки (2007–2010 г.г.) с детьми, оставшимися без попечения родителей, показала необходимость внедрения индивидуального образовательного маршрута. ИОМ понимается нами как путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, цель которого направлена на компенсацию пробелов в зна-

ниях, обучение основам самостоятельной работы, развитие личностных духовных и нравственных качеств, осмысление своего места в жизни.

Сопровождение ученика выдвигает иные требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, работающих с детьми в условиях вечерней (сменной) школы. Педагогу необходимо знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития подростка, умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (учениками, педагогами, родителями и другими специалистами).

В течение последних трех лет проводится работа по созданию условий внедрения ИОМ: обучение и вовлечение педагогов, классных руководителей в работу по ИОМ, развитие сопровождения социально-психологической службы, отработка диагностических материалов, мониторинга результатов, разработка программ, направленных на вовлечение подростков в урочную и внеурочную (проектную) деятельность, расширение их кругозора.

Построение индивидуального образовательного маршрута и его сопровождение позволяет снять противоречие между общим для всех образованием, реализуемым традиционной школой, и необходимостью создавать условия с целью предоставления возможности для саморазвития и самовыражения личности в образовательном процессе.

В нашей педагогической деятельности мы исходим из принципа развития ребенка как субъекта жизнедеятельности. В работе придерживаемся идеи индивидуализации О.С.Газмана, представившего в первой половине 90-х годов в отечественной педагогике идею и научное понятие педагогической поддержки в качестве педагогической помощи детям при решении их проблем, связанных с отношениями между людьми, со здоровьем, учебой, жизненным самоопределением.

О.С. Газман понимает индивидуализацию как деятельность педагога и обучающегося по поддержке и развитию заложенного в человеке от природы, приобретенного в индивидуальном опыте. Таким образом, автор определяет индивидуализацию как особый педагогический процесс, который обеспечивает педагогическую помощь и поддержку в индивидуальном развитии, в познании себя, своей самобытности [1].

По мнению В.А.Сластенина, педагогическая поддержка проявляется в процессе создания совместных с ребенком условий для сознательного

самостоятельного решения им обстоятельств выбора, когда ребенок не может справиться самостоятельно[3].

Сотрудничество с БФ «Большая перемена» (Москва) помогло расширить наше представление о педагогической поддержке и познакомиться с опытом работы лаборатории педагогической поддержки Института изучения детства, семьи и воспитания (ранее Института психолого-педагогических проблем детства) РАО Н.Н. Михайловой и С.М.Юсфина.

Наш подход внедрения ИОМ направлен на оказание помощи в раскрытии и развитии потенциальных задатков, чтобы любой человек мог чувствовать его значимость, уметь реализовать себя, принести пользу обществу, в котором он живет. Ведь потенциальные способности каждого человека отличаются друг от друга.

Поэтому необходимым фактором продвижения по индивидуальному образовательному маршруту каждого учащегося вечерней (сменной) школы является обучение без принуждения, особенно для категории социально незащищенных подростков, создание психолого-педагогических ситуаций, помогающих в сохранении здоровья, направляющих на ведение здорового образа жизни; опора на положительные качества в человеке.

Каждому учащемуся в условиях школы предоставляется возможность для изменения себя, для развития способности адаптироваться в нынешних социально-экономических условиях, осознания необходимости получения образования для дальнейшего развития, новых возможностей.

Так, поступив в 5 класс в возрасте 15 лет по решению комиссии по делам несовершеннолетних, ученица Н. в 5–7 классах редко посещала школу, не проявляла интереса к учёбе, обманывала маму, в целом доставляла много хлопот педагогам и матери, при этом отличалась самостоятельностью в принятии решений, имела собственные убеждения.

На первом месте было желание работать с людьми и получать много денег, при этом на учёбу времени тратить не предполагалось, так как хотелось получить всё и сразу без особых усилий. Получение знаний в планах – вещь третьестепенная, маловажная.

ИОМ с данной ученицей начинали строить с выявления жизненной цели, подробно обговаривая важность и ценность её для себя, для других, для общества. Постепенно в ходе бесед начали выявляться пути и

способы достижения цели. Ученица сделала для себя важное открытие: чтобы тебя ценили на работе и хорошо оплачивали твой труд, необходимы опыт и знания. Значит, необходимо учиться. К этому выводу девочка пришла, как ей виделось, сама, потому что никто из педагогов прямо эту истину не высказывал – и это было для неё важно. Мы же, взрослые, прекрасно понимали, что правильными вопросами, ненавязчивыми замечаниями сумели направить мысли подростка в нужное русло. Осознав необходимость учёбы, девочка стала посещать школу чаще, появились начальные знания, а затем вдруг пришло осознание того, что учёба не только необходима, но она ещё и интересна. Учение с увлечением принесло свои плоды: в 9 классе ученица стала первым помощником классного руководителя, хорошистом, старостой класса. К этому времени у неё появилась работа и молодой человек, с которым она, вероятно, свяжет свою дальнейшую жизнь. Когда она не могла посещать школу один день в неделю (по понедельникам), то, по договоренности, в остальные дни навёрстывала упущенное и справлялась с опережающими заданиями по основным предметам, принимая активное участие в научно-практических конференциях, входя в совет школы, в организации классных и школьных мероприятий.

Гибкость и вариативность организации учебного процесса, разные формы обучения помогают в продвижении по ИОМ.

Среди них:

– групповые занятия совместно с классом;

– дополнительные консультации по устранению пробелов в знаниях;

– самостоятельное обучение по индивидуальному учебному плану со сдачей зачетов по предметам;

– возможность осуществлять ускоренное обучение, осваивать образовательную программу за более короткий срок;

– использование электронного обучения;

– участие в проектной деятельности (в рамках предметов или спецкурсов на общешкольных научно-практических конференциях, занятиях);

– занятия спецкурса «Саморазвитие» (программа нацелена на оказание помощи учащимся в развитии интереса к познанию нового, саморазвитию и самопознанию, помощи в процессе обучения основным предметам);

– занятия спецкурса «Познание слова» (программа курса нацелена на то, чтобы помочь учащимся развить интерес к познанию мира, в котором ценности человеческой жизни – счастье и любовь являются основополагающими для подрастающего поколения) и другие.

Противоположный случай выстраивания ИОМ связан с *поступлением в 9 класса ученицы с большим перерывом в обучении. Ученица С. закончила 15 лет тому назад восемь классов и перестала обучаться дальше в силу отсутствия мотивации и необходимости работать.*

При поступлении в школу классным руководителем и учителями-предметниками был проведен анализ уровня знаний ученицы. В результате длительного перерыва в учебе – уровень знаний соответствовал начальной школе. Была поставлена задача: за один учебный год восполнить пробелы в знаниях по всем предметам для окончания 9 классов и сдачи ГИА по русскому языку и математике.

Вторая задача встала перед классным руководителем по организации сопровождения образовательного процесса ученицы, т.к. имелись два фактора, являющиеся помехой для постоянного посещения занятий: семья, ребенок пяти лет и работа.

Здесь и началась реализация ИОМ. Его суть состояла в том, чтобы определить возможные достижения в конкретном случае, т.к. итогом обучения должен быть результат допуска к экзаменам и сдача ГИА. Таким образом, учебный год был разделен в соответствии со школьной программой на 4 этапа. Эти этапы совпадают со школьными четвертями. На первом этапе была сформулирована задача: как научиться выполнять задания учителя, как в классе, так и дома, т.е. приучить себя быть ответственной и выработать другой режим дня для возможности заниматься уроками. С этой задачей С. справилась довольно легко, лишь в некоторых случаях обращалась к классному руководителю за поддержкой. В результате по завершении первого этапа выработалась системность в занятиях, что дало положительную аттестацию по итогам первой четверти. Пока это были только "тройки", где-то, может, и завышенные учителями, но они явились стимулом в достижении главной цели – закончить 9 классов.

Второй этап обозначился задачей на максимальную ликвидацию пробелов в учебных предметах. Здесь самым эффективным оказались индивидуальные дополнительные консультации учителей-предметников.

К концу четверти ученица стала более уверена в своих знаниях, что естественно отразилось на оценках. В полугодовой аттестации появились «четверки» по предметам гуманитарного цикла.

По итогам полугодия классный руководитель в ходе беседы на предмет сложностей и дальнейшего развития выявил, что у учащейся меняется график работы, который теперь не совпадает с учебными днями. Было принято решение усилить выполнение домашних заданий, которые можно взять из электронного дневника. Тогда с наступлением третьего этапа стала реализовываться следующая задача – самостоятельное обучение. Здесь ученица проявила себя довольно активно, пользовалась возможностью посещения зачетных часов и индивидуальных консультаций. Классный руководитель исполнял роль координатора. По итогам 3 этапа была успешная аттестация.

На заключительном четвертом этапе была поставлена задача по эффективной подготовке к экзаменам по русскому языку и математике. Поскольку была база знаний и сопутствующие образованию навыки, усидчивость, ответственность, самостоятельность уже выработались, четвертый этап дался довольно легко. По оценке учителей- предметников по русскому языку и математике у нее есть хороший шанс на сдачу ГИА.

Реализация ИОМ данной ученицы позволила увидеть необходимость разделения окончательной цели на задачи и этапы их реализации. Поскольку достижение цели ограничено школьным образованием, очень удобно использовать школьные четверти и полугодия. Непрерывное взаимодействие учителей-предметников, классного руководителя и учащихся дает возможность корректировать процесс обучения. Обязательным становится обсуждение всех факторов, которые могут повлиять на образовательный процесс, и необходимость использования этих факторов для положительной мотивации ученика. Так в случае С. невозможность посещать занятия из-за работы способствовало вырабатыванию такого качества, как самостоятельность.

В процессе нашей деятельности мы увидели и некоторые организационно-педагогические проблемы, которые необходимо решать для повышения эффективности внедрении ИОМ.

1. Для того, чтобы весь педагогический коллектив включился в работу по внедрению ИОМ, необходимо выработать единые цели и единые подходы в деятельности, которые нужно четко осуществлять. Это требует постоянного взаимодействия всех педагогов, в том числе их систематической работы над собой, готовности развиваться.

2. Работа в рамках ИОМ требует от педагогов выстраивания субъект-субъектных взаимоотношений, освоения тактики педагогической поддержки, чтобы предоставить ученику возможность действовать самостоятельно при условии способности делать выбор и брать ответственность за свои действия. Для этого необходимо сначала развивать, выращивать субъектность педагога, что довольно непросто в условиях большой загруженности педагогов и их внутреннем сопротивлении. Окунувшись в необходимость дополнительной работы по ИОМ, требующей кроме того затраты времени и усилий, некоторые педагоги начинают вставать в оппозицию, уводя от решения общих целей.

3. Исходя из этого, выстраивается необходимость принятия управленческого решения в отборе педагогических кадров, готовых работать в экспериментальном режиме; организации работы по созданию системы индивидуального кураторства.

Необходимость продолжения работы по внедрению ИОМ в условиях вечерней (сменной) школы для нас очевидна. Мы понимаем, что требуется еще большая работа, что она является значимой для оказания педагогической поддержки как подростков, так и взрослых, что требуется осознать наши результаты и двигаться дальше. «Дорогу осилит идущий…»

Библиографический список

1. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С.Газман // Новые ценности образования, Вып. 3. Москва, 1995.

2. Индивидуальная образовательная траектория ученика // Начальная школа плюс до после. – 2007. – №12.

3. Сластёнин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластёнина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.

ПЕДАГОГИКАПОДДЕРЖКИ В ВЕЧЕРНЕЙ (СМЕННОЙ) ШКОЛЕ

УДК 373.31.5

Н.В. Палицкая

Что такое вечерняя школа и насколько необходима она в современном образовательном сегменте?

Несомненно, за последние пару десятилетий в контингенте вечерней школы произошли значительные изменения. Принцип «вечерняя школа – для рабочей молодежи» стал менее актуальным. А с введением системы единого государственного экзамена практически утратил свою приоритетность.

На сегодняшний день контингент школы формируют учащиеся другой группы: с невозможностью усвоения учебной программы в других общеобразовательных и профессиональных учреждениях.

Что стало причиной подобной необучаемости? Здесь нет универсального ответа. Для нашей школы поиск ответа на этот вопрос является постоянным и индивидуальным для каждого вновь приходящего ученика. В любом случаеучащиеся,приходя в вечернюю школу, имеют травматический опыт получения образования. А вместе с этим и низкую степень обученности и воспитанности, размытость социокультурных ориентиров, социально-психологическую незрелость, утрату мотивации обучения.

Прогнозируя пополнение контингента школы каждый учебный год за счет учащихся, которым требуются особые образовательные условия,и понимая всю ответственность работы с данным контингентом, вечерней школенеобходимо искать новые пути и подходы для осуществления обучения и формирования личности своих учеников.

На сегодняшний учебный год в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении г. Новосибирска «Вечерняя (сменная) школа №27» ведется несколько программ и проектов, направленных на развитие потенциала учащихся. Можно особо отметить направление, связанное с индивидуальным образовательным маршрутом. Сейчас как никогда выявилась потребность в разработке технологии индивидуального сопровождения детей сособыми образовательными потребностями

в условиях вечерней (сменной) общеобразовательной школы, реализующей ФГОС, способствующей самоопределению и самореализации в системе непрерывного профессионального образования.

Определив направление, школа встала перед необходимостью решения задачи по организации обучения, прежде всего педагогов, которые и будут осуществлять индивидуальный образовательный маршрут.

В программе индивидуального образовательного маршрута один из пунктов предусматривает деятельность учителя с использованием педагогики поддержки. Для осуществления деятельности в рамках педагогики поддержки было запланировано ряд мероприятий по формированию нового вида взаимодействия учитель – ученик.

На данный момент для педагогического коллектива проведены семинары, педсоветы и мастер классы:

– семинар «Педагогическая поддержка в организации самостоятельной работы школьников»;

– семинар «Педагогическая поддержка субъектов образования» (ведущие семинара Н.Н. Михайлова и С.М.Юсфин);

– мастер-класс для педагогов «Психолого-педагогическая поддержка детей с особыми образовательными потребностями»;

педсовет «Качество образования – ресурс успешной социализации учащихся с особыми образовательными потребностями»;

– семинар «Организация поэтапного контроля педагогами процесса индивидуального сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях вечерней школы, реализующей ФГОС»;

– семинар «Адаптация и саморазвитие школьников как результат педагогической поддержки».

На сегодняшний день по итогам мероприятий среди педагогического коллектива предполагается использование тактик педагогики поддержки в работе с учащимися.

Как же отследить, насколько тактики педагогической поддержки используются и помогают в осуществлении индивидуального образовательного маршрута? Здесь будет оценка деятельности педагогов по следующим критериям по каждому учащемуся:

– устойчивые положительные результаты обучения;

– овладение набором компетенций**,** необходимых для успешной адаптации в постоянно меняющемся современном обществе;

– умение учащимися осознанно делать выбор и затем неуклонно двигаться в выбранном направлении;

– получение знаний перестает быть «процессом ради процесса», а превращается в средство достижения поставленной цели;

– выход образования за рамки традиционного школьного образовательного процесса в сферу социальной практики.

И в заключение хотелось бы отметить, что в вечерней школе №27 и в дальнейшем предполагается проведение работы среди педагогического коллектива по укреплению педагогики поддержки как вспомогательного фактора образовательного процесса.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФАКТОР ИНКЛЮЗИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

УДК 374+ 376

В.П. Голованов

Каждый ребенок – мир совершенно особый, уникальный.
Верьте в талант и творческие силы каждого воспитанника.

В.А.Сухомлинский

Актуальность рассматриваемой проблемы, прежде всего, объясняется многими обстоятельствами, сложившимися в современной России, и прежде всего объективными сложностями социального функционирования и вхождения ребёнка в общество. При этом мы исходим из положения о том, что модернизация образования не может осуществляться как ведомственный проект. Активными субъектами образовательной политики, образовательной сферы должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, медицинские, спортивные, коммерческие и общественные институты. В настоящее время особое внимание к социальному партнерству не случайно, оно является одним из факторов развития открытых образовательных систем и действенным механизмом вовлечения широкого круга заинтересованных лиц в обсуждение и решение проблем развития образования. Стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе *социально-педагогического партнерства* образовательной системы с представителями экономики, науки, культуры, здравоохранения, спорта, социальной защиты, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями.

Рассматривая образование детей с ограниченными возможностями в здоровье и развитии, не можем не отметить, что эта проблема, актуальность которой не утрачивает своего значения. Многочисленные трудности могут иметь как биологическую, психическую, социальную природу, так и комплексный характер, проявляться в разной степени выраженно-

сти. Их преодолению способствуют процессы реабилитации и социального воспитания, которые заняли подобающее место в системе коррекционной педагогики лишь в конце XIX века.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая *исключает любую дискриминацию детей*, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Именно дополнительное образование детей играет особую роль, так как вводит подрастающее поколение в социальную среду (макросреду), знакомит с ней, чем значительно ускоряет процесс воспитания и дополнительного образования детей.

Для теории и практики развития инклюзивного потенциала современного дополнительного образования детей одним из оснований является теория свободной школы и свободного воспитания К.Н.Вентцеля, одного исследователей внешкольного образования. Созданная К.Н.Венцелем «Декларация прав ребенка» является прообразом современной парадигмы дополнительного образования детей: каждый ребенок имеет право на существование, на гарантированную совокупность жизненных условий, на бесплатное воспитание и образование, сообразное с его индивидуальностью, на выбор воспитателей, на свободу и уважение.

В отечественной педагогике обучение и воспитание «особых» детей как проблема острого социально-педагогического характера была поставлена в начале XX века в работах В.П. Кащенко и других ученых. В.П. Кащенко говорил: «Одно дело – безнадежное с медицинской точки зрения состояние…, это в компетенции врачей-специалистов, а другое – такие дети нуждаются в лечебной педагогике, синтезе медико-терапевтических, учебно-педагогических и воспитательных приемов, имеющих коррекционную направленность»[1]. Ученые обозначили проблему «особенных» детей и предприняли первые шаги по обоснованию способов ее решения. Развернувшиеся в этом направлении исследования были насильственно прерваны в 30-х годах XX века. Изучение психофизических предпосылок, трудностей детей-инвалидов, детей с ограничением возможностей здоровья в обучении на многие годы оказалось за бортом научных исследований.

[1] Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – 2-е изд.-М.: Просвещение, 1994. – 223 с.: ил.

Одним из способов реализации равенства возможностей является организация деятельности образовательных учреждений дополнительного образования детей, осуществляющих выбор форм обучения, реализуемых через индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса в зависимости от состояния здоровья и психического развития обучающихся.

Современное дополнительное образование детей находится сегодня в центре внимания ученых, практиков, педагогов и руководителей образовательных учреждений, представителей органов законодательной и исполнительной власти, широкой общественности. Дополнительное образование детей признается сегодня одной из значимых сфер социальной политики российского государства. Именно на него возлагаются большие надежды, спектр которых очень широк: от решения частных психолого-педагогических вопросов до глобальных социальных проблем восстановления «связи времен и поколений». Главное сегодня заключается в том, что предстоит разрешить нелегкую задачу осмысления нового содержания дополнительного образования детей в новых социокультурных условиях и происходящих законодательных изменений.

В этой связи правомерен вопрос: *что же такое современное дополнительное образование детей* – объективно обусловленное явление, которое находится в стадии активного формирования, или субъективный интеллектуальный конструкт, который «искусственно», умозрительно объединяет разрозненное, не связанное между собой явления в сфере образования. Ответ на этот и другие вопросы имеет большую значимость для как для психолого-педагогической науки, так и для практики.

Существенным для нас является социально-педагогическое партнерство в дополнительном образовании детей, под которым нами понимается процесс взаимодействия учреждений дополнительного образования детей с представителями различных социальных групп, имеющих собственные интересы в сфере дополнительного образования, с целью развития образовательной среды и повышению эффективности данного взаимодействия. Дополнительное образование детей занимает сегодня видное место как образовательное пространство детства, где происходит интеграция ресурсов образования, культуры, спорта, туризма, социальной защиты, общественных организаций и др., а колоссальный культурно-просветительский потенциал любого региона используется на благо воспитанников сферы дополнительного образования детей.

Основная цель сферы дополнительного образования детей – помочь ребенку использовать ресурс детства в интересах развития собственной личности и сделать так, чтобы личность затем не приходила в противоречие с интересами общества и государства. Мир, пригодный для жизни детей, должен строиться с их участием. Эта идея содержится в одном из решений ассамблеи ООН. Хочется верить, что для каждого взрослого человека безусловным призывом к помощи время от времени являются проблемы детского неблагополучия, детских невзгод, слез и страданий. Мы не можем пройти мимо, не имеем права не заметить в глазах ребенка боль, обиду, непонимание, безысходность, настороженность, разочарование. Главное, мы должны помнить об одном известном и очень важном принципе: *не навредить*.

Двадцать пять лет назад, 20 ноября 1989 г. ООН (в этот день ежегодно отмечается *Международный день ребенка*) приняла текст Конвенции о правах ребенка. В ней закреплено право детей, имеющих отклонения в развитии, вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые позволяют им сохранить достоинство, чувство уверенности в себе и облегчают их активное участие в жизни общества (ст. 23); право неполноценного ребенка на особую заботу и помощь, которая должна предоставляться по возможности бесплатно с учетом финансовых ресурсов родителей или других лиц, обеспечивающих заботу о ребенке, с целью обеспечения неполноценному ребенку эффективного доступа к услугам в области образования, профессиональной подготовки, медицинского обслуживания, восстановления здоровья, подготовки к трудовой деятельности и доступа к средствам отдыха, что должно способствовать по возможности наиболее полному вовлечению ребенка в социальную жизнь и развитию его личности, включая культурное и духовное развитие.

В обществе взрослых дети выполняют функции барометра. Они чутко реагируют на перемены в обществе и точно определяют уровень его развития, но не могут влиять на условия, которые, по сути, формируют их будущее. Дети живут в обществе, где правят взрослые, позволяющие себе разрушать равновесие между миром и войной, жизнью и смертью, знаниями и невежеством, прогрессом и нищетой.

Взрослые должны видеть в ребенке не функцию, а человека самобытного, имеющего свой сложный мир отношений, интересов, стремление к полноценному досугу, к яркой игровой детской жизни. Уважение к личности ребенка и его достоинству, принятие его личных целей, запросов,

интересов, создание условий для его самоопределения, самореализации, самодвижения и развития – непременное условие процесса развития инклюзивного потенциала современного дополнительного образования детей. Механизмом развития инклюзивного потенциала дополнительного образования детей может выступить модель социально-педагогического партнерства, представляющего собой взаимодействие участников образовательного процесса, решающих задачу перевода потенциальных форм системы дополнительного образования детей в актуальные, обеспечивая позитивные изменения в системе образования и социуме.

Осуществление социально-педагогического партнерства происходит во взаимодействии различных социальных институтов в системе дополнительного образования детей, которое и носит межведомственный и интеграционный характер, является партнерским. Социально-педагогическое партнерство позволяет действовать эффективно и успешно, имея в виду приоритетную перспективу, общую для всех партнеров, эффективно координировать совместную деятельность с ясным пониманием своей ответственности. Такая деятельность оказывается наиболее эффективной и экономичной для партнеров в системе дополнительного образования детей. Ценным для реализации инклюзивного потенциала дополнительного образования детей является положение о том, что идеальным типом отношений являются дружеские отношения, в основе которых лежит взаимоуважение партнеров.

Новые правовые и финансово-экономические условия существования сферы дополнительного образования детей предъявляют и новые требования к педагогам и руководителям этой сферы. В условиях модернизации российского образования разработка механизмов адаптивных стратегий для детей с особыми образовательными потребностями является закономерным этапом, связанным с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с особыми образовательными потребностями.

Именно развитие инклюзивного потенциала современного дополнительного образования детей содействует:

– погружению «особого» ребенка в среду сверстников;

– включению в совместную деятельность не только с ребятами, но и с педагогом; приобщению в общепринятым нормам и правилам общения и поведения; раскрытию индивидуальных способностей, данных природой; проявление творческой инициативы и самостоятельности;

– определению своей значимости и ценности.

Дополнительное образование детей с ограниченными возможностями предполагает создание условий, благоприятных для освоения ими способов преодоления разноуровневых препятствий. Термин ***«препятствие»*** в данном случае используется для обозначения смыслов таких употребляемых в практике понятий, как помеха, трудность, задержка, затруднение, преграда, остановка, проблема, деструктивные факторы, негативные воздействия и т. д. Под **препятствием** понимается то, что отдаляет или отделяет личность от достижения желаемого результата.

Инклюзивный потенциал дополнительного образования детей ценен тем, что приучает детей и взрослых ценить, понимать и принимать разницу между людьми, вместо того чтобы пытаться их изменить; поощряет достижения, доказывая, что все дети могут быть успешными, если им оказывать необходимую помощь; показывает, что сложности воспитания и обучения заключены не в детях и исправления требуют не они, а подход к обучению; предоставляет возможность социализации в атмосфере сочувствия, равенства, сотрудничества; расширяет профессиональные знания педагогов, требуя новых и более гибких способов обучения, разработки дополнительных образовательных программ, максимально эффективных для всех детей.

Проектируемая образовательная система дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья имеет в основании современное понимание детства как пространства и времени интенсивного личностного развития ребёнка в условиях реальной социальной перспективы, открываемой перед ним отобранным в логике инновационных концепций содержанием образования.

В современных социокультурных условиях к содержанию образования предъявляется ряд требований, которые необходимо учитывать и при программировании дополнительного образования детей с ограничениями здоровья:

Во-первых, развитие образования должно выражаться во включении в содержание дополнительного образования таких компонентов, которые способны обеспечить подготовку обучающихся к жизни в быстро изменяющемся обществе, и одновременном исключении из него (содержания) компонентов, не требующихся в жизни после окончания общеобразовательного учреждения.

Во-вторых, повышение практической значимости образования должно быть обеспечено:

а) сокращением объёма обязательного для изучения материала,

б) разделением содержания образования на «общекультурное» и «профильное»,

в) направленностью образовательного процесса на формирование ключевых компетенций, обеспечивающих возможность самостоятельного решения проблем в различных сферах жизнедеятельности в условиях меняющегося общества,

г) индивидуализацией образовательного процесса, стимулирующего самостоятельную познавательную и иную деятельность обучающихся.

В-третьих, системные изменения должны быть внесены в содержание учебных курсов и в организацию образовательного процесса, содержание учебных курсов должно быть соотнесено с возможностями его усвоения и рассчитано на развитие у них способности к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности на основе освоенного опыта.

В-четвёртых, содержание образования всех уровней должно находиться в состоянии преемственности и обеспечивать сохранение здоровья детей. Рассматриваемые инновационные разработки предполагают выполнение определённого с учётом приведённых требований объёма работ, в результате выполнения которого планируется пересмотреть структуру и содержание предлагаемого «особенным детям» образования, включая реализацию интегрированных программ общего, начального профессионального и дополнительного образования, создать учебные планы нового поколения (учитывающие возможности «особенных» детей, образовательного учреждения и окружающего его социум, конкретизировать представления о допустимой учебной, психологической и физической нагрузке, обосновать целесообразность применения разных методик и технологий в разных ситуациях. Особенность детей с ограниченными возможностями актуализируют значение идеи, имеющей в педагогике широкое распространение. Суть её состоит в признании аксиоматичности утверждения о том, что обучающимся надо давать тот материал, который развивает их умственные силы, способности, воображение, память. Но необходимо уточнить этот тезис. Предлагаемый детям учебный материал должен быть соотнесён с их возможностями и рассчитан как на подготовку к простому (элементарному, не требующему высокой квалификации) труду, так и на продолжение образования и даже на получение высшего образования.

Дополнительные образовательные программы детей проектируются как средство создания социальной среды обитания личности и ее культурного развития в процессе образования. Дополнительное образование детей имеет немаловажное значение в создании более справедливых условий для жизненного старта ребенка, так как всегда обладало и обладает немалым потенциалом для развития творческих способностей детей, их жизненной устойчивости, позитивной самооценки.

В этой связи предполагается активное использование инклюзивного потенциала *дополнительного образования детей*, содержание которого изначально персонифицировано и имеет вариативную основу, так как отбирается, структурируется и организуется с учётом интересов детей в пространстве, не ограниченном образовательными стандартами. Цели и результаты дополнительного образования детей определяются при участии самих детей на основе сделанного ими выбора.

Современное дополнительное образование детей открыто для оперативного внесения изменений в цели, содержание, формы и методы организации образовательной деятельности. Таковые могут вноситься и вносятся практически ежегодно в связи с изменяющимися образовательными запросами детей. Эта форма образования максимально адаптирована к возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям детей, к основной социальной характеристике детства как периода ограниченной правовой дееспособности человека.

Дополнительное образование детей объективно существует в социуме, характеристики которого непосредственно или опосредованно задают его содержание, которое формируется в пространстве жизнедеятельности человека как совокупность: системы знаний о жизни как предмете познания; опыта реализации человеком разных социальных ролей; способов осуществления различных видов и типов деятельности; опыта творческого подхода к решению новых проблем; культурного контекста ценностного отношения человека к окружающему его миру.

Дополнительное образование детей может иметь и по факту имеет множество разных концепций. Допускаются различные схемы продвижения ребёнка от одного образовательного результата к другому. Освоение любой образовательной программы может начинаться с любого, достигнутого ребёнком, уровня готовности к восприятию предлагаемого учебного материала. Приветствуется индивидуальный темп освоения образовательных программ, в результате чего создаётся множество разных траекторий образования детей.

Одним из основных принципиально значимых компонентов процесса образования детей с ограниченными возможностями в учреждении дополнительного образования представляется включение детей в продуктивную деятельность по формированию планов своей жизни и освоению способов их реализации. Содержание образования, предлагаемого детям с ограниченными возможностями, рассчитано не только на учёт имеющихся ограничений, сколько на компенсацию недостающих возможностей. И, безусловно, социально-педагогическое партнерство является ключевым фактором в развитии инклюзивного потенциала современного дополнительного образования детей. Лучшие позитивные практики инклюзии связаны с партнерством и сотрудничеством различных субъектов дополнительного образования детей.

ПРОГРАММА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: ЗНАЧЕНИЕ, СУЩНОСТЬ, СПЕЦИФИКА

УДК 373.3/.5

Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова

Сегодня в педагогической реальности используются разные сочетания слов «дополнительное», «программа», «образование детей». В научной литературе и в повседневной практике встречаются понятия «образовательная программа дополнительного образования детей», «дополнительная образовательная программа», «программа дополнительного образования детей». Не забылось и понятие «программа внешкольного образования». Не столь часто, но в периодически возникающих научных дискуссиях и выступлениях на конференциях, нормативный термин «дополнительное образование детей» заменяется на «неформальное образование».

Каждое понятие имеет свое определение, раскрывающее его содержание, но истина в споре пока не «родилась». В законодательных документах используется термин «образовательная программа дополнительного образования», а в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» фиксируется соотношение по уровням общего и профессионального образования основных и «*дополнительных образовательных программ*» (Гл.2, ст.12).

Стремление выделить отличия, указать на основные признаки, установить ограничения от всех других программ, закрепилось в термине «образовательная программа дополнительного образования детей». Принимая именно эту позицию и данный термин, попробуем раскрыть его содержание и зафиксировать положения, значимые для разработчика этого типа программ.

Во-первых, констатируем альтернативность образовательной программы дополнительного образования детей традициям формализованного обучения, что подразумевает: соответствие принципам неформального образования, его смыслам и ценностям; авторство; центрированность на человеке и становлении субъектности человека; большую «экологичность» по отношению к детям и детству; ориентацию на поддержку и раскрытие индивидуальности; направленность на сообщество и на взаимо-СО-действие взрослых и детей; ориентированность на «выращивание» активности самих участников образовательного процесса; показывает каждому один из возможных направлений развития.

Во-вторых, обратим внимание на то, что программы формального образования и дополнительного образования детей (внеформального образования) разные по всем параметрам. Они противоположны в своей качественной определенности, но зависят друг от друга и отношения между ними складываются (осознанно или стихийно) как отношения взаимозависимости и взаимодополнительности (отношения через соединяющий союз «и»).

Образовательная программа дополнительного образования детей – это:

– инструмент целевого развития познавательной мотивации, индивидуальных способностей человека осваивать культурные ценности в процессе совместной добровольной деятельности и активного общения со сверстниками и взрослыми;

– нормативный документ, характеризующий специфику и фиксирующий определенный объем содержания образования (принадлежащего к некоторой сфере деятельности или образовательной области), предназначенного для освоения детьми и подростками в течение заданного периода времени;

– форма инновационной деятельности педагога, его осмысленной адаптации к уже разработанным новациям или самостоятельному использованию и созданию новшеств в текущей практике.

Каждая программа создается педагогом (группой или педагогическим ансамблем) для себя, для осмысленного проектирования собственной деятельности и процесса взаимодействия с детьми в целостную систему достижения определенной цели. Поэтому, все образовательные программы дополнительного образования детей складываются в виде своеобразных авторских педагогических технологий развития личности ребенка или подростка, формирующими механизм ее самореализации через комплекс основных областей жизнедеятельности: познание, поведение, предметная деятельность, общение, эмоции, игра (как особый и самоценный вид деятельности, в котором человек переживает и осознает себя свободным). Этот комплекс составляет базовый компонент образовательной программ дополнительного образования детей.

Дети, включенные программой в образовательный процесс объединения по интересам, получают возможность реализовать себя в этих областях, получив знания, опыт творческой деятельности, общения и эмоционально – ценностных отношений в том объеме и форме, которая наиболее адекватна (при ведущем виде деятельности) их возрасту, психофизиологическим показателям, уровню культурогенеза.

Не менее значимо и такое предназначение программ дополнительного образования детей как развитие индивидуальности каждого через создание среды «рождения и развертывания» личности, через освоение культуры и ее ценностей, определения себя в культуре. Это означает, что в обучении и учении (индивидуальной познавательной деятельности) каждый овладевает *способностью строить* свои различные типы деятельности, способы мышления и стили поведения, при учете соответствующих норм и на основе рефлексии. Другими словами, чтобы чему-то научиться важно не только усвоить, накопить в своей памяти какой – то объем информации, умений и навыков, но и необходимо овладеть средствами, способами мышления и действия, использовать, производить их в своей жизни, т. е. быть компетентным.

Знание, как феномен культуры, не должно выступать в виде готового результата или формулы, подлежащих заучиванию. Оно должно быть представлено как результат конкретной деятельности, и именно эта деятельность и ее способы должны стать предметом освоения через их активное воспроизведение в сотрудничестве с педагогом, организующим и направляющим этот процесс с помощью разнообразных учебных средств.

В ходе образования детьми и подростками приобретается свой собственный опыт культурной деятельности, свой метод, а мера активности, содержание действий каждого участника предопределяет качество результата всего образовательного процесса.

Роль обучения в дополнительном образовании детей не сводится только к познанию, к трансформации навыков и умений (хотя познавательно-ориентационная, информационная сторона учения не утрачивает своего смысла), а состоит в выработке механизмов культурной деятельности, механизмов освоения ценностей: ориентации, побуждения и регуляции, адаптации, коммуникации, продуктивной деятельности.

Процесс усвоения, перенимания ценностей предполагает и присвоение той социальной формы, в которой она функционирует в действительности, той системы общественных связей, которые отражаются в ценностных отношениях. Поэтому обучение в дополнительном образовании не может замыкаться на передаче отдельных ценностей и должно быть направлено на широкий процесс развития личности, ее целостного становления.

Ценностное содержание знаний (как ориентаций), навыков и умений (как адаптивных механизмов поведения) вызывает необходимость поддержки становления потребностей и способностей детей и подростков к самоосмыслению, самоопределению, рефлексии. Для этого в образовательных программах следует основываться на методике поэтапного формирования умственных действий человека с учетом «ведущей деятельности». Следуя данной методике, содержание образовательного процесса и его «технологическая карта» выстраиваются по условным линиям горизонтали и вертикали.

Горизонтальная направленность – это последовательные этапы продвижения детей и подростков от первого знакомства, ориентации, адаптации в новой среде общения, занятости, репродуктивной деятельности к освоению базовых основ деятельности и области знания, информации, навыков более высокого уровня, закрепления их в продуктивно-творческих способностях, коммуникативных умениях. Далее, на следующих этапах усиливается доминанта воздействия на самостоятельность каждого ученика: в расширении и углублении своего уровня, в авторском творчестве (от идеи до ее реального воплощения в предмете, результате, поступке), в активном выражении способности к персонализации – жить, работать, общаться в гармонии с самим собой и окружающими людьми.

Способность к персонализации, хотя и задана человеку соответствующей врожденной потребностью, нуждается в развитии до степени осознанного целеполагания себя и своей жизни среди людей. В этом плане огромное значение имеют, предлагаемые образовательными программами, виды и формы творческой деятельности по выбору.

Если образовательная программа составлена на несколько лет, то горизонтальное деление на этапы соотносится с возрастом детей или подростков, с соответствующей возрасту «ведущей деятельностью».

Вертикальная направленность – движение по этапам естественного формирования умственной деятельности ребенка при обязательном

интерактивном изложении и освоении образовательного материала. Это движение во времени, но с возвратом в обучении, периодическим повторением по «спирали» усложнения или углубления содержательной наполненности тематического плана программы.

Сегодня об образовательных программах дополнительного образования детей известно много. Определению качества и оценке программ посвящаются разные конкурсы авторских программ и педагогов дополнительного образования детей.

Прошла реформа программного ресурса под формат единых требований к содержанию и структуре. Вместе с тем, до настоящего времени нельзя констатировать единства и согласия позиций, достижения консенсуса в понимании сути и специфики образовательной программы дополнительного образования детей.

Процесс создания программного обеспечения образовательного процесса в организациях дополнительного образования детей не может быть закончен. Программа, разрабатываемая педагогом неизбежно «умрет», если в ней будет поставлена точка. Всегда будут рождаться новаторские идеи, продолжаться творческие поиски педагогов. Постоянно будут меняться интересы, желания, запросы, возможности детей, давая стимулы к развитию образовательных программ и разработке совершенно новых. Каждое объединение по интересам в организации, каждая организация дополнительного образования детей уникальны ровно на столько, насколько уникальны работающие в них педагоги и разрабатываемые, реализуемые ими образовательные программы. Поэтому накопление опыта по идентификации программ и их классификации в организациях дополнительного образования детей разного уровня и масштаба является одним из способов улучшения качества деятельности и ее результатов.

Последний комплект положений, над которыми стоит подумать, можно рассматривать как предложение базовых видов образовательных программ дополнительного образования детей и организаций, их реализующих уже в новом нормативно-правовом контексте:

Дополнительное как формальное (включая дополнительные общеобразовательные программы, общеобразовательные предпрофессиональные программ и программы профессиональной подготовки);

Дополнительное как внеформальное (организованный и целенаправленный образовательный процесс, осуществляемый вне образовательных учреждений формального образования, свободный от его жестких правил и регламентов, на основе собственных образовательных программ и силами собственных педагогических кадров);

Дополнительное на «заказ» (инновационные проекты, актуальное краткосрочное направление деятельности, индивидуальный педагогический проект, единичные программы для взрослых, программы новых дисциплин, программы инклюзии, игровые, досуговые, оздоровительные программы и проекты на время каникул, ремесленные мастерские выходного дня для семьи и др.).

Сегодня организациям дополнительного образования детей нельзя терять время, надо наращивать свой ресурс креативности и начинать проектировать свой «образ будущего», внятно формулировать новые модели дополнительного образования, его новое пространство и архитектонику содержания, а значит и думать о новых программах, спектре услуг и всего того, что их обеспечивает.

Роль и место дополнительного образования детей и его программного обеспечения определятся соответствующими положениями нового Федерального закона «Об образовании в РФ» и, конечно, новым вариантом Типового положения об образовательном учреждении дополнительного образования детей.

В Законе указывается на дополнительное образование как на отдельный вид и подсистему (наряду с общим образованием, профессиональным образованием и обучением) российской системы образования. Ее главное предназначение изменено и, теперь, оно связано с обеспечением возможности реализации права каждого гражданина на образование в течение всей жизни, т.е. на непрерывное образование:

– через и посредством реализации образовательных программ;

– предоставление возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ (основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных).

Примечательно, что дополнительное образование детей выделяется как относительно самостоятельный подвид, а значит и отдельный структурный компонент, системы дополнительного образования (Ст. 10).

При отсутствии уточняющих разъяснений по алгоритму и схеме соотношения образовательных подсистем (видов), можно предложить самый очевидный вариант:

Система образования				
Общее образование	Профессиональное образование	Профессиональное обучение	Дополнительное образование	
			ДО взрослых	ДО детей

Кроме того, в соответствии с Законом, в системе образования выделяется место отдельному типу образовательных организаций – организациям дополнительного образования, осуществляющим в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по *дополнительным общеобразовательным программам* (без каких-либо пояснений, эти программы называются *общеразвивающим* и предпрофессиональным).

Другими словами, все организации дополнительного образования детей должны осуществлять свою образовательную деятельность на основе одного из двух типов программного оформления содержания образования и/или их комбинации:

Дополнительные общеобразовательные программы	
дополнительные общеразвивающие программы	дополнительные предпрофессиональные программы

Вместе с тем, как и Закон 1992 года, так и новый Федеральный закон «Об образовании в РФ», сохраняют терминологическую общность в разделении образовательных программ на «основные» и «дополнительные», что, на самом деле, предполагает не разделение их, а соединение. Так, в статье 12 фиксируется: «В Российской Федерации по уровням общего и профессионального образования, по профессиональному обучению реализуются основные образовательные программы, по дополнительному образованию – дополнительные образовательные программы».

Поскольку образовательные организации всех типов свободны в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий по реализуемым ими образовательным программам, то они вправе осуществлять (или не осуществлять) в своей образовательной деятельности д**ополнительные программы (***общеразвивающие* и/или *предпрофессиональные программы),* создавая свою «композицию содержания» образования из допустимого законом списка:

При этом реализация дополнительных образовательных программ комбинации для них не является основной целью деятельности, что допускает перенос их в сферу платных образовательных услуг.

Педагогу, разрабатывающему дополнительную образовательную программу и организации, принимающей на себя ответственность по обеспечению ее реализации важно знать:

1. ***Дети до 18 лет*** являются основными участниками образовательного процесса, вместе с педагогическими работниками и родителями (законные представители).

2. Дополнительные образовательные программы предназначены для организации ***деятельности детей*** (индивидуальной и групповой), в одновозрастных и разновозрастных ***объединениях по интересам*** (клубы, студии, оркестры, творческие коллективы, ансамбли, группы, секции, кружки, театры).

3. Работа этих объединений организуется в форме ***учебных занятий,*** но с правом внутренней вариативности организации деятельности (индивидуальной, малых групп или всем составом объединения).

4. Численный состав, расписание и продолжительность занятий зависят от ***направленности программы (профиля), замысла и цели образовательной деятельности*** педагога, но с учетом возрастных особенностей детей, пожеланий родителей. При этом они не должны противоречить установленным санитарно-гигиеническим нормам, уставу и локальным актам организации.

5. Каждый ребенок имеет право заниматься в нескольких объединениях по интересам, менять их, что также предполагает наличие регламентирующих документов.

Особая роль в совершенствовании качества образовательных программ дополнительного образования *детей была* предназначена документу с названием «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей» (Приложение к письму Департамента молодежной политики, воспитания и социальной поддержки детей Минобрнауки России от 11.12.2006 № 06-1844).

Обратим внимание на использование в названии термина «*программа дополнительного образования детей*» и, одновременно, на отступление от него в тексте. В разделе «Нормативно-правовой аспект» фиксируется, что в системе общего образования реализуются основные и *дополнительные общеобразовательные программы*, которые направлены на решение задачи

формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ. При описании целей и задач уже речь идет просто о «*дополнительных образовательных программах*».

Существенными (качественными) характеристиками дополнительных образовательных программ является:

– разная направленность. Всего этих направленностей десять. Это: научно-техническая,спортивно-техническая,художественная,физкультурно-спортивная, туристско-краеведческая, эколого-биологическая, военно-патриотическая, социально-педагогическая, социально-экономическая, естественно-научная;

– общая целевая установка содержания на: создание условий для развития личности ребенка; развитие мотивации личности ребенка к познанию и творчеству; обеспечение эмоционального благополучия ребенка; приобщение обучающихся к общечеловеческим ценностям; профилактику асоциального поведения; создание условий для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности ребенка, его интеграции в системе мировой и отечественной культуры; целостность процесса психического и физического, умственного и духовного развития личности ребенка; укрепление психического и физического здоровья ребенка; взаимодействие педагога дополнительного образования с семьей;

– его адекватность современным образовательным технологиям, отраженным в принципах обучения (индивидуальности, доступности, преемственности, результативности); формах и методах обучения (активных методах дистанционного обучения, дифференцированного обучения, занятиях, конкурсах, соревнованиях, экскурсиях, походах и т.д.); методах контроля и управления образовательным процессом (анализе результатов деятельности детей); средствах обучения (перечне необходимого оборудования, инструментов и материалов в расчете на каждого обучающегося в объединении).

Именно это содержание должно стать активом для реализации дополнительных программ в образовательных учреждениях дополнительного образования детей (где они являются основными) и в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях профессионального образования за пределами определяющих их статус основных образовательных программ.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЁНКА

(из опыта работы«Социального приюта для детей и подростков»)

УДК 376.6

М.В. Смольская

Создание условий для раскрытия творческого потенциала ребёнка – очень важный момент воспитательного процесса в становлении личности. Культурное, этическое и эстетическое воспитание, заложенное в детстве, является основой всего жизненного пути. Приобретение культурных навыков на раннем этапе своего развития, так же как умение читать и писать, даёт возможность дальнейшего роста личности. Степень реализации своего творческого потенциала индивидуальна. Главная задача образовательных и учебно-воспитательных учреждений – раскрыть способности и создать условия для их реализации, дать основу, поддержать, способствовать дальнейшему развитию.

Культура поведения прослеживается во всём: в быте, внешнем виде, речи, окружении. Эффективны занятия по этикету (как накрывать стол, как вести себя за столом, соответствующий месту и обществу внешний вид, как вести беседу и т.д.).

Для выявления творческих способностей воспитанников «Социального приюта для детей и подростков» Департамента социальной защиты населения г. Москвы и подготовке к их реализации разработана система, формы и методы работы. Любая творческая деятельность начинается с изучения темы и подготовки к творческому процессу ребёнка. Первый шаг – через беседу педагог определяет тему, цель и задачи. Для воспитанников детского сада и учащихся школ проводятся библиотечные уроки с презентациями, включающими биографии известных людей, викторины о жизнедеятельности, произведениях, прививая интерес к художественной литературе и воспитывая любовь и уважение к книге;

– акцентируется внимание на эпохе, быте, потребностях и отношениях в обществе определённого исторического периода и страны;

– прослеживается связь с современностью и актуальность для новых поколений;

– чтение и обсуждение книг известных писателей, подробное рассматривание книжных иллюстраций;

– просмотры мультфильмов, художественных фильмов и спектаклей по произведениям;

– тематические игровые мероприятия;

– выпуск тематических стенгазет;

– мастер-классы, в том числе с известными людьми (Е. Кунгуров и др.);

– экскурсии, посещение музеев, театров, анимационных программ;

– общение со специалистами, профессионалами своего дела, очевидцами событий;

– изучение энциклопедического материала в книжном и электронном виде;

– личные наблюдения с интенсивной фиксацией полученной информации (записывание, фотографирование).

Получив информацию, совместно с педагогом составляется план изложения или создания творческого произведения. В учебном процессе дошкольники проявляют своё творчество в сюжетных аппликациях и рисовании в разных техниках, где воспитатель прививает умение выражать характер персонажей через композицию, чувство цвета и т.п. Учащиеся делают творческие проекты на тематических классных часах. Вне учебного процесса дети самостоятельно творят при поддержке воспитателей и педагогов дополнительного образования. Цель – представить свою работу, показать свои знания и способности. Очень важен эстетический подход во всех видах деятельности. Результаты:

– подводятся итоги викторин;

– проходят выставки детского творчества;

– отбираются и выделяются лучшие работы.

Начинается индивидуальная работа с учётом способностей ребёнка. Например, хорошо развито образное мышление, или моторика, или эмоциональное изложение материала и т.д. Акцентируя доминирующие способности, педагог помогает ребёнку достичь конечной цели, давая установки, например, «Пиши, не обращая внимания на ошибки. Главное – твои мысли и манера изложения»; «Нарисуй эскиз»; «Проработай детали».

Ребёнок снова работает самостоятельно, выражая свою индивидуальность. Совместная корректировка – финальный этап.

Оправданность такой системы деятельности подтверждают результаты: работы детей получают Гран-при, звание лауреатов 1-ой и 2-ой степени, дипломы 1–3 степени, специальные дипломы международных, всероссийских, межрегиональных и региональных фестивалей и конкурсов. Все эти принципы работы используются: в рисовании, в любом виде прикладного творчества (аппликации, поделки в разной технике исполнения и т. п.), в танцевальном искусстве, театрализованной деятельности, в написании рефератов и статей (журналистика).

Особое внимание хочется привлечь к журналистике. Ребёнок через интервью и репортажи знакомиться с интересными людьми. Выпускники приюта, которые работают в нашем учреждении, являются примером для подражания (Андрей Ю., Игорь Х. и др.) Ребёнок понимает – чтобы определиться с выбором профессии, нужно попробовать себя в различных видах творческой деятельности. Приобретённые навыки помогут совершенствоваться и развиваться дальше. При написании статей и заметок появляется возможность передать свои впечатления, мысли, рассуждения, знания, достижения, поделиться с такими же детьми, найти единомышленников, друзей.

Конкурсная и игровая деятельность способствует развитию чувства сопереживания, поддержки и стремлению самосовершенствоваться и самореализации индивидуально и коллективно. Для этого используются все структурные подразделения приюта, департамента и другие общественные организации, чтобы ребёнок мог выплеснуть свой потенциал и энергию в нужном направлении, чувствуя заинтересованность в его творчестве и поддержку педагогов, сотрудников и ровесников.

Система дополнительного образования способствует выявлению и развитию способностей детей. Ребёнок пробует себя в различных видах деятельности. И это правильно. Способные дети активны, им до всего есть дело и везде они успевают. Но из всех видов деятельности всё равно выявляется основная, и ребёнок понимает, что он «в своей тарелке», «это моя стезя, в которой я должен совершенствоваться».

Дети одарённые, как правило, проявляют себя в одном виде деятельности и имеют букет комплексов. Ребёнок может плохо учиться, иметь неудовлетворительное поведение. Но в чём-то он всё равно хорош и успешен. Развивая доминирующие способности, постепенно

воспитывается понимание необходимости стать гармонично развитой личностью.

Все эти принципы распространяются на дошкольников и учащихся общеобразовательных школ, школ компенсированного обучения, учебно-воспитательных учреждений. Методика работает и даёт хорошие результаты.

Очень важно взаимодействие с различными организациями для дальнейшего развития воспитанников. Возможность проявить себя наравне со сверстниками на муниципальном, межрегиональном, всероссийском и международном уровнях способствует утверждению личности. Получив Гран-при на Международном фестивале хореографического искусства при поддержке организаторов конкурса (бесплатное участие, бесплатный танцевальный класс с бесплатным преподаванием) трое воспитанников посвятили себя хореографии на профессиональном уровне. Активно участвуя в художественных конкурсах Межрегиональной детской общественной организации «Юные друзья закона», две воспитанницы приняли решение стать профессиональными художниками. Посещая бесплатные курсы, поступили в художественную школу. Одна воспитанница выбрала профессию юриста. Активная совместная деятельность с Федеральным центром технического творчества учащихся способствовала поступлению трёх воспитанниц в педагогические вузы (у двух – сертификаты «Ступени творчества»).

Благодаря деятельности некоммерческих общественных организаций, наши воспитанники имеют возможность участвовать в следующих проектах:

– студенты МСПО (анимационные программы с мастер-классами);

– БФ «Лада» и «День рождения Чебурашки» (сейчас вся деятельность направлена на профориентацию через анимационные программы и экскурсии в ВУЗы с мастер-классами, ежегодный Межрегиональный конкурс художественной самодеятельности);

– АНО «Русские семейные традиции» (мастер-классы, Всероссийский поэтический конкурс «Росток», стихи двух воспитанниц вошли в буклет);

– БФ «Система» проводит активную конкурсную деятельность (в этом году 20-летие конкурса «Россия начинается с тебя», фотоконкурс «Живая история»), организует посещение театров и музеев с мастер-классами;

– ДК «Зодчие» (ежегодный Открытый фестиваль-конкурс национальных традиций и игровой культуры «Ярмарка затей»);

– КЦ «Рублёво» (Международный конкурс художественного и прикладного творчества «Рублёвская палитра»,);

– музеи и театры дают возможность проявить свои творческие способности вне учреждения. Открытость – очень важный фактор.

Самое главное, что наши воспитанники не просто участвуют, а занимают призовые места наравне со всеми детьми страны и мира! Без поблажек! Честно! Это очень важный момент воспитательного процесса в становлении личности.

Хочется отметить деятельность Культурно-методического центра «Галактика» под руководством В.Панфилова и журнала «Праздник». Общение на семинарах с профессиональными режиссерами, методические разработки мероприятий, готовые сценарии, фестивали, игровые мероприятия поддерживают нас в педагогической деятельности. Очень важен обмен опытом в поддержании национальной игровой культуры как одной из важных форм воспитательного процесса подрастающего поколения. Наша масленица была представлена на Всероссийской профессиональной премии «Грани театра масс» и театрализованных массовых представлений в РФ в номинации «Лучшее представление для детей и юношества». Очень важно было услышать мнение профессионалов. Участвуя в Фестивале «Созвездие», воспитанники имели возможность общения с педагогами Московского государственного института культуры и видеть выступления профессионалов. Семинары в нашем департаменте необходимы, но и совместная деятельность с другими департаментами и средствами массовой коммуникации очень эффективна. Ведь цель одна.

Глобальная политика правительства – определить ребёнка в семью. Именно конкурсная деятельность при поддержке некоммерческих общественных организаций и учреждений культуры способствуют этому.

С 2014 года в системе департамента социальной защиты населения начал свою работу Фестиваль «От сердца к сердцу», где дети, проявившие себя в конкурсах, общались и показывали свои достижения перед потенциальными замещающими семьями. Очень правильное решение. Примером стали наши воспитанники Кристина, Никита, Дарья. Очень способные дети в различных видах творческой деятельности. Сейчас в замещающей семье, которая планирует взять ещё наших талантливых и способных воспитанников.

Даша вручала свой Факел надежды Павлу Алексеевичу Астахову на Общенациональном Фестивале-Ассамблее «Будущее России» в МГИМО, где очень много известных людей, активно помогающих воспитанникам детских домов, школ-интернатов, приютов. Организатор Фестиваля Екатерина Полозова интересовалась, в какую семью забрали детей, т.е. у воспитанника детского дома есть конкретный шанс попасть в «звёздную семью».

Очень результативен «День аиста» для передачи детей в замещающие семьи, когда, раскрываясь творчески, дети общаются с потенциальными родителями. Действует девиз: «Меня есть за что любить!» За 2014г. из Центра содействия семейному воспитанию в кровные семьи возвращено 36 детей, в замещающие – 24.

Не популярны среди замещающих семей подростки: сложность переходного возраста. Изымая подростка из асоциальной среды (социальный приют находится в лесу), мы абилитируем его и даём путёвку в жизнь, поддерживая до 23 лет через постинтернат. Выпускников тоже привлекаем к творческой деятельности – как пример для подражания. Очень результативно. Действует принцип: «Я буду таким же, как он!» В данном случае творческая деятельность способствует приобретению навыков и дальнейшему определению в жизни – выбору профессии, хобби и т.д.

Во взаимодействии с различными структурными подразделениями Департамента социальной защиты населения, некоммерческих организаций воспитанники в процессе конкурсной деятельности имеют возможность общения и повышения самооценки, что даёт уверенность в себе – а это очень важно для становления личности.

РАЗДЕЛ 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ И ДИАГНОСТИКА

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА: ПРИНЦИПЫ ЕЁ ПОСТРОЕНИЯ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

УДК 373.31.5+371

И.С. Якиманская

В настоящее время трудно найти учреждение любого уровня (детский-сад, массовая школа, интернат, ВУЗ), где бы не проектировали и не реализовывали индивидуальную образовательную программу. Подходы к этой работе применяются очень разные. Всё зависит от целей, функции, условий построения этой программы. Широта и содержание таких подходов часто обескураживает. Некоторые разработки исходят из известных (хотя и дискуссионных!) теоретических подходов. Другие придерживаются описания эмпирической практики, иллюстрируя её найденными и хорошо зарекомендовавшими себя средствами педагогической работы. Для согласования результативности разных подходов важно, на наш взгляд, понимание того, что такое **индивидуальность** (её природа, условия развития, формы и уровни проявления) и какова должна быть технология создания индивидуальной образовательной программы (зачем, где, когда, как и др.).

Согласно общепринятому определению «индивидуальность» (от лат. Individuum – неделимое, особь) – неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической культуры»[1]. Неповторимость психики определяется сложным органическим единством и целостностью биологического и социального в их неделимости.

В философии это рассматривается в терминах «духовное» и «телесное»; в психологии как «биологическое» и «социальное», «врожденное» и «приобретенное»; в биологии и медицине – «наследственное» и «средовое». Разнообразие таких трактовок не случайно. В них отража-

[1] Психологический словарь. – М., 1983 г. – С. 129.

ется динамика, взаимодействие, целостность, **органическое** единство биологического и социального в уникальном, неповторимом, единичном воплощении, каким является человек. Его сложная природа определяет очень непростую работу по выявлению индивидуальных особенностей, их поддержки (или коррекции) в педагогической работе.

В психологии при описании уникальности человека обычно используются три сопряженных термина: индивид, личность, индивидуальность. При этом подчеркивается, что «индивид» описывает биологические признаки человека (его генетические, физиологические, морфологические, телесные особенности); «личность» фиксирует его социальную направленность, где анатомо-физиологические особенности проявляются, изменяются при различных социальных воздействиях. При этом не учитывать влияние этих воздействий невозможно. Недаром существует такое утверждение, что «личностью не рождаются, а становятся». Это означает также понимание того, что все биологические (анатомо-физиологические) предпосылки влияют на становление личности, предопределяют пути её «становления», оказывают на этот процесс положительное влияние или тормозят его. Об этом напоминает тот факт, что дети у одних и тех же родителей порой нуждаются в совершенно различных педагогических воздействиях в процессе их воспитания. Уже в младенчестве они требуют построения очень разных образовательных программ. Следует подчеркнуть, что чем раньше будет найден путь ***согласования***биологических и социальных предпосылок, тем лучше будет протекать развитие, взросление, социализация растущего человека.

Итак, согласование биологического и социального (врожденного и приобретенного) – есть важнейшая предпосылка становления индивидуальности. Неслучайно в последнее время особое внимание уделяется изучению детской одаренности в её разных проявлениях; создаются общественные фонды для развития детей с различной наследственностью (с ограниченными возможностями зрения, слуха, речи, моторики, дети-дауны, с ЗПР и т.п.). Индивидуальность с момента рождения человека уже проявляет себя, как ***своеобразное и неразрывное сочетание*** «наследственного» и «приобретенного». Но сложность этого сочетания состоит в том, что оно очень динамично, т.е. изменчиво, где причина и следствие всё время меняются местами. Диалектику этого процесса С.Л. Рубинштейн описывает следующим образом: «Ничто не развивается чисто имманентно, только изнутри, безотносительно к чему-либо внешнему, но ничто не входит в процесс развития извне, без всяких внутренних к тому условий» [5, с. 226]. Связь «внутреннего» и «внешнего» предопределяет линию индивидуального развития человека. Эта связь должна быть выявлена (зафиксирована) и прослежена её динамика. Но для этого нужны определенные показатели, характеризующие этот процесс. В настоящее время наукой предлагается много показателей, но трудность в том, что они разрабатываются исходя из разных, мало согласованных между собой областей (медицина, психология, антропология, педагогика, социология, культура и т.п.). Назрела настоятельная необходимость выделить и обосновать те показатели, которые, во-первых, сопровождают человека в течение его жизни; во-вторых, являются устойчивыми в своих проявлениях и, в-третьих, помогают (или мешают) ему социализироваться.

Какие же показатели при этом следует иметь в виду?

Различают два типа показателей: содержательные и динамические. Проектирование индивидуальной образовательной программы должно учитывать оба эти показателя.

В нашей педагогической культуре сложилось представление, что разработка учебных ситуаций есть основное условие развития человека. С помощью этих ситуаций, при их грамотном использовании можно добиться формирования индивидуальных качеств, а также преодолеть их нежелательные последствия. Это, конечно, правда, но лишь отчасти.

Разработка индивидуальной образовательной программы (ИОП), если она действительно индивидуальная, должна обязательно учитывать и природные (биологические), и социальные (педагогические) условия. Отсюда следует, что проектирование этой программы должно начинаться не с описания того, что знает (умеет) – не знает (не умеет), а совсем с другого, с выяснения того, **каков** этот человек в повседневном поведении. Это очень важно, поскольку именно в поведении проявляются его подлинные особенности. Они начинают нивелировать, трансформировать его природные задатки. Это часто сопровождается негативным отношением к окружающим. Поэтому выявление индивидуальных предпосылок, в основе которых лежат природные свойства – важное условие проектирования индивидуальной образовательной программы. Когда говорят о трудно воспитуемых детях, то важно выявить, что именно вызывает у них сопротивление, от чего это зависит. Пока такая диагностика отсутствует, но показатели для этого существуют. Обратимся к их рассмотрению.

В современной психологии подлинные перспективы в изучении природных предпосылок индивидуальных различий открыло то направление исследований, которое выросло из работ школы И.П. Павлова (типы нервной системы) и получило развитие применительно к человеку в трудах Б.М. Теплова, В.С. Мерлина, В.Д. Небылицина с сотрудниками. В этих исследованиях показана зависимость от свойств силы (слабости) и подвижности нервной системы **динамической** стороны психики. Эту сторону психики фиксирует в первую очередь **темперамент**, который, к сожалению, часто не учитывается. При первом знакомстве с человеком (будь это ребенок, подросток или взрослый) сразу раскрывается его темперамент, который характеризует динамическую и эмоциональную сторону деятельности и поведения.

Основнымикомпонентам темперамента являются: общая психическая активность; моторика, эмоциональность. От темперамента зависят скорость возникновения психических процессов, их устойчивость; темп и ритм деятельности и поведения; интенсивность психических процессов. Эти свойства темперамента представляют собой некоторые потенции, которые могут проявляться (или не проявляться) в зависимости от ряда условий. Свойства темперамента не являются абсолютно неизменными. Они проявляются не с момента рождения и не все сразу в определенном возрасте, а развиваются в некоторой последовательности, обусловленной как общими закономерностями созревания высшей нервной деятельности, так и специфическими для каждого типа нервной системы. Но, так или иначе, они проявляются в любом возрасте и влияют на поведение человека. Знать это воспитателю необходимо, ибо это облегчает ему знакомство с индивидуальными особенностями, которые, как установлено, проявляются в интегрированном виде в учебной деятельности.В практике работы ОЦ «Большая перемена» есть особый период, который называется подготовительным отделением. Здесь происходит первое знакомство с человеком. Это знакомство должно быть так организовано, чтобы ненавязчиво, но целенаправленно оно помогало получить необходимые сведения о темпераменте. Это можно сделать через разработку анкеты, помогающей выявить отношение человека к различным жизненным ситуациям, не связанным непосредственно с усвоением знаний. Но реакция на эти ситуации поможет выявить активность, эмоциональность, устойчивость, которые обязательно проявятся, когда начнется учебный процесс. Это облегчит его эффективность, поможет

правильно спроектировать ИОП, основу которой, как указывают авторы (С.М. Юсфин, М.Е. Леонова, Е.М. Сорочан, Б.Э.Кувшинский, М.А. Линник и мн. др.)[2] составляет общение студента и куратора. В ходе такого общения выявляются особенности темперамента, которые затем могут использоваться при составлении учебного плана.

В психологии выделяют четыре основных типа темперамента: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик. Кратко опишем их проявления:

Холерик очень порывистый, отличается повышенной возбудимостью, большой эмоциональностью. Это может проявляться в инициативности, принципиальности, энергии. Но там, где нет богатой духовной жизни, холерический темперамент часто проявляется отрицательно: в раздражительности, аффективности.

Сангвиник хорошо приспосабливается к новым условиям, быстро сходится с людьми, общителен. Чувства у него легко возникают и сменяются, мимика богатая, выразительная, речь быстрая. При отсутствии серьезных жизненных целей, творческой деятельности, у сангвиника вырабатываются поверхностность и непостоянство.

Флегматик – новые формы его поведения вырабатываются медленно, но являются стабильными. Обычно он ровен и спокоен, редко выходит из себя, не склонен к аффектам. В зависимости от условий в одних случаях у него могут возникнуть положительные черты: выдержка, глубина мыслей и т.д. – в других – вялость и безучастность к окружающему, лень и безволие.

Меланхолик – у него сильное внешнее торможение. Ему трудно долго на чем-то сосредоточиться. В нормальных условиях жизни меланхолик – человек глубокий, содержательный. При неблагоприятных жизненных условиях он может превратиться в замкнутого, боязливого, тревожного человека.

В этих типах сказывается различное соотношение свойств ВНД – сила, уравновешенность, подвижность. Эти свойства ВНД можно выявить только в специальном исследовании. Однако их проявление наблюдается в поведении любого человека, но этому наблюдатель должен быть специально обучен. Следует заметить, что ни один из типов темперамента не присутствует в человеке в «чистом» виде. Но преобладание отдель-

[2] Социальное партнерство: Педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М., 2013–2014 гг.

ных черт очевидно. Это проявляется в активности, самостоятельности, избирательности к внешним воздействиям. При первичном знакомстве с человеком можно выявить признаки его темперамента, которые обязательно проявятся в его познавательной деятельности. Поэтому при проектировании индивидуальной образовательной программы (ИОП) необходимо учитывать особенности темперамента, которые характеризуют динамическую и эмоциональную сторону его натуры.

При первом же знакомстве легко выделить два типа людей: 1) интроверт – необщительный, замкнутый в себе, не интересуется другими, стремится быть одиноким; и 2) экстраверт – повышенно общительный, проявляет интерес к другим людям, откровенен, открыт в своих проявлениях (по Айзенку). На формирование этих особенностей влияет социальное окружение. Дети, воспитывающиеся в интернатах разного типа, на первый взгляд, могут показаться интровертами, но общение с опытными кураторами позволит обнаружить у них противоположные черты, на что следует обращать особое внимание.

Итак, работа по созданию ИОП имеет ряд важных предпосылок, определяющих успешность встречи с педагогом-предметником. О некоторых из них мы и попытались рассказать, подчеркнув при этом, что на этой основе создается первичный контакт с человеком, с которым педагогу придется работать.

Теперь обратимся к ***содержанию***[3] самой образовательной программы. Это, прежде всего,*учебная* программа, имеющая цель – обучить (задать для усвоения знания, умения, навыки).

Основу этой программы составляют оценка ее результативности. Построение программы предусматривает, что педагог путем «проб и ошибок» намечает и реализует некоторые методические приемы, которые обеспечивают эффект усвоения.

Но как при этом учитываются индивидуальные особенности? Говорят об особенностях памяти, внимания, мышления и т.п. Но практике обучения это мало что дает.

Индивидуализация при проектировании ИОП должна базироваться на выявлении того, **как** осуществляется усвоение, а не то, **что** должно быть усвоено (**чему** следует обучать). Но сам этот процесс неуловим, пока нет возможности его зафиксировать.

[3] Содержание программы описано в ФГОС.

В последние годы в психологии сделан известный «прорыв», позволяющий этот процесс технологизировать. Это связано в первую очередь с разграничением двух терминов: обучение и учение. Под обучением понимается вся система педагогических (внешних) воздействий. Под учением – ***индивидуальная*** деятельность каждого ребенка, приводящая к желаемому обучением результату. Следовательно, при проектировании индивидуальной образовательной программы акцент делается на слове «индивидуальность».

Но какие показатели при этом следует иметь в виду, как с ними работать? Ведь у каждого человека они скрыты от непосредственного наблюдения, а потому их трудно описать, а следовательно, и технологизировать.

Нам кажется, что этому во многом помогает введенный нами термин «способ учебной работы»[4]. В нем фиксируется:

– различение обучения как социально ориентированной деятельности и учения как индивидуальной деятельности;

– отличие результата и процесса этой деятельности;

– выделение в этом процессе разных его составляющих: когнитивных, эмоциональных, потребностно-волевых в их соотношении, динамике, развитии.

При проектировании ИОП важно определить ее цель: наметить и осуществить образовательный путь, маршрут, траекторию движения в системе знания (педагогика) или выделить индивидуальный познавательный **стиль** человека, способствующий (или препятствующий) этому движению (психология). Обе эти цели тесно взаимосвязаны, но пока усилия разработчиков ИОП сосредоточены в основном на реализации первой цели.

Особенности индивидуального познавательного (учебного) стиля, в котором фиксируются психофизиологические характеристики человека (о чём говорилось выше), в настоящее время активно разрабатываются в дифференциальной (когнитивной) психологии. Авторы этого направленияпредлагают различные показатели когнитивного стиля. Когнитивный стиль – это характерные для данной личности **устойчивые** познавательные предпочтения, проявляющиеся в преимущественном использова-

[4] Введен в литературу с 1982 г., описан во многих наших публикациях 1995, 2000, 2007, 2013г.г. и др.

нии определенных **способов** переработки информации – тех способов, которые в наибольшей мере соответствуют психическим возможностям и склонностям данного человека (М.А. Холодная, 2004 г.). Чтобы выделить и зафиксировать эту устойчивость необходимы знания и время. В практике работы «Большой перемены»для этого есть так называемое «подготовительное отделение», в рамках которого в ходе специально организованного **общения** можно выделить общие показатели стиля. Обсуждая в ходе общения различные жизненные (познавательные) ситуации студенты обязательно проявят общие стилевые характеристики. К ним традиционно относят такие биполярные стороны как 1) импульсивность– рефлексивность; 2) полезависимость– поленезависимость; 3) аналитичность– синтетичность; 4) образность– вербальность[5]. Эти данные очень важны для составления плана педагогу-предметнику.

Учебный план составляет важную содержательную составляющую образовательной программы. Многие педагоги отмечают, что им очень помогает **рефлексия** студента своего учебного пути. Они задают вопросы студенту: как ты это делал, почему ты так делал, зачем и т.п. Конечно, это важный педагогический прием, но он оправдан лишь в том случае, если есть уверенность, что студент может описать весь ход своих рассуждений. А это, к сожалению, не может часто сделать даже опытный человек, этому необходимо специально обучать.

Конструктивно, на наш взгляд, выделить и описать более общие и частные способы учебной работы, которые использует индивидуально человек. В этом должна проявляться его устойчивость, самостоятельность, избирательность.

В наших исследованиях разработаны методики, с помощью которых можно эти показатели выявить. Они рассчитаны на предоставление самостоятельности выбора студенту заданий, различающихся предметным содержанием, формой предъявления, а также видом организации его выполнения (самостоятельно, в паре, в группе). Использование этой диагностической базы предполагает оценку всех психофизиологических предпочтений, устойчивость и самостоятельность их проявлений. Это выражается в способе учебной работы, где реализуется личностная избирательность человека к типу, виду и форме учебного материала, подлежащего усвоению; осуществляется

[5] Диагностика этих показателей хорошо разработана и широко используется в практике.

самостоятельный выбор этого материала с учетом поставленных целей и задач усвоения.

В отличии от задаваемых правил (готовых приемов, алгоритмов, образцов, инструкций) способ не вводится преподавателем в готовом виде, а создается обучающимся в результате собственного ***преобразования*** им учебного материала на основе использования своего субъектного опыта, накопленного в ходе жизнедеятельности. Поэтому в индивидуальных занятиях надо стремиться сначала к раскрытию способов учебной работы студента, внимательно следить за ходом его работы (с чего начинает, какие действия осуществляет, в чем затрудняется и т.п.) и лишь затем пытаться корректировать его работу, постоянно согласовывая педагогическое вмешательство в действия студента со знанием его индивидуальных проявлений.

Но для этого у педагога-предметника должен быть разработан дидактический материал, позволяющий эту работу осуществлять.

Покажем это на конкретном примере. Перед Вами студент, которого определили как поленезависимого. В работе с текстом учебника он будет успешен, если требуется его реорганизация (переструктурирование). Он легче понимает вопросы, требующие несложных умозаключений, выводов. В математике он легко может выделить нужную фигуру из состава чертежа; проанализировать условия задачи, отделить исходные данные от требуемых. У него легче происходит перенос знаний, ярче проявляется способность к рациональному запоминанию и воспроизведению материала, академично он более успешен. В обучении ведущую роль играет внутренняя мотивация. Он открыт к диалогу, более эмоционален в контакте с педагогом, активен в своих действиях.

Обучение же полезависимого студента сильно отличается. Он более чувствителен к социальным воздействиям, источникам научной информации; деликатен по отношению к другим людям, постоянно ждёт от окружающих поддержки и помощи. Для него характерна склонность к коллективным формам работы; хороший контакт с педагогом сильно его активизирует. Ему легче отвечать на вопросы, слыша постоянное ободрение со стороны педагога. Он в целом больше полагается на внешние факторы общения (с педагогом, сверстником), ищет в них поддержки, участия; легко изменяет свои взгляды под влиянием авторитета педагога. На уроках русского языка он более успешен при репродуктивных заданиях (списывание текста, его пересказ и т.п.); на

математике он с трудом работает с геометрическим чертежом, выявляя в нем искомые и данные элементы; среди задач ему сложнее даётся доказательство теорем.

Эти краткие зарисовки показывают, что разные стили поведения не есть однополюсная характеристика человека со знаком плюс или минус, а показатель их индивидуальной разнонаправленности, с учетом которой и нужно строить образовательную программу.

Индивидуальность проявляется также и в другом «стилевом» показателе – избирательности к типу и форме учебного материала. Это связано с преобладанием у каждого разных сенсорных систем: зрения, слуха, моторики, что проявляется в активном предпочтении к учебно-предметному материалу, выраженному словесно, графически-иллюстративно, основанному на использовании практических действий, предлагаемому на слух и т.п.

Чтобы выявить эти индивидуальные предпочтения каждый предметник должен располагать набором вариативных заданий, одинаковых в содержании, но различных по форме их предъявления.

Набор таких предметных заданий по всем учебным предметам разработан для начальной школы С.В. Зайцевым, а для средней школы Е.П. Носовой. Их цель – выявить избирательность к предметному материалу, определить самостоятельность и устойчивость в работе с ним. Предметник, опираясь на специфику своего предмета (а это очень важно!), сможет установить, **как** (через какой сенсорный канал) ученик работает с предлагаемой ему информацией, соответствует ли его «ведущий» канал требованиям к усвоению этой информации или здесь нужна соответствующая коррекция. Часто непреодолимые трудности возникают именно из-за того, что педагог предлагал работать с такой по форме информацией, которая не является ведущей в сенсорной системе данного ученика. Скажем, преподаватель русского языка предлагает свои задания на слух (читая тексты), но не использует таких заданий, которые требуют прочтения (опора на зрение). Например, диктант требует опору как на слух (при чтении текста), так и на зрение (проверка написанного). Важно здесь учитывать также скорость написания диктанта. При этом можно обнаружить, какой сенсорный «канал» является опорным для студентов; какой педагогический резерв здесь можно использовать. Таких практических приемов может быть множество, надо только их умело найти.

Обобщая всё вышесказанное, становится очевидным, что проектирование именно ***индивидуальной*** образовательной программы предполагает хорошее знание того, что такое индивидуальность, каковы её основные показатели, а главное, какова их природа. В статье кратко показано, какая сложная системная работа должна быть выполнена её разработчиком. Эта программа не может быть однократно задана в готовом виде, как некий стандарт. Она представляет собою динамическую структуру, где входящие в неё элементы не только взаимосвязаны, но и постоянно меняются местами. Условия реализации такой программы предполагают специальную подготовку не только педагога-предметника, но и психолога, работающего с ним совместно, а в идеале – изменение профессиональной позиции педагога, который не только обучает, но и изучает индивидуальность каждого ученика. Для этого он в ходе обучения должен постоянно **наблюдать** за учеником и совместно с другими специалистами выделять, корректировать все его индивидуальные проявления.

Педагогическое наблюдение – очень сложный не только практический метод, но и теоретическое исследование с четким осознанием того, что и как наблюдается, как это проявляется (устойчиво или динамично), какими показателями характеризуется и т.п.[6] Результаты этого наблюдения используются не только отдельными педагогами, но и обсуждаются на педагогическом консилиуме с другими специалистами, включенными в этот процесс. Важно составление карты учебного профиля студента, которая обсуждается и фиксируется педагогическим консилиумом. Только тогда можно надеяться, что предлагаемая программа будет не только образовательной, но и подлинно индивидуальной.

Библиографический список

1. Зайцев С.В. Вариативный дидактический материал на личностно-ориентированном уроке. М. 2007 г.

2. Зайцев С.В. Индивидуальная избирательность младших школьников в учебном процессе (психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников. Под науч. ред. И.С. Якиманской, М., 2007 г.

3. Зайцев С.В. Трудный отказ от традиционных стереотипов //Директор школы, 2001, № 5, с. 56-64.

[6] Схема педагогического наблюдения разработана нами и апробирована в практике массовой общеобразовательной школы в течение десяти лет (1998-2008 г.г.).

4. Носова Е.П. Особенности проявления индивидуальной избирательности ученика в процессе овладения учебным материалом / Личностно ориентированная школа: условия её организации и функционирования. под науч. ред. И.С. Якиманской, 2013 г.

5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М. 1976 г.

6. Рябоштан Е.П. Педагогическое наблюдение: метод, позволяющий дойти до каждого. // Директор школы, 2000 г., № 1.

7. Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования / Сборник материалов Международной научно-практической конференции. М, 2013-2014 г.г.

8. Холодная М.А. Когнитивные стили 2-ое изд., 2004 г.

9. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования. М., «Бином», 2011 г.

10. Якиманская И.С., Рябоштан Е.П. Изучение личности ученика в образовательном процессе. М. «Сентябрь», 2011 г.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

УДК 373+ 37.0

Е.П. Носова

Формирование индивидуальной образовательной программы – задача, которая стоит сегодня перед каждым учебным заведением. В своем большинстве школы видят цель реализации таких программ в обеспечении доступного и качественного образования, формировании среды, благоприятствующей становлению и росту развивающейся личности в соответствии со своими способностями и потребностями в условиях современного общества. Но способы формирования индивидуальных образовательных программ могут отличаться.

Так, например, многие образовательные учреждения, формируя индивидуальную образовательную программу, опираются на запрос самого учащегося и его родителей и определяют количество часов, отводимых для изучения того или иного предмета, дополнительные курсы по выбору, режим изучения предметов, уровень изучения предметов (базовый, профильный) и т.д.

На наш взгляд, такой подход реализует только педагогические условия формирования индивидуальной образовательной программы, но не учитывает психологические условия.

Для определения психолого-педагогических условий формирования индивидуальной образовательной программы необходимо изучение личности ученика, выявление его субъектного опыта, который определяет индивидуальные способы учебной работы, избирательность к виду и форме учебного материала. Такой подход успешно реализуется в технологии личностно ориентированного образования (И.С. Якиманская[1]).

Изучение личности ученика, как показывает наш опыт, может успешно осуществляться не только во внеурочное время в кабинете психолога, а прямо на уроке, на предметном материале в результате психолого-

[1] Личностно ориентированная школа: условия ее организации и функционирования: учебно-методическое пособие / под.ред. И. С. Якиманской. – М.; СПб. : «Нестор,История», 2013. – 134 с.

педагогического наблюдения за учеником учителем-предметником. Такой подход к изучению индивидуальных особенностей ученика наиболее ценен, т.к. индивидуальные способы мышления, способы учебной работы, избирательность к учебному материалу могут проявляться поразному в разных предметных областях.

Ниже приведем примеры организации таких уроков.

Современный урок в соответствии с новыми образовательными стандартами с необходимостью должен обеспечивать самостоятельную деятельность ученика через такие формы работы как ученические исследования, проекты. Роль учителя в данной работе – обозначить проблему, обеспечить учеников необходимым вариативным дидактическим материалом и, наблюдая за выбором ученика, за его способом работы с таким материалом, выявлять, а затем и поддерживать индивидуальную избирательность учащегося к способам учебной работы,тем самым определяя психологическую составляющую индивидуальной образовательной программы.

Например, в рамках предмета физики по теме «Двигатель внутреннего сгорания» после введения и закрепления нового материала учащимся предлагается на выбор несколько проблем для мини-исследования, связанных с дополнительным материалом по новой теме. Например:

1) «Ох, уж этот КПД! И куда теряется энергия? Пути повышения КПД на основе решения физических задач»;

2)«Электромобиль – всем хорош, но… Почему покупатель сегодня приобретает все же автомобили с ДВС? (анализ технических характеристик электромобилей)»;

3)«Дизельный или двигатель на бензине? Вот в чем вопрос! (анализ словесного текста Википедии)».

Нужно отметить, что важным является предоставление учащимся выбора тем исследования, различных по содержанию и форме работы, использованию разных мыслительных операций, что позволяет учителю выявлять, а ученику развивать индивидуальные особенности мышления. Так исследование, проводимое в результате решения и последующего анализа физических расчетных задач, опирается на совершенно иные мыслительные процессы, чем исследование, сделанное по анализу технических характеристик электромобиля или при работе со словесным материалом по теме «дизельные двигатели». Наблюдая за выбором ученика, учитель становится диагностом индивидуальных особенностей

мышления учеников. Сведения, полученные в результате психолого-педагогического наблюдения, учитель может использовать для дальнейшей наиболее эффективной работы с учеником и, что особенно важно, выявленные индивидуальные особенностиученика ложатся в основу его индивидуальной образовательной программы.

Исследования на уроках для седьмых классов на начальном этапе обучения физике оказываются целесообразными в виде эксперимента, т.к.результаты наших исследованийсвидетельствуют о том, что на этом этапе изучения предмета преобладающим видом деятельности для учащихся является практическая или экспериментальнаядеятельность. Так, например, в рамках темы «Методы научного познания» можно предложить следующее исследование.

Задание:

1. По предложенному наблюдению

– сформулировать ГИПОТЕЗУ;

– провести эксперимент для подтверждения гипотезы (не забыть сформулировать цель эксперимента, представить численные данные эксперимента);

– сделать вывод о подтверждении или опровержении гипотезы.

2.Отчет о работе представить в виде презентации или в виде фотографий.

Наблюдение: катаясь зимой на санках, можно наблюдать, что время скатывания с горок одинаковой длины, но различной высоты – разное.

Вариативность данного задания заключается в том, что ученики по одному и тому же наблюдению, формулируют разные гипотезы, что влечет за собой различные методы исследования с опорой на разные виды мышления. Вот некоторые гипотезы, сделанные учениками: «Чем больше высота горки, тем меньше время скатывания», «Чем выше горка, тем средняя скорость скатывания больше». Методы исследования в этих случаях будут различны. В первом случае достаточно провести измерения времени скатывания, а во втором – необходимы дополнительные вычисления средней скорости или анализ зависимости средней скорости от времени. Подтверждение первой гипотезы происходит в большей степени с опорой на практический вид мышления, а второй – на теоретический. Таким образом, мини-исследования на уроке позволяют не только активизировать познавательную активность учеников, формировать умение структурировать информацию, формулировать выводы, отделять суще-

ственные признаки от ситуативных (т.е. решать педагогические задачи), но и выявлять индивидуальные особенности мышления учеников, что реализует психологические условия для формирования индивидуальной образовательной программы.

Одним из психологических условий определения индивидуальной образовательной траектории (маршрута, программы) ученика является использование на уроках вариативного дидактического материала. Важность использования вариативного дидактического материала, различного по виду, форме и содержанию для этой цели отмечается в работах И.С. Якиманской.

Наш внеурочный эксперимент на предметном материале физики стал доказательством того, что выбор ученикомвариативного материала во время вдумчивой, осознанной учебной деятельности не случаен, а определяется индивидуальной избирательностью ученика к виду и форме учебного материала, сложившихся в его субъектном опыте, и является одной из его личностных характеристик.

Задачей экспериментального исследования являлось *изучение зависимости операции обобщения понятий от глубины анализа с использованиемвариативного дидактическогоматериала, отличающегося видом представления.*

Под обобщением понятий будем понимать логическую операцию, посредством которой в результате исключения видового признака получается другое понятие более широкого объема, но менее конкретного содержания, как форму приращения знания путём мысленного перехода от частного к общему, которой обычно соответствует и переход на более высокую ступень абстракции.Эксперимент носил характер последовательного решения испытуемым системы задач, требующих выделения отношений, составляющих закономерность, и соответствующих действий по уравновешиванию рычага, основанных на этих отношениях.

Эксперимент состоял из 3-х серий, в которых изменялись условия и пути анализа, приводящие к обобщению, что изменяло характер самого процесса обобщения. Задания составлялись таким образом, что от серии к сериипроцесс анализа условия равновесия рычага становился все глубже. В каждой серии участвовали разные испытуемые – ученики 7-ых классов общеобразовательной школы г. Москвы, не изучавшие ранее этот учебный материал. Во всех сериях учащиеся осуществляли

самостоятельный выборвариативного дидактического материала. Материал был представлен в виде:

а) реальныхмоделей рычагов;

б) картинок уравновешенных рычагов;

в) словесного описания трех уравновешенных рычагов.

Не будем приводить подробное описание серий эксперимента и их результаты. Кратко отметим, что в первой и второй сериях эксперимента, заданиякоторых не приводили к глубокому анализу учебной ситуации, ученики объясняли свой выбор дидактического материала внешней привлекательностью того или иного вида материала, безопасностью работы с картинкой, а не с реальным рычагом, а также часто отмечали спонтанность выбора. В ходе эксперимента ни один учащийся не изменял свой выбор, а работал только с тем материалом, который выбрал в начале эксперимента. С контрольным заданием в этих сериях справилось малое число учащихся.

В третьей серии эксперимента задания были сформулированы таким образом, что от испытуемых требовалось провести более глубокий анализ условий равновесия рычага, в результате чего все испытуемые справились с контрольным заданием. Интересно, что в этой серии эксперимента многие ученики, выбравшие сначала вид материала случайным образом, в ходе эксперимента изменили свой выбор, объясняя это тем, что им «понятнее, работать с другим материалом, чтобы ответить на сложные вопросы экспериментатора». Пять аналогичных экспериментов (задача исследования была одинаковая) с этими же учащимися, но на другом учебном материале физики дали схожие результаты.

Таким образом, нами были сделаны следующие выводы:

Чем менее глубок анализ, тем больше действие фиксировано, приковано к исходным условиям, и не приводит к широкому обобщению (1,2 серия эксперимента). И чем более глубок анализ, тем шире обобщение и возможность использования регулируемых действий в новых условиях (3 серия).

Использование вариативного дидактического материала позволяет учесть индивидуальные предпочтения учащихся к виду и форме учебного материала, которые обеспечены как внутренними, так и внешними условиями. Возможность выбирать задания повышает интерес учеников к процессу его решения, создает комфортные условия работы (внешние условия), а в ситуации глубокого анализа, приводящего к широкому

обобщению,позволяет выявить индивидуальную избирательность ученика к учебному материалу, которая входит в содержание его субъектного опыта (внутренние условия).

Таким образом, при формировании индивидуальной образовательной программы необходимо соблюдение как педагогических, так и психологических условий, которые заключаются в учетеиндивидуальных особенностей мышленияученика, поддержкой индивидуальной избирательности к виду, форме учебного материала, способов учебной работы, определяющих субъектный опыт ученика.

АПРОБАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРТЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТА «БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНЫ»

УДК 372.016: 811.161.1

Е.А. Плотникова

Отрядом книг уставил полку,
Читал, читал и все без толку…

А.С. Пушкин “Евгений Онегин”

Как известно, речь является универсальным навыком, без которого невозможно ни общение, ни, тем более, обучение.

Студенты, приходящие в «Большую Перемену», в той или иной степени владеют этим навыком, но, зачастую, уровень этого владения недостаточен для успешного решения задач обучения. Кроме того, в процессе освоения речи, как и в обучении в целом, большую роль играет степень зрелости центральной нервной системы человека и его уровень социально-психологического развития, которые у наших студентов почти всегда ниже возрастной нормы.

Одна из основных задач нашего образовательного центра – развитие личности студента, что, в свою очередь, невозможно без развития речи. Поэтому хотелось бы показать на примере одного студента С., как мы решаем эту задачу.

Студент пришел в «Большую Перемену» три года назад. Уровень его ЗУНов (знаний, умений и навыков) по русскому языку соответствовал 2 классу общеобразовательной школы.

Из заключения логопеда Царгуш Л.Э.:

«Речевой блок. Фонематическое восприятие в норме.

Слоговая структура слов. При повторе сложных словосочетаний и фраз наблюдались перестановки слогов, пропуски звуков в стечениях согласных, пропуски слогов. Особенно вызывали большие трудности скороговорки. («Сыроватка из посто» – далее не смог; «Стрикозы стрикочат трищат…»)

Пересказ. Путано, долго старался выразить в речи смысл услышанного, часто использовал слова-паразиты (короче, типа) хотя при диалоге в вопросно-ответной форме было ясно, что смысл С. был понят правильно. Чувствовалось, что из-за обедненности словаря, особенно активного, С. не хватает слов для выражения своих мыслей.

Диктант изобиловал ошибками на незнание правил правописания, грамматических правил, на невнимательность. («Стрикозы стрикочат трищат…») Например, мог написать одно предложение с маленькой буквы, следующее – правильно».

Как мы видим, уже при поступлении студента в наш Образовательный центр была выявлена, наряду с другими проблемами, проблема обедненности словарного запаса, что, впрочем, замечал и сам С. Но первые два года обучения он не мог точно сформулировать свою проблему, говорил лишь: «Мне многому еще надо учиться».

Нужно отметить, что работа по развитию речи велась со студентом с самого начала его обучения в «Большой Перемене», например, на уроке литературы велись «словарики новых слов», в которые выписывались все новые слова из литературных произведений с пояснениями и лексическим значением. Однако С., выписывая значение нового слова, зачастую забывал его уже на следующем уроке. Что свидетельствовало о том, что он сам не видит еще ценности в обогащении своего словарного запаса новыми словами. Также студент не мог связать свои проблемы на разных уроках (при работе с текстом, например, на истории) со своими проблемами в речи в целом.

Другими словами, без осознания студентом своей проблемы и при отсутствии заинтересованности в ее решении, результаты были малы (переноса слов из пассивного словаря в активный практически не наблюдалось).

Да и работа самих педагогов, которые решали проблемы в речевой деятельности студентов «Большой Перемены» только в своих пространствах, была не столь результативна, что послужило причиной объединения педагогов, занимающихся речью, для разработки Индивидуальной карты развития речевой деятельности студента, а в дальнейшем – Программы речевого развития студентов.

В основу Индивидуальной карты развития речевой деятельности студента было положено деление речевой деятельности на 4 позиции: Читающий, Говорящий, Пишущий и Слушающий (более подробно с

Индивидуальной картой развития речевой деятельности можно ознакомиться в представленной в этом сборнике статье Н.Л.Филонова «Опыт выработки педагогами общей стратегии в поддержке студентов в речевой деятельности»).

В данном случае с С., можно сказать, нам повезло, т.к. на третий год обучения, в неформальном общении с куратором, при обсуждении своих увлечений, планов в профессии, С. все чаще стал упоминать как свою проблему – недостаток слов. Также он стал отмечать, что незнание или неправильное понимание некоторых слов мешает ему правильно понимать собеседника (учителя, сверстников). С. все четче стал формулировать эту проблему и в итоге сам сделал вопрос куратору: «Как мне расширить свой словарный запас?»

Поэтому запрос студента, и осознание им своей проблемы, совпало с необходимостью решать эту проблему другими, более эффективными способами.

Но для начала нужно было проверить и уточнить все трудности, связанные с речью у студента. Для этого педагогами русского языка, развития речи, литературы, логопедом и куратором была проделана работа по составлению общего заключения о развитии речевой деятельности студента по четырем позициям.

Заключение о развитии речевой деятельности
С. (16 лет)

***В позиции* Читающего**
(использован текст для контрольного чтения за 4 класс)

1.*Техника чтения*

Скорость чтения – 126 слов в минуту (что соответствует норме для 4 класса общеобразовательной школы).

Студент читает текст в основном целыми словами, при чтении сложных и непонятных ему слов может переходить на послоговое чтение.

Часто ставит неправильное ударение, повторяет звуки при стечении согласных.

Не соблюдает интонационные паузы, отвечающие знакам препинания и концу предложения.

Чтение монотонное, эмоционально не окрашенное.

2. *Понимание смысла прочитанного*

Понимает смысл простого предложения, но при встрече с предложениями, имеющими 2 и более грамматических основ, часто сбивается, теряет смысловую нить.

Может воспроизвести отдельные куски текста без соблюдения последовательности событий.

При ответах на вопросы по тексту часто старается «попасть» в ответ, не удерживает информацию, прочитанную в начале текста, до его конца (текст 150 слов).

Логическое ударение при чтении практически всегда отсутствует, что свидетельствует о плохом понимании текста.

3. Отношение к тесту

Может дать простейшую оценку (понравилось/не понравилось), но еще не всегда может выделить позицию автора, точно определить основную мысль текста.

Вывод: студент не владеет синтетическим чтением, которое характеризуется слиянием техники чтения и пониманием прочитанного.

***В позиции* Пишущего** (по критериям Царгуш Л.Э.)

Использованы такие виды работ как: сочинение, изложение

1. Цельность текста

Текст оформлен в простые, часто нераспространенные предложения.

Наблюдается однотипность построения фраз и предложений (подлежащее+глагол+ второстепенные члены).

При этом логическая канва повествования присутствует, последовательность событий сохраняется.

2. Связность текста

Предложения связаны между собой. Часто в виде связки используются служебные части речи. («Я бы хотел законьчить школу и поступить в юритический коледж. Чтоб стать юристом.»)

В тексте можно в том или ином виде наблюдать начало, основную часть и заключение.

3. Использование языковых средств

Студент в своих работах использует в основном простые нераспространенные предложения, с такими частями речи как: глагол, существительное, местоимение, предлог, союз.

Иногда пользуется определениями, выраженными прилагательными («честный гражданин»).

Встречаются слова молодежного сленга («прикольно»).

4. Правильность

Допускает орфографические ошибки, обусловленные незнанием правил («законьчить, сночало, в нутри и т.д.»). Также встречаются фонематические (звуковые ошибки): «щастлово, юритический».

Много ошибок пунктуационного плана: нет знаков препинания при перечислении, уточнении, однородных членах и т.д., не оформлена прямая речь («Царь не удивился и сказал что у нас в царьском селе есть такие ружья»).

Вывод: письменная речь развита недостаточно, соответствует 10-11 л. возрасту.

***В позиции* Говорящего**

С. не всегда грамотно может сформулировать свою мысль. Речь довольно «рваная», обеднена маленьким словарным запасом. Говорит простыми предложениями, часто использует слова-паразиты (короче и др.). В речи нет изобразительных средств языка.

Также наблюдаются признаки нарушения звукопроизношения (призубный не ярко выраженный сигматизм).

Однако, если студент говорит или отвечает на вопросы по теме, которая ему интересна, речь его становится более плавной, появляются определения, могут иметь место причинно-следственные связи. Студент в речи часто пытается использовать юмор, основанный на сарказме и пародии.

Довольно часто пользуется формами речевого этикета.

***В позиции* Слушающего**

Студент часто задает вопросы и пытается уточнить информацию. При этом не всегда правильно понимает значение слов (недостаточный пассивный словарный запас).

Хорошо воспринимает интонационную составляющую речи собеседника, может ее дифференцировать.

Понимает простые шутки, не основанные на игре слов.

После общей диагностики речевой деятельности были выделены следующие **трудности:**

1. Студент не владеет синтетическим чтением.

2. Обедненный словарный запас (активный и пассивный).

3. Не достаточно развита письменная речь (не соответствует возрастной норме).

4. Не достаточно развита устная речь (не соответствует возрастной норме).

5. Негрубое нарушение звукопроизношения (призубный не ярко выраженный сигматизм).

Как видно из заключения, у студента действительно обедненный словарный запас, что мешает ему не только при обучении, но и в повседневной жизни («Меня часто не понимают и я не понимаю других»).

Возникла необходимость в дополнительной диагностике именно словарного запаса студента. Причем это была скорее самодиагностика, т.к. С. сам подсчитывал результаты и сверялся с оценочными таблицами.

Диагностика словарного запаса проходила по следующему плану:

1. Методика «Определение активного словарного запаса» (автор: Немов Р. Психология. Психодиагностика. кн.3)

Ребенку предлагается любая картинка, на которой изображены люди и различные предметы (например, такая, которая изображена ниже). Его просят в течение 5 минут как можно подробнее рассказать о том, что изображено и что происходит на этой картинке.

Рисунок. Примерная картинка к методике, предназначенной для определения активного словарного запаса ребенка младшего школьного возраста:

Речь ребенка фиксируется в специальном протоколе, форма которого приводится в таблице, и затем анализируется.

Таблица. Форма протокола к методике оценки активного словарного запаса младшего школьника

№ п/п	Фиксируемые признаки речи	Частота употребления этих признаков ребёнком
1	Существительные	
2	Глаголы	
3	Причастия	

4	Деепричастия	
5	Прилагательные в начальной форме	
6	Прилагательные в сравнительной степени	
7	Прилагательные в превосходной степени	
8	Союзы	
9	Предлоги	
10	Частицы	
11	Однородные члены предложения	
12	Сложные предложения с союзами типа «и», «а», «но», «да», «или» и др.	
13	Сложные предложения, соединённые подчинительными союзами типа: «который», «потому что», «так как» и др.	
14	Вводные конструкции, начинающиеся со слов «во-первых», «по моему мнению», «я думаю», «мне кажется» и т.п.	

В этом протоколе отмечается частота употребления ребенком различных частей речи, сложных предложений с союзами и вводных конструкций, что свидетельствует об уровне развития его речи. Во время проведения психодиагностического эксперимента все эти признаки, включенные в форму протокола, отмечаются в его правой части.

Оценка результатов

10 баллов ребенок получает в том случае, если в его речи (рассказе по картинке) встречаются не менее 10 из перечисленных в протоколе признаков.

В 8-9 баллов его речь оценивается тогда, когда в ней обнаруживается не менее 8-9 разных протокольных признаков.

6-7 баллов за свою речь ребенок зарабатывает при наличии 6-7 разных признаков.

Оценка в 4-5 баллов ему дается за присутствие в речи 4-5 разных признаков.

2-3 балла – в речи присутствуют 2-3 признака.

0-1 балл – рассказа нет или в нем имеются 1-2 слова, представляющие собой одну-единственную часть речи.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий. 8-9 баллов – высокий. 4-7 баллов – средний. 2-3 балла – низкий. 0-1 балл – очень низкий.

2. Обследование активного словаря через подбор к заданным словам синонимов и антонимов. Были использованы следующие задания:

1) Разделите страницу на три колонки. Запишите в 1 колонку – синонимы, во 2-ую – антонимы, а если в пословице нет ни синонимов, ни антонимов, то записывайте ее в 3-ью колонку. Антонимы и синонимы подчеркивайте.

В глаза хвалит, а за глаза бранит. Жди горя от моря, а беды от воды. Где умному горе, там глупому веселье. Добрый плачет от радости, а злой – от зависти. Знать не знаю, ведать не ведаю. Солнце на ели, а мы еще не ели. Лодырь и бездельник – им праздник и в понедельник. Ученье – свет, а неученье – тьма.

2) В данном тексте найдите синонимы, выпишите их.

И все ели. Куда бы Юрка ни смотрел, он видел, как за стеклами витрин, на базаре, на пляже, стоя, на ходу, люди жевали и жевали. Завтракали, обедали, ужинали, подкреплялись, заправлялись, рубали, лопали, жрали ... (Н. Носов)

3) Найди антонимы к словам

холодный, чистый, твердый, толстый, тупой, мокрый, старший, светлый, враг, верх, проиграть, поднять, день, утро, весна, зима, рано, близко, низко, редко, медленно, радостно, темно, сел, нашел, забыл, уронил, насорил, выпрямил, просторный, завтра, взял.

3. Диагностика активного словаря через объяснение значения пословиц и поговорок.

С. были предложены следующие пословицы и поговорки:

1. Золотые руки.
2. Железный характер
3. Каменное сердце
4. Не плюй в колодец – пригодится воды напиться
5. Любишь кататься – люби и саночки возить
6. Лучше меньше, да лучше
7. Поспешишь – людей насмешишь
8. Куй железо, пока горячо
9. Нечего на зеркало пенять, коли рожа крива
10. Не красна изба углами, красна пирогами
11. Сделал дело, гуляй смело
12. Умелые руки не знают скуки
13. Не в свои сани не садись
14. Не все золото, что блестит
15. Цыплят по осени считают
16. Умелые руки
17. Что посеешь, то и пожнешь
18. Яблоко от яблони недалеко падает
19. Как аукнется, так и откликнется

4.Методика определения пассивного словаря

Необходимо отметить в приведённом ниже списке слов те, которые знакомы. Они подобраны таким образом, чтобы достаточно надёжно представлять словарь современного русского языка. Важно подчеркнуть, что отмечать нужно только такие слова, смысл которых понятен студенту настолько, что он может использовать их в своей речи.

Список слов для определения словаря

1. Примитивный	26. Условный	51. Диктатор	76. Раздражённо
2. Вереница	27. Возмездие	52. Добросовестно	77. Раскаиваться
3. Умолчать	28. Дерзкий	53. Интеллектуальный	78. Рационализатор
4. Аналогичный	29. Зависимый	54. Маневрировать	79. Регулярно
5. Копия	30. Заимствовать	55. Напоследок	80. Репродукция
6. Предварительно	31. Закономерный	56. Недоверчиво	81. Смола
7. Принуждение	32. Массивный	57. Незабываемый	82. Сомнительный
8. Публиковать	33. Многообразие	58. Непреклонный	83. Сплав
9. Барьер	34. Мрак	59. Обобщение	84. Ставень
10. Ветхий	35. Наспех	60. Образцовый	85. Суетится
11. Забавно	36. Нейтралитет	61. Оживлённый	86. Торговец
12. Извне	37. Первооснова	62. Опровержение	87. Транспортировать
13. Изумление	38. Поверхностный	63. Отрицание	88. Угнетать
14. Оптимист	39. Подлинный	64. Периодически	89. Укоризненно
15. Реплика	40. Предельно	65. Пеший	90. Уместно
16. Созидательный	41. Пренебрежение	66. Плодородный	91. Уют
17. Эгоизм	42. Пристрастие	67. Победоносный	92. Фальшивый
18. Гуманный	43. Рыхлый	68. Подозрительный	93. Фасад
19. Дебют	44. Свирепый	69. Помеха	94. Целесообразность
20. Обилие	45. Своеобразие	70. Предисловие	95. Человечность
21. Персональный	46. Святыня	71. Прения	96. Чужбина
22. Реставрация	47. Утрата	72. Приз	97. Шеренга
23. Такт	48. Цитата	73. Причудливый	98. Шхуна
24. Тщеславие	49. Аромат	74. Радикальный	99. Щадить
25. Убогий	50. Дефицит	75. Разбег	100. Эшафот

В таблице приведены нормативные данные о количестве слов из данного списка, с которыми знакомы дети разных возрастов.

Возраст, лет	7	8	9	10	11	12	13	14
Количество слов	31	35	48	51	73	75	87	88

В результате диагностики были получены следующие результаты:

1. При обследовании активного словаря через описание картинок зафиксирована бедность словарного запаса, что проявляется в употреблении слов с конкретным значением и определенных частей речи (существительных, глаголов, местоимений, союзов и предлогов). А также в отсутствии таких частей речи как причастие, деепричастие и прилагательное.
2. При обследовании активного словаря через подбор к заданным словам синонимов и антонимов студент показал средний уровень (50% сделано правильно).
3. При обследовании активного словаря через объяснение значения пословиц и поговорок студент показал уровень ниже среднего (30% сделано правильно).
4. При обследовании количественного состава пассивного словаря студент показал результат, соответствующий возрастной норме 9 -10 г. (49 слов из 100).

С учетом результатов данной диагностики, для студента были разработаны следующие условия для развития и обогащения словарного запаса:

1. Обеспечение педагогами переноса и закрепления новых слов в словарном запасе студента на все пространства «Большой Перемены» (инструмент – «словарик новых слов» студента).
2. Согласованное использование новых слов для студента в речи самих педагогов (инструмент – «листовка новых слов»).

«Листовка новых слов» для педагогов (пример)

Боярин: 1. В Древней Руси и Московском государстве: крупный землевладелец, представитель высшего слоя феодалов. Думный б. (член высшего совета при князе). 2. В Московском государстве: высший чин, звание служилых людей; лицо в этом звании.

Холоп: 1. В древней Руси: лицо, находившееся в зависимости, по форме близкой к рабству. Кабальный, боярский, монастырский х. // Подданный государя, находившийся от него в полной зависимости, беспрекословно повинующийся ему. Царь – наш господин, а мы все его холопы. 2.Ист. Крепостной слуга. Дать вольную своим холопам. Продать имение со всеми холопами. Велеть высечь холопа. 3. Разг. О человеке, готовом на всё из раболепия, подхалимства.

Пустошь: Невозделанный, заброшенный или незаселённый (обычно поросший кустарником, травами) участок земли.

Бакалея: 1. Некоторые (сухие) продовольственные товары (чай, кофе, мука, крупа, пряности и т.п.). Завезти бакалею. Продажа бакалеи. 2. Разг. Отдел продовольственного магазина или магазин по продаже таких товаров. Выбить чек в бакалею.

Кольчуга: Старинный воинский доспех в виде рубашки из металлических колец (появилась в Ассирии в 10 в. до н.э.; широкое распространение получила в средние века в Европе и Азии).

3. Создание игровых и жизненных ситуаций, где студент может использовать новые для него слова.

Уже сейчас можно сказать, что новые методы по развитию и обогащению словарного запаса являются более эффективными.

Например, С. сам стал выписывать непонятные для себя слова (и не только на уроке литературы, но и в других пространствах, таких как история, биология). Это не только экономит время на самом уроке, но и само значение слова лучше усваивается и чаще переносится из пассивного словаря в активный. Нужно отметить и тот факт, что студент выписывает уже и «свои» слова, которые нужны ему не на определенном предмете, а в жизни (например, «иск», «юриспруденция», интересны ему самому, т.к. он собирается работать в этой области).

А если еще и педагоги (с помощью «листовок новых слов») будут проблематизировать студента использовать новые слова в речи, то этот процесс будет гораздо результативнее.

В заключении хотелось бы отметить, что наша совместная работа по развитию речевой деятельности студентов только начинается, впереди создание Программы развития речевой деятельности и разработка не

только новых инструментов, но и апробация того, что уже было сделано. Надеюсь, наши совместные труды будут более эффективны и результативны как для самих студентов «Большой Перемены», так и для нас.

Библиографический список

1. Антонова Е.С. Русский язык и культура речи: учебник для студентов образовательных учреждений. / Е.С. Антонова, Т.М. Воителева 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2007. – 317 с.
2. Контрольно-измерительные материалы. Русский язык: 4-5 классы/ Сост. Н.В. Егорова. – М.: ВАКО, 2012. – 96 с.
3. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т.А. Ладыженская и др.. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
4. Литневская Е.И., Багрянцева В.А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учеб. заведений / Под ред. Литневской Е.И. – М.: Академический проспект, 2006. – 590 с.
5. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
6. Немов Р.С. Психология. [Текст]: [Учебник для высш. пед. учеб. заведений]: В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика: введ. в науч.-психол. исслед с элементами мат.статистики / Р.С. Немов – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 631 с.

ТРУДНОСТИ И ОШИБКИ ПРИ ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У СТУДЕНТОВ «БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНЫ» И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

УДК 372.016: 811.161.1

Л.Э. Царгуш

Эта работа – попытка проанализировать некоторые самые распространенные ошибки и трудности, с которыми я каждодневно встречаюсь в своей логопедической практике. Я постараюсь проследить причины этих трудностей, а также приемы, которые позволяют выявить их по возможности на входной диагностике, и пути их преодоления. Примеры ошибок приведены по материалам наблюдения за нашими конкретными студентами за последний год моей работы в «Большой Перемене».

Почему была выбрана такая сторона речи, как словарь? Во время встреч на исследовательской группе (ИГ) с моими коллегами выявилось, что проблема недостаточности словарного запаса волнует их так же, как и меня. Кроме того, от студентов чаще всего поступают запросы, так или иначе связанные с обогащением словаря. На нашей мини-ИГ складывание понятий было первым и самым важным, на мой взгляд, этапом работы.

Не касаясь подробно роли предметно-практической деятельности и состояния высших психических функций в развитии словаря, в частности, мышления, подчеркну одно – есть прямая корреляция между состоянием предметно-практической деятельности и уровнем развития высших психических функций, в частности, мышления, аналитико-синтетической деятельности, состоянием словарного запаса.

И еще один важный принцип, о котором нельзя не упомянуть. Понять, как наши студенты овладевают системой языка со всем характеризующим ее многообразием лексико-грамматических и фонетических явлений, в какой последовательности нужно выстраивать этапы работы – все это возможно в том случае, если опираться на знание общих законов развития речи в онтогенезе. Поэтому в моей статье я буду опираться на описание некоторых этапов развития словаря в норме.

Итак, критерии, по которым я определяла состояние словарного запаса.

Во-первых – **количественный состав.** В онтогенезе детской речи он складывается из названий предметов и действий (основывается на сфере жизнедеятельности плюс самой предметно-практической деятельности ребенка), и они появляются первыми. Значительно позднее – названия признаков. Еще позднее – причастия и деепричастия. Что касается предлогов, которые обозначают не сами предметы, а лишь отношения между ними, то они появляются одними из последних, наряду с наречиями.

Употребление обобщающих слов происходит значительно позже, чем названия единичных предметов, но это очень важный этап, т.к. это говорит, что усвоение словаря идет по какой-то определенной системе, а это не просто множество никак между собой не связанных слов.

Еще один важный путь овладения бОльшим количеством слов – это активное усвоение законов словообразования (глагольные приставки, суффиксы и пр.).

Важен при этом перенос усвоенных значений на аналогичный лексический материал, что дает совершенно безграничные возможности для обогащения словарного запаса. Это теснейшим образом связано с развитием умственной деятельности и такими мыслительными операциями, как сравнение, выделение главного признака, классификация, обобщение. Задержка в этом ведет за собой и трудности в переносе.

Во-вторых – **качественный состав,** который происходит за счет усвоения все новых и новых значений уже известных слов и овладения переносным значением слов.

Различают словарь **пассивный** (возможность понимания слов) и **активный** (самостоятельное употребление их в речи). Вся моя работа на первичном этапе на процентов 70–80 состоит из перевода пассивного словаря в четко осознаваемый активный.

Обобщая вкратце все типы ошибок наших студентов, надо заметить, что касаются они в первую очередь усвоения семантической стороны языка, формирования языковых обобщений, усвоения закономерностей в языке. Смысловая сторона речи, я бы сказала, самое слабое звено в структуре речевых нарушений у наших детей. Если сравнивать другие стороны речи – звукопроизношение, фонематический анализ, грамматический строй, то тут дела обстоят на порядок лучше.

Анализируя трудности и ошибки в обогащении словаря наших студентов, я постараюсь проследить их в следующей последовательности: причины и где возможно механизмы этих трудностей, в чем они выражаются конкретно с использованием примеров ошибок наших конкретных студентов, задания, которые позволяют их выявить по возможности на входной диагностике и пути их преодоления.

1. Трудность перевода звука в букву. Выражается это в искажениях звуко-слоговой структуры слов – в перестановках слогов, пропусках и – как следствие – слова могут искажаться до полной или частичной неузнаваемости.

Причина – **трудности перевода фонемы в графему** (букву) из-за невозможности обобщить фонемы в разных позициях в слове. Студенты, испытывающие такого рода трудность, свой запрос формулируют так – хочу научиться читать. Их немного, но они есть и попадают после входной диагностики сразу ко мне. Уже при первом знакомстве видны большие трудности при чтении и на письме – действие как бы застревает на этапе развернутости внешнего выполнения и с трудом свертывается. Поэтому ребята стараются проговорить вслух все звуки в записываемом слове, и даже по нескольку раз, разворачивая вовне действие и этим интуитивно помогая себе. Идущая затем стадия удержания всего выделенного в кратковременной памяти – еще одна трудность В итоге, слово повторяется несколько раз, пишется, переписывается. Особенно это касается слов, имеющих стечения согласных.

Примеры:

Наташа[1] (23 года) – *Бека* (белка), *лапа* (лампа), *добы* (добрый).

Виталик (19 лет) – *Памя* (пламя), *канлеста* (королевство), *каторы* (который).

Миша (25 лет) – *Куточа* (курточка), *редевна* (деревня).

В качестве первичной диагностики можно предложить написать под диктовку слова разной слоговой сложности – двусложные с прямыми слогами, слова со стечениями согласных разной сложности и т. п.

Методы и рекомендации следующие: разворачивать каждое действие внешним проговариванием. Если надо – несколько раз, при стечениях загибать пальцы или еще как-то отмечать последовательность уже выделенных и названных букв в месте стечения. Обязательно обращать

[1] Здесь и далее все имена изменены.

внимание студента на эту трудность для последующего самостоятельного контроля.

2. **Бедность словарного запаса.** Причина – ограниченная предметно-практическая деятельность, особенности высших психических функций, в частности, мышления. Тяжелый вариант этих трудностей – это когда ребята просто не знают названий многих предметов, просто потому, что никогда о них не слышали.

Примеры:

Игорь (20 лет) – не знает *барсука, носорога, гиену;* путает *льва с тигром, корову со свиньей, ворону с голубем, яблоню с дубом.*

Миша (25 лет) – не знает *фрагмент, параграф;* путает *флакон и плафон, засов и сейф.*

Куда чаще наблюдается замена на близкие по значению слова, неточное употребление слова – вроде где-то слышал, но в собственной речи его нет.

Очень часто наблюдается диффузное значение (ползает – *ходит*, короткий – *большой*, высокий – *маленький*).

При обозначении предметов могут смешиваться слова одного вида, рода (словом рубашка обозначается и *куртка, и кофта, и свитер,* словом ботинки – *и сапоги, и боты, и ботинки* и т.д.).

Отмечается также непонимание значения глагольных приставок при схватывании значения корневой части. Как следствие, не учитывается то дополнительное значение, которое вносит приставка (вбегать, выбегать, убегать и пр.).

Крайне однотипны и употребляемые такими детьми имена прилагательные, которые ограничиваются в основном словами *хороший – плохой, маленький – большой.* Ребята из-за нехватки слов не могут правильно назвать признаки хорошо знакомых им предметов. Например, они говорят, что соль по вкусу *горькая, кислая, невкусная* или даже *белая*, а сахар – *вкусный*.

Обращает на себя внимание и недостаточно четкое понимание **значений слов** с противоположным **значением – антонимов, и с близким – синонимов** и, как следствие, слабая потребность в пополнении своего словарного запаса. Наблюдается неточный, тяжелый, с подсказкой, подбор такого рода слов. Подобные ошибки встречаются сплошь и рядом. На протяжении всего занятия проводится работа по объяснению значения непонятных слов, несмотря порой на нехватку

времени. В начале занятия обязательно дается установка: «Если непонятно – спроси».

3. Трудности словообразования – прилагательных от существительных, существительных от глаголов и наоборот и т.д. при помощи приставок, предлогов. Причина – недостаточное усвоение обобщенных значений приставок, суффиксов, слабость словесной памяти.

Примеры:

Виталик (19 лет) – *листочное дерево* – лиственное, *продовольный магазин* – продовольственный, *продуктная ярмарка* – продуктовая.

Витя (17 лет) – *зубный, фасольный, садный, золотный, полосятый*.

Вика (14 лет) – *маринные* – маринованные, *мариновыть* – мариновать.

Диагностируется эта трудность путем предъявления заданий по типу: образуй новое слово-действие (глагол) от слова-предмета (существительного) по образцу. При коррекции этой трудности используются на начальном этапе упражнения по образцу с проговариванием. Необходимо обязательно обращать внимание студента на эту трудность.

4. Нарушение формирования орфографического навыка при словообразовании, причиной которого являются трудности улавливания смыслового родства слов. Без этого невозможен быстрый перебор в уме целого ряда слов в поиске проверочного слова. Находится такое слово часто неправильно (лисица – *лес*, столица – *сталь* и пр.) Отсюда – многочисленные ошибки на правописание безударных гласных, непроизносимых гласных, сомнительных согласных в конце слова.

Примеры:

Виталик (19 лет) – вблизи – пишет *вблези*, проверочное слово *блеск, вертеться* – проверочное слово *верить.*

Игорь (20 лет) – закаляться – пишет *заколяться от заколка,* дрожать – от слова – *дрожжи.*

Андрей (32 года) – скреплять – пишет *скриплять* от *скрипка.*

Диагностируется эта трудность выбором из ряда слов родственных. При коррекции обязательно нужно обращать внимание студента на значение слов, поставив их при этом рядом. Кроме того, мною используется специальная таблица в настенном и электроном виде, которая обязательно вывешивается, если на занятии прорабатываются такого рода ошибки. Необходимо также обращать внимание студента на эту трудность.

5. Трудность в определении ударного слога. Причина – несформированность слогоритмической структуры слов, отсюда непонимание

сильной и слабой позиции звуков. и трудность в определении ударного и безударного слогов. Как следствие, наблюдаются многочисленные ошибки в нахождении проверочного слова.

Примеры:

Витя (16 лет) – *зарЕв*о, *сАдовый.*

Из диагностики: – *корОтко, узЕнький*.

Марина (30 лет) – Тр***а***ва – проверяет словом *травинка,* лиса – проверяет словом *лисенок.*

В качестве диагностики можно предложить студенту поставить ударения в словах разной степени сложности. В этом случае необходимо применить специальные логопедические слогоритмические упражнения с прохлопыванием и проговариванием вслух.

6. Трудности обнаружения «ошибкоопасных» мест в словах.

В этом случае ребята не видят «опасного» места, не обнаруживают орфограммы в слове, соответственно письмо изобилует множеством орфографических ошибок и при самостоятельной работе студент не может сам себя исправить. Почему так происходит? Нашим детям очень трудна система суждений и умозаключений, благодаря которым возможно выделение родственных слов (проверочных) и проверяемого. Но если студент и нашел ошибку, то это происходит на интуитивном, смутном уровне. Как правило, своими словами пересказать сделанную ошибку, сделать обобщение, вывод у него не получается. Проверочные родственные слова часто подбираются не по значению, а по сходности звучанию.

Примеры:

Весло – *завис,* вертеться – *верить,* отварить – *верить,* закаляться – *закат,* лесть – *лиса*.

Диагностируется эта трудность путем анализа самостоятельного письма или письма под диктовку. При коррекции используется специальный блок логопедических упражнений, а также составленная мною таблица в настенном и электронном виде.

При выполнении заданий обращает на себя внимание недостаточная сформированность и неавтоматизированность навыков **самоконтроля**, особенно предварительного и текущего, и, соответственно, слабая самокоррекция. Как часто преподаватели наблюдают такую картину – быстро написал и с облегчением пододвинул тетрадь преподавателю – все, проверяйте! Страдает и кратковременная словесная память. Так, студенты с трудом удерживают ряд из 2–3 инструкций в одном задании: прочитай,

вставь, запиши, выдели, составь. Мною были введены в систему коррекции **таблички-напоминалки** с надписями, которые выкладываются по мере прочитывания инструкции. Это очень помогает на начальных этапах при осуществлении предварительного, текущего и конечного контроля и т.д.

Еще один прием, который очень эффективен в моей практике – **записи в тетради.** После каждого задания со студентом при его участии в формулировании коротко записываются трудности, как они решались на данном занятии и над чем еще стоит поработать. Тезис при этом следующий: «Мы продвинулись вперед, но вот из-за этой трудности у нас ошибки, и если ты преодолеешь эту трудность, в чем я тебе помогу, мы избавимся от (?) процентов ошибок». Следующее занятие начинается с разбора этих записей.

Обращает на себя внимание и такая трудность, как **слабая переключаемость** за счет специфики функционирования процессов торможения и возбуждения. Если отработка какого-нибудь навыка (например, поиск проверочных слов путем изменения с единственного числа на множественное число после проработки (студент сделал 2–3 страницы в домашнем задании) очень хорошо удалась, то незначительное изменение задания (например, изменение не с помощью образования множественного числа, а с помощью поиска прилагательного) игнорируется, и студент продолжает долго использовать выработанный навык. Надо заметить, что записи в тетрадях, о чем говорилось выше, во многих случаях помогли преодолеть эту трудность.

Еще один дидактический материал – **карта самодиагностики**, которая была изготовлена в настенном и ручном вариантах и представляет собой 7 доступных для наших ребят формулировок, где описаны все вышеперечисленные трудности. Студент при помощи карты может оценить не только свою трудность, но и все уровни и ступени, которые ему предстоит освоить в обогащении словарного состава.

В заключении хочу отметить, что развитие словаря – это не единственное направление моей коррекционной работы. Параллельно ведутся поиски путей и методов в развитии связной письменной речи, преодоление аграмматизма в структуре дисграфии, исправление звукопроизношения. Важная задача – совместная работа с моими коллегами, также занимающимися речью. Но это тема следующих разработок.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ПРОГРАММЕ «ПУТЕШЕСТВЕННИК»

(материалы к мастер-классу для педагогов)

УДК 376.6+ 364

Е.А. Зверева

1. Почему для решения задач социокультурной реабилитации важна программа «Путешественник»?

Цель программы «Путешественник»: Создание условий для расширения культурного кругозора и формирования социокультурного опыта детей-сирот и выпускников сиротских учреждений, для развития у них коммуникативных умений и повышения мотивации к познанию, для переноса полученных в туризме знаний и умений на другие области жизнедеятельности.

Это знания и умения, связанные с необходимостью расширения мест жизнедеятельности и досуга,

определение способов ориентации во времени и пространстве,

знакомство с культурой разных городов России и других стран.

Все это необходимо для всех студентов «Большой Перемены», воспитанников и выпускников сиротских учреждений, где бы они сейчас ни проживали: в замещающих семьях; в детских домах, ПНИ, пансионатах для ветеранов; живущих самостоятельно. Поскольку в связи с особенностями воспитания в закрытых учреждениях практически все они испытывают целый ряд трудностей, к примеру:

– не знают и не следуют общепринятым правилам поведения в общественных местах;

– не ориентируются в общественном транспорте;

– не понимают, как покупаются билеты на поезд, в музеи;

– теряются в новой обстановке и т.п.

Если организовать участие студента в программе «Путешественник» в проектном залоге, то он научится путешествовать самостоятельно (и организовывать путешествия для других), что поможет ему адаптироваться к полноценной жизни в современном обществе, развить свои личные качества, освоить незнакомые ему, но необходимые в повседневной жизни виды деятельности. Такие, например, как планирование времени,

финансовое планирование, поиск необходимой информации, осуществление запланированного на практике.

В программу может попасть по желанию любой студент «Большой Перемены». При этом перед каждым событием идёт работа, направленная на вовлечение в него ребят: оформляются стенды, посвященные месту поездки или экскурсии, в рассылку отправляется письмо с интересным рассказом о предстоящем путешествии, на всех переменах и после уроков рассказывается, в лицах и эмоционально, о наиболее интересных аспектах поездки или экскурсии и т.п.

2. Как подготовить путешественника?

В программе 5 модулей (см. Приложение):

1. Экскурсии в художественные музеи.
2. Экскурсии в учебно-просветительские музеи.
3. Экскурсии по Москве.
4. Путешествия по России:

– однодневные,

– многодневные.

5. Путешествия в другие страны.

На каждом занятии моделируются, проектируются и реализовываются жизненные ситуации, связанные с организацией туристических поездок и экскурсий в различные места.

Кульминацией программы является многодневное путешествие по России или в другую страну. Мастер-класс посвящён методике его организации.

3. Как организуется Многодневное путешествие.

I. Подготовка к поездке.

1) Выбор места поездки.

В выборе места поездки могут принять участие все желающие: и студенты, и сотрудники. Главное – подготовить своё предложение так, чтобы его приняли. Для этого нужно продумать ответы на вопросы: **Куда и зачем мы могли бы поехать в путешествие? Что нового мы там увидим? О чём узнаем? Чему научимся?** *Свои предложения на заседании клуба представляют в виде небольшого сообщения или оформляют в презентации. Кто-то готовит своё предложение самостоятельно, кому-то нужна помощь. Обычно для этого руководитель клуба*

делает консультации по телефону или проводит 1-2 личные встречи.

Заседание клуба, где происходит выбор поездки, проходит всегда по определенному формату:

а) Прежде чем мы выслушаем все предложения, мы определяемся с целями – что же мы хотим от путешествия и все эти цели выписываем на доске в виде «Дерева целей».

б) После этого озвучиваем свои предложения и объясняем, какие из целей могут быть в этом путешествии осуществлены.

в) Голосование (1-3 голоса, в зависимости от количества участников).

2) После того как место поездки выбрано, назначается встреча всех желающих отправиться в это путешествие. На этой встрече начинается подготовка и определяется список всего, **что нужно сделать, чтобы эта поездка состоялась:**

Билеты.

Маршрут.

Гостиницы.

Деньги и т.д.

Идет создание рабочих групп, которые ведут ту или иную подготовительную работу, определяются даты ближайших встреч. Распределение обязанностей в поездке может проходить на разных этапах: или здесь, или на следующей общей встрече, при приёме правил поездки.

3) Отдельная работа происходит по планированию бюджета поездки:

– индивидуально несколько встреч с каждым для планирования его расходов,

– общая встреча перед поездкой «Бюджет поездки» (для каждого свой файл Exel, в котором расписаны все траты, а студент заполняет нужные графы с учётом своих льгот, особенностей размещения и т.п.)

4) Рабочие встречи для уточнения маршрута, бюджета, заказа билетов на поезд, заполнение анкеты на загранпаспорт, подготовка документов в турагентство и заполнение анкет для получения визы…

5) Поскольку поездка несет в себе образовательные цели, как правило, перед ней проводится студенческая Конференция «Окно в … (Париж, Прагу, Санкт-Петербург и т.п.)». Студенты выбирают темы доклада, связанные с культурой, достопримечательностями того места, куда отправляются, готовят сообщение и слайд-презентацию и знакомят всех с тем, что удалось узнать. Таким образом, уже до поездки формируется представление о том – что можно будет посетить и увидеть в самом путешествии.

6) Правила поездки каждый раз принимаются заново. Могут меняться во время поездки: от чего-то мы отказываемся, что-то добавляем, в зависимости от ситуации.

Приём правил начинается с ответа на вопросы:

– Каковы цели поездки? (Чего бы вы хотели от нашей поездки?),

– Что нам поможет достичь всех этих целей?

Исходя из этого, формулируются правила, которых мы будем придерживаться в поездке. Вот, к примеру, как складывалась образовательная поездка в Новгород-Валдай-Торжок-Вышний Волочёк (9-13.07.2014)

Цели поездки:

Командная поездка: мы – вместе!

Посмотреть улочки – закоулочки.

Узнать о берестяных грамотах.

Насладиться романтикой дороги в поезде.

Увидеть русскую природу.

Сравнить характеры городов и архитектуру жилых домов разных городов.

Найти то, что зацепит (достопримечательности).

Познакомиться с особенностями новгородского быта, увидеть разницу с нашим укладом.

Вспомнить детство в Торжке.

Купить сувениры (береста, магниты, золотное шитье, кружки, шкатулки, футболки).

Связать теорию и реальность.

Найти чудо, открытие.

Побыть одной, чтобы воспринять то, что увидела, услышала, как я могу.

Порисовать.

Познакомиться поближе с историей каждого города (узнать подробности).

Просто отдохнуть от Москвы.

Познакомиться с историей, архитектурой, культурой, расположением городов.

Пописать на воске, на бересте (и, по возможности, забрать домой).

Искупаться.

Правила поездки:

Мы – команда! (Договариваемся, уважаем друг друга, стараемся друг друга понять, решаем задачи).

Я уважаю людей и правила тех мест, где мы находимся.

Я сдержан в проявлениях эмоций и терпим к другим.

Я всегда прихожу вовремя.

Я всегда хожу с включенным мобильным телефоном (в рабочем состоянии, с деньгами).

Я предупреждаю о своих планах и их изменениях.

Я внимателен к своим и нашим вещам.

Я соблюдаю сухой закон во время всей поездки.

II. ПОЕЗДКА.

Вот, например, какие многодневные поездки состоялись в «Большой Перемене» за годы существования клуба «Путешественник»:

2005 г. Санкт-Петербург – Пушкин – Петергоф

2006 г. Псков – Изборск – Печоры – Пушкинские горы – Порхов

2007 г. Прага (Чешский Крумлов, Карлштейн, ….)

2008 г. Киев – Чернигов – Софиевка – Переславль

2008 г. Италия (Римини – Рим – Флоренция – Падуя – Венеция)

2009 г. Владимир – Суздаль – Боголюбово – Густ-Хрустальный – Муром – Гороховец – Вязники – Мстёра)

2009 г. Англия

2010 г. Франция (Париж – Версаль – Фонтенбло – Замки Луары)

2011 г. Санкт-Петербург – Петергоф

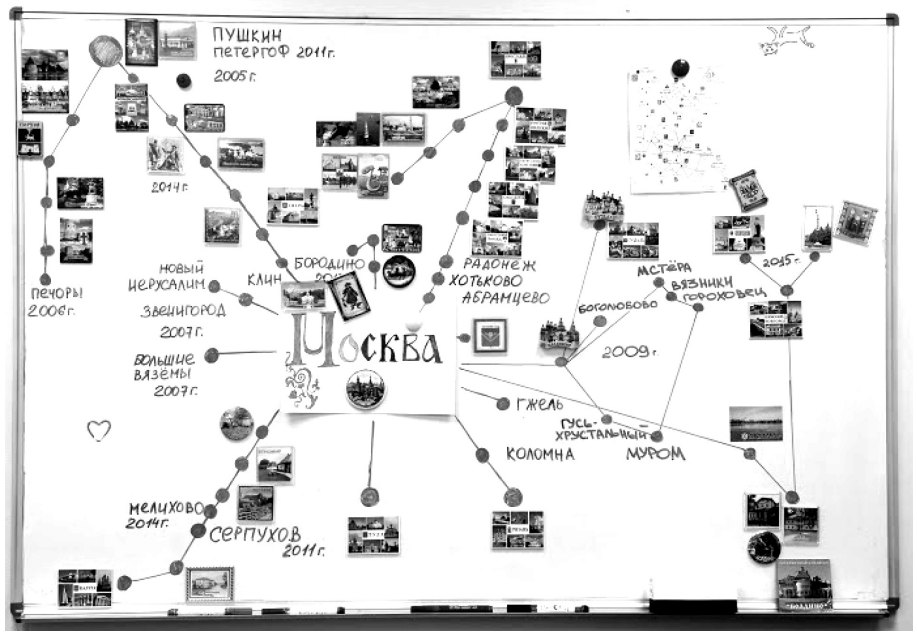
2012 г. Углич – Мышкин – Мартыново – Кашин – Калязин

2013 г. Испания (Барселона – Сарагоса – Мадрид – Толедо – Кордова – Севилья – Гранада – Валенсия).

2014 г. Новгород – Валдай – Торжок – Вышний Волочёк

2015 г. Арзамас – Пешелань – Болдино – Нижний Новгород – Семёнов – Городец

А вот карта мест, в которых мы побывали в однодневных и многодневных путешествиях-экскурсиях по России:



III. Итоги поездки.

1. Результаты для ребят

а) Рефлексия и анализ проводится в виде ежедневных индивидуальных интервью[1] в течение всей поездки.

б) Итоговая встреча проходит через 3-4 дня после окончания поездки, чтобы все успели отдохнуть и разобрать фотографии. На встрече обсуждаем вопросы:

Удалось ли достичь целей? Всё ли из того, что вы хотели от этой поездки, получилось? Что помогало в поездке? Что надо сделать лучше/по-другому? «Советы бывалого путешественника» на будущее/новичкам.

Подводим финансовые итоги (сравнив запланированные траты с реальными), делаем перерасчёт, договариваемся о дальнейших выплатах (если кто-то не успел вовремя собрать необходимую сумму).

[1] О методике проведения интервью см. Зверева Е.А. Методика проведения интервью в театральном клубе «Большой Перемены» / Социальное партнерство: Педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М., 2013г.? с.124-137.

После поездки происходит вручение подарков нашим друзьям и педагогам из «Большой Перемены» и рассказы в свободной форме всем, кто готов послушать.

в) Оформление стенда с фотографиями и отзывами по итогам путешествия.

2. Педагогические результаты.

Для нас значимым результатом участия студента в программе «Путешественник» является:

1) Смена позиции студента как субъекта организаторской деятельности от «Вовлечённого в событие» к «Организатору события для себя» и «Создателю события для других».[2]

[2] Подробнее см. Зверева Е.А. Создание условий для развития субъекта организаторской деятельности в клубах «Большой Перемены» / Социальное партнерство: Педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – М., 2014. – с.357- 368.

2) Развитие ЗУНов и личностных проявлений студентов в таких областях как:

– социальные компетенции (планирует бюджет, справляется с покупкой билетов, умеет добраться до места встречи, пользуясь общественным транспортом, может рассчитать время на дорогу и т.п.)

– приобщение к культуре (умение вести себя в общественных местах, знание культурных образцов, «экскурсионная» грамотность);

– интеллектуальное развитие (умение задавать вопросы, способность к рефлексии, развитость речи);

– ценностное отношение к другим людям и к миру (доброжелательность, уважительно-заинтересованное отношение к другим, заботливость и т.п.)

Отслеживание результатов и динамики развития студентов помогают определить ближайшие педагогические задачи в работе со студентом. В конце года подводится итог, причём для каждого студента изменения индивидуальны.

Позиции развития субъекта организаторской деятельности выходят за рамки одной программы «Путешественник». Они универсальны. Следовательно, возможен перенос их и в другие области жизни, например, в учебную деятельность. Хорошо, когда студент удерживает позицию, выработанную в программе «Путешественник» и в других пространствах своей жизни.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Примерный учебно-тематический план программы «Путешественник»

№	Тема	Количество часов		
		всего	теория	практика
	Модуль №1. Экскурсии по Москве			
	• получение знаний об исторических местах Москвы, • построение оптимального маршрута, • планирование времени, с учётом времени поездки на общественном транспорте.		3	

	• **2 экскурсии по Москве**: • отработка умений и навыков ориентации в пространстве города, • формирование коммуникативных компетентностей в живой ситуации.			3
	• рефлексия и анализ всеми участниками случившегося события.			2
	Итого по модулю:	**8**	3	5
Модуль №2. Экскурсии по России				
4	• получение знаний о путевом этикете (как вести себя в поезде, в туристическом автобусе и т.д.), • получение знаний о географии и истории России, • получение знаний о традиции и культуре разных регионов и народов России, • по итогам полученных знаний отработка умений презентовать их в виде доклада на конференции «Окно в…», • отработка умений и навыков построения оптимального маршрута, • планирование времени, • формирование умения организовывать действия, необходимые для реализации задуманного (спланировать свой бюджет, купить билет, забронировать гостиницу, рассчитать время на дорогу, распределить обязанности и т.д.).		6	2
	Экскурсии по России. • отработка умений и навыков ориентации в пространстве городов России, • формирование коммуникативных компетентностей в живой ситуации,			23
	• рефлексия и анализ всеми участниками случившегося события, • оформление путевых заметок и дневников, подготовка материалов и оформление стенда по итогам путешествия.			5
	Итого по модулю:	**38**	6	32

Модуль №3. Путешествие в другие страны				
	• получение знаний о географии и истории конкретной страны, • получение знаний о традиции и культуре разных регионов и народов конкретной страны, • получение знаний о принятых в данной стране нормах этикета, • по итогам полученных знаний отработка умений презентовать их в виде доклада на конференции «Окно в…», • отработка умений и навыков построения оптимального маршрута, • планирование времени, • формирование умения организовывать действия, необходимые для реализации задуманного (спланировать свой бюджет, найти подходящий тур, договориться в турагентстве, рассчитать время на дорогу, распределить обязанности и т.д.). • получение знаний о документах, необходимых для выезда за границу, и правилах их получения, • получение знаний о правилах выезда за границу, • прохождение «речевого ликбеза» (выучить несколько фраз, необходимых для элементарной коммуникации), • получение знаний о путевом этикете (как вести себя в поезде, в туристическом автобусе и т.д.).		10	2
	Экскурсия в другую страну. • отработка умений и навыков ориентации в пространстве городов конкретной страны, • формирование коммуникативных компетентностей в живой ситуации, • формирование умения в живой ситуации проявлять толерантность.			13
	• рефлексия и анализ всеми участниками случившегося события, • оформление путевых заметок и дневников, подготовка материалов и оформление стенда по итогам путешествия.			3
	Итого по модулю:	**28**	10	18

Модуль №4. Экскурсии в художественные музеи				
	• получение знаний о видах музеев, • получение знаний о музейном этикете, • получение знаний о видах искусства, о жанрах живописи, скульптуры и прикладного искусства, • получение знаний о жизни и творчестве конкретных деятелей искусства, • планирование времени, с учётом времени поездки на общественном транспорте.		4	
	Экскурсии в художественные музеи. • отработка умений и навыков ориентации в пространстве города, • формирование умений вести себя в соответствии с правилами музейного этикета, • формирование коммуникативных компетентностей в живой ситуации.			10
	• рефлексия и анализ всеми участниками случившегося события.			4
	Итого по модулю:	**18**	4	14
Модуль №5. Экскурсии в учебно-просветительские музеи				
	• получение знаний о видах музеев, • получение знаний о музейном этикете, • получение знаний о музее как особом источнике научных знаний,		3	
	Экскурсии в учебно-просветительские музеи. • отработка умений и навыков ориентации в пространстве города, • формирование умений вести себя в соответствии с правилами музейного этикета, • формирование коммуникативных компетентностей в живой ситуации, • развитие мотивации к познавательной деятельности, • развитие мотивации к исследовательской деятельности, • развитие аналитических знаний и умений.			3
	• развитие умений переноса полученных знаний в ситуации, связанные с учением и познанием, • рефлексия и анализ всеми участниками случившегося события.			2
	Итого по модулю:	**8**	3	5
	ВСЕГО:	**100**	**26**	**74**

КАК ОЦЕНИТЬ НЕУЛОВИМОЕ ИЛИ ПОВЕРИМ АЛГЕБРОЙ ГАРМОНИЮ

УДК 37.0+ 364

Е.А. Зверева

Как быть, когда результаты твоей работы практически незаметны и намываются долго и кропотливо? Как их рассмотреть? Как найти инструменты, чтобы их измерить? Как показать ребятам те изменения, которые с ними происходят, как показать, что их усилия не напрасны? Как оценить эффективность своей работы? И как представить её результаты вовне?

Все эти вопросы в своё время встали перед нами при разработке программы Театрального клуба благотворительного фонда «Большая Перемена» (далее Фонда). Предлагаемый способ оценки динамики развития студентов появился в результате решения этих вопросов. Он был апробирован не только в оценке деятельности Театрального клуба, но и в оценке других клубных программ Фонда. Мы хотим предложить этот инструмент педагогам дополнительного образования.

Как же всё начиналось? В силу определённых обстоятельств студенты Фонда либо вообще не посещали театр, либо рассматривали его посещение как неценный досуг (наши студенты – воспитанники и выпускники сиротских учреждений, в том числе и коррекционных детских домов, детских домов интернатов для умственно отсталых детей, а также люди, живущие в психоневрологических интернатах).

Театральный клуб «Большой Перемены» (ТК) создан для того, чтобы пробудить в студенте зрителя-театрала, который будет понимать и любить театр, стремиться к самостоятельному освоению культурных ценностей через средства театральной культуры.

Данная программа направлена на решение обучающих, развивающих и воспитательных задач, способствующих расширению кругозора, ориентации в социокультурном пространстве города, приобретению знаний и навыков, необходимых для организации своего культурного досуга, в частности – самостоятельных посещений театра, воспитанию основ художественного восприятия спектаклей, и, в конечном итоге, преодолению сложностей социальной адаптации обучающихся.

В Программе ТК его задачи сформулированы следующим образом:

– пробуждение у студента интереса к театру – форме культурного досуга;

– помощь в адаптации студента в театре как в социальном пространстве;

– приобщение студента к театральной культуре, помощь в освоении им театрального языка;

– помощь студенту в выражении авторского самобытного личного отношения к театральной постановке, чтобы студент мог сформулировать и высказать свои собственные впечатления от спектакля;

– пробуждение интереса к новому, к другим людям, к миру и приобщение к диалогичной форме взаимоотношения с иным.

В ТК студентов приходится обучать таким умениям, которые обычно усваиваются ребёнком при воспитании в семье, но не востребованы в тех учреждениях, где воспитывались (или воспитываются) участники ТК. Например, пониманию смысла билетов в театр и умению их приобретать, умению добраться до театра, правильному поведению в том случае, когда не получается выполнить договорённость и т.д.

При рассмотрении спонсорами и администрацией Фонда вопроса о необходимости и эффективности ТК встал вопрос об оценке этой эффективности и был разработан метод количественной оценки развития каждого участника ТК и динамики этого развития за учебный год.

При использовании методики стало ясным, что предлагаемый способ оценки может быть распространён на все виды деятельности, в которых осуществляется обучение (воспитание) одного человека другим. Он позволяет объективно оценивать успешность развития или обучения как одного, так и группы обучаемых и таким образом получать обратную связь при осуществлении образовательной деятельности.

Рассчитанная при помощи данного метода оценка (при одинаковых критериях оценки) даёт возможность:

– оценить результаты обучения (воспитания) каждого обучаемого;

– сравнивать результаты обучения (воспитания) одного обучаемого в разные моменты времени, позволяя выявить динамику его развития за время наблюдения;

– оценить результаты обучения (воспитания) группы обучаемых и, при необходимости, выявить динамику развития этой группы.

Количественная оценка освоения определённого вида деятельности одним обучаемым

1. Подготовка исходных данных для оценки результатов образовательной деятельности

Чтобы оценить любое явление или деятельность, необходимо иметь критерии этой оценки.

Поэтому расчёту количественной оценки освоения вида деятельности должна предшествовать подготовка исходных данных, общих для всего этого вида деятельности, без которых выполнение расчёта невозможно, а именно:

– определение смысла или цели данного вида деятельности;

– определение критериев успешного достижения цели, т.е. выявление всех тех знаний и умений, которые необходимы для освоения данного вида деятельности (раздела знаний и т.д.);

– определение этапов освоения каждого из этих знаний (умений), начиная от полного отсутствия (нулевая точка) до полного освоения. При этом количество этапов для разных знаний и умений может быть разным.

Кроме того, для более полной качественной характеристики развития обучаемого возможно знания и умения, относящиеся к решению одной задачи или к одному направлению развития, объединить в общую группу (табл.1, графа 1).

Исходные данные для оценки развития участника ТК в сокращённом виде приведены в таблице 1.

Как мы видим, выделение критериев требует определённой квалификации, досконального знания данного вида деятельности, умения выделять в ней главное и разбивать результат на шаги по его достижению. Все формулировки целей, критериев и этапов освоения должны быть однозначными, чтобы разные эксперты, участвующие в оценке, понимали и применяли их предельно одинаково.

Таблица 1

Умения, развивающиеся у студента в результате его участия в работе Театрального клуба «Большой Перемены»

Цель ТК «БП»	**Пробудить в студенте зрителя-театрала, поддержать развитие самостоятельности студента в освоении театральной культуры**		
Направление развития	**Умение**	**Степень освоения**	**Характеристика**
1	**2**	**3**	**4**
Адаптация в театре как в социальном пространст-ве	А.Б.В Приобретение билетов в театр		
	Г.Д. Е Прибытие в театр		
	Ж.Поддержание договорённости	0	Когда не выполняет договорённости, не предупреждает и не отвечает на звонки.
		1	Когда не выполняет договорённости, не предупреждает, но отвечает на звонки.
		2	Когда не выполняет договорённости, передаёт предупреждение об этом через кого-то.
		3	Когда не выполняет договорённости, предупреждает об этом заранее сам.
	И Поведение в театре		
Приобщение к театральной культуре	К Использование театральной программки		
	Л Понимание смысла происходящего на сцене	0	Ничего не понимает.
		1	Видит внешнее (внешность актёров, костюмы…).
		2	Видит поступки, взаимодействие людей.
		3	Понимает мотивы поступков персонажей, причины конфликтов пьесы.
		4	Анализирует спектакли, сравнивает спектакли друг с другом (с точки зрения смысла).
	М Понимание театрального языка		

Выражение авторского самобытного личного отношения к спектаклю	Н Эмоциональная включённость		
	О Выработка личной позиции	0	Безразличен к происходящему на сцене, не вникает в содержание спектакля.
		1	Формулирует своё личное отношение к содержанию спектакля.
		2	Примеряет увиденное на себя, свою жизнь.
		3	Воплощает понятое и пережитое в спектакле в реальной жизни.
	П Способность к рефлексии	0	Не может ничего сказать о своих впечатлениях.
		1	Рассказывает о том, что запомнил.
		2	Понимает, **что** ему больше всего понравилось, меньше всего понравилось, **что** его удивило, поразило и рассказывает об этом.
		3	Объясняет с помощью педагога, проводящего интервью, **чем** больше всего понравилось, удивило, поразило, **почему** меньше всего понравилось.
		4	Объясняет самостоятельно, **чем** больше всего понравилось, удивило, поразило, **почему** меньше всего понравилось.
	Р Развитие речи		
	С Умение давать интервью о спектакле		
Ценностное отношение к миру	Т Ценностное отношение к миру	0	Негативное отношение к тому, что вокруг.
		1	Безразличие к тому, что вокруг.
		2	Видит только себя. «Мир крутится вокруг меня». Всё, что ново, непривычно – плохо.
		3	Видит другого. Признаёт право другого на собственное мнение, отличное от его. Не «плохо», а «мне не понравилось».
		4	Слушает другого, пытается понять, воспринять его точку зрения. «Вижу мир».

В некоторых случаях преподавателю необходимо оценить развитие обучаемого только по одному виду знаний, умений. Например, освоение одного из отделов математики, скорость чтения иностранного текста, качество выполнения определённого физического упражнения или музыкального произведения и т.п. В этом случае достаточно определить этапы освоения только этого знания, умения: от полного отсутствия до достижения наилучшего результата.

2. Расчёт оценки освоения обучаемым данного вида деятельности

Расчёт оценки возможен только при наличии исходных данных, и чем полнее и точнее эти данные, тем ближе к истине будут все оценки, рассчитанные на их основе.

В таблице 2 приведены результаты экспертной оценки развития студента В и расчёт оценки освоения им деятельности в ТК в начале и в конце учебного года. В – инвалид-колясочник, до поступления в «Большую Перемену» он никогда не был в театре, поэтому степень освоения им большинства умений в начале учебного года низка (табл. 2, графа 3).

Оценка начинается с **экспертного определения степени освоения обучаемым каждого умения** из графы 2 табл.1. Экспертная оценка проводится одним или несколькими экспертами на основании наблюдения за обучаемым и контактов с ним, на основании его письменных работ и интервью на соответствующую тему и т.д.

Степень освоения умения определяется экспертами в соответствии с её характеристикой в графе 4 табл.1 и номер степени освоения умения в начале учебного года вносится в графу 3 табл. 2 (А1), а номер степени освоения умения в конце учебного года вносится в графу 5 табл. 2 (В1).

Кроме того, в таблицу 2 из таблицы 1 вносится перечень умений (из графы 2 табл. 1) и количество степеней освоения данного умения К, определённое по графе 3 табл. 1.

Далее **рассчитывается оценка степени освоения каждого умения** в начале учебного года А (см. графу 4 табл. 2) и в конце учебного года В (см. графу 6 табл. 2). Для этого экспертно определённая степень освоения умения (А1 или В1) делится на общее количество возможных степеней освоения этого умения К (графа 2 табл.2):

А = А1: К и В = В1: К

Рассчитанная оценка вносится в графу 4 или графу 6 таблицы 2.

Таблица 2

Оценка развития студента В.

Умения (из графы 2 табл. 1)		Количество степеней освоения данного умения (см. графу 3 табл. 1) К	Начало 2012-2013 учебного года		Конец 2012-2013 учебного года		Изменение оценки за год В – А
			Экспертно определённая степень освоения умения А1	Оценка степени освоения умения А=А1: К	Экспертно определённая степень освоения умения В1	Оценка степени освоения умения В=В1: К	
1		2	3	4	5	6	7
А	Понимание смысла билетов в театр	**2**	0	0\2 = 0	2	2\2=1	+1
Б	Приобретение билетов в театр и отношение к ним как к ценности	**6**	0	0\6=0	2	2\6=0,33	+0,33
В	Отношение к оплате билетов в театр	**5**	3	3\5=0,6	3	3\5=0,6	0
Г	Умение добраться до театра	**5**	5	5\5=1	5	5\5=1	0
Д	Расчёт времени на дорогу в театр	**2**	1	1\2=0,5	2	2\2=1	+0,5
Е	Умение приезжать вовремя	**3**	3	3\3=1	3	3\3=1	0
Ж	Поддержание договорённости	**3**	3	3\3=1	3	3\3=1	0
И	Поведение в театре	**3**	1	1\3=0,33	2	2\3=0,66	+0,33
К	Использование театральной программки	**5**	0	0\5=0	4	4\5=0,8	+0,8
Л	Понимание смысла происходящего на сцене	**5**	0	0\5=0	2	2\5=0,4	+0,4
М	Понимание театрального языка	**5**	0	0\5=0	2	2\5=0,4	+0,4
Н	Эмоциональная включённость	**2**	1	1\2=0,5	2	2\2=1	+0,5
О	Выработка личностной позиции	**3**	1	1\3=0,33	2	2\3=0,66	+0,33

П	Способность к рефлексии	**4**	1	1\4=0,25	3	3\4=0,75	+0,5
С	Умение давать интервью о спектакле	**5**	1	1\5=0,2	3	3\5=0,6	+0,4
Т	Ценностное отношение к миру	**3**	1	1\3=0,33	2	2\3=0,66	+0,33
ИТОГИ:							

Общее количество умений **n =16**	**Суммарная оценка освоения всех умений** **a=∑A= 6,04**	**Суммарная оценка освоения всех умений** **b=∑B =11,86**	**Изменение суммарной оценки за год** **Δ =b-a= +5,82**
	Оценка освоения вида деятельности **$1О_{вд}$ = a : n=0,377**	**Оценка освоения вида деятельности** **$2О_{вд}$ =b : n=0,741**	**Изменение оценки за год** **$ΔО_{вд}$ = +0,364**
	37,7%	**74,1%**	**+36,4%**

По рассчитанным данным (А и В) возможно оценить освоение обучаемым вида деятельности в целом ($О_{вд}$),

<u>Оценка освоения обучаемым вида деятельности в целом ($О_{вд}$)</u> выполняется следующим образом:

– сначала по данным графы 1 табл.2 определяют общее количество всех умений, характеризующих данный вид деятельности (n),

– затем рассчитывают суммарную оценку умений в начале года (a), как сумму всех оценок, внесённых в графу 4 табл.2: a=∑A (= 6,04), и суммарную оценку умений в конце года (**b**), как сумму всех оценок, внесённых в графу 6 табл.2: b =∑B (= 11,86),

– после этого находят среднюю оценку освоения данного вида деятельности в начале года, поделив суммарную оценку всех умений в начале года на общее количество умений a: n (= 0,377). а также среднюю оценку освоения данного вида деятельности в конце года, поделив суммарную оценку всех умений в конце года на общее количество умений b: n (= 0,741).

Полученные результаты является оценками освоения студентом В деятельности ТК «БП» в начале и в конце учебного года. Для удобства дальнейшего использования этих оценок имеет смысл выразить их в процентах, соответственно 37,7% и 74,1%.

По данной методике **возможно оценивать развитие обучаемого на основании только одного показателя,** например, для ТК «БП» – на основании его отзывов на просмотренные спектакли. Пример оценки отзывов участников ТК «БП» с привлечением нескольких экспертов дан в Приложении.

3. Анализ совершенствования обучаемого за определённый период времени (динамики развития)

Проанализировать динамику развития обучаемого возможно путём сравнения оценок освоения им отдельного умения или определённого вида деятельности в начале и в конце выбранного интервала времени.

Для такого анализа:

– задаются интервалом времени, в течение которого проводилась работа с обучаемым (в ТК «БП» это один учебный год);

– проводят экспертную оценку развития обучаемого в начале и в конце выбранного интервала времени;

– рассчитывают степень освоения обучаемым интересующего показателя (умения или вида деятельности) по результатам экспертных оценок, используя приведённую выше методику,

– сравнивают полученные результаты расчёта для начала и конца выбранного интервала.

В таблице 2 дан пример сравнения показателей развития студента В. В графу 7 внесено значение изменения за год оценки освоения по каждому умению, а в итоговой строке – изменение за год оценки освоения всего вида деятельности $ΔО_{вд}$.

Как видно из таблицы, студент В за анализируемый учебный год достиг больших успехов, почти вдвое улучшив свой показатель степени освоения всех умений, развиваемых в Театральном клубе.

4. Наглядное представление оценок освоения одного вида деятельности (номограмма)

При анализе результатов освоения определённого вида деятельности, требующего освоения значительного количества знаний и умений, удобно использовать метод визуализации результатов тестирования с помощью номограммы (рис. 1, 2).

Номограмма состоит из радиально расходящихся лучей одинаковой длины, каждый из которых соответствует одному умению из графы 2 табл.1. На луче равномерно распределены точки, соответствующие этапам освоения данного умения, начиная с нулевого. Эти точки могут быть отмечены как номером степени освоения умения, так и его процентным отношением к номеру степени, соответствующей полному освоения умения, который принимается за 100%. Например, если номер степени полного освоения умения 5 (100%), то степень 0– 0%, степень 1 – 20%, степень 2 – 40%, степень 3 – 60%, степень 4 – 80%.

Для удобства заполнения и анализа номограммы все нулевые точки располагаются на небольшом одинаковом расстоянии от центра. Точки, соответствующие полному освоению (100%), располагаются на внешних концах лучей и оказываются одинаково удаленными от центра номограммы. Длина лучей выбирается достаточной для свободного размещения на луче наибольшего возможного количества номеров этапов освоения. Для ТК «БП» наибольшее количество точек на луче – 7, от 0 до 6 (или 0%, 16%, 33%, 50%, 66%, 83%, 100%).

Поле номограммы делится на равные сектора по количеству направлений развития данного вида деятельности (из графы 1 табл.1). В каждом секторе равномерно размещаются лучи, соответствующие умениям, относящимся к данному направлению, из графы 2 табл.1.

В ТК «БП» анализируются четыре направления развития с относящимися к ним умениями:

«Адаптация в театре как в социальном пространстве» – умения А – И (8 позиций),

«Приобщение к театральной культуре» – умения К, Л, М (3 позиции),

«Выражение авторского самобытного личного отношения к спектаклю» – умения Н, О, П, С (4 позиции),

«Ценностное отношение к миру» – умение Т (1 позиция).

Поскольку количество умений, соответствующих каждому направлению, различно, плотность заполнения секторов номограммы тоже различна (рис.1).

Подготовленный таким образом бланк номограммы («Бланк наблюдений за студентом») может быть использован для представления уровня и динамики развития любого учащегося, осваивающего данный вид деятельности.

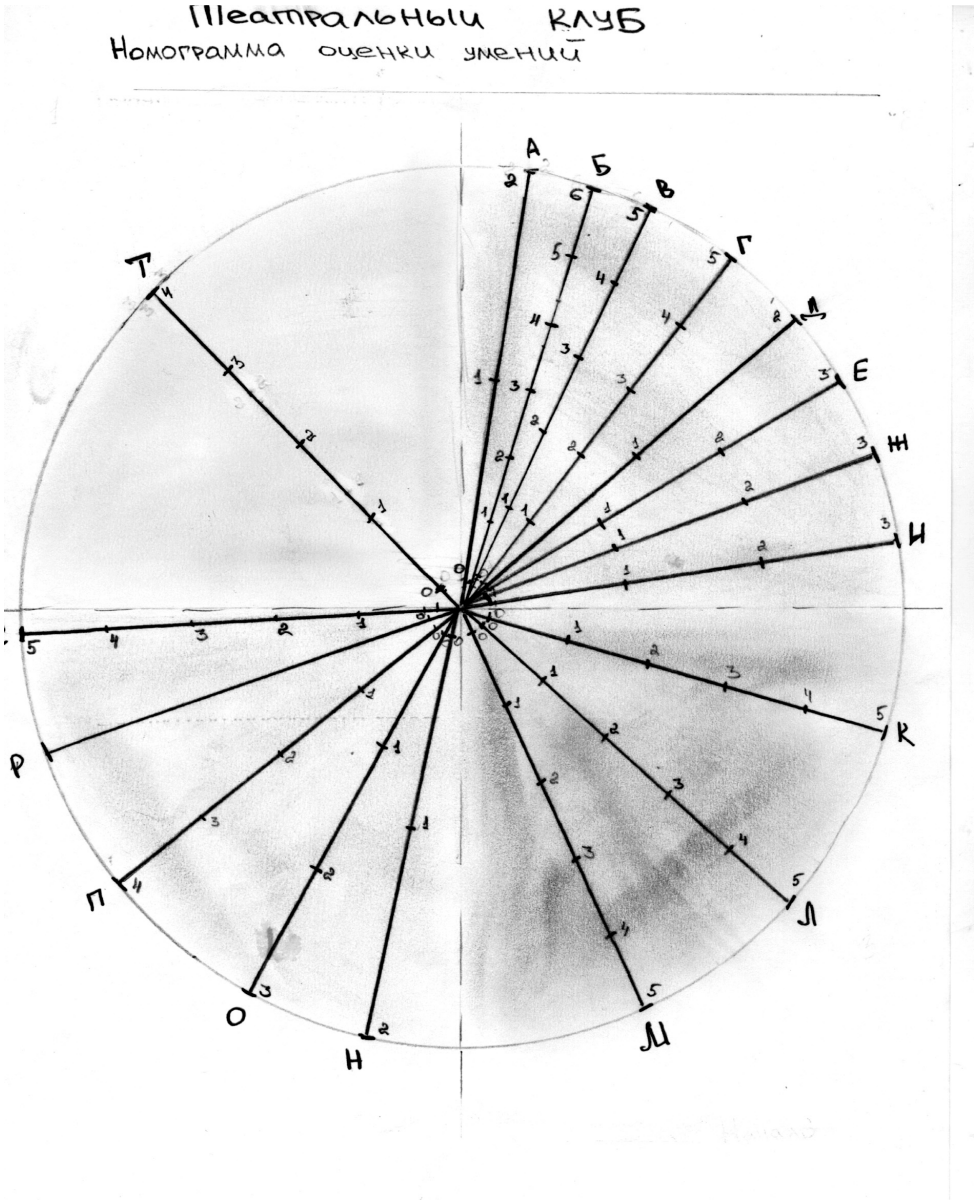


Рисунок 1

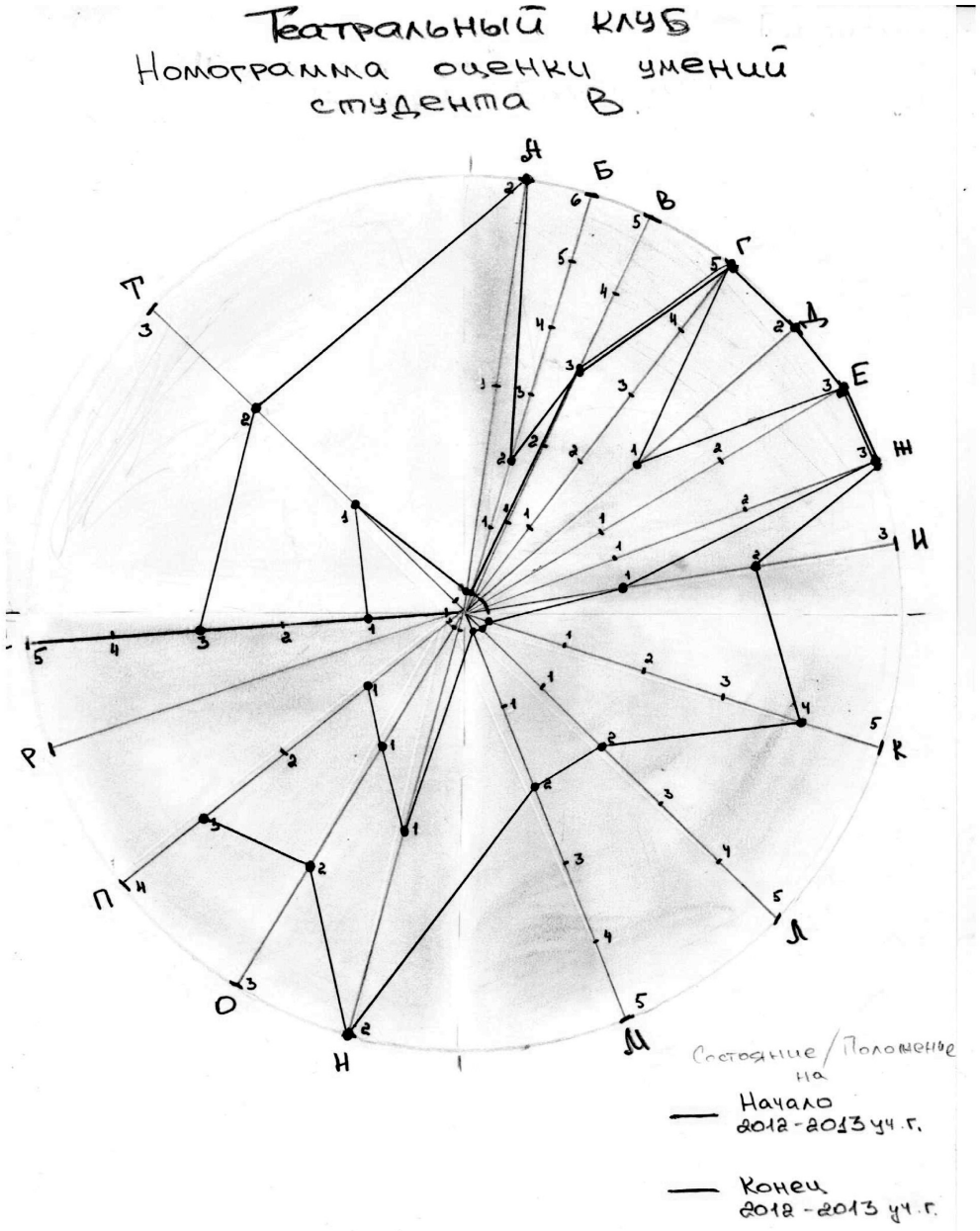


Рисунок 2

Заполнение номограммы конкретного обучаемого заключается в следующем (см.рис.2):

– на каждом луче отмечается экспертно определённый этап освоения обучаемым соответствующего умения (знания);

– последовательно соединяются точки на разных лучах, в результате получается многоугольник неправильной формы.

Для анализа характера развития данного обучаемого во времени по разным направлениям. на ту же номограмму можно нанести экспертные оценки его развития, полученные в другие моменты времени, Для наглядности стороны каждого многоугольника, желательно изображать линиями разного цвета или типа (пунктир, точки и т.д.).

На рис. 2 представлена номограмма, показывающая развитие студента В, построенная согласно данным табл. 2. На ней ясно видно, какие из направлений развития быстрее и лучше освоены студентом, а освоение каких умений для него пока затруднительно.

Возможные варианты использования предлагаемой методики

Выше было показано, как предлагаемая методика может быть использована для получения следующих количественных оценок:

– оценки освоения конкретным обучаемым **отдельного знания** (умения) (графы 4, 6 табл. 2), для чего должно быть определено необходимое количество степеней освоения данного знания (умения) и дана характеристика каждого этапа освоения (графы 3, 4 табл.1);

– оценки освоения конкретным обучаемым **одного вида деятельности** (**$1О_{вд}$** или **$2О_{вд}$** табл.2), для чего необходимо наличие всех исходных данных для этого вида деятельности (табл.1);

– оценки **динамики освоения** обучаемым отдельного знания (умения) или вида деятельности – путём сравнения соответствующих оценок, полученных через определённый промежуток времени (табл.2).

Такие же оценки можно рассчитать не для одного, а **для группы людей, обучаемых по одной программе**. Эти оценки формируются как средняя величина соответствующей оценки по группе.

*Чтобы найти **оценку освоения одного умения** группой обучаемых, необходимо подсчитать сумму оценок освоения (**А**) этого умения всеми членами группы и разделить её на количество членов группы (**Кгр**):

$$\sum_{гр} \mathbf{A} : \mathbf{Кгр.}$$

*Чтобы найти **оценку освоения одного вида деятельности** группой обучаемых, необходимо подсчитать сумму оценок освоения этого вида деятельности (**$О_{вд}$**) всеми членами группы и разделить её на количество членов группы (**Кгр**):

$$\sum_{гр} О_{вд} : Кгр.$$

*Чтобы оценить динамику **освоения** группой обучаемых отдельного знания (умения) или вида деятельности необходимо сравнить между собой соответствующие групповые оценки, полученные через заданный промежуток времени.

На основании анализа полученных оценок **возможно сделать выводы**:

– о качестве и динамике освоения обучаемым (группой обучаемых) каждой дисциплины и сравнить этот показатель для разных обучаемых (групп обучаемых);

– об эффективности принятой методики обучения (воспитания);

– об эффективности развития конкретного направления УВПД в конкретном учебном (воспитательном) заведении и т. д.

Таким образом, всегда имеется возможность **получить обратную связь** при осуществлении любого вида образовательной деятельности.

По данной методике были оценены результаты деятельности ТК за 2012-2013 учебный год. Была рассчитана динамика развития постоянных членов клуба и всего клуба в целом.

По результатам этих расчётов для отдельных членов клуба были выявлены знания и умения, развитие которых у них замедлено, и определены шаги, необходимые для развития у них этих знаний и умений; были определены требования к репертуарному плану на 2013-2014 учебный год; составлен отчёт о результатах деятельности Театрального клуба для руководства Фонда и спонсоров и т.д.

Точность оценок

Точность оценок освоения главным образом зависит от качества исходных данных:

– полноты выбора критериев успешного достижения цели (знаний, умений и т.д.);

– выбора необходимого и достаточного количества этапов освоения каждого знания (умения), соответствующего данному критерию;

– чёткости и однозначности формулировок при описании каждого критерия и этапа.

Кроме того, точность оценок определяется квалификацией и свойствами личности экспертов, оценивающих степень освоения каждого знания (умения). Повышению точности и объективности экспертной оценки может способствовать разработка методических указаний для экспертов, участвующих в оценке.

Необходимо иметь в виду, что при оценке динамики развития точность оценок зависит также от состава экспертов при начальной и конечной оценках: разные эксперты могут по-разному понимать и оценивать одинаковые ситуации. Поэтому надо стремиться к тому, чтобы оценку освоения в начале и конце контролируемого периода давали одни и те же эксперты.

При оценке **динамики развития** точность и объективность оценок (при тех же исходных данных) выше, чем при оценке **освоения,** за счёт того, что при вычитании начального результата из конечного влияние погрешности исходных данных и свойств личности экспертов, одинаковых в каждом из результатов, взаимно нейтрализуется (уничтожается).

Заключение

Предлагаемый способ количественной оценки позволяет получить оценки разных аспектов образовательной деятельности, рассчитанные по одному алгоритму на основе одинаковых исходных данных. Эти оценки можно сравнивать друг с другом, получая объективную характеристику протекания, развития и эффективности образовательной деятельности.

Для получения оценок необходимо выполнить:

– квалифицированную работу по составлению исходных данных;

– квалифицированную работу по экспертной оценке состояния обучаемого (обучаемых) – на момент определения оценок;

– рассчитать необходимые оценки, пользуясь приведённой методикой.

Методика расчёта оценок при наличии исходных и экспертных данных общедоступна: она требует только знания арифметических действий сложения, вычитания, деления и перевода десятичных дробей в проценты.

Приложение

Расчёт оценки умения составлять отзывы о спектаклях

В Театральном клубе «Большой Перемены» студенты, посмотревшие спектакль, как правило, составляют отзыв об этом спектакле, самостоятельно или с помощью руководителя Театрального клуба.

Совокупность отзывов одного студента на театральные постановки во время его участия в работе клуба позволяет выявить динамику развития его качеств и умений за время наблюдения. Необходимая для этого оценка степени освоения отдельных умений производится экспертным путём.

1. Подготовка исходных данных для оценки

На основании шестилетнего опыта работы определён перечень умений, развитие которых стимулируется участием в работе ТК, градация степеней освоения каждого из них и дана характеристика каждой степени. Эти данные сведены в таблицу 3.

Таблица 3

Перечень умений, развивающихся у члена Театрального клуба в результате составления им отзывов о спектаклях

Умение		Степень освоения	Характеристика
1		2	3
А= Л оценки в таб.1	**Понимание смысла происходящего на сцене**	0	Ничего не понимает.
		1	Видит внешнее (внешность актёров, костюмы…)
		2	Видит поступки, взаимодействие людей.
		3	Понимает мотивы поступков персонажей, причины конфликтов пьесы.
		4	Анализирует спектакли, сравнивает спектакли друг с другом (с точки зрения смысла).
В = М оценки в таб.1	**Понимание театрального языка**	0	Воспринимает увиденное на сцене как реальную жизнь. Персонажи пьесы = люди.
		1	Персонажи пьесы = актёры, которые могут играть разные роли. Актёры – выразители идеи драматурга и режиссёра.
		2	Обращает внимание на *особенности постановки:* декорации, свет, музыку, спецэффекты, костюмы …
		3	Видит, понимает идею спектакля, то, ради чего был поставлен спектакль. *Жизненные вопросы.*
		4	Видит, как режиссёр в постановке воплощает эту идею: почему именно такие декорации и т.п. *Как декорации, свет, музыка и т.п. работают на эту идею.*
		5	Анализирует спектакли, сравнивает спектакли друг с другом с точки зрения постановки.
G= Н оценки в таб.1	**Эмоциональная включённость**	0	Смотрит спектакль безучастно, не вникая в его содержание. (не включаясь эмоционально)
		1	Эмоционально включён в спектакль: сочувствует положительным персонажам и плохо относится к отрицательным – во время и после спектакля. Говорит о своих эмоциях, вызванных спектаклем.
		2	Видит эмоции персонажей и говорит об этом.
С= О оценки в таб.1	**Личностная позиция**	0	Безразличен к происходящему на сцене, не вникает в содержание спектакля. Смотрит спектакль отстранённо.
		1	Формулирует своё личное отношение к содержанию спектакля.
		2	Примеряет увиденное на себя, свою жизнь.
		3	Воплощает в реальной жизни понятое и пережитое в спектакле

D = П оценки в таб.1	**Способность к рефлексии**	0	Не может ничего сказать о своих впечатлениях.
		1	Рассказывает о том, что запомнил.
		2	Понимает, что ему *больше* или *меньше всего понравилось, что его удивило, поразило* и рассказывает об этом.
		3	Объясняет, **чем** *больше всего понравилось, удивило, поразило,* **почему** *меньше всего понравилось* с помощью педагога, проводящего интервью (интервьюера).
		4	Объясняет, **чем** *больше всего понравилось, удивило, поразило,* **почему** *меньше всего понравилось* самостоятельно.
E = T оценки в таб.1	**Я и Мир (ценностное отношение к миру)**	0	Негативное отношение к тому, что вокруг.
		1	Безразличие к тому, что вокруг.
		2	Видит только себя. Всё, что ново, непривычно – плохо. «Мир крутится вокруг меня».
		3	Видит другого. Признаёт право другого на собственное мне-ние, отличное от его. Не «плохо», а «мне не понравилось».
		4	Слушает другого, пытается понять, воспринять его точку зрения. «Вижу мир».
F1= P1	**Речь студента 1** **Законченность мыслей**	0	Мысль начата и оборвана.
		1	Мысль закончена.
		2	Выстраивает причинно-следственные связи.

F2= P2	**Речь студента 2** **Употребление определений**	0	Не употребляет определения.
		1	Употребляет общие неточные определения, не соответствующие ситуации, не описывающие ее («позитивно», «веселый»), или же неверные по смыслу в данном контексте.
		2	Употребляет ограниченный контингент дифференцированных определений (например: красивый, смешной, грустный) правильно в контексте.
		3	Употребляет дифференцированные определения, точно описывающие эмоции, впечатления, (например: расстро-енный, яркий, гибкий, впечатляющий, красочный…)
		4	Речь богата определениями, виден хороший словарный запас в этой области.
F3= P3	**Речь студента 3** **Умение удерживать внимание и повествование на одном объекте**	0	Коротко называет объект.
		1	Называет объект и высказывает про него одно суждение.
		2	Высказывает об одном объекте несколько суждений подряд, рассматривая его с разных точек зрения.

Примечание. В графе 1 красным цветом указаны соответствующие пункты оценки из таблицы 1.

2. Экспертная оценка отзывов

В таблицу 4 сведены экспертные оценки десяти театральных отзывов студентки З. за период с 2008 по 2012 гг.

За это время студентка посмотрела следующие спектакли:

1. Дама-невидимка» в театре «Экспромт»,
2. «Ромео и Джульетта» в «Театре на Юго-Западе»,
3. «Капли датского короля» в «Театре Камбуровой»,
4. «Ревизор» в «Театре на Юго-Западе»,
5. «Фантазии Ивана Петровича» в театре «АПАРТЭ»,

6. «Концерт для Чичикова с оркестром» в театре кукол им. С.Образцова,

7. «Собаки» в «Театре на Юго-Западе»,

8. «Маленькие трагедии» в театре кукол им. Образцова,

9. «Фотоаппараты» в «Театре на Юго-Западе»,

10. «Электричка» в «Театриуме на Серпуховке».

Отзывы оценивали каждый из трех независимых экспертов по предложенным им критериям.

Оценка, данная каждым экспертом, внесена в соответствующую ячейку таблицы 4 символом, индивидуальным для этого эксперта. **Совпадение всех оценок отмечается путём закрашивания соответствующей ячейки.**

Экспертная оценка отзывов показала, что сходимость оценок каждого отзыва разными экспертами достаточно высока, хотя никто из них не имел опыта подобной работы.

3. Расчёт оценки освоения студенткой З. умения составлять отзывы

По трём экспертным оценкам каждого отзыва из таблицы 4 руководитель ТК определяла **расчётную экспертную оценку степени освоения каждого умения.** Эта оценка выражается дробью, в знаменателе которой: количество экспертов, умноженное на число степеней освоения данного умения – максимальная оценка, которую можно получить. Числитель дроби – сумма номеров степеней освоения данного умения, определённых всеми экспертами.

Например, если данное умение имеет 5 степеней освоения, два эксперта считают, что освоены 2 степени, а третий считает, что освоены три степени, тогда: оценка экспертов равна: 2 + 2 + 3 = 7,

– максимально возможная оценка равна: 5 х 3 = 15,

– **расчетная оценка равна: 7: 15 = 0,47 или 47%.**

Имея расчётную оценку степени освоения каждого умения, возможно рассчитать **оценку каждого отзыва** как среднюю оценку освоения умения писать отзыв. Для этого нужно найти сумму расчётных оценок всех умений для данного отзыва и разделить на количество оценённых умений.

Например, для отзыва на первый спектакль сумма оценок равна 2,35, эксперты оценили 7 умений, следовательно, оценка этого отзыва: 2,35: 7 = 0,34 или 34%

Таблица 4

Анализ отзывов о спектаклях студентки З.

		1 спект	2 спект	3 спект	4 спект	5 спект	6 спект	7 спект	8 спект	9 спект	10 спект
	Даты	13.04.2008	15.05.2008	12.06.2008	14.01.2009	29.11.2009	05.12.2010	05.02.2011	07.03.2011	14.03.2011	2011-12
	Название спектаклей	Дама-невидимка	Ромео и Джульетта	Капли датского короля	Ревизор	Фантазии Ивана Петровича	Концерт для Чичикова	Собаки	Маленькие траге-дии	Фотоаппа-раты	Электричка
	Критерии										
	А. Понимание смысла происходящего на сцене										
1	Видит внешнее (внешность актёров, костюмы…).					v	v				
2	Видит действие, взаимодействие людей.	**X V O**		V	**O V**	**X**					
3	Понимает причины поступков персонажей, причины конфликтов пьесы.		**X V O**	**X**	**X**		**X**	**O V X**			**X O V**
4	Анализирует спектакль, сравнивает спектакли друг с другом (по смыслу).			**O**		**O**	**O**		**X O V**	**X O V**	
	В. Понимание театрального языка										
1	Персонажи пьесы = люди.	**X V O**	v								
2	Персонажи пьесы = актёры, которые могут играть разные роли.		x		**X O V**	**X V**	V				
3	*"Театр только ставит вопросы. Каждый зритель на них отвечает сам."* Считывает эти вопросы. Пробует разобраться, осмыслить, дать ответы на эти вопросы.							**X**	**X O V**	**X V**	
4	Видит, понимает идею спектакля.			**X**							**O V**

5	Видит, как режиссёр воплощает свои идеи: декорации, музыка, свет, костюмы…		O	O V		O	X O	O V		O		
6	Анализирует спектакль, сравнивает спектакли друг с другом (по постановке).											X
	C. Личностная позиция											
1	Смотрит спектакль безучастно, не вникая в его содержание.											
2	Эмоционально включён в спектакль: сочувствует положительным персонажам и плохо относится к отрицательным – во время и после спектакля.											
3	Выделяет свою личную позицию.											
4	Примеряет увиденное на себя, свою жизнь.		O	V			V	X	V	V O	X O V	
5	Воплощает понятое и пережитое в спектакле в реальной жизни. …*в своей жизни.*			O				O	O	V O		
	D. Развитие рефлексии											
1	Описывает то, что запомнил из спектакля.	X V O										
2	Может понять, что ему больше всего понравилось, меньше всего понравилось.		X V O	X	X O V						X O V	
3	Объясняет, **чем** больше всего понравилось, удивило, поразило и **почему** меньше всего понравилось.			O V		X O V	X O V	X O V	X O V	X O V		X O V
	E. Я и Мир											
1	Видит только себя. Всё, что ново, непривычно, - плохо. "Мир крутится вокруг меня".	X V O	X V O	X	X	X V	X					
2	Видит другого. Признаёт право другого на собственное мнение, отличное от его. Не "плохо", а "мне не понравилось".			O V	O V	O	O V	X O V			X	
3	Слушает другого, пытается понять, воспринять, его точку зрения, "Разговор"								X O V	X O V	O V	

Таблица 5

Расчёт оценки степени освоения умений в ТК
по отзывам студентки З.

Умения		Макс. оценка	Суммарная оценка экспертов / Расчётная оценка									
индекс по табл.3	к-во степ.		1 сп.	2 сп.	3 сп.	4 сп.	5сп.	6 сп.	7 сп.	8 сп.	9 сп.	10 сп.
A	4	12	6/0,5	9/0,75	9/0,75	7/0,58	7/0,58	8/0,63	9/0,75	12/1,0	12/1,0	9/0,75
B	6	18	3/0,17	8/0,44	14/0,78	6/0,33	13/0,72	12/0,66	13/0,72	9/0,5	11/0,61	14/0,78
C	5	var	нет	4/0,8	9/0,9	нет	5/1,0	9/0,9	14/0,93	9/0,9	8/0,8	12/0,8
D	3	9	3/0,33	6/0,66	8/0,78	6/0,66	9/1,0	9/1,0	9/1,0	9/1,0	9/1,0	8/0,78
E	3	9	3/0,33	3/0,33	5/0,55	5/0,55	4/0,44	5/0,55	6/0,66	9/1,0	9/1,0	8/0,78
F1	4	12	3/0,25	7/0,58	8/0,63	8/0,63	5/0,41	9/0,75	10/0,83	9/0,75	10/0,83	10/0,83
F2	3	9	4/0,44	6/0,66	6/0,66	9/1,0	7/0,78	9/1,0	9/1,0	9/1,0	9/1,0	9/1,0
F3	3	9	3/0,33	6/0,66	6/0,66	6/0,66	6/0,66	7/0,78	6/0,66	9/1,0	9/1,0	6/0,66
Оценка отзыва	**Сумма**		2,35	4,88	5,71	4,4	5,59	6,27	6,55	8,71	7,24	6,38
	Среднее		**0,34**	**0,61**	**0,71**	**0,63**	**0,7**	**0,78**	**0,82**	**0,89**	**0,905**	**0,79**

Полученные таким образом расчётные оценки используются для сравнения результатов развития одного студента в динамике за определённый период, для оценки реакции разных студентов на один спектакль или спектакли одного жанра, одного театра и т.д.

Результаты расчёта оценки освоения умений, развиваемых при составлении отзывов студенткой З., приведены в таблице 5.

4. Графический способ представления результатов расчёта

На рис.3 показан графический способ интерпретации результатов расчётной оценки отзывов студентки З.

Для каждого умения из таблицы 3 построен график изменения экспертной оценки степени его развития от первого отзыва в 2008 г. до последнего в 2012 г. По оси абсцисс (горизонтальной) отмечены просмотренные спектакли в порядке их очерёдности. По оси ординат (вертикальной) – суммарная оценка экспертов.

Для удобства сравнения можно по оси ординат откладывать расчётную оценку развития каждого умения в десятичных дробях или в процентах.

5. Анализ полученных результатов

Проведённая экспертная оценка отзывов выявила следующие **закономерности, общие для всех членов ТК:**

– хотя руководитель ТК перед каждым спектаклем проводила со студентами беседу о жанре, содержании и других его особенностях, однако студентка З. оказалась неготовой к восприятию спектакля №4 «Ревизор», т.к. не читала пьесу и не смогла включиться в действие;

– несмотря на то, что сложность восприятия спектаклей не зависит от очерёдности их посещения студентами (просмотр более сложного спектакля №6 («Концерт для Чичикова с оркестром») состоялся позже, чем просмотр более простого спектакля №2 («Ромео и Джульетта»), наблюдается устойчивый, хотя и не монотонный рост степени развития всех качеств во времени.

С каждым следующим отзывом у всех студентов:

– растёт объём текста,

– мысли становятся более связными и чёткими,

– речь становится более выразительной, яркой и связной.

Сравнение отзывов студентки З. с отзывами других студентов – участников ТК позволило выявить её **индивидуальные особенности**:

– за четыре года по всем показателям студентка достигла наивысших результатов,

– речь богатая, содержательная,

– чётко формулирует свою оценку спектакля,

– занимает активную позицию в жизни: стремится так или иначе реализовать, воплотить в жизнь поразившую её информацию.

Динамика развития студентки З. за 2008-12 гг. по результатам экспертной оценки её отзывов о спектаклях

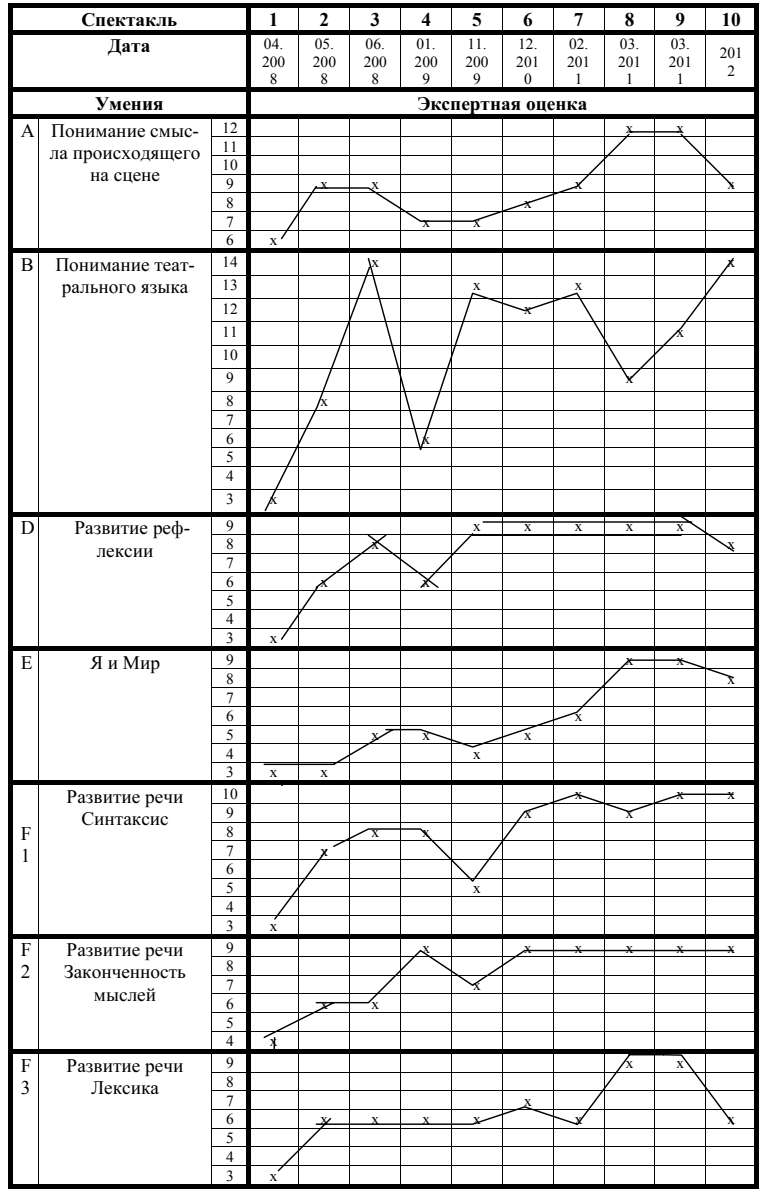


РИСУНОК КАК ОТРАЖЕНИЕ ВНУТРЕННИХ ПЕРЕМЕН

УДК 159.922.7+ 372.016: 741

М.М. Николаев

Дети, юноши, девушки из интернатов и детских домов любят рисовать так же, как и обычные школьники. Приходя на занятия ИЗО в наш Благотворительный Фонд, они, как правило, заявляют: «Хочу научиться рисовать ещё лучше!» Те, кто поскромнее, просто говорят: «Хочу научиться рисовать». Ну и действительно, чем же ещё занимаются на уроках ИЗО? Учатся рисовать, разумеется!

Тут всё довольно просто… На первый взгляд… Но давайте попробуем посмотреть на то, как меняются от занятия к занятию рисунки студентов «Большой Перемены». Кажется, помимо профессиональных навыков, студенты приобретают и что-то иное, не менее важное.

Е. (17 лет). Если в двух словах, Е. – юноша из коррекционного интерната, пару лет назад его взял под опеку один человек, у которого он и сейчас живёт. Е. добродушный, но сильно запуганный парень, привыкший к постоянным окрикам и издёвкам. Очень медленно, постепенно, он привыкает к нормальному уважительному отношению к себе.

Увлечение грузовыми автомобилями, автотрейлерами – это не просто его увлечение. В придуманном им полусказочном мире он – водитель огромного грузового автомобиля – настоящей КРЕПОСТИ на колёсах.

Полагаю, что это очень симптоматично. Юноша неосознанно (а может, и осознанно) стремится к бегству и защите. А убегать и защищаться легче всего, конечно, в «крепости на колёсах»!

Ещё его интересуют мистические триллеры и фильмы ужасов. В рисунках, которые он мне показывал, часто были кровожадные герои, пугающие сюжеты. Но задерживаться на этом не стану, гораздо важнее рассказать, что понемногу стало меняться в его работах.

Во-первых, явно улучшилась техника выполнения рисунков. Например, теперь Е. изображает машину не просто на «пустом» белом фоне, но показывает экстерьер, то, что окружает машину. Иногда придумывает

сюжет, а не просто механически перерисовывает грузовик с фотографии или картинки.

– Это… Автопоезд встал, водитель заблудился. Вот он вышел, а тут рабочий землю копает. И водитель его спрашивает… это… как доехать до города…

Понимаю, что у кого-то это всё вызовет недоумённую или ироническую улыбку. «Ну и что? Вы считаете, что для семнадцатилетнего парня это такой неслыханный прогресс?». Да. Я именно так считаю. Я считаю колоссальным прогрессом не только то, что **Е. научился видеть то, что окружает его грузовики-крепости**, то есть внешний мир (не такой уж страшный и враждебный). Для меня достижение и в том, что он, например, **обнаруживая чисто технические ошибки в рисунке – не пугается, не впадает в столбняк**, а радостно восклицает: «А-а! Теперь я понял!» – и тут же исправляет ошибку.

Если первые рисунки, показанные Е., вызывали сильное беспокойство из-за обилия крови, страшных клыкастых монстров, то последующие убедительно доказывают, что он способен делать и иллюстрации, и натюрморты и… практически любые рисунки на самые разные темы.

Е. понемногу успокаивается, приучается не прятаться от мира, а приглядываться к нему, даже принимать участие в разных событиях нашего Фонда. Конечно, проблем ещё много, и сказать, что Е. освободился от страхов и неуверенности в себе пока нельзя. Но! **Он научился улыбаться этому миру, смотреть на него другим, более жизнерадостным взглядом.**

О.(30 лет) нездорова, передвигается при помощи костылей. Рисованием решила заниматься, чтобы «разработать руку». Очень деликатная и скромная девушка.

Рисованием она практически не занималась: в её интернате, насколько я помню, уроков рисования не было. И с самого первого урока О. стала озабоченно говорить о том, что, наверное толку от этих занятий будет мало, что способностей у неё нет и т.п. Поначалу, дела, действительно, продвигались тяжеловато. Помню, на одном занятии О. за пять часов не смогла толком ничего нарисовать. Бесконечное количество раз принималась намечать персонажей гоголевского «Носа», стирала, снова намечала бледно-бледно – две головки…

Но тогда мы очень много общались, обсуждали текст гоголевской повести, вообще говорили о литературе, истории. Да, в конце занятия перед О. по-прежнему лежал лист с бледно набросанными головками, но **зажатости, скованности стало меньше**. Значительно меньше.

Постепенно, очень медленно, О. привыкала не бояться собственной неумелости, преодолевала робость перед красками, карандашами. Да-да, она просто не была готова к тому, чтобы вот так сесть, взять в руку карандаш и что-то наметить на белом листе бумаги. Но потихоньку стали появляться пейзажи, орнаменты. (О-о, как корпела над ними О.!)

И вот, наконец, она написала красками пейзаж «Море на закате». Писала, как всегда, долго, со вздохами и жалобами, что «ничего не получается». И когда, наконец, я взглянул на этот пейзаж – я ахнул. Это был объективно – отлично написанный пейзаж, на уровне третьего или даже четвёртого класса художественной школы!

– Ты хоть понимаешь, что это – замечательная работа? – спросил я.

– Ой, я не знаю… Нет, не понимаю, – ответила О. и засмеялась… В этот момент я почувствовал, что «лёд тронулся».

Нет, О. не перестала быть робкой и деликатной. И уверенности в себе ей по-прежнему не хватает. Зато вот эта её улыбка, этот превосходный пейзаж, даже то, что она постепенно научилась мне возражать и не соглашаться в чём- то – это всё наше с ней огромное достижение! **О. ощутила в себе возможность быть АВТОРОМ рисунков!**

После пейзажа с закатом были и другие рисунки – символистские, со сложным образным решением (например, женский профиль, возникающий на фоне неба). Теперь О. спокойно работает в разных техниках, упорно добивается того, чтобы замысел её был реализован на бумаге во всей полноте. Как и в случае с Е., здесь мы видим, как раскрепощается, как меняет отношение к себе и миру студент «Большой Перемены».

В.(19 лет). Пожалуй, никто так много не рисовал на моих занятиях, не выкладывался так, как В.. Часто он приходит тогда, когда по расписанию рисования у него нет (например, за пару часов до какого-нибудь своего урока), спрашивает: «Можно позаниматься?» Почти всегда я разрешаю, он садится и начинает творить…

В. тоже из коррекционного интерната, пробелы в знаниях у него самые огорчительные. А тяжёлый дефект речи затрудняет его общение с окружающими, и у посторонних людей вызывает испуг и желание отстраниться. Одним словом, В. совсем непросто адаптироваться к жизни, вписаться в какой бы то ни было коллектив. Часто даже симпатизирующие ему люди не принимают его всерьёз, считают симпатичным чудаком – не более.

В «Большой Перемене» он ни с кем из студентов близко не сошёлся, но среди педагогов обрёл вдумчивых и надёжных друзей. Благодаря стараниям нашего логопеда, учителей, преподающих математику, биологию, историю и другие дисциплины, В. заметно изменился, и речь его стала лучше, понятней. Если же говорить об ИЗО, то у В. постепенно раскрылись удивительные способности к рисованию.

Первые его рисунки выглядели довольно беспомощно – так рисуют в начальной школе. Однако, в глаза бросалось то, что некоторые темы особенно ему интересны. Например, архитектура, старинные замки и особняки, сложные (хоть и неуклюже намеченные) орнаменты. Постепенно выяснилось, что «построение дома на бумаге», как и вычерчивание симметричных и затейливых орнаментальных фигур, – это бесконечные **попытки создать свою «маленькую вселенную», построить «свой собственный дом» в этой вселенной**.

Один из любимых сюжетов В. – дом (замок), стоящий на краю пропасти. Как правило, здание стоит на обрыве справа, а слева – другая круча с растущим на ней деревом. Между двумя обрывами – пропасть. Редко-редко их соединяет хрупкое подобие моста или чахлая канатная дорога.

Освоившись в «Большой Перемене», привыкнув ко мне, В. охотно и с воодушевлением стал объяснять значение своих символов. Я помогал ему подобрать нужные слова, но только **помогал**! Идеи рождались у него вполне самостоятельно.

Итак, система символов такая: круча слева – это настоящее В., его сегодняшняя жизнь. Одинокое дерево, тянущее к небу ветки-руки – это он сам. Правый утёс – будущее, к которому необходимо стремиться. Дом или дворец олицетворяли спокойную, богатую и счастливую жизнь в СВОЁМ ДОМЕ. А пропасть… Думаю, объяснять её значение излишне.

В зависимости от настроения юного художника мост в рисунках с этим сюжетом то появлялся, то исчезал. Так у него то появлялась, то пропадала надежда реализовать себя в Будущем. Были и другие символические рисунки, но достаточно одного только этого сюжета, чтобы понять: **у В. развито образное мышление, он способен находить точные**

и выразительные олицетворения ситуаций, характеров, явлений. Важнейшее свойство для художника!

Однажды В. стал мне мешать во время занятия: перебивал, отвлекался. Я вынужден был сказать ему, что буду его игнорировать, пока он не успокоится. Конечно, он не мог быстро успокоиться. Но моё нежелание общаться с ним его огорчало и нервировало. Минут за пять до конца урока он нарисовал извергающий лаву вулкан. Рисунок был сделан наспех, с ожесточением, с яростью. Тут была и обида на меня, и недовольство собой, и ужасное раздражение. Однако результат оказался совершенно замечательный: во-первых, В. понял то, что его поведение может иметь печальные для него последствия, а во-вторых, что-то в нём изменилось внезапно, и рисунки стали более эмоциональными, появилась новая манера их исполнения – свободная, смелая.

Принципиально важно здесь то, что осознанно или неосознанно **В. стал делиться со зрителями своими эмоциями, вести с ними диалог, рассказывая о своих переживаниях**. До этого в его работах предметы (даже и олицетворяющие что-то) изображались механически, по одной и той же схеме.

Потом мы с ним иллюстрировали несколько литературных произведений, делали копии с довольно сложных рисунков, где изображались архитектурные сооружения, даже целые панорамы. Нет, конечно, у В. рисунки ещё вполне детские, наивные, но всё же, сюжеты усложняются, а в живописи цветовая гамма становится богаче. Это, безусловно, свидетельствует о его развитии и как человека рисующего, и как личности вообще.

Само собой, всего не перечислишь, но вот один из примеров того, как меняется отношение к рисунку у студента, благодаря систематическим занятиям и диалогам с преподавателем. Если изначально любимым его вопросом был: «Можно так оставить?» (имеется в виду рисунок), то сейчас любимый вопрос В.: «**Как вы думаете, что я хотел сказать своей работой?**» И я, как педагог, счастлив, что мой ученик осознал, прочувствовал всем существом: каждый рисунок – это ПОСТУПОК! Это способ сказать зрителю что-то важное и сокровенное. Иногда – поделиться душевной болью, иногда – радостью.

Последняя композиция В. – водопад, низвергающийся с вершины скалы и падающий на уступ, где водружена каменная маска с отверстием в одном глазу. Из отверстия вода бежит вниз, как нескончаемый поток слёз…

В. сейчас грустит, у него сложная жизненная ситуация. Но как поэтично он рассказывает об этом в своей работе, как интересен и выразителен образ!! По-моему, здесь с уверенностью можно сказать, что Художник в юноше уже проснулся.

Верю, что слёзы В. высохнут, а вот живая вода творчества – никогда не иссякнет.

Л.(30 лет) – выпускница «Большой Перемены». Она прошла долгий и сложный путь: от учащейся ПНИ до студентки педагогического колледжа (будущая профессия Л. – педагог по ЛФК). Я застал её уже вполне серьёзной, целеустремлённой девушкой, интересующейся многими вещами – мало похожей на воспитанницу интерната. Её многому успели научить, вселили в неё уверенность в себе. Конечно, нельзя сказать, что все пробелы в воспитании и обучении восполнены, однако, Л., безусловно, готова к самосовершенствованию. Она верит в себя и доверяет миру. Всё это заслуга моих коллег, работавших с ней.

Ранее Л. уже занималась рисованием, в частности, посещала занятия изостудии в «Большой Перемене». Основам рисунка и живописи её обучал педагог, работавший до меня. Это очень помогало во время моих уроков, так как многие нюансы, связанные с рисованием, Л. вспоминала по ходу дела. Да и в самой манере писать красками чувствовалась свобода, даже лихость. Видно, её, как минимум, научили свободно владеть живописными материалами. Рисунок у Л. был слабее, но тут сказывалось то, что она продолжительное время не брала в руки карандаш, отвыкла от кропотливой работы графическими материалами. Как известно, живопись, рисование красками, основано на «эмоциональных выплесках», на умении передать то или иное состояние души в цветовых сочетаниях. А рисунок требует анализа и следования определённым логическим построениям. В идеале – эмоциональность и анализ должны дополнять друг друга в профессиональном произведении искусства. Например, в знаменитой «Боярыне Морозовой» драматичная атмосфера передаётся и цветовой гаммой, и тщательно продуманными позами героев, самой композицией, наконец.

Итак, я начал заниматься с Л. И тут обнаружилось, что **личные достоинства и недостатки студентки непосредственно отражаются и в её рисунках**. Например, у Л. есть вкус: её работы очень гармоничны. Л. – душевный и добрый человек: любовь к людям и жизни ощущались

даже в её первых неуверенных рисунках. Наконец, широта натуры и открытость находили своё отражение в пейзажах с бескрайним, совершенно «живым» морем, радостно курчавившейся зеленью деревьев и пламенным шаром закатного солнца.

Вместе с тем, некоторая небрежность и порывистость девушки находили своё отражение в том, что детали она прорабатывала невнимательно, или вообще намечала их двумя-тремя беглыми штрихами. Резкость и категоричность в суждениях мешали ей разнообразить тематику своих работ: «Натюрморты я не рисую!», «Не, человека я рисовать не хочу – не умею!» Были и чисто логические ошибки – в пропорциях, в соотношениях между предметами по величине и ширине.

Первые месяцы ушли на привыкание друг к другу, на то, чтобы убедить Л. рисовать не только то, что уже более-менее получается, а пробовать усложнять задачу, изображать то, что пока «не знаешь, как изобразить». На то и педагог рядом, чтобы помогать, подсказывать и т. д.

Существеннейшую роль тут играет **взаимное доверие между учеником и учителем**. Возможно, это покажется странным, но более всего в обучении Л. помогли разговоры, никакого отношения к рисованию не имеющие. Мы беседовали о жизни вообще: о любви, о литературе, об актёрах, о человеческих отношениях. Эти вот «посторонние разговоры» очень нас сблизили по-человечески. И на новом этапе Л. стала послушно исправлять недостатки в своих работах – чтобы не нарушить гармонию наших с ней отношений.

И тут выявилось следующее: да, Л. стала рисовать лучше с профессиональной точки зрения. Роза получалась похожей на розу, имитация японской гравюры вполне точно повторяла стилистические приёмы японских художников. Но педагог из «Большой Перемены», с которой Л. связывают давние тёплые отношения, заметила как-то: «Л., ты хорошо стала рисовать, но что же у тебя такие работы все ОДИНАКОВЫЕ?»

Л. этот отзыв заставил задуматься, и мы с ней принялись обсуждать, почему умный и тонкий зритель сказал эти слова. Я-то понимал, что работы, несмотря на разнообразие сюжетов, сделаны по-ученически робко, старательно, но без творческой дерзновенности. Именно поэтому они и казались однотипными, чуть вялыми. Понимала ли это Л.? Думаю, ей, как автору, сложно было осознать, что старательность и следование советам педагога – это далеко не всё, что требуется для художника (пусть даже начинающего). Произошло то, что часто происходит в

процессе обучения: ученик следует за педагогом, как путешественник за проводником. Без проводника легко заблудиться в дремучем лесу. Но как научить путешественника САМОМУ ориентироваться в этой чаще?

Потребовалось найти такой чисто технический приём, который исключает безвольное или добровольное следование чужим советам. В конце концов, задача учителя ИЗО – помочь раскрыться индивидуальности ученика, а не превратить его в старательного исполнителя. И я предложил Л. написать несколько работ мастихином – специальной гибкой металлической лопаткой, которой краски густо вмазываются в поверхность холста, картона или бумаги. Л. недоверчиво отнеслась к этой новой технике исполнения, но вскоре увлеклась, и из-под её руки одна за другой стали появляться мазистые, чуть хулиганские и ошеломляюще смелые работы. Она как бы лепила свои рисунки из густых мазков акрила. Дело после этого пошло веселей, Л. ощутила вкус бесшабашного весёлого творчества.

В настоящее время работы её радуют меня большей продуманностью, серьёзностью и той самой **смелостью**, которой ей не хватало на определённом этапе обучения.

Изначально **недоверчивость к новому педагогу** выражалась в **боязни отойти от привычного стиля работы**. Затем **симпатия к педагогу** побудила к **послушному (иногда механическому) следованию его советам**. И, наконец, **осознание того, что самовыражение – основная цель творческой работы**, пробудило **стремление к экспериментам, к тому, чтобы создать нечто гармоничное, прямо отражающее её, Л., понимание Красоты**.

С.(30 лет). Пожалуй, за всю мою многолетнюю практику у меня не было настолько самобытной и одарённой ученицы. Безусловно, каждый талантлив по-своему, у каждого есть творческая индивидуальность, но дар С. настолько ошеломляет, настолько восхищает, что невольно говоришь себе: «Она – **настоящий художник**».

После первого знакомства с С. возникло чувство сложное и противоречивое. С одной стороны, она человек замкнутый, даже мрачноватый на вид. Рисунки её, при всей оригинальности, отпугивали некоторой патологичностью. Непонятные странные существа, заумные сюжеты, очень мрачные названия… С другой стороны, в С. ощущалась большая вну-

тренняя сила, а в устных описаниях идей своих работ было что-то невероятно глубокое, серьёзное.

С. училась и воспитывалась в коррекционном интернате. Условия, в которых она жила и формировалась, были чрезвычайно тяжёлые. Человеку с тонкой душевной организацией подобные испытания особенно трудно переживать. С. замкнулась в себе. Творческая работа стала единственным средством уберечь себя от гнетущей реальности. И ещё у С. постепенно сформировалось желание, возникла идея-мечта – **научиться рисовать, как надо**. То есть овладеть основами реалистического рисунка и живописи.

Передо мной встала сложная задача. Обучение основам классического академического рисунка – вещь полезная, но рассчитанная на ГОДЫ, и к тому же, требующая от ученика систематической (часто утомительной) работы. С. явно не была к этому готова. Точнее, ей казалось, что она к этому готова, но по сути, она и не догадывалась, сколько времени, сил и прилежания потребуют такие систематические занятия.

Вместе с тем, опасность была не только в том, что С. быстро устанет, «выдохнется», разочаруется, но и в том, что, освоив азы ремесла, она будет скована и оригинальность её рисунков потускнеет или вовсе исчезнет. Такие случаи нередки. Но помочь человеку, который так страстно хочет учиться, было необходимо.

Процесс обучения С. был долгим. Он и сейчас продолжается. И я не стал бы называть его трудным, он был – увлекательным. Причём, как для педагога, так и для ученицы. Правила рисунка давались С. непросто, в основном из-за того, что она была скована, боялась «не оправдать надежд». Приходилось придумывать задания, с которыми она могла бы справиться относительно легко, проявить в них свои самые сильные стороны.

В частности, я предложил ей копировать рисунки мастеров изобразительного искусства. Естественно, выбирал я такие репродукции, где не было очень сложных сюжетов. Помнится, я попросил С. скопировать фрагмент одной японской гравюры с хижиной и развесистым деревом под снегом. Работа шла вяло, медленно. Кажется, моей ученице не хотелось заканчивать эту копию. Тогда я вмешался и несколькими лихими мазками подправил рисунок. Получилось вполне прилично, но С. реагировала на изменения в рисунке равнодушно – сонно кивнула головой и согласилась, что теперь стало лучше.

Я на двадцать минут вышел из класса, не помню уже, почему: видимо, позвали обсудить какой-то важный вопрос. Вернувшись, я увидел, что С. уже заканчивает новый рисунок – отличную копию ДРУГОЙ японской гравюры. Более сложной, с большим количеством деталей! И эта вторая копия выполнена великолепно!

Позднее выяснилось, что С. просто не может полноценно работать «под надзором», пусть даже рядом находится по-доброму настроенный, симпатизирующий ей человек. С. необходимо оставлять на продолжительное время наедине с листом бумаги – только тогда у неё получается что-то интересное, талантливое. Однако не вмешиваться в её работу, не исправлять – тоже было невозможно. Так выработалось некое правило: часть рисунков будет чисто учебная, часть – самостоятельная, сделанная без моего вмешательства.

В итоге большинство живописных и графических работ, нарисованных при мне – не так самобытны, но более правильны с точки зрения ремесленных навыков. При этом её самостоятельные рисунки с каждым разом становились эффектней, профессиональней. То есть мои замечания и исправления оставались в её памяти и потом «всплывали» во время создания новых… шедевров.

Да, С. пишет и рисует шедевры! Особый выработанный ею язык, сложный образный ряд – всё это серьёзный материал для искусствоведов и исследователей. Но в данной статье речь идёт о внутренних переменах, отражённых в рисунках студентов «Большой Перемены». У С. в процессе обучения произошла переоценка многих вещей, часто не касающихся непосредственно изобразительного искусства. Например, она **научилась контактировать и советоваться с другими ребятами из нашей изостудии** (до этого С. предпочитала молчать и не контактировать ни с кем, кроме педагога). **Стала более терпима к чужим просчётам и ошибкам** (как в творчестве, так и в частной жизни). А самое главное – **её произведения стали доступней зрителю**, С. теперь пишет не для себя самой, а **напрямую обращаясь к аудитории**. Это вовсе не значит, что теперь её образы стали примитивнее! Просто их размытость и неопределённость сменились ярко выраженными эмоциональными посылами. Вот перечень названий некоторых её работ: «Христос просит прощения у смоковницы», «Портрет души отца моего друга», «Господи, помоги – я в аду!», «Судьба сектанта», «Почему нет?». Согласитесь, что, даже не видя работ, мы ясно слышим в их названиях реплики, обращённые вовне, к людям, к

Богу. С. ощутила важнейшую для творца потребность – поделиться переживаниями с окружающими. Это, конечно, напрямую отражается и в манере исполнения. Например, лишённые индивидуальности, откровенно условные лица и фигуры обрели характеры, индивидуальность.

Завершая разговор о С., хочу сказать, что в этом году мы планируем организовать её персональную выставку в одном из престижных выставочных залов Москвы.

Итак, практика показывает: важнейшие перемены в рисующем студенте Благотворительного Фонда «Большая Перемена» связаны не только с приобретением и оттачиванием профессиональных навыков, но и **с постепенным примирением с окружающим миром**, который практически всегда пугает выпускников интернатов и детских домов.

Студент приучается относиться к каждому своему рисунку, как к ПОСТУПКУ, ведь рисунок – это способ высказаться, поделиться мыслями или чувствами с другими людьми. Так **ученики привыкают уважать себя и свой труд, серьёзно оценивать себя и свои рисунки.**

Занятия ИЗО стимулируют фантазию, учат студентов передавать в форме метафоры сложнейшие чувства и переживания.

На занятиях **рисованием ученики привыкают экспериментировать, смело использовать новые приёмы, вырабатывая личную смелость**, так необходимую не только в творчестве, но и в жизни вообще.

Наконец, **стремление быть понятым находит конкретное воплощение в рисунке, который видит зритель**. Студент надеется на понимание этого умного и доброго зрителя, что не может не укреплять надежду на то, что в этом мире ты не одинок, что тебя поймут и поддержат.

Помимо этого, можно упомянуть также и развитие логики, и обогащение культурным опытом и многие другие вещи. Но закончить статью я хотел бы коротеньким эпизодом, который произошёл буквально сегодня, несколько часов назад.

Накануне закончилась Международная конференция в нашей «Большой Перемене». И вот сегодня мои ученики – В. и Л. – в начале урока принялись меня расспрашивать:

– Ну, как прошло? Как вы выступили? Много вам хлопали?

И только потом поинтересовались, какое впечатление произвели их работы… Хорошие у меня ребята, правда? Мне крупно повезло с ними…

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОЦЕНКЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

УДК 376+ 316.6

Е.А. Романова

Отечественная специальная педагогика традиционно опиралась на качественный анализ интеллектуальных возможностей и способностей. При отсутствии стандартизированных методик психолого-педагогическое обследование детей и подростков с ТМНР приводит к субъективности оценок и фрагментарности его результатов.

Взяв за основу количественной оценки сформированности элементарных компонентов социальной компетентности традиционную 5-ти балльную шкалу, опираясь на разработанные и модифицированные методики проведения диагностических проб, мы уточнили и переосмыслили их наполнение с точки зрения владения компетенциями, имеющими социальное значение.

Диагностика включала пробы для оценки компонентов социальной компетентности; общий суммарный показатель в целом характеризовал уровень развития социальной компетентности. Нам важно было выбрать и обозначить уровни, каждому из которых соответствовали определенные компетенции. Их качественное состояние в совокупности определяло развитие того или иного уровня. Для последующего анализа были выделены три уровня – первый, второй и третий.

Первый уровень объединял владение компетенциями, обеспечивающими жизнедеятельность человека. Данный уровень ответственен за развитие двигательных возможностей (способности самостоятельной ходьбы, функциональная подвижность кистей и пальцев рук), культурно-гигиенических компетенций и самообслуживания (прием пиши и жидкости; умения умываться, причесываться, раздеваться и одеваться, разуваться и обуваться; пользоваться туалетом, чистить зубы и т.п.).

Второй уровень включал владение компетенциями, способствующими взаимодействию с другими людьми. Он подразумевал владение базовыми навыками, необходимыми для жизнедеятельности, и владение

коммуникативной компетенцией (доступность и характер контактов, владение неречевыми и речевыми средствами коммуникации)– понимание обращенной речи, сформированность социально приемлемых стереотипов поведения в различных ситуациях.

Третий уровень сочетал владение компетенциями, обеспечивающими возможность включения в различные формы и типы деятельностив широком спектре социальных ситуаций – сформированность предпосылок и элементов предметной, продуктивной, трудовой и других видов деятельности. Здесь базовыми становились компетенции, содействующие жизнедеятельности и осуществлению взаимодействия, которые позволяли бы человеку включаться в многообразные виды деятельности.

Рассмотрим более подробно наиболее значимые компетенции и параметры их оценки относительно детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Сформированность моторного компонента социальной компетентности.

Нам представлялось крайне важным выявить наличие и состояние возможностей самостоятельного передвижения и функций руки. Данные компетенции значимы для оценки сформированности социальной компетентности у детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью обследуемых. В соответствии с этим мы определяли и характеризовали имеющиеся у них компетенции.

Умение самостоятельной ходьбы – одна из важнейших компетенций для детей и подростков данной категории оценивалось по следующим показателям:

– возможность ходьбы полностью отсутствует – 0 баллов;

– предпосылки к ходьбе имеются – 1 балл;

– обследуемый ходит с поддержкой и помощью – 2 балла;

– ходит с опорой – 3 балла;

– обследуемый ходит самостоятельно – 4 балла;

– отмечаются относительно точные, скоординированные движения – 5 баллов.

Наличие и функциональные возможности моторики кистей и пальцев рукоценивались по следующим параметрам:

– невозможность захвата и удержания предметов – 0 баллов;

– захват и кратковременное удержание предмета, находящегося в поле зрения – 1 балл;

– захват предмета, его длительное удержание в руке – 2 балла;

– простейшие манипуляции с предметами – 3 балла;

– свободное манипулирование предметами – 4 балла;

– дифференцированные движения кистей рук и пальцев – 5 баллов.

Владение моторным компонентом при оценке следующих компетенций:

– прием пищи;

– одевание-раздевание;

– личная гигиена (умывание, чистка зубов);

– туалет.

Перечисленные компетенции являются наиболее существенными показателями для характеристики жизненного уклада воспитанников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Они объединяют и моторный, и когнитивный, и социально-личностный компоненты социальной компетентности. Моторный компонент оценивается по следующим параметрам:

– отсутствие умения – 0 баллов;

– умение находятся в начальной стадии формирования (захватывает, удерживает орудие действия) – 1 балл;

– частичное владение умением, в отдельных элементах, требуется помощь взрослого – 2 балла;

– возможность их применения при выполнение совместных действий со взрослым – 3 балла;

– возможно применение навыка самостоятельно при поддерживающей помощи в выполнение наиболее сложных дифференцированных движений – 4 балла;

– самостоятельное использование навыка – 5 баллов.

Сформированность когнитивного компонента социальной компетентности целесообразно выявлять в процессе продолжительных наблюдений за поведением детей и подростков. Одной из важных компетенций является сформированность зрительного внимания, о чем можно судить, например, по таким проявлениям, как умение удерживать в поле зрения движущийся предмет; способность, не теряя из поля зрения неподвижный предмет, следить глазами за другим, движущемся, умение сосредотачивать зрительное внимание на вызвавшем интерес предмете или лице.

Когнитивный компонент включает понимание ребенком или подростком назначения и свойств окружающих предметов, а также знание и понимание способов взаимодействия с окружающими взрослыми.

Понимание в отношении окружающего предметного мирамы оценивали по следующим параметрам:

– отсутствие предпосылок к познавательной деятельности – 0 баллов;

– наличие базовых ориентировочных реакций на различные стимулы – 1 балл;

– понимание назначения бытовых предметов – 2 балла;

– возможность учета основных свойств предметов (цвет, форма, величина) – 3 балла;

– узнавание предметов и действий по их изображениям, способность к классификации, обобщению по заданному признаку – 4 балла;

– понимание условно-графических изображений (узнавание пиктограмм, букв и цифр) – 5 баллов.

Постепенно у воспитанников развивается компетенция специфического манипулирования с предметами. Они начинают подолгу заниматься с предметами (игрушками), разнообразно действовать с ними в зависимости от их назначения. Со временем такие действия приобретают устойчивый характер. Дети и подростки с умственной отсталостью постепенно овладевают приемами и способами манипулирования и уже начинают выполнять их по словам взрослого.

Понимание в отношении окружающего мира людей оценивалось по наличию и качеству компетенции ***понимания обращенной речи,*** использовались следующие характеристики:

– отсутствие предпосылок к восприятию обращенной речи – 0 баллов;

– наличие предпосылок понимания обращенной речи – 1 балл;

– фиксация внимания на обращенной речи, реакции на интонацию – 2 балла;

– ситуативное понимание стереотипных инструкций, узнавание знакомых текстов – 3 балла;

– понимание сказанного в пределахобиходных представлений – 4 балла;

– внеситуативное понимание обращенной речи – 5 баллов.

При отсутствии реакции на обращенную речь следует выявить предпосылки к возможности ее восприятия. К ним мы относим слуховые ориентировочные реакции на звук вообще, на спокойную и на плясовую мелодии, а в дальнейшем на речь: при резком звуке воспитанниквздрагивает или перестает плакать; наблюдая за ним, можно заметить длительное сосредоточение на звуке, вслушивание в голос, в звучание игрушки; поворот головы в сторону голоса взрослого или невидимого источника звука и зрительный поиск его.

Сформированность когнитивного компонента при оценке социально значимых компетенций, владение которыми мы считаем важной составляющей социальной компетентности для детей и подростков описываемой категории.

Как и при оценке моторного компонента –

– прием пищи;

– одевание-раздевание;

– личная гигиена (умывание, чистка зубов);

– туалет.

Каждый из которых, оценивался с точки зрения когнитивного компонента по следующим параметрам:

– отсутствие умения, воспитанник не понимает его смысла, не включается в процесс выполнения вместе со взрослым – 0 баллов;

– смысл действий понимает, связывает с конкретной ситуацией, выполняет действие только по прямому указанию взрослого, использование умения возможно только с оказанием помощи – 1 балл;

– преимущественно выполняет действие по указанию взрослого, в отдельных ситуациях способен выполнить отдельные операции самостоятельно, часто требуется образец действия – 2 балла;

– в основном умением пользуется ситуативно, по подражанию способен самостоятельно выполнять действие в определенных ситуациях, нередко допускает ошибки, но исправляет по прямому указанию взрослого – 3 балла;

– способен самостоятельно применять умение, но иногда допускает ошибки, которые исправляет по замечанию учителя воспроизведение последовательности всех операций с направляющей помощью в форме инструкций, при внешнем контроле – 4 балла;

– самостоятельно применяет умение в любой ситуации, воспроизводит последовательность операций,сформированный навык– 5 баллов.

Способность к подражанию является важной составляющей когнитивного компонента. Часто воспитанники не могут воспроизводить движения по подражанию по многим причинам: из-за крайней ограниченности жизненного опыта, бедности и однообразия бытовых ситуаций, препятствующих проявлению познавательной активности, неумения управлять телом.

Совместное выполнение двигательных действий и их диагностика возможны при условии, что испытуемый положительно реагирует на тактильные контакты; важно, чтобы он получал удовольствие от игры. Эмоционально-положительное отношение ко взаимодействию со взрослым создает благоприятную атмосферу для совершения совместных действий. Проводя двигательные игры надо наблюдать за участниками, стараясь понять, насколько им доступно самостоятельное выполнение движений. При повторной организации той же игры следует обратить внимание на то, сумел ли испытуемый заполнить последовательность движений в соответствии с ее содержанием. Данные наблюдения подтверждают вывод, что все компоненты социальной компетентности имеют, с одной стороны, своеобразные проявления, с другой стороны, у воспитанников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Сформированность эмоционально-личностного компонента социальной компетентности.

Именно проблемы эмоционально-личностного общения часто становятся основными причинами трудностей в коррекционно-развивающем обучении и формировании социальной компетентности у изучаемой категории детей и подростков. Состояние и уровень сформированности эмоционально-личностного компонента мы оценивали по возможности контакта и особенностям взаимодействия. Возможности установления контактов и их особенности целесообразно оценивать в процессе игровых действий. Создаваемые при этом ситуации требуют от обследуемого активных усилий, умения действовать по подражанию, контролировать и соизмерять свои движения так, чтобы не причинить боль партнеру по игре.

Возможности установление контакта со взрослым и владение средствами коммуникацииоценивались по следующим параметрам:

– негативная реакция на контакт – 0 баллов;

– пассивное подчинение – 1 балл;

– положительная реакция на контакт – 2 балла;

– активное взаимодействие, сотрудничество со взрослым – 3 балла;

– инициирование контактов со взрослым, адекватность и разнообразие эмоциональных проявлений – 4 балла;

– понимание и признание обследуемым социальных ролей, умение соблюдать дистанцию и границы общения, значимость оценки взрослого – 5 баллов.

Состояния коммуникативной компетенции оценивалось по следующим параметрам:

– отсутствие предпосылок и интереса к пользованию средствами коммуникации – 0 баллов;

– предпосылкик формирования коммуникативных умений – 1 балл;

– преобладание общенияс использованием неречевых средств (движения, улыбки, голосовых реакций) – 2 балла;

– использование вербальных и невербальных средств коммуникации (дифференцированные голосовые и мимические реакции, естественные и специальные жесты) – 3 балла;

– преобладание вербальной коммуникации, с использованием элементов невербальной (общение посредством звукокомплексов функциональных слов, подкрепленных жестами) – 4 балла;

устойчивое пользование речевыми средствами общения – 5 баллов.

При отсутствии у обследуемого мотивации и эмоционального отклика на общение со взрослым надо постараться пробудить его предпосылки хотя бы путем привлечения зрительного внимания ко взрослому. Для этого разработаны специальные пробы в виде игр-забав, предусматривающие возможность эмоционального отклика со стороны обучаемого, привлечения его к тактильному контакту. В дальнейшей коррекционно-развивающей работе эти игры целесообразно использовать для развития речевого внимания, тактильных ощущений, формирования представлений о частях тела.

Эмоциональный отклик может выражаться в зрительно-слуховом сосредоточении на взрослом, в реакциях предвосхищения в знакомых ситуациях, в узнавании, в простейшей поисковой деятельности.

Если обследуемый не владеет средствами коммуникации, можно попытаться сформировать у него предпосылки к их появлению с помощь таких приемов, как зрительно-слуховое сосредоточение на взрослом или на другом ребенке, зрительный поиск предмета, издающего звук, вызывание эмоционально положительной реакции в ответ на общение.

Сформированность эмоционально-личностного компонента при оценке социально значимых компетенций раскрывается в возможности для воспитанников выполнять доступные им хозяйственно-бытовые поручения. При их оценке мы учитывали следующие показатели:

– отсутствие предпосылок к выполнению хозяйственно-бытовых поручений – 0 баллов;

– проявление интереса к отдельным хозяйственно-бытовым поручениям и частичное их выполнение при различных видах помощи – 1 балл;

– доступность выполнения некоторых хозяйственно-бытовых поручений при различных видах помощи – 2 балла;

– возможность побуждения к выполнению типичных бытовых поручений под внешним контролем и организующей помощи в форме речевых инструкций – 3 балла;

– самостоятельное выполнение хозяйственно-бытовых поручений под внешним контролем, при поддержке положительной мотивации – 4 балла;

– инициативность и самостоятельное выполнение наиболее распространенных хозяйственно-бытовых поручений – 5 баллов.

Качественные характеристики состояния моторного, когнитивного и эмоционально-личностного компонентов социальной компетентности позволили определить актуальный уровень развития детей и подростков изучаемой категории, и в соответствии с этим выявить цели и задачи обучения, избрать наиболее эффективные содержание и методику обучения. Их количественная оценка послужила основой для составления психолого-педагогического профиля каждого воспитанника, с учетом которого разрабатывались конкретные образовательные маршруты индивидуальной социально-педагогической реабилитации обучаемых.

Таким образом, использованная диагностическая методика позволяет прогнозировать успешность как обучения, так и социальной адаптации детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, более точно определять учебный маршрут, комплектовать эффективные учебные группы. Количественная и качественная оценка структурных компонентов социальной компетентности акцентирует внимание на выявлении особенностей развития каждого воспитанника и составлении его психолого-педагогического профиля, которые ложатся в основу разработки эффективных образовательных маршрутов социально-педагогической реабилитации детей и подростков с ТМНР.

Библиографический список

1. Голуб С.Б. Перелыгина Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособие для руководителей проектов учащихся основной школы. / Под. Ред. д.ф.-м.н., проф. Е.Я. Когана. – Самара: «Учебная литература», 2006.

2. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Изучаем, обучая: рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. М., 2004.

КУКЛА В ТРАДИЦИИ, КУЛЬТУРЕ, САМОПОЗНАНИИ

УДК 316.7+ 392.3

А.Б. Теплова

На протяжении всей истории человека игрушка сопутствует ему, выступая в роли помощника и посредника между ребёнком и миром. Такое длительное сосуществование не может быть случайным, и обусловлено особой ролью игрушки, прежде всего образной, в развитии ребёнка. «Существует гипотеза, что первый культурный предмет не только в человеческой жизни – онтогенезе, но и в развитии человеческого общества – социогенезе, может быть, был именно игрушкой, т.е. тем, что не имело прямого утилитарного значения» [1,с. 142].

На историческом этапе выделения детского сообщества из взрослого в истории игрушки можно определить два направления её развития – обрядовое и игровое. Обрядовые зоо- и антропоморфные предметы, предназначенные для ритуальных и обрядовых действий, продолжают существовать в своей логике, а практически неотличимые от них игровые предметы становятся атрибутами детства. Игрушка обращена к ребёнку и её функции существенно отличаются от функций обрядового предмета-заместителя, если только не представлять игру с игрушкой как особый обряд вочеловечивания.

Рассматривая игрушку как инструмент педагогического воздействия взрослого, мы выявляем её педагогический потенциал в двух существенных проявлениях:

В содержании, заложенном в самом образе игрушки, как культурном тексте;

В заданных игрушкой формах взаимодействия, порождающих ответные ориентировочные действия и социальные эмоции ребёнка, и задействующих механизмы его личностного роста.

Поскольку игрушка является особым культурным орудием, значение которого для развития ребёнка огромно, мы обратимся к анализу тех функций, которые присущи образной игрушке.

Игрушка – идеальное орудие, вводящее ребёнка в мир человеческих отношений. Образная игрушка воспринимается ребёнком как «идеальная форма», образ взрослости, на которую как на центральную категорию, задающую целостность детства, указывал Л.С.Выготский.

Игрушка приходит в мир ребёнка от взрослого. «Специфика духовной близости ребёнка и взрослого, по мнению В.И. Слободчикова, состоит в одухотворении взрослым жизненного мира ребёнка» [7, с. 54]. Процесс одухотворения может занимать долгий период, порой весь период детства. Духовная близость ребёнка и взрослого возникает в пространстве детско-взрослой общности, в той особой реальности, которая становится колыбелью развития ребёнка. Это «пространство между не может существовать вне языка, вне психологических орудий – медиаторов» [4, с.257]. Человечество за свою историю «изобрело» всего четыре медиатора – знак, слово, символ, миф [4, 169].

Одним из таких посредников с нашей точки зрения является детская игрушка, которая способна принять на себя роль любого из созданных культурой медиаторов. Существуя в особом пространстве со-бытийной общности, игрушка преодолевает свою «вещность» (В.Н.Топоров) и становится посредником – «медиатором» между ребёнком и миром культуры. Она и *знак* – обозначение предмета или человека. Она и *символ* – обобщённый образ человека, Другого и одновременно Я. Она способна вступать в *диалог* с ребёнком, поскольку воспринимается им как носитель *слова* – живое существо, и сама представляет текст, заложенный создавшим её взрослым. Она и *миф*, с которым связана генетически.

Наиболее очевидна связь куклы с *мифом* о создании человека. Не останавливаясь на этом подробно, лишь укажем, что человек – в традиционном мировоззрении – может либо вылепливаться из различных материалов – глины, теста, земли, либо вырезаться. При этом лепка осмысливается как свободный акт творения, а вырезание – как процесс высвобождения образа, заключенного в материале. Схожие мифологические мотивы мы находим в русских фольклорных сказках. Бездетные родители либо вылепливают себе дитя из снега или глины (Снегурочка, Глинышек), либо оно само появляется из полена, которое старуха, завернув в пеленку, качает в колыбели (Терешечка, Липонюшка, Олешанко и пр.). Для нас важен сюжет оживления полена в колыбели. Поскольку он подтверждает наше понимание колыбели как символического заместителя материнской утробы, особого культурного места доращивания новорожденного. Образ «младенца из полена» соотносится с существовавшей в народной игровой культуре игрушкой младенец-«пеленашка», материалом для которых иногда служило необработанное полено, завернутое в пеленку.

Таким образом, именно миф соединяет куклу и человека с Творцом в акте творения, про-изведения из мира природы в мир культуры.

Мифология куклы чрезвычайно разнообразна [6]. Мы отметим лишь важную для образной игрушки дихотомию «живое – неживое». Родившаяся в погребальном культе кукла несет на себе печать противопоставления живого и мёртвого. «Мифологические представления об оживании мёртвого подобия и превращении живого существа в неподвижный образ универсальны» [5, с.379]. Это противопоставление не разрешается на всём протяжении её истории. Оно преодолевается только в игре ребёнка, поскольку, играя, он не сравнивают неподвижную куклу с живым человеком, а верит, в то, что это и есть живой человек. Другое дело оживающая механическая игрушка, которая, утрачивая условность, стремится к живому, обнажая при этом свою искусственность, мертвенность. В современной детской мифологии многочисленные детские страшилки об оживающих куклах и скульптурах, воплощающие детские фобии, построены на противопоставлении живого и мёртвого начал в игрушке. Современная массовая культура, прежде всего кинематограф, придаёт новый смысл древнему противопоставлению живого и мёртвого, опасно балансируя на его тонкой грани (например, кинофильмы «Кровавые куклы», «Куклы смерти», «Детская игра»). Возможно, что именно для предупреждения таких интерпретаций и детских фобий в традиционной культуре изготовлялись безликие куклы.

Таким образом, в мифологии куклы сосуществуют как бы два лица: одно «глядится в мир фольклора, сказки, примитива, второе напоминает о машинной цивилизации, отчуждении, двойничестве» [5, с. 379].

Знаковая функция игрушки, наверное, самая древняя и восходит к архаическому этапу её истории. Игрушка относится к образным знакам. При этом кукла как иконический знак человека занимает важное место в пространстве игровой деятельности. В игре образ куклы интерпретируется ребёнком как знак человека, включённого в определенный социальный и культурный контекст. В то же время кукла выступает знаком, образом, через которые ребёнок «удваивает» реальность, наполняя её индивидуальными значениями и смыслами.

Рождение смысла происходит в игре. Именно в ней образная игрушка становится *символом*. Так, в традиционной игре в «дочки-матери» кукла как знак взрослой женщины становится символом матери и материнства. Игра – процесс творческий, а в творчестве, по мысли П. Флоренского

«соединяется практическая сторона – воплощение разумом своих замыслов – с теоретической стороной – осмысливанием деятельности» [9, с.104].

И именно в творческой игре игрушка становится предметом-символом. Понятие «опредмеченный символ», было раскрыто русским философом и священником Павлом Флоренским. Он утверждал, что для соединения предмета и смысла, нужно орудие, которое одновременно должно быть и вещью, инструментом и идеей, смыслом. Эти качества, объединяет опредмеченный символ или одухотворенный предмет, в который вложена душа человеческая. По мнению П.А. Флоренского, единственным предметом, интегрирующим в себе вещность и осмысленность, является культовый предмет: «Щипцы, бутылки, щетки и так далее – суть вещи; орудия культа – суть *смыслы*, требующие себе внутреннего признания, а не только допускающие внешнее пользование. Но вместе с тем, будучи *смыслами*, они не внутренние смыслы только, но и бесспорные реальности, помещающиеся в ряду вещей... Предметы культа суть осуществленное соединение временного и вечного, ценности и данности, нетленности и гибнущего» [9, с. 106].

Детская игрушка, будучи по происхождению своему предметом культа, также воплощает в себе опредмеченный смысл. Это, прежде всего, относится к образной игрушке, изображающей человека – к кукле. Кукла это воплощённый образ Другого, который в игрушке выступает как идеальная форма, объект подражания. Игра ребёнка это всегда «игра для Другого и в Другого». [7] В воображаемой ситуации образ, заданный игрушкой, преображается в образ Я. Только кукла может быть одновременно образом Я и образом Другого.

Способность игрушки репрезентировать Другого, реализуется как на образном, так и на вербальном уровнях. В игре она вступает в диалог с ребёнком, с одной стороны – прямой диалог (внутренний или реальный), с другой – через визуальный образный текст, заложенный в неё взрослым. При этом ей не нужно говорить – играющий говорит и за неё, и за себя. Напротив, заданность диалога в современных интерактивных игрушках разрушает живое общение.

Одна из важнейших функций игрушки – это деятельное и *диалогичное* посредничество, в том числе и духопроводное, раскрывающее не только бытийную, но и духовную сторону жизни людей. Об этой посреднической функции любой вещи говорил В.Н.Топоров, указывая, что

«ведóмость человека вещью говорит о многом: в ней (ведóмости) вещь перерастает свою «вещность» и начинает жить, действовать, веществовать в духовном пространстве. Есть класс вещей, которые предназначены для удовлетворения именно духовных потребностей, … само создание которых уже предполагает наличие духовных стимулов и реально выступает как духовная потребность» [8, с. 87]. И хотя речь в данном высказывании идет об иконе, которая выступает как средостение, соединяющее изображаемое, изображающего (иконописец, художник) и пользующегося (адепт), практически так же можно сказать и о кукле, соединяющей образ человека, создавшего его Творца, и ребёнка.

Диалогичность игрушки является её чрезвычайно значимой функцией. Кукла через диалог вписывается в семиотическое поле. Она несет в себе вербальные и невербальные смыслы, социальные и личностные перцепции, за которыми стоит глубокий контекст культуры. Образная игрушка способна вступать в деятельный конструктивный диалог с ребёнком, в котором постепенно раскрываются её различные смыслы. Игра ребёнка, по мнению В.Зеньковского, не только вся пронизана влечением к смысловой сфере, она одно из простейших средств для проникновения в неё. «Это является величайшим свидетельством того, что и в ребенке идет подлинная духовная жизнь» [3, с. 108].

Диалог, в котором осуществляется постижение смысла, может быть нарушен по многим причинам. Существенное значение имеет способ прочтения текста, заложенного в игрушке. Как и любое явление детской субкультуры, игрушка имеет как бы две аудитории: взрослую и детскую. О специфике восприятия этих аудиторий говорил Ю.Лотман. «Первая относится к художественному тексту как получатель информации: смотрит, слушает, читает, сидит в кресле театра, стоит перед статуей в музеё, твердо помнит: «руками не трогать», «не нарушайте тишину» и уж конечно «не лезьте на сцену» и «не вмешивайтесь в пьесу». Вторая относится к тексту как участник игры: кричит, трогает, вмешивается, картинку не смотрит, а вертит, тыкает в неё пальцами, говорит за нарисованных людей, в пьесу вмешивается, указывая актерам, бьет книжку или целует её» [5, с.378]. Для мира взрослых характерно пассивное восприятие текста, в мире детей идет активная выработка информации в процессе смыслопорождающей игры.

Эта разница взглядов взрослого и ребёнка в истории игрушки сыграла почти роковую роль. С развитием цивилизации, промышленного

производства и химических технологий, процесс изготовления игрушки перешел от воспитывающего взрослого к производителю, живущему в логике рынка. Игрушка-символ, уступила место игрушке-модели. Глубинные смыслы культуры, к прочтению которых призывала традиционная рукотворная игрушка, были подменены идеей похожести, подобия.

В игрушке наиболее ярко проявляется образ той культуры, которая её породила. Внешняя среда, равно как и внутренний мир личности, – историчны. Они изменяются с ходом времени, с развитием культуры, с проживанием тем или иным поколением своего уникального опыта. Каждое поколение, каждая социальная среда вкладывают свой текст в игрушку, которую даёт своим детям.

Традиционная игрушка является носителем ценностей народной культуры, в ней заложена глубинная информация о социальной среде, в которой она создана, и, что особенно существенно для раскрытия её педагогического потенциала, она создаётся взрослым для ребёнка и при ребенке. В народной культуре взрослый, используя рассмотренные выше присущие игрушке функции, раскрывал ребёнку целые области в традиционной картине мира.

Игрушка в традиционной культуре представляет собой не только игровой предмет, но и определенный текст, заложенный в её образе, форме. Она, через свои посреднические функции транслирует ребёнку знаковое представление о телесности, о социальном положении, о жизненной перспективе, раскрывает важнейший для жизни аспект родительства, материнства, особенности юмора и т.д. Игровой набор ребенка выступает как опредмеченная картина мира, в которой определяются не только ее разные материальные элементы, но, прежде всего, перспектива жизненного служения ребёнка.

В современном постиндустриальном мире значение игрушки сводится до «уровня легко заменяемой и имеющей ценность только в качестве новинки или антикварного раритета «вещице». Образная игрушка и, прежде всего, кукла, одновременно становится «особым средством массовой информации» [1]. Она вступает в борьбу за умы и интересы детей и родителей, навязывая новые идеалы. Образ человека, который является главным в кукле, искажается, деформируется, либо присваивается неживым предметам (роботы, трансформеры, машинки) и фантазийным существам. За промышленный период своей истории игрушка из символа

человека превратилась в модель, искажающую как его телесность, так и собственно человеческое содержание.

Современная игрушка предлагает ребёнку совершенно новый деформированный образ взрослого, часто агрессивный либо фантазийный. «В результате обессмысливается идеальная форма – идея, организующая деятельность детей, эта деятельность перестает быть ведущей – расслаивается и размывается, поскольку становится неясным, «куда вести»» [2, с. 119].

Существенно изменившийся образ куклы, не теряя силы своего потенциала в воздействии на картину мира ребёнка, формирует у девочки не только новый образ женственности, но и новую стратегию женского поведения.

Данное исследование свидетельствует об изменении отношения к детской игрушке у современных родителей. Критерием выбора игрушки становится её рациональное применение и значение в когнитивном, интеллектуальном, логическом развитии ребёнка. Изменение отношения современного взрослого к игрушке как инструменту формирования картины мира ребёнка в сторону её рационализации и дидактизации лишает ребёнка образно-семантической и ценностно-смысловой составляющей игры с игрушкой. Непонимание родителями педагогического потенциала образной и традиционной игрушки, её значения в становлении картины мира ребёнка приводит к бездумному формированию игрового набора ребёнка.

Библиографический список

1. Абраменкова, В.В. Во что играют наши дети? Игрушка и АнтиИгрушка / В.В.Абраменкова. – М.: Яуза, Эксмо : Лепта Книга, 2006. – 640 с.

2. Венгер, А.Л., Слободчиков, В.И., Эльконин, Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б.Эльконина / А.Л.Венгер, В.И.Слободчиков, Б.Д.Эльконин // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С.20-29

3. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. / В.В.Зеньковский. – М.: Издательство Свято Владимирского Братства, 1993г. – 223 с.

4. Зинченко, В.П., Моргунов, Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. / В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов. – 2-е изд., уточн. и дополн. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

5. Лотман, Ю.П. Куклы в системе культуры. Избранные статьи: сборник статей : в 3 т. – Таллинн, 1992, -377-380 с.

6. Морозов, И.А. Феномен куклы в традиционной и современной культуре (кросскультурное исследование идеологии антропоморфизма) / И.А.Морозов. – М.: «Индрик», 2011. – 352 с.

7. Слободчиков, В.И. Становление человеческого в человеке – императив отечественного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. N3. URL: Режим доступа: http://psyjournals.ru/issues

8.Топоров, В.Н. Вещь в антропоцентрической перспективе / В.Н.Топоров. – М.: Aequinox, 1993. – 70-94 с.

9. Флоренский, П.А. Из богословского наследия. Труды Московской Патриархии: Сб. 17. / П.А.Флоренский. – М.: Издание Московской патриархии, 1977. – 156-172 с.

Раздел 6. ИТОГИ

О РАБОТЕ СЕКЦИЙ. ВЫСТУПЛЕНИЯ АНАЛИТИКОВ

Лобынцева Светлана Викторовна: Я поделюсь итогами работы секции **«Возможности социального партнерства при решении задач социокультурной реабилитации воспитанников и выпускников детских домов и интернатов, приемных детей».**

Первый итог эмоциональный. Здорово, когда собираются единомышленники, когда они могут друг на друга посмотреть, выслушать, вникнуть в опыт и на основании этого более полно охватить разностороннее поле деятельности в этом секторе. Это вдохновляет и придает уверенность в том, что изменения к лучшему происходят. Об этом говорили практически все участники секции.

Естественно, много говорилось о тех находках, которые могут быть полезны в дальнейшем, если ими воспользоваться. Так Людмила Васильевна Байбародова поделилась, что послушав коллег, поняла – какие внесет изменения в программу подготовки студентов Ярославского педагогического университета.

Если говорить о проблемных вопросах, которые остались – то, несмотря на то, что мы говорим о необходимости социального партнерства, тем не менее, мы недостаточно информированы о деятельности друг друга, мы не всегда понимаем, кто что конкретно делает. И это, к сожалению, снижает наши потенциальные возможности. Даже на одной и той же территории мы порой действуем несогласованно. Просто удивительно было – один из фондов вкладывает достаточно много ресурсов в деятельность детского дома, а оказывается, что задолго до того, как они появились, в этом месте в течение 7 лет работала другая благотворительная организация. В общем, актуализировалась задача изучения того, что уже было сделано до тебя предшественниками, чтобы не начинать каждый раз с чистого листа.

Конечно, сегодняшняя встреча способствует обобщению различных педагогических находок и тому, чтобы как раз росла наша информированность. Так, к примеру, был продемонстрирован опыт взаимодействия в течение уже нескольких лет БФ «Большая Перемена» и БФ «Дети наши».

Был у нас интересный разговор о том, как помочь замещающим родителям выходить в партнерскую позицию, чтобы они эффективнее выстраивали взаимодействие с помогающими организациями. Как наряду с конкретной помощью приемным семьям и детям создавать условия для роста субъектности родителей.

Есть трудность опять же в том, что пропускная способность НКО и частных организаций достаточно небольшая, а проблема всеобъемлющая и пока не понятны механизмы более эффективного влияния на органы власти, на то, чтобы на институциональном уровне складывались благоприятные условия для партнерства.

Хороший был посыл о том, что нам нужно всем синхронизироваться, важно, чтобы каждая помогающая организация нашла свое место, чтобы они не дублировали друг друга, не конкурировали, а каждая нашла свое поле деятельности. Насколько я знаю, создается реестр помогающих организаций, который даст нам возможность больше знать друг о друге.

Поляков Сергей Данилович: По итогам работы секции **«Ситуативная педагогика – работа с «живой ситуацией» педагогического взаимодействия»** у меня появилось пять выводов. Первый момент – о соотношении науки и практики. Для меня важный момент, что источники науки и практики разные. Если для науки источник – это некая **проблема**, сформулированная на языке данной науки, и затем рациональное проведение исследования, то в практике источником является **образ**. Не понятие, не мышление, а образ. Образ ситуации, образ моей деятельности, образ меня, как профессионала. В этом плане практика всегда богаче, чем наука. Сила науки в том, что наука упрощает действительность, делая ее в чем-то понятнее – в этом ее сила, но в этом и ее слабость. Практика, она не всегда понимает что делает. Но она сложна, и в этой сложности она богаче, чем наука и тем интереснее.

Второе, о чем хочется сказать: такой многоаспектный доклад, который был у Н.В.Касициной, пробудил у меня много мыслей и вопросов. Вот это вот ее «МЕЖДУ» – это очень созвучно мне было по идее. То есть нам надо вообще-то анализировать то, что лежит между

активностью и пассивностью, между авторством и исполнением. Вот это пространство «МЕЖДУ» – и создает тот лейтмотив, который созвучен для тех, с кем я здесь уже много лет нахожусь в со-мыслии. И чем дальше, тем больше у меня ощущение, что проблематика педагогическая – она действительно «между». Сущность человека не в человеке, а между людьми. Но если сущность «между», то тогда и сущность ученика между учеником и тем человеком, с кем он взаимодействует. И с таким взглядом получается анализ более детальный и близкий к реальности.

Третий вывод – по мотивам выступления Михаила Васильевича Рожкова. Он говорил о самоуправлении, типологии событийности, о социальном закаливании, и ему начали задавать всякие вопросы о соотношении само- и со-управления и другие. Мне кажется, в тех словах, в тех понятиях, которые всем нам знакомы: самоуправление, активность, событие, могут быть абсолютно разные смыслы вложены. Нам важно понять, что за этим. Если мы сталкиваемся с какими-то привычными словами, неплохо бы себе задавать вопрос – в каком смысле я буду это трактовать, как буду использовать. Вот самоуправление – это когда педагог устраняется от управления и дает право принимать решение детям, или тут речь о каком-то моем собственном управлении своим САМО? Точно так же слово событие – очень многозначно и без обозначения контекста и прояснения смысла мы без конца попадаем в ловушку ложного понимания.

И в продолжение этого – четвертая мысль о понятиях живая образовательная ситуация и проблемная ситуация в образовании, в обучении, в воспитании. У меня все время ощущение, что это почти одно и то же. Может быть это синонимы, а может быть есть отличия, нужно понять это.

И последний момент – вот это, наверное, фундаментальная такая вещь для почти всех присутствующих здесь. У нас некая социально-ролевая позиция. Взаимодействие с детьми, оно, с одной стороны, происходит, потому что мы работаем, у нас есть должность, у нас есть функционал, у нас есть обязанности. Но одновременно в той педагогике, которую все присутствующие разделяют, наше общение, оно не социально-ролевое, оно человеческое. И тогда возникает, мне кажется, очень непростой вопрос, который мы сегодня обсуждали, для меня одно из подводных течений – соотношение или отношение

одного и другого. Или сюжеты… Или варианты отношений одного и другого.

Шустова Инна Юрьевна: Я могу сказать, что «Живая ситуация» – тема очень актуальная и значимая. И работа секции получилась очень живая. Мы работали в поле живой ситуации, в проблемном поле, живо обсуждали вопросы, которые возникали, и многие участники на завершающем рефлексивном кругу говорили, что у них в результате появилось много новых вопросов. Я вот точно для себя наметила много задач, которые я должна продумать. В общем, живая ситуация, она скорее рождает вопрос, чем дает ответ. И это всегда некая персонификация под тот частный случай, который получается здесь и теперь.

Если говорить о неких алгоритмах – то в отношении живой ситуации это все достаточно сложно. Живая ситуация – это не терминология – это поле феноменов, которое мы можем описывать, понимать, но который достаточно сложно алгоритмизировать. Мы уже 3 год работаем, поэтому какое-то понимание все-таки у нас проясняется.

Так был один очень интересный вывод из доклада Н.В. Касициной, о том, что в образовательной ситуации возможен переход позиций участников ситуации. Допустим, с автора в исполнителя, с говорящего в слушающего. Причем неизвестно, что лучше. Вот это вот осознание своей актуальной позиции, которая в живой ситуации проявилась, и возможности выбора другой позиции – это и есть тот опыт преобразований, который очень важно организовать для ребенка, как говорит Наталья Викторовна.

А в докладе Б.В. Крамаренко прозвучала такая мысль, что вообще бы хорошо составить список вот этих вот образовательных ситуаций, которые должен пройти каждый ребенок. Это как некие такие акты инициации, акты взросления, которые позволяют ему что-то для себя и в себе открыть новое. И что на самом деле нужно, наверное, это поставить вопросы о тех ситуациях, через которые действительно происходит процесс взросления ребенка.

Гусаковский Михаил Антонович: Я вам не буду морочить голову вот этими всеми словами, которые на самом деле разные понятия. Но то, что вот эти понятия возникли – меня, например, радует. Понятий много, между ними можно сделать какое-то различение. Философа хлебом не корми, дай только порассуждать о границах понятий.

Но я не буду это сейчас делать. Я только обозначу, что целый ряд понятий был использован, и отношение между ними было разным. Некоторые не делали разницы, некоторые делали, некоторые даже задумывались, в чем разница между одним и вторым. Например, живая ситуация, жизненная ситуация, образовательная ситуация, событие, как синоним живой ситуации, ситуация развития и целый ряд других. Остается открытым вопрос – это синонимический ряд или это ряд разных понятий.

Я со своей стороны могу только одно утверждать – ситуация жизненная и ситуация образовательная – разные ситуации. В принципе человек учится и от жизни тоже, в этом смысле в широком смысле можно обозначить жизненную ситуацию как образовательную. Но, тем не менее, я нашел в литературе мысль о том, что есть ситуации, которые повторяются, а есть ситуации, которые не повторяются. То, что неповторимо – это жизненное, это ситуации по жизни. Второй раз ничего не случается в жизни. А образование – это всегда повторяемая деятельность. В этом смысле это всегда смоделированная ситуация, но не живая. Условно говоря, приблизить эти ситуации можно, но никогда нельзя отождествить. Это первое замечание.

Тот факт, что об этом заговорили, что мы заговорили разным языком и задумались о различиях, говорит о том, что идет хорошее движение теоретической мысли, что само по себе большая удача. В аудиториях практиков, когда начинают делать различие между понятиями – это редкий случай, я вообще такого не встречаю по жизни давно уже. Лет 20 назад, может быть, это и было в аудиториях практиков. Потому что практики не очень разборчивы с точки зрения строгости понятий.

Теперь второе соображение. Борис Васильевич Крамаренко сказал о том, что существует педагогика современная, которая определяется как передача социального опыта. Но опыт всегда сзади. В этом смысле педагогика, которая так себя определяет – всегда отстает от жизни. Вроде как готовит детей к жизни, а сама рассказывает о том, что уже пережито, прожито, освоено и усвоено, в том числе в науке. Наука, могу сказать, в классическом смысле, тоже всегда отстает, это всегда прошлые знания, которые оформлены, а если еще и оформлены в учебники... И тогда Борис Васильевич выдвинул революционную идею, что нужна «футур-педагогика». Педагогика, которая ставит перед собой задачу отвечать на требования времени. Тренды, которые уже очевидны, которые пробивают дорогу, к ним должны появляться готовые инструменты у педагогов. Еще практики нет, а инструмент уже есть. Вот как это возможно – пока вопрос.

Я знаю о том, что такого рода направление есть на Западе, но в русскоязычной литературе не встречал, педагогики будущего не знаю, систематических таких вот или исследований, или реакций, или описаний. Но в то же время одно соображение заставляет меня умерить этот пыл. Размышление о живой ситуации – это не педагогика передачи опыта. Это шаг в сторону педагогики будущего. Это как раз из ряда понятий другой педагогики.

Хромова Ирина Валерьевна: Уважаемые коллеги, я в этом сообществе первый раз, я вижу, что здесь уже выработался свой понятийный язык. Такой свой язык, свои понятия, которые все понимают с полуслова, все знают, что под каждым словом имеется в виду. Но что мне отрадно – я вас понимаю. Все слова несут смысл и подкреплены практикой, поэтому все понятно, все логично, все внутри себя гармонично. Видимо это потому, что есть на ценностном уровне что-то нас объединяющее, мы люди одной крови.

О работе секции **«Направления педагогической поддержки с точки зрения проектирования индивидуальной образовательной программы»** – большая часть докладов была посвящена опыту «Большой Перемены». Но могу подтвердить, что даже те коллеги, которые были не из этой организации, они активно обсуждали доклады, было эмоциональное принятие происходящего всеми участниками – это было захватывающе интересно!

Были свои открытия. Звучали такие реплики: «Я наконец-то знаю, что можно совсем по-другому работать, не так как всегда». Или когда вдруг выясняется, что даже в самых сложных случаях есть нетривиальное решение, и опыт «Большой Перемены» доказывает убедительно, что всегда можно что-то сделать, главное попытаться, не опускать руки, искать, исследовать. Но и те, кто давно работает вместе в «Большой Перемене», и у них возникали новые ассоциации, они многое для себя взяли и были друг другу благодарны за возможность дальше продвинуться в своих размышлениях о педагогической практике. Несмотря на то, что все исследования в «Большой Перемене» делаются сообща, в общем семинаре, тем не

менее, сами же докладчики сказали в конце, что никто не знал, что скажет каждый. Такое ощущение, что мысль рождалась прямо тут. И поэтому не удивительно, что даже люди, работающие в одной организации, получили пользу из того, что услышали от своих коллег отклики и продвинулись дальше, благодаря их обратной связи и тем вопросам, на которые получили ответы.

Что касается существа, то в центре всех выступлений стоял вопрос о возможности и условиях развития субъектности. Все доклады в большей или меньшей степени, все обобщения и конкретика – все, так сказать, лило воду на эту мельницу. И вот удивительно, что на самом деле стало видно, как это здесь в «Большой Перемене» реализуется. Это вообще такое ноу-хау, ставить себе педагогической целью сформировать субъектность человека – это вообще где есть? Нет нигде. Об индивидуальных особенностях еще кто-то где-то говорит, но и не более. Что-то по этому поводу как-то понимается, а вот здесь уже есть опыт и создан инструментарий.

Поэтому многие доклады педагогов, кураторов уже были о более частных вещах. В своем предмете, в математике, в истории, еще в других учитель вроде бы решает задачи предметного обучения, но, тем не менее, выращивает эту самую субъектность. И многое из этого опыта можно, конечно, черпать и брать на вооружение. Многие элементы, какие-то приемы, методики. Очень отрадно, что не только выработаны методики и дальше это переходит в нормативы работы, но постоянно идет доуточнение и коррекция. И как нам сегодня Михаил Антонович напомнил слова Гегеля, что метод важнее, чем знания, – это постоянно присутствует в этом педагогическом сообществе. Вроде бы мы уже знаем, как ответить на этот вопрос, уже что-то получается, но ответив на этот вопрос, перед нами открывается бездна новых.

И вот это как раз есть показатель настоящего педагогического творчества. Это тот общий знаменатель, который ни разу не был назван, и ни одного доклада не было посвящено этому. Но, тем не менее, я услышала и почувствовала, что это самое главное. Почему так все это получается? Потому что говорили все время вроде бы о субъектности ребенка, а на самом-то деле все пронизано идеей и смыслом, что, это не получится, если педагог не выращивает свою собственную субъектность. Семинар исследовательской группы «Большой Перемены», конференция, да и вся текущая деятельность – это, на самом деле, формирование, выращивание субъектности педагога. И даже если ты являешься личностью, у которой субъектность не достигла конечного предела, но если ты идешь в ту сторону, если для тебя это ценность – то тогда можно увлечь этим ребенка. И не важно, если там на каком-то этапе еще технику какую-то не доработали, это все вторично. Субъектность, как ценность – это то, что в «Большой Перемене» выращивается именно у педагогов. Поэтому понятно, что с детьми, конечно, все само собой получается. *(Смех в зале).*

Михайлова Нина Николаевна: Я благодарна всем людям, которые работали в нашей секции, она была очень насыщенная, она была очень интересная. На мой взгляд, при всех очень интересных докладах, которые были связаны с рассказами о непосредственной практике проведения различных форм, интереснее всего было размышление педагога о том, зачем и почему он взял эту форму, что он в ней такое обнаружил. Педагоги «Большой Перемены» Татьяна Николаевна Дунаева, Ирина Александровна Ладыгина сделали такие очень интересные доклады. Глебова Светлана Анатольевна из Петербурга рассказывала об опыте Эпишколы. Но вы меня простите, у меня просто есть особая симпатия к двум докладам, которые были сделаны один Рязановой Ириной Павловной, а второй Ленник Марией Александровной совместно с Дымовым Александром Борисовичем.

В их выступлениях мы затронули ситуацию, которая выросла из опыта в «Большой Перемене». Причем опыта как положительного, так и отрицательного одновременно. Здесь ведь принимают очень сложных детей, с очень сложными привычками. Как раз педагоги очень точно сказали, что у этих ребят сложная привычка по жизни – не брать ответственность. Эта привычка становится позицией. И с новичком, приходящим сюда, начинать общаться сразу по делу, учить предмету по стандартам, ну, вообще невозможно. Так в «Большой Перемене» возникло вот этот вот «Подготовительное отделение» – феномен подготовки непонятно к чему, но подготовки.

На протяжении определенного времени, задачей руководителей эксперимента в «Большой Перемене» было помочь осмыслить эту практику, уловить в ней болезненные точки. Мы поймали эту точку – отсутствие адаптации ребят и педагогов друг к другу. Знаете, есть такая адаптационная трудность. Обычно так говорят о детях: «У них адапта-

ционные трудности, мы их должны адаптировать, они должны адаптироваться». А то, что мы по отношению к ним тоже дезадаптированы – это даже ни у кого не возникало в головах. И, поняв это, педагоги БП отчетливо поставили себе задачи взаимоадаптации и построения нужной для обеих сторон образовательной среды, они начали проектировать эти условия вживую.

Вот тут и возникает та естественность, которую называют субъективной реальностью, жаждущая субъектности. Каждый из них жаждет, чтобы их понимали, чтобы их интересы были проявлены, но при этом, чтобы кто-то другой сработал на его интерес. Вот это вот такая живая история, она очень была интересна для осознания.

Сегодня были сделаны доклады, которые были посвящены размышлению о том, какие же процессы возникают в период взаимоадаптации педагогов и ребят. И как происходит преобразование этих процессов в качественно иной вид деятельности – взаимопонимание. И тогда подготовительное отделение на самом деле завершается тем, что люди преодолевают адаптационные трудности на точке взаимопонимания. Как только возникают точки согласия, на этом можно считать, что подготовительное отделение закончено. Потому что мы тогда имеем взаимопонимание с выходом на договор людей, которые дальше могут уже строить взаимодействия и деловые отношения, например, в программе обучения. То есть, заканчивается вот этот вот подготовительный период той самой появившейся субъектностью, мы имеем субъектов договора о взаимодействии. Когда оба субъекта открыто, не манипулируя друг другом, вступают уже в честные, открытые, партнерские отношения со способностью ответственно вымерять определенное совместное движение к результату.

Вот эти переходы, качественные переходы, преобразующие стихийные и целенаправленные процессы в деятельности, формирующие разные позиции, мне они кажутся очень продуктивными как в теории педагогики, так и в построении ее внятной, вменяемой практики.

Я, честно говоря, была очень рада этому прояснению. Несмотря на то, что я человек очень критический, я еще не успела сказать «так», у меня уже всегда «но...». Но вот сейчас я хочу просто насладиться какое-то время наступившим штилем и спокойствием, потому что у меня такое ощущение, что было пропахано какое-то такое

огромное поле мыследеятельности, за которым спокойно уже можно анализировать практику. Мы что-то очень важное получили для ее анализа.

Царгуш Людмила Энверовна: Наша секция называлась «**Организация педагогического поиска в условиях нерешенных проблем**». В основном это были доклады педагогов «Большой Перемены». Ключевое слово «нерешенных», мне действительно показалось, что раньше никто таких проблем как-то не решал. Был представлен практический опыт, анализ практической деятельности с демонстрацией каких-то изюминок, приемчиков, каких-то маленьких методик. На это все очень живо откликались. Это все очень ценно. Но еще есть одно важное приобретение, о котором я хочу сказать. На этой конференции очень стало заметно, как складываются разные предметные содержания в какой-то единый концепт. Мы совсем на другом уровне понимаем уже друг друга, это заметно, это вдохновляет, но все это рождалось в муках на протяжении всего этого года. Еще в прошлом году всего этого я лично не ощущала. За год огромная работа проведена в нашей команде в составе: куратор, логопед, преподаватели русского языка и развития речи. Работа была именно на это складывание направлена. Появление профессиональной общности – это, мне кажется, очень большой успех работы нашей секции и последнего года. Мне кажется это такой большой прорыв.

Юсфин Семен Михайлович: Интересно, что в этом году на конференции у нас довольно много докладов совместного авторства. До этого у нас такого не было, чтобы несколько людей делали по одной теме доклад и выступали, находясь в диалоге друг с другом. И при этом еще шло постоянное обращение и отсылки к другим коллегам, даже работающим в других группах и на других секциях. Эта тема – педагогической общности, совместности, синергии звучала и при снятии ожиданий, когда мы в начале работы секции поделились своими вопросами и запросами. Несколько раз прозвучало: мы хотим познакомиться, понять интегративный процесс, понять какое взаимодействие должно быть между нами, чтобы действовать слаженно и оптимально. Было в работе секции много интересных, содержательных педагогических вещей. Например, меня очень затронула дискуссия по поводу ошибки ребенка, это очень интересно было осознать – что же такое детская ошибка для педагога.

Хочу еще большое спасибо сказать Анне Борисовне Тепловой за ее доклад о роли игрушки для развития ребенка. Мне кажется, что если бы не лимит времени, мы до сих пор ей задавали бы вопросы.

Теплова Анна Борисовна: Надо признаться, что мое самое первое впечатление от работы педагогов на секции «Поиск в условиях нерешенных проблем» – это некий шок почти! Потому что впервые в жизни я увидела настолько вовлеченных людей, которые так стоят на педагогической позиции, позиции педагога, открытого к ребенку, позиции педагога, который не боится найти ошибку в самом себе, который смотрит на ребенка и ищет пути решения тех проблем, которые ставит перед ним ребенок. Я просто наслаждалась позицией людей, вниманием, открытостью, способностью формулировать. И как раз здесь проявилось то, о чем только что сказали – никакой предметности не оказалось, собственно педагогические позиции открывали нам возможность, например, через математику увидеть проблемы, которые можно решить совсем в другой области нашего знания. И здесь я могу сказать своим коллегам только огромное спасибо, потому что это было таким профессиональным упоением. Я тоже хочу теперь без всяких запятых вот так вот просто успокоиться, что люди такие есть. Я к вам хочу приходить и тоже хочу так научиться вставать в позицию ребенка, в позицию: к себе – с вопросом, к ребенку – с любовью. Это потрясающе. Спасибо.

Михайлова Нина Николаевна: Еще одна серьезная тема на нашей конференции – поддержка социального партнёрства. Это тема того, как можно обществу объединяться и становиться партнёрами в решении очень важных задач: и социальных, и личностных, связанных с таким отвратительным явлением как сиротство. Я думаю, темы, которые поднимаются на этой конференции, – они очень актуальны и с точки зрения понимания теоретических подходов, и как возможность обменяться практическими решениями. И самое главное, на этой конференции возникает истинное партнёрство. Мы встречаемся с теми людьми, которые тоже работают над этой темой, которым интересно сотрудничество на этой почве и конференция помогает сложиться в новых проектах и понять, что этому мешает, как это преобразовать. Этому был посвящен дискуссионный стол **«Возможности социального партнёрства в условиях конкуренции».**

Рязанова Ирина Павловна: Я как ведущий этого стола считаю, что разговор состоялся во всех смыслах. Он был очень и по формату

хорош, и по содержанию. Во-первых, было немного людей. Удалось создать такую открытую атмосферу, в которой можно спокойно поговорить о том, что не принято обсуждать вообще-то. В среде НКО мало говорят о существующей конкуренции за ресурсы. Вот в таком формате, где люди доверяли друг другу и по-человечески, и профессионально, и шла беседа. И разговор состоялся благодаря этому. Очень хорошо, что были представители абсолютно из разных сфер: представители бизнеса, грантодающий фонд, представители государственного учреждения, работники НКО и учёные. И Михаил Антонович Гусаковский, который всю дискуссию провел в молчании, в итоге дал очень интересный взгляд на то, что мы обсуждали. Тема необходимости продюсирования в области социальных и образовательных инициатив как то повернула картинку под другим углом, и стали видны некоторые интересные ходы, появились новые идеи. Жаль, что не все задумки мы успели реализовать. Но главное, что в таком кругу можно и нужно продолжать вести диалог.

Ерза Ирина Юрьевна: Я являюсь руководителем программ Фонда поддержки развития филантропии «CAF». Мое мнение о дискуссионном столе. Мне кажется, такая форма важна, потому что людям из разных сфер, как получилось здесь, им нужно где-то договариваться. Важно, что они могут в таком небольшом формате разговаривать более открыто, чем в представительстве каких-то больших аудиторий. Здесь открылись и какие-то тонкости взаимодействия, и каждый услышал, как работает другой, что он делает, что он собирается совершенствовать, и какие потребности у второй, третьей стороны этого процесса. Это очень важно, чтобы лучше понимать другого, понимать, про что нужно договариваться, какие моменты надо учитывать в дальнейшем.

Козлова Клавдия Васильевна: Я – менеджер по благотворительности компании «Мегафон». Мы поддерживаем проекты «Большой Перемены». Мне было приятно очень познакомиться с самой организацией (я в первый раз здесь), не говоря уже об участии в дискуссионном столе, посвящённом возможностям социального партнёрства в условиях конкуренции. Мне понравился формат этого мероприятия. То, что принимало участие небольшое количество участников конференции, что это было именно живое обсуждение, дискуссия, где возникли очень доверительные отношения, и можно было обсудить проблемы, которые

не всегда можно выносить на большой круг. И именно такое представительство, с моей точки зрения, позволяет наиболее конкретно обсудить проблемы, которые возникают в области социального партнёрства. Я услышала и что-то новое для себя, и в то же время, я смогла донести позицию бизнеса до участников круглого стола – естественно, с точки зрения нашей компании. Поэтому большое спасибо организаторам. Мне понравилось. Было продуктивно.

О КОНФЕРЕНЦИИ. ИЗ ОТЗЫВОВ УЧАСТНИКОВ

Байбородова Людмила Васильевна: Я испытала большое потрясение. Суть моего опыта здесь – система открытий, не просто открытие – а система. И даже какая-то переоценка своих позиций. Все это превзошло все мои ожидания. Огромное желание продолжать сотрудничать. Это профессиональный праздник! Много умных красивых лиц. Я давно не находилась в такой среде профессионалов – людей созидающих, творческих, одержимых, – это подарок.

Одна из моих научных проблем – это исследование и решение проблем детей-сирот. Поэтому мне было здесь чрезвычайно интересно. И даже не только в плане этой проблемы, вообще в плане всех проблем в педагогике, которые здесь были подняты. Что касается содержания, то масса идей возникла. И произошло существенное переосмысление многих вещей, о которых либо уже как-то забыла думать за суетой, либо как-то по-другому на них смотрела.

Я, во-первых, нашла здесь человека, который может быть согласится помочь нам в подготовке студентов в Ярославле – Нину Николаевну Михайлову. Во-вторых, я увидела некоторые технологии, которые, в принципе, мне знакомы, но они, опять-таки, мною восприняты как возможность их актуализации и в подготовке педагогов, и в подготовке студентов. Это что касается содержания. Совершенно великолепная обстановка: люди, организация всего, обстановка очень доброжелательная, как будто побывала совсем в другой стране. Не в России, которая раздирается массой проблем, противоречий, а в стране, где царит уважительное отношение, доброжелательность, забота, стремление к какому-то созиданию, стремление помочь человеку.

Я сама ежегодно провожу несколько конференций, они у нас бывают очень большими, на несколько сотен человек. Я подумала, что на большой конференции очень трудно создать такую атмосферу. И, думаю, такой состав участников, когда круг единомышленников собирается, а не случайных людей – это, конечно, импульс и огромное богатство. В данном случае вы поделились своим богатством, и это очень ценно. Знаете, я как глоток энергии, глоток, я даже не знаю, счастья,

что ли, солнца, света получила здесь. Хотя, у меня здесь были серьезные сложные ситуации, я, честно говоря, попала в них, наверное, первый раз для себя. Эмоционально они были, наверное, непростыми. Но, в целом, для меня тут было много открытий.

Вот даже взять последний мастер-класс о силе искусства. Я сразу подумала про уроки ИЗО, я как-то раньше этому не придавала значение. А тут… Но это же должны быть другие уроки, понимаете? Вот такой учитель как Михаил Михайлович должен быть... Прямо позавидовала вам, что у вас есть вот такая команда, что вы имеете возможность таких людей находить.

В общем, вы – счастливые люди! Счастье, оно не только в материальном, это я уже точно могу сказать, когда б**о**льшая часть жизни прожита. Счастье, все-таки, в том, что есть люди, которые могут разделять твои помыслы, быть в команде. Это же великое счастье, быть в команде людей, близких по духу. Это все остальное перекрывает, так что, спасибо огромное.

Крамаренко Борис Васильевич: Хочу отметить высокий уровень организации, интеллектуальный фон, располагающий к генерации продуктивных идей, радушие и человечность, теплоту взаимоотношений. Понравилось сочетание теории и практики: докладов и мастер-классов. Было полезным соприкосновение с людьми, которые долго и преданно служат большому и благородному делу. Это дает заряд добра и благородства, желания делать мир совершеннее.

Вы, наверное, не представляете, на каком высочайшем уровне находитесь, но со стороны это видно. Особенно из Казахстана *(смех в зале)*. Мне это напоминает ситуацию общественно-педагогического подъема начала 80-х. Я так думаю, что то, что вы делаете, вполне сопоставимо с движением педагогов-новаторов. Вам только нужно найти своего Симона Соловейчика, который бы описал все это методически доступно, грамотно. Мастер-класс про образовательные путешествия, который провела для нас Елизавета Александровна Зверева, вообще можно где угодно на высочайшем уровне грамотности аудитории разбирать и там не будет замечаний – настолько это было глубоко, методически верно, выверено в деталях и подтверждено опытом. Уникальный осмысленный опыт.

Поляков Сергей Данилович: Мое участие здесь – это для меня большая ценность. Так как я конференцию 2014 года пропустил – то

некое сравнение могу сделать первой конференции и того, что я сейчас увидел. Отмечу гораздо большее чувство уверенности у общности, что здесь собралась. Тогда было ощущение хрупкости – да все интересно, но все мерцает, колеблется. Сейчас – ровное уверенное свечение. Я был тут на днях на другой конференции и если сравнивать ее и эту – есть очень важное отличие, которое многие уже назвали. Там не было профессиональной общности. Были отдельные очень сильные выступающие и произносились все те же слова: образовательная ситуация, живая ситуация, субъектная позиция, ценности и т.п. То есть, вроде бы, тот же круг понятий. То есть, вроде бы, «Большая Перемена» это часть некоего тренда. Но ценность существования «Большой Перемены» в другом. Мало профессиональных кругов, в которых позиции теоретиков, практиков, управленцев и т.п не так важны, как важна профессиональность всего сообщества и ощущение – мы свои. И нужно конечно писать, вывешивать материалы на сайте и рассказывать о себе другим.

Шустова Инна Юрьевна: То, что тут происходит третий год, как это делается вживую, можно назвать феноменом. Знак качества присвоить. Тут созданы условия для образования и развития участников. Конференция, где можно думать вместе с другими и знать, что получишь отклик, где мысли пересекаются, дополняют друг друга и вырастают в новые смыслы. И этого так всем нам не хватает.

И мне кажется, это и детям очень важно. Михаил Михайлович Николаев на мастер-классе «Рисунок, как отражение внутренних перемен» сказал, что самое главное, что у ребят в изостудии есть возможность высказаться, проявить себя в слове, в рисунке. Нам всем это важно, очень важно созвучие с чужой мыслью, откликом, переживанием, это нас обогащает и дает нам новые открытия. В этом сила профессионально-личностной общности педагогов «Большой Перемены». Здесь люди говорят на одном языке, это тот феномен, который имеет самое большое значение, и если мы поймем, как он создается и удерживается – мы, наверное, хорошо продвинемся.

Хромова Ирина Валерьевна: Как ни банально звучит, понравилось все – содержание, атмосфера, организация. Имея большой и успешный педагогический опыт, определенную позицию, тем не менее, получила информацию и для размышлений, и для практической работы. Лучше скажу, не удивил, а подтвердил ожидания высочайший

уровень выступлений педагогов. Студенты давно не вносят педагогическую работу в разряд интеллектуальных, у педагогов «Большой Перемены» она, на самом деле, прежде всего интеллектуальная, и отсюда коммуникативная, организационная и прочее. Здесь доказывают то, что лучшие методологи давно формулировали: успех образования – следствие мышления педагогов. Нечасто увидишь такое концентрированное воплощение идеи, особенно в образовании. Так что получила не только информацию, но и духовное подкрепление. Огромное количество впечатлений! И каждый миг кажется, что вот это самое главное, нет – вот это!

И совершенно потрясающий мастер-класс Михаила Михайловича. Он дал образ работы со студентами, мы все пережили это, рассматривая их картины и через них – мы видели динамику ребят, ощущали позицию педагога, все это живо себе представляли. И вот это переживание, что обучение искусству, это совсем не арттерапия, это важнее, это у меня не только в отношении к Михаилу Михайловичу, это ко всем блестящим педагогам «Большой Перемены». Они учат предмету, но работают с душой человека и вместе с ребенком становятся над предметом.

Козлова Лариса Анатольевна: Я менеджер компании «Коллекция приключений», занимающейся организацией детского отдыха. На вашей конференции уже третий раз. И в чем для меня всегда была уникальность этой конференции – это удивительное сообщество практиков и ученых. Причем, разных ученых – это философы, педагоги и психологи. Это дает такой многосторонний взгляд, возможность объемно посмотреть на то, что делают люди, вникнуть в детали того, как это происходит. Для меня это было всегда огромным ценным опытом. И, собственно, в этот раз, я тоже ожидала того же самого. Но для меня огромное удивление, что эта конференция, она превзошла мои ожидания, причем, не могу сказать, что в несколько раз, тут еще что-то качественно иное. То есть, это огромное расширение и, скажем, совершенно новые взгляды. Новый опыт, новые практики, новые возможности. Причем, это расширение и чувств, и мыслей, есть о чем думать, есть про что говорить, есть про что советоваться.

Мое восхищение качеством организации, безупречна работа группы техподдержки. Вся организация конференции и продуманность мелочей от самого первого объявления с описанием, как добраться до

места, то, как встречали участников, как идет работа в перерывах – это демонстрация вашего стиля работы, вашей поддержки. Быть рядом и все незаметно решать, и при этом полное ощущение что все, что происходит – это мы сами.

За эти два дня было создано уникальное пространство – жизни, переживаний, смыслов, людей, развития. И это бесспорно задело. То, что происходило на мастер-классах – высший класс, я буквально на каждом получила для себя новые идеи. Было трудно выбрать куда пойти – везде хотелось быть. Хочется еще раз посмотреть записи, вернуться и обдумать.

И огромное спасибо за такую площадку, я считаю, это уникальная площадка по своему профессионализму, по своей оценке работы, по своим взглядам и по консолидации всех педагогических и не только педагогических течений. Вот сейчас, как мне кажется, тут рождается такое философское научно-педагогическое сообщество, в котором «Большая Перемена» выступает неким катализатором, центром, организатором; и это сообщество рождается на уровне какого-то уникального феномена современной России и современной педагогики. Чувство гордости от сопричастности к этому.

Степина Наталья Александровна: К сожалению, я пришла только к концу конференции, но зато это мне позволит говорить не умные слова, а нежные, что может быть тоже будет уместно. Для меня очень символично, что я попала на мастер-класс Михаила Михайловича Николаева «Рисунок, как отражение внутренних перемен», где мы говорили о целительной силе искусства. Все это очень здорово у меня отзывается. На такой прямой вопрос о подходах и принципах Михаил Михайлович ответил: «Главное для меня – это импровизация, это диалог с ребенком, это напряженное внимание к моменту и максимальная попытка соответствовать тому, что ребенку в это момент нужно». И вот это говорит человек, который принадлежит к миру искусства, подчеркивает это и аккуратно дистанцируется от мира педагогики и психологии. Но ведь то, что прозвучало – под этим подпишется любой хороший педагог и психолог. Идти за ребенком… И для меня так синкретично это прозвучало. Здесь происходит разговор о ценностях, а не о методиках. Это важно, что все мы перед собой эти задачи ставим, независимо от того к какой сфере мы будем себя причислять. И тут уже нет деления на педагогов, людей

искусства и психологов. Для меня всегда это пространство наполнено мета- смыслами.

Есть такое правило – личность воспитывает личность. Большая личность создает школу или пространство, которое само по себе воспитывает, поддерживает ребенка, компенсирует пробелы его раннего детства и просто жизни. Для меня большим открытием были вот эти работы детей, которые мы видим вокруг. Для меня это совершенно фантастический результат – то, что эти молодые люди, многих из которых я знаю, способны это создать. Создать такие произведения! Это выше моего понимания. И за это я хотела поблагодарить команду «Большой Перемены». Это команда личностей, которые воспитывают личностей.

Сулима Людмила Анатольевна: Я тут в первый раз, и я ехала в расчете на разговор про сиротство. Но так бывает, что получаешь не то, что планировал, но это еще больше чем ты думал. Что меня потрясло, так это как тут защищают ребят – это трогает. И вот этот вернисаж из студенческих работ…Такое ощущение, что мы не зря тут сидим среди этих рисунков. И было важное для меня осознание своей… нечуткости, что ли, в работе, как психолога. Как мы тут на мастер-классе Михаила Михайловича обсуждали – я тот самый психолог, который «жестко интерпретирует» другого. Это заставило задуматься – а не стоит ли порой защитить ребенка и от себя самой, от своих профессиональных стереотипов? Спасибо не просто за образовательный процесс, но и за эмоциональную атмосферу, в которой все это происходило. Я понимаю теперь – почему тут так эффективно работают. Душевность, эмоциональность – это много что дает.

Перетягина Надежда Николаевна: Второй день я ловлю себя на том, что нахожусь среди людей близких по духу, и даже по инструментам работы мы близки. И мне даже кажется, что я здесь, в «Большой Перемене» давно работаю. Такое полное совпадение по ценностям с чужими людьми впервые в моей жизни, и мне очень радостно. Просто низкий поклон за то, что вы так творчески, стойко, с таким энтузиазмом работаете. Это еще и повышение квалификации. Дискуссию Ирина Павловна Рязанова – просто мастерски провела. Как все были выслушаны, как люди прямо здесь находили друг друга, чтобы выстроить дальнейшее взаимодействие. Безмерная благодарность за этот опыт.

Ватагина Полина Вячеславовна: Я могу позволить себе сравнивать – я уже третий год участвую в конференциях в «Большой Перемене». Есть несколько метафор по поводу того, как я тут себя ощущаю. Первый год: я росточек в дубовой роще, который как-то попытался пробиться к свету, а вокруг все такие сильные и внушительные. На второй конференции – я уже подросла, стало проще понимать и интереснее. Помню, что было ощущение чего-то заоблачного от того, как работает «Большая Перемена», педагогический консилиум, который нам продемонстрировали – просто фантастика какая-то. Вы знаете, трудно, когда ты сделал что-то хорошо, выходить на новый, еще более высокий уровень. Я не думала, что это возможно, но третья конференция – это ощущение такого полета. «Большая Перемена» умеет подниматься над облаками в космос. Меня бесконечно восхищает ваша методическая работа. Мы в Фонде «Дети наши» не можем пока такого себе позволить. Я уважаю вашу работу и понимаю, как сложно все успевать и совмещать анализ деятельности с непосредственной работой с ребятами. То, что ваши педагоги не только в процессе хороши, но еще и успевают посмотреть на результат, оформить его и донести до других – это достойно уважения.

Смольская Маргарита Валерьевна: Приятно находиться в кругу единомышленников. Я получила поддержку и убедилась в верности своих методов. И конечно получила заряд энергии. Такая конференция – это очень правильная форма общения и передачи опыта в кругу единомышленников. Продолжайте в том же духе!

Киселева Мария Александровна: Очень теплый дом, много умных людей, но никто не умничает. И в такой атмосфере очень хочется находиться и расти. Я тоже чувствую себя росточком.

Волкова Светлана Александровна: Очень порадовал высокий уровень организации мероприятия. Всё чётко, продуманно. Также могу отметить высокий уровень докладов. Больше всего понравилась доброжелательная тёплая атмосфера всего мероприятия.

Кулешова Мария Федоровна: Мне понравился нетворкинг и возможность узнать о проектах коллег, получить от них обратную связь по своему проекту. Работа с обратной связью от участников после рабочего дня – тоже отличная идея!

Поройкова Елена Михайловна: Большая ценность, что конференция не просто дала пищу для размышлений, но появились новые

вопросы, которые теперь не дают покоя, и ты начинаешь искать на них ответы сам. Более осмысленно подходишь к работе с детьми.

Щинова Наталья Андреевна: Я из Новосибирска, но давно ощущаю себя членом команды «Большой Перемены», потому что мы давно сотрудничаем, потому что все это мне близко и понятно. И огромная благодарность за вопросы – за то, что мучаете ими, задаете их, за то, что учите их ставить. Это не просто получается, искать ответы, но самое важное – тут есть возможность к любому подойти и прояснить в диалоге что-то для себя.

Глебова Светлана Анатольевна: Меня особенно порадовало умение докладчиков сочетать основательность и легкость Умение о сложном говорить простыми словами. Теперь хочется не расплескать это все и подумать. По поводу своего выступления – поражало проникающее внимание каждого и к теме, и к опыту, и в ответ хотелось раскрыться, поделиться своими мыслями. Еще большое впечатление от мастер-класса Татьяны Николаевы Леоновой по развитию речи. Ее чувство юмора, потрясающая мудрость – это просто для меня самой удивительный опыт, как ученика. Я убеждена, что по мере того как про вас будут узнавать, это сообщество будет расти. Расти, аккуратно притягивая новых людей, но обязательно сохраняя то ценное, что тут уже есть.

Линник Мария Александровна: На конференции такого рода, которая уже третий год у нас проходит всегда очень интересно. Для меня особенно ценно, что идет обмен опытом с коллегами, с которыми я работаю, с коллегами, которые приезжают из других организаций. Можно немножко помимо обмена опыта подискутировать друг с другом. Как правило, рождаются какие-то вопросы. Для меня это важно.

По поводу того, что такое новое, особенное, лично для меня, как для педагога, случилось на этой конференции. Впервые удалось в команде с коллегой выступить и выйти в такое более глобальное поле вопросов. Потому что, это действительно интересно, когда объединяются теоретическая, научная сторона и практическая. И можно все это внятно описывать. Было приятно, что собрались люди, которые прикладывали все к своей практике. То есть, не просто пришли послушать со стороны, а видно, что для них поднимаемые проблемы лично значимы. Очень интересно, что создалось такое общее поле, где сразу стали видны точки соприкосновения. Мы в разных пространствах с людьми работаем, но, оказывается, эти точки соприкосновения есть. И еще, в процессе обсуждений помимо того, что становится понятно, что что-то наработано (и это хорошо), задается какое-то новое поле возможностей. Стало ясно, про что можно работать дальше.

Леонова Мария Евгеньевна: Удовольствие от познания приобретений, безумная гордость за коллег и такое чувство, что я на пути к чему-то новому.

Филонов Николай Львович: Я все время думаю про некоторый контекст, который задается уже третий год. На первой конференции я был совсем неопытным куратором, я только изучал те ценности, к которым приобщался. И был восторг от переживания этих ценностей. Вторая конференция показала, что уже получается не просто вникать, но и самому делать. А в этот раз уже подтверждение выбранного пути и в конце – ну пойдемте уже продолжать делать. Такое спокойствие и уверенность.

Зацепил наш разговор про поколения на мастер-классе Крамаренко Бориса Васильевича «Ситуативная педагогика в практике работы с детьми, оставшимися без попечения родителей». Он обнаружил для меня какой-то важный исторический контекст, и я вдруг увидел свое место, как представитель поколения молодежи. Я отличаюсь от людей других поколений – своими ценностями, взглядами, своими способами. Это воодушевляет и дает ресурс какой-то. Пришло осознание ответственности за свое поколение.

Злобина Ольга Александровна: Я очень рада, что я здесь. И здесь невозможно не развиваться, не расти, не делать что-то хорошее для других людей. Я вчера была совершенно уставшая. И думала – ну где то я отключусь, поберегу себя. Но это невозможно. Я слышу все, что в докладах, на мастер-классе и даже то, что обсуждают в кулуарах – это же про меня, это важно, я должна тут быть, слушать, вникать, это невозможно пропустить! Спасибо за это всем, кто приехал, и всем, кто складывал это пространство.

Зверева Елизавета Александровна: По сравнению с предыдущими конференциями, я бы отметила взаимопроникновение. Все доклады и мастер-классы, все совместилось и переплелось, и получились узоры удивительной красоты, которые вызывают много мыслей, эмоций и желание многое еще придумать. Очень приятное ощущение сотворчества. И еще важна была поддержка наших научных руково-

дителей при подготовке к конференции. Спасибо за чуткость и внимательность к тому, как работают педагоги, за помощь в анализе и оформлении методик.

Вабищевич Татьяна Николаевна: Говорят, что жизнь измеряется событиями. Обычно события случаются редко, они отмечают вехами прошедшие годы. Но вот это два дня конференции – это череда таких событий, которые вместили себя толчок к дальнейшей деятельности. Много было подготовки. И это началось не тогда, когда были выбраны темы докладов и мастер-классов, нет, гораздо раньше. Когда наш педагогический коллектив четыре года назад принял решение осмыслить свою работу с ребятами. Все, кто к нам приходят на конференции, видят, как этот процесс идет, и новые люди включаются в круг, и вдруг на конференции появляется единое общее пространство как многоцветие. И каждый узор – это событие. И эти события помогают в буднях, когда руки опускаются, и кажется, что ничего не получается. Вот эти моменты помогают справляться, дают заряд. Эти находки важны не только для нас, но и для наших учеников. И хочется, чтобы жизнь этих ребят тоже была наполнена событиями.

Савинкина Мария Владимировна: Я на этой конференции в первый раз за три года не делаю доклад. И мне это дало возможность переосмыслить ценность выступлений педагогов-практиков. Мне как-то раньше казалось – ну что такого особенного в том, что я делаю, и другие так могут, и может даже лучше, зачем об этом кому-то рассказывать? Но в этот раз, слушая коллег и педагогов из других организаций, я поймала себя на мысли – как хорошо, что есть еще такие люди, кого волнует то же, что и меня, кто размышляет над теми же вопросами, делает что-то очень созвучное моему опыту. И у меня огромная благодарность ко всем, кто поборол свои сомнения (а я знаю, что такие были) и сделал свой доклад. Поверьте, это очень-очень ценно!

Глаткова Александра Олеговна: Я работаю PR-менеджером в «Большой Перемене» и я в первый раз на конференции. И я в восторге от того, как вы просто это делаете; даже говоря о проблемах, как вы быстро включаетесь в поиск решения и готовы что-то предпринять. И возникает ощущение, что все не так уж плохо у нас в образовании, какой-то оптимизм появляется. И все объединены, и это правда, – великим делом. И я уже не различаю – где тут гости, где хозяева, мы все стали одной большой дружной командой.

Касицина Наталья Викторовна: Без каждого из здесь присутствующих чего-то бы важного на конференции не произошло – все вложились в это событие, и те, кто его готовил, и те, кто участвовал. Спасибо большое участникам секций и мастер-классов за обратную связь. Она была конструктивной и развивающей, показывающей, куда нам дальше двигаться, открывающей новые горизонты, помогающей развернуть то, что делается, чтобы работать лучше и качественнее и для большего количества ребят, которым нужна наша поддержка.

ОБ АВТОРАХ

Аверкина Ольга Геннадьевна: сотрудник Центра первичных обращений, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Андреева Татьяна Владимировна: психолог НОУ «Детская деревня – SOS Томилино», пос. Томилино Люберецкого района Московской области.

Аникеев Максим Владимирович: директор Китежской СОШ, д. Чумазово Барятинского района Калужской области.

Афонина Полина Семёновна: координатор проектов Благотворительного Фонда «Дети наши», г. Москва.

Байбородова Людмила Васильевна: д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль.

Берникова Анна Николаевна: канд. пед. наук, советник директора Федерального института развития образования, г. Москва.

Бобылёва Ирина Анатольевна: канд. пед. наук, доц., зав. лабораторией социально-педагогических проблем детства Института семьи и воспитания РАО, эксперт Благотворительного Фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!», г. Москва.

Богданова Виктория Сергеевна: учитель математики, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Вабищевич Татьяна Николаевна: учитель математики, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Васильев Анатолий Анатольевич: канд. пед. наук, директор НОУ «Детская деревня – SOS Томилино», пос. Томилино Люберецкого района Московской области.

Ватагина Полина Вячеславовна: руководитель программы «В Большой мир», Благотворительный Фонд «Дети наши», г. Москва.

Голованов Виктор Петрович: д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, Засл. учитель РФ, г. Москва.

Гусаковский Михаил Антонович: канд. филос. наук, доцент, Белорусский государственный университет, г. Минск.

Доненко Игорь Евгеньевич: руководитель департамента региональных программ Благотворительного Фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!», г. Москва.

Дымов Александр Борисович: учитель математики и физики, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Евладова Елена Борисовна: д-р пед. наук, гл. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Заводилкина Ольга Владимировна: ст. науч. сотр. Института изучения семьи и воспитания РАО; специалист-эксперт, Благотворительный Фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», г. Москва.

Зверева Елизавета Александровна: руководитель клубных программ, учитель русского языка и литературы, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Злобина Ольга Александровна: учитель иностранного языка, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Иванова Евгения Руслановна: учитель иностранного языка, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Касицина Наталья Викторовна: руководитель образовательных проектов, Открытый авторский Институт альтернативного образования им. Я.Корчака, г. Санкт-Петербург.

Крамаренко Борис Васильевич: канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова, г.Кокшетау.

Ладыгина Ирина Александровна: учитель истории, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Линник Мария Александровна: канд. биол. наук, куратор, учитель биологии, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Лобынцева Светлана Викторовна: руководитель кураторской службы, куратор, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Логинова Лариса Геннадиевна: д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Академии профессионального образования и переподготовки кадров, г. Москва.

Михайлова Нина Николаевна: канд. пед. наук, доц., вед. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Найдёнова Антонина Вячеславовна: ведущий менеджер Благотворительного Фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!», г. Москва.

Николаев Михаил Михайлович: руководитель художественной студии, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Носова Елена Павловна: канд. психол. наук, науч. сотр. Психологического института РАО, г. Москва.

Палицкая Наталья Владимировна: педагог-психолог, Вечерняя (сменная) школа №27, г. Новосибирск.

Плотникова Елена Александровна: учитель русского языка и литературы, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Романова Елизавета Александровна: учитель-дефектолог, Дом-интернат Центр содействия семейному воспитанию «Вера. Надежда. Любовь», г.Москва.

Рожков Михаил Иосифович: д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Рязанова Ирина Павловна: исполнительный директор Благотворительного Фонда «Большая Перемена», г. Москва.

Смольская Маргарита Валерьевна: педагог-организатор, Социальный приют для детей и подростков Департамента социальной защиты населения, г. Москва.

Сорочан Екатерина Михайловна: учитель математики, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Теплова Анна Борисовна: канд. пед.наук, ст. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва

Туйкин Роберт Рамилевич: психолог, руководитель психологического центра «Вершитель», г. Москва.

Филонов Николай Львович: куратор, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Хромова Ирина Валерьевна: канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

Царгуш Людмила Энверовна: канд. пед. н., логопед, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Шустова Инна Юрьевна: д-р пед. наук, вед. науч. сотр. Института теории и истории педагогики РАО, г. Москва.

Щинова Наталья Андреевна: директор Вечерней (сменной) школы № 27, г.Новосибирск.

Юсфин Семен Михайлович: канд. пед. наук, вед. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Якиманская Ирина Сергеевна: д-р пед. наук, проф., действ. чл. Международной педагогической академии, г. Москва.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
III Международной научно-практической конференции
(г. Москва, 23-24 апреля 2015 г.)

Выпускающий редактор
Касицина Наталья Викторовна

Расшифровка видео записей
Воробьев Александр Юрьевич

Корректор
Малова Наталья Викторовна, Якубман Галлит Иосифовна

Подписано в печать ??.09.2015
Формат 60x84/16. Бумага офсетная
Печать офсетная. Объем 24,4 усл.печ.л.
Тираж ??? экз.

ISBN 978-5-98604-509–2

9 785986 045092

Отпечатано в типографии издательства «ПРОБЕЛ-2000»
Тел. (495) 287-06-19 e-mail: probel-2000@mail.ru