

Казакова Е.И., Тряпицына А.П.

школа  
на пороге  
нового  
века

# ДИАЛОГ

на лестнице успеха



ПЕТЕРБУРГ  
XXI  
ВЕК  
ИЗДАТЕЛЬСТВО





4 424.43

Е. И. КАЗАКОВА, А. П. ТРЯПИЦЫНА

П 2021

# Диалог на лестнице успеха

Книга для учителей  
и родителей

1974929

РГПУ им А.И. Герцена  
Библиотека № 3  
естественно-математической  
литературы



Совместно с ЗАО «Пресс-Атташе»

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

1997

ББК 74  
К14

Казакова Е. И., Тряпицына А. П.

К14 ДИАЛОГ НА ЛЕСТНИЦЕ УСПЕХА (Школа на пороге нового века). — СПб.: «Петербург — XXI век», совместно с ЗАО «Пресс-Атгаше», 1997. — 160 с.

ISBN 5-88485-047-6

Эта книга открывает новую серию научно-популярной литературы для учителей и родителей «Школа на пороге нового века». В увлекательной форме авторы рассказывают о достижениях, новых технологиях и инновационных процессах в современной российской школе.

ББК 74

ISBN 5-88485-047-6

© Издательство «Петербург — XXI век», 1997.  
© Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына, 1997  
© Серия «Школа на пороге нового века», издательство «Петербург — XXI век».

## ЭТО СЛАДКОЕ СЛОВО НАУКА

*«Люди вместе могут совершить то, чего не в силах сделать в одиночку; единение умов и рук, сосредоточение их сил может стать почти всемогущим».*

Д. УЭБСТЕР

Взаимодействие педагогической науки и практики является предметом специального рассмотрения во многих работах, посвященных методологии педагогики. Но в 80-е и особенно 90-е годы XX столетия эта проблема стала рассматриваться с новых позиций, что было обусловлено возрождением общественно-педагогического движения, масштабными инновационными процессами, связанными с реализацией ведущих идей реформы отечественной системы образования. Как важнейшую характеристику этого взаимодействия в последнее десятилетие нашего века можно выделить совместное решение сложных проблем развития школы учеными и практиками. Для школы, органов управления образованием стало обычным участие в работе ученых; для ученых — проведение научных конференций, адресованных практикам. Небывалое раньше количество учителей, завучей, директоров, управленцев разного уровня стали в 90-х годах учиться в аспирантуре, вести самостоятельные научные исследования. Это не было случайным, поскольку 80-е—начало 90-х годов XX века — переломная эпоха в развитии отечественного образования, характеризующаяся сменой ценностных ориентиров школы как социального института; интенсивностью инновационных процессов; появлением альтернативных течений и новых типов образовательных учреждений; поиском технологий реализации провозглашенных идей реформы образования; отсутствием обоснований направлений и механизмов развития образования.

Как показывает анализ истории образования, в такие периоды наблюдается особо острая потребность в обосновании перемен, прогнозировании путей развития образования, наступает новый этап осмысления сущности педагогической науки.

Поэтому в 90-е годы по всей стране были организованы Экспертные советы, введены должности научных руководителей об-



разовательных учреждений, заместителей директоров по опытно-экспериментальной работе... Нет сомнений, что этот этап развития отечественного образования еще ждет своего исследователя — столь неоднозначно, сложно и интересно рассматриваемое явление. Но уже сегодня можно сказать, что сам период 80—90-х годов с позиций взаимодействия науки и практики был неоднородным. И если «наука — это драма, драма идей», то как и в любой драме во взаимодействии педагогической науки и практики были свои начало, кульминация и... развязка...

Погода была совсем не петербургская. Последние дни июня выдались особенно жаркими. В старинном здании на Мойке, 48 было прохладно, но собравшиеся не ощущали этой прохлады. Их лица были задумчивы. В зале стояла «звенящая» тишина и никто не начинал разговор. На обсуждение был вынесен один вопрос: «Быть или не быть... ГЭСу\*?»

Сама постановка вопроса казалась собравшимся дикой, абсурдной. Ведь каждую последнюю пятницу месяца на протяжении уже семи лет они собирались вместе, чтобы обсудить самые острые проблемы развития петербургской школы.

И все семь лет это были удивительные, непохожие друг на друга пятницы: научные дискуссии, аналитические доклады, коллективные «штурмы» поиска трудной задачи, споры. Если бы надо было найти педагогическую иллюстрацию уже упомянутого выражения «наука это драма, драма идей», то заседания городского экспертного совета как нельзя лучше подошли бы для этой цели.

И вот сейчас.... Каждый вспоминал свою работу в ГЭС. И ни один из них не мог представить свое будущее без этой работы. Но вопрос заключался в том, нужна ли эта работа другим, школе, городу? Члены ГЭС непохожи друг на друга: у них разный опыт работы, разные интересы, идеалы, представления о своей науке. Но есть и общее, что объединяет их всех: вера в то, что знание, которым они владеют, может помочь в реальной жизни ребенку, родителям, учителям, школе. Они никогда не говорили высоких слов о педагогике, не переоценивали значимость научно-педагогического знания, но в то же время не переставали удивляться глубине и емкости этого знания. Они верили, что педагогике, очень молодой еще науке, принадлежит будущее. Потому что она ищет ответы на самые сложные вопросы: зачем я пришел в этот мир? Как в Человеке просыпается человеческое? В чем секрет стремления человека «осуществить, выполнить себя»? В чем за-

\* ГЭС — городской экспертный совет.

ключается суть педагогической помощи и поддержки ребенка? Как описать согласно требованиям научного стиля такие важные в жизни каждого из нас моменты, которые мы характеризуем словами Жизнь, Радость, Трагедия, Риск, Надежда, Любовь, Событие? И не просто описать, а так, чтобы это описание было технологичным, практическим руководством к действию, способствующим достижению поставленной цели?

Да, они верили в силу педагогического знания, хотя не раз, и не два попадали в ситуацию, которая хорошо известна читателю.

— *Что же это у вас за работа такая? — Дима был вовсе не прочь потренироваться «ни о чем», чтобы дорога была не скучной.*

— *Обычная работа. Якобы научная.*

— *Почему якобы? — удивился Дима.*

— *Потому что те, кто этой работой занимаются, считают ее научной. А все остальные полагают, что мы проедаем государственные деньги без всякой пользы и занимаемся не наукой, а болтлогией.*

— *Но вас же посылают в командировки, значит, в вашей работе какую-то пользу все-таки видят. Разве не так?*

— *Не так. Нас используют не как научных работников, а как дешевую рабочую силу. Например, при проведении инспекторских проверок, когда нужны лишние рабочие руки. Как это ни грустно, наши знания никому не нужны.*

— *Но почему?*

— *Да потому что есть три сферы, в которых каждый считает себя специалистом: политика, воспитание детей и борьба с преступностью. Все почему-то считают, что в этих вопросах все совершенно очевидно на уровне обычного здравого смысла. И никакая наука здесь не нужна. Вам приходилось видеть, как люди гадко усмеваются при словах «кандидат педагогических наук»?*

— *А вы кандидат именно педагогических наук? — Дима не смог сдержать улыбку.*

— *Нет, я юрист. Но мое положение ничем не лучше. Знаете, как министерские чиновники смотрят на нас, когда мы им приносим документы? Как на попрошайек-графоманов. Мол, опять принесли какую-то чушь, все пишут и пишут, прямо спасу от вас, ученых, нет, нам надо вал преступности останавливать, а вы у нас, таких занятых, время отнимаете, заставляете всякие глупости ваши читать. А потом, недели так через две-три, откроешь газету, а в ней — интервью с сотрудниками министерства, где черным по белому твои же слова из этого самого документа приводятся, только авторство уже не твое. И гонорар не ты получаешь.*

— *И большие гонорары?*



— Копеечные. Да не в них же дело! Просто противно, когда тебя считают полным дерьмом, ничтожеством, у которого можно украсть мысль и даже не поблагодарить, я уж не говорю об извинениях.\*

Да, такая ситуация им знакома. Однако чем больше они общаются с практиками, чем глубже познают жизнь сегодняшней школы, тем больше они предлагают точных и разнообразных вариантов решения острых проблем развития школы.

Эти проблемы настолько сложны, что решение можно начинать с рассмотрения и анализа разных аспектов. При этом каждый из членов из ГЭС начинает поиск решения, исходя из собственной исследовательской позиции, в которой сфокусированы вера, мировоззрение, приоритеты, стиль научной работы конкретного исследования. Рассматривая проблему через разные грани этого «магического кристалла» (исследовательской позиции), мы получаем разные варианты решения одной и той же проблемы.

Представим два варианта, которые отражают позицию авторов этой книги в подходе к поиску решения различных проблем современной школы.

### Вариант 1

Или, если угодно, монолог 1, который (как хочется на это надеяться!) станет началом диалога читателя с авторами этой книги.

## ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РОЖДЕНИЕ НОВОЙ ТЕОРИИ

На наш взгляд, сегодня сложились **объективные предпосылки для разработки педагогической теории школьного образования**. К ним можно отнести, по крайней мере, следующие.

**Первая предпосылка** связана с особенностями современной практики.

Сегодняшняя школа развивается как школа «вариативная», стремящаяся удовлетворить образовательные потребности ребенка, общества, государства, семьи, религиозных конфессий, национальных объединений и т. д. Эта тенденция свидетельствует

\* А. Маринина. «Стечение обстоятельств». М., 1996. С. 14—15.

о притягательности одной из идей реформы школы — идеи ориентации на реальные потребности учащихся и их родителей. Реализация этой идеи на практике сталкивается с многочисленными вопросами.

Как достичь согласования образовательных потребностей личности и общества?

Как сохранить единое образовательное пространство страны? Каким образом обеспечить реально равные возможности каждому ученику реализовать свой личностный потенциал?

Каким образом информированность, сформированность знаний и умений обеспечивает нравственную культуру личности, развитие способности к взаимодействию с людьми разных культур, религиозных убеждений, политических взглядов?

Эти и другие вопросы вытекают из основной цели, поставленной обществом перед современной школой — содействие личностному и профессиональному самоопределению. Их актуальность и «острота» связана с тем, что ориентация школы на собственно педагогические цели — содействие самоопределению личности, развитие ее способностей, «возвышение» потребностей — обуславливает достижение и социально-педагогических целей, которые связаны с «поддержкой» (или «торможением») прогрессивных изменений в обществе.

Исследователями (прежде всего Л. Н. Лесохиной) установлено, что социальное поведение человека на многие годы определяется способами школьного обучения (например, сложившаяся в школьный период психология «троечника» впоследствии может сопутствовать человеку всю жизнь). Психологами доказана зависимость становления значимых личностных качеств от организации образовательного процесса, способов взаимодействия.

Другими словами, можно утверждать, что современная школьная практика ориентируется на поиск основ целостного становления человека в школьные годы, основ «целостной деятельности» школы как социального института. Попытки отыскать эти «основы целостности» некоторые педагоги, практики и ученые связывают с изучением феномена, названного «образованием».

Отметим сразу, что термин «образование» не может быть полностью понят, если не учитывать его многозначность. Можно высказать предположение о том, что в разные исторические периоды принимаемый научным сообществом объем понятия сужается или, наоборот, расширяется. Дискуссии о том, какое понятие «вбирает» в себя другое — образование или воспитание — являются своеобразным «отражением» данного предположения.



Достаточно подробно соотношение этих понятий рассматривают авторы коллективной монографии «Эффективность образования» (М., 1991. С. 3—10); В. В. Краевский в книге «Педагогическая теория» (Волгоград, 1996. С. 32—33).

Мы исходим из следующей позиции. Образование — понятие многоаспектное.

Образование *как процесс* представляет собой целостное единство обучения, воспитания и развития, и в этом случае выступает как фактор становления человека.

Образование может рассматриваться *как социальная, открытая, саморазвивающаяся система*, компоненты которой — образовательные стандарты, образовательные программы, образовательные учреждения, органы управления — обеспечивают функционирование и развитие школы как института социализации личности.

Образование может рассматриваться *как одна из характеристик духовного потенциала страны*, определяющая способы трансляции культуры от одного поколения к другому, обеспечивая вхождение молодых поколений в будущее, которое, по определению М. Мид, является префигуративным, т. е. беспрецедентным. В этом случае образование выступает как фактор безопасности страны, обеспечивая уровень свободы каждой личности и общества в целом.

Современная практика требует осмысления сущности образования во всех трех плоскостях.

Отсюда следует *предположение*, что теория образования должна представлять некую теоретическую целостность, включающую в себя (точнее, интегрирующую на некоем, пока не определенном, основании) теорию воспитания, теорию обучения (дидактику) и теорию, известную как школоведение. И только в этом случае будет найдена теоретическая база решения проблем развития школы и Человека в Школе.

В этом предположении нет преувеличения. История развития науки свидетельствует, что по мере продвижения научной мысли по пути познания более поздние по времени теории, если они верны, включают в себя более ранние теории, которые выступают как частные случаи более поздней теории.

*Вторая предпосылка* связана с анализом тенденций современной науки.

Одна из важнейших характеристик современной науки заключается в усилении «проблемной методологии» (см.: *Философский энциклопедический словарь*. — М., 1989. С. 360), обуславливающей усиление междисциплинарного подхода к исследованию проблемы. Междисциплинарный подход в рамках конкретной науки

является самостоятельной науковедческой проблемой. Основная сложность, на наш взгляд, связана с нахождением собственно педагогической проблемы, решение которой может быть различным в зависимости от выбора данных (концепций, теорий) других наук, а этот выбор, в свою очередь, определяется мировоззрением исследователя.

Например, чтобы решить на современном уровне какой-либо дидактический вопрос, необходим выбор той или иной философской концепции познания, выбор соответствующей психологической теории обучения (учения), ценностное согласование с собственными мировоззренческими взглядами, наконец, сравнение выбранных для междисциплинарного синтеза положений с теми, которые не были выбраны для развития исследовательской позиции. Малая эффективность создания междисциплинарной теории образования, названной эдукологией, обусловлена, на наш взгляд, именно тем обстоятельством, что не было найдено собственно педагогическое основание для междисциплинарного синтеза (см., например: *Эдукология: Программа для педагогических вузов*. — СПб., 1991). Необходимо также учесть, что для современной педагогики характерно стремление осмыслить себя как философскую науку, раскрывающую сущность взаимодействия людей, путей самореализации Человека, самоценности Детства как важнейшего периода жизни человека, влияния образования на процессы становления Человека и общества; а с другой стороны, педагогика как прикладная наука все отчетливее осознает себя как технологическую науку.

В качестве *третьей предпосылки* создания современной теории школьного образования можно выделить историю развития образования и педагогической науки.

Исторический анализ образования предполагает решение, по крайней мере, двух задач:

— анализ концепций целостного педагогического процесса, в которых содержится предвосхищение современного понимания образования (в одном или в трех указанных выше значениях), например, концепции П. Ф. Каптерева, С. И. Гессена или работы по истории образования С. Ф. Егорова;

— выявление факторов, определявших идеалы и ценности образования в разные исторические периоды, которые, в свою очередь, оказывали влияние на содержание педагогических теорий и концепций образования (см. например: *Образование: идеалы и ценности. Историко-теоретический аспект* / Под ред. З. И. Равкина. — М., 1985).

Данная предпосылка обозначена пока интуитивно и требует большой аналитической работы, которая еще впереди.



**Объектом** разрабатываемой теории становится школьное образование как явление объективной педагогической реальности.

**Предмет** — эмпирический базис, теоретическое ядро — принципы, ценности, закономерности функционирования и развития школьного образования, а также практические следствия, методические рекомендации по реализации основных теоретических положений в практической деятельности школы, т. е. теоретические основы школьного образования.

**Методологическими основами** разработки теории являются следующие подходы, которые понимаются как основополагающие принципы (основания) построения исследовательской программы.

В настоящее время чаще всего придерживаются четырехуровневой классификации методологических знаний.

**Философский** (научоведческий) **уровень**, раскрывающий основные нормы и процедуры научного познания.

**Общенаучный уровень**, отражающий сущность подходов, используемых в различных науках. Для современной педагогики наиболее характерными являются системный, деятельностный и аксиологический подходы.

**Частнонаучный** (конкретнонаучный) **уровень**, предполагающий опору на известные в данной области педагогики факты, принципы, закономерности и т. д. На наш взгляд, именно методологические знания этого уровня исчезают из многих современных педагогических исследований, в которых наблюдаются непродуктивные неоднократно предпринимавшиеся в истории педагогики попытки прямого переноса положений других наук в педагогическую теорию и практику (см.: Краевский В. В. Методология педагогического исследования. — Самара, 1994. С. 78—84).

И, наконец, **уровень конкретного исследования**, определяющий логику отбора конкретных методик, адекватных познавательным задачам, взаимодополняемых на разных этапах исследования.

Для разработки современной теории образования наибольший интерес, на наш взгляд, представляет осмысление так называемого «общенаучного» уровня методологических знаний. Помимо указанных — системного, деятельностного, аксиологического — подходов для понимания сущности образования имеют значение культурологический и герменевтический подходы. Заметно, что оба подхода подчеркивают направленность педагогического исследования как исследования гуманитарного.

Культурологический подход позволяет проникнуть в тайны процессов трансляции и присвоения культуры, взаимодействия национальных культур, а следовательно, выявить роль образования

в этих процессах (и наоборот — влияние этих процессов на понимание образования).

Герменевтический подход ориентирует исследователя на понимание жизненного опыта другого человека как основной метод гуманитарного познания (см. подробнее: Тыщенко В. П. Философия культуры диалога. — Новосибирск, 1993).

Однако особенности образования как процесса (см. выше) обуславливают необходимость «расширения» подходов, характерных для гуманитарного познания, и в то же время непрременную опору на так называемые естественнонаучные, в том числе экспериментальные методы. Это требование обусловлено успехами экспериментальной психологии, медицины, физиологии и других наук, результаты которых нельзя не учитывать при изучении различных проблем учения (обучения).

Рассматривая методологические основы разработки теории школьного образования, нельзя не учитывать вероятностный характер педагогических закономерностей. Особую значимость эта специфика педагогического познания приобретает на этапе формулировки практических следствий, вытекающих из теоретических положений. Однако сегодня педагоги, на наш взгляд, не готовы к определению соответствующего методологического основания (см.: Тряпицына А. П. Образовательный стандарт как нормативная основа определения критериев результативности образовательного процесса // Проблемы результативности педагогической деятельности. — СПб., 1997. С. 15—16).

Обобщая сказанное, следует отметить, что в исследовании проблем образования, по всей видимости, основным методологическим подходом является подход (принцип) взаимодополнительности методов естественнонаучного и гуманитарного познания. Можно предположить, что в зависимости от вида (типа) исследования проблем образования будет «вырисовываться» различное сочетание указанных выше подходов, однако о «методологической целостности» любого исследования проблем образования можно говорить лишь при наличии в исследовании принципа дополнительности.

Рассматривая контуры методологических основ разработки теории школьного образования, нельзя не коснуться еще одной особенности современной социокультурной ситуации, связанной с отношением «ученый—пользователь». Порой глубокие педагогические идеи не воспринимаются практиками из-за усложненности понятийного аппарата, трудности логического обоснования. Кажется, И. И. Ильин приводит распространенное в средние века высказывание: «Ученый! Ты объяснил нам это явление. Но кто теперь объяснит нам твоё объяснение?»



Проблема «простоты» научно-педагогического языка неразрывно связана с проблемой здравого смысла, своеобразного «регулятора» процесса познания. Философы отмечают, что, если при исследовании сложных феноменов отрешиться от здравого смысла, то можно впасть в «дурную бесконечность», пытаться логически обосновать каждый шаг, вместо того чтобы найти механизм описания явления, объекта, позволяющий преодолеть «информационные пустоты» без гнетущего чувства недосказанности, непонимания. Следует помнить замечание В. В. Краевского отмечавшего, что, применяя приемы и процедуры научного познания к тем или иным объектам, «мы превращаем объекты с принципиально бесконечным множеством свойств в объекты, имеющие конечное фиксированное число свойств, связей и отношений, ...исключая временно все другое из поля нашего внимания» (Краевский В. В. Педагогическая теория: что это такое? зачем она нужна? как она делается? — Волгоград, 1996. С. 23).

Рассмотренные контуры методологического основания разработки теории школьного образования позволяют сформулировать важный, на наш взгляд, вывод о коллективном характере исследования проблем школьного образования. Речь идет о том, что на современном этапе развития науки наибольшие результаты получают в тех исследовательских программах, где удается достичь согласования различных исследовательских позиций. Исследовательская позиция, определяющая появление научных школ, направлений, течений, может быть выражена следующей формулой:

**Исследовательская позиция =  
Мирозрение и ценности исследователя +  
Выбор методологического подхода  
к изучению проблемы + Здравый смысл**

Успех исследования во многом определяется убежденностью исследователя в принципиально возможном познании изучаемого явления и объекта. Ученых Петербурга, занимающихся изучением проблем школьного образования, при всем различии научных интересов, объединяет уверенность в том, что построение общей согласованной исследовательской программы по разработке теории школьного образования — реально. Потому что, вслед за И. Лакатосом, можно утверждать: мы уверены, что разрабатываемая теория школьного образования позволит всесторонне объяснить наблюдаемые явления и предскажет появление новых фактов в жизни школы, ученика, учителя.

## Вариант 2 ПЕДАГОГИКА УСПЕХА

Что такое успех?

По «Толковому словарю русского языка» «успех — 1. Удача в достижении чего-либо; 2. Общественное признание; 3. Хорошие результаты в учебе, работе».

Педагоги и психологи чаще всего трактуют успех как наиболее оптимальное достижение желаемой цели.

В 1890 году американский философ и психолог У. Джемс создал чрезвычайно оригинальную формулу «человеческого счастья»:

$$\text{самооценка} = \frac{\text{успех}}{\text{притязания}}$$

Какое отношение эта формула имеет к понятию человеческого благополучия, благоприятности развития? Человек тем лучше себя чувствует, чем выше его самооценка, и наоборот, чем выше самооценка, тем лучше самочувствие. (Вспомним — потребность в самоуважении, признании и т. д.)

Из формулы следуют два пути повышения самооценки. Можно уменьшить знаменатель или увеличить числитель. И тот, и другой пути реальны. Снижение уровня притязаний — известный метод, который даже позволяет разрешить некоторые патологические проблемы. Однако это путь регресса (если снижение не носит временный, обусловленный необходимостью, характер). В настоящей же работе автора прежде всего интересует развитие по пути прогресса. Отсюда вывод: если мы хотим человеку добра, надо помогать ему идти по Дороге Успеха.

Для подтверждения этих рассуждений приведем цитату из широко известной работы Р. Бернса «Развитие Я-концепции и воспитание».

«Постулат Уильяма Джемса. В развитом обществе человек имеет возможность выбора целей. Мы можем сами устанавливать себе цели, связанные с различными компонентами нашего Я, и оценивать успешность наших жизненных проявлений относительно этих целей. Из этого и вытекает „постулат Джемса“: наша самооценка зависит от того, кем мы хотели бы стать, какое положение хотели бы занять в этом мире; это служит точкой отсчета в оценке нами собственных успехов или неудач. Наверное, всем людям свойственно стремление максимально развивать всевозможные грани своего Я, однако ограниченность способностей человека, ограниченность его существования в пространстве и во времени в принципе заставляют каждого подходить реалистически — выбирать лишь отдельные



аспекты личностного развития и ставить по отношению к ним конечные цели, с достижением которых человек связывает свой жизненный успех. Коль скоро такой выбор сделан, самооценка отсчитывается уже от притязаний: она повышается, если они реализуются, и понижается, если человеку не удается их реализовать.

Например, когда человек, считающий себя первоклассным теннисистом, проигрывает подряд целый ряд матчей, перед ним открывается несколько возможностей: а) каким-то образом объяснить свои поражения, прибегнув к рационализации; б) снизить уровень своих притязаний; в) заняться другой деятельностью, которая обещает принести больший успех. В конечном счете, мы сами создаем свои притязания и связываем их с определенными уровнями личностного развития. То, что для одного является безусловным успехом, другой воспринимает как неудачу». (Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986. С. 48).

Авторы позволили себе привести такую пространную цитату по целому ряду причин. Во-первых, чтобы подчеркнуть преемственность педагогических идей во времени. Старое — не значит плохое, новое — не значит лучшее. Во-вторых, в этой цитате сформулировано большинство положений, создающих философско-психологический фундамент Педагогики Успеха. В-третьих, имя английского ученого Р. Бернса известно мировой педагогической общественности, однако его работа, цитируемая здесь, давно не переиздавалась в нашей стране и стала мало доступна читателю. И, наконец, в-четвертых, приведенная цитата позволит установить определенное соответствие между «ориентацией на успех» и самооценкой личности.

Итак, сама жизнь определила необходимость появления ГЭСа, ученые стали экспертами.

### А кто такой эксперт?

По определению, эксперт — лицо, высказывающее суждение и влияющее на принятие решений. Суждения эксперта носят рекомендательный характер, обязательным же является лишь одно: эксперт берет на себя ответственность за сделанный вывод. Экспертом становится тот, кто, по словам Н. Бора, знает, какие в его области могут быть совершены ошибки и как их избежать.

Прошедшие семь лет они были нужны, поскольку их знания помогали избежать ошибки в построении новой школы.

### А сегодня?

В тот памятный для членов Петербургского экспертного совета июньский вечер они все же пришли к выводу, что и сегодняшней школе они нужны, но нужны не только в качестве экспертов, но и разработчиков, коллег в сложном процессе обновления школы. Сегодня объединяющими их в единое целое стали слова К. Д. Ушинского:

*«Мое дело не указывать давно истертую дорогу, но идти вместе с вами по той, которая мне только известнее, чем вам; и тем более, что эта дорога не только не вполне освещена, но едва проложена...»*

Они решили, что в будущем учебном году ГЭС будет существовать в новом качестве, а именно как общественный институт развития образования в Санкт-Петербурге. И начнет он свою деятельность с выполнения «программы незавершенных дел», о которых и пойдет разговор на страницах этой книги.



## ЛЕСТНИЦА УСПЕХА

*Доброе слово и кошке приятно.  
(ВМЕСТО ЭПИГРАФА)*

Тема нашего первого диалога: «Лестница Успеха — Ориентация на достижения».

И тема, и общий замысел книги возникли у авторов в результате обсуждения одной телевизионной информационной программы.

Раннее утро, в общем ряду новостей из жизни нашей страны бодрый голос диктора выделил следующее сообщение: «В Москве начался месячник „Чистая машина“, цель этой акции — дальнейшее улучшение быта нашей столицы». Далее в голове одного из авторов этой книги мгновенно возник образ акции: конкурс на самую чистую машину с ежедневным вручением призов и памятных знаков, награждение лучших станций технического обслуживания и т. д. Но диктор продолжил: «В ходе проведенных мероприятий оштрафовано...»

Этот пример, с нашей точки зрения, наглядно демонстрирует две противоположные стратегии стимулирования позитивного развития: стратегию поддержки достижений и стратегию наказания за несоответствия. Какой путь мы выбираем чаще и какой из них эффективнее?

Наверное, каждое время рождает свои символы, предназначенные для более яркого отражения сути вещей и явлений. Образ Лестницы Успеха для авторов стал носителем главной идеи преобразующих процессов в современной системе образования; образования, смысл которого — в овладении человеком всем богатством средств достижения личного, семейного и общественного благополучия и успеха. Какое бы определение образовательного процесса мы не принимали за основу, мерилом его качества будет выступать степень влияния образованности на индивидуальное и общественное развитие в самом широком его понимании.

— *Коллега, не хотите ли Вы сказать, что хорошее образование должно помогать человеку быть счастливым?*

— *Хорошее образование должно углублять и расширять представления человека о счастье; в конечном итоге, только такой путь может привести к развитию Человека в Мире и Мира в Человеке.*

Если попытаться нарисовать портрет Педагогики Успеха, то самое разумное, что можно сделать, — это изобразить Лестницу Достижений, каждая ступенька которой — это достижение человеком определенной цели, совершенное с верой в себя и значимость поставленной цели.

Педагогика Успеха, сама по себе, — образ, в котором главное — опора на внутренние силы человека.

Как создать условия для полноценного развития личности? Всем известен постулат о необходимости ориентироваться на «зону ближайшего развития». Однако теоретическое утверждение чаще легче осознать, чем осуществить на практике. Весь вопрос в том, как определять эту зону ближайшего развития, на что опираться — на естественные или искусственные процессы. А может быть, стоит выявить те составляющие жизненных циклов, при которых здоровый организм сам ставит перед собой задачи, ведущие к развитию. Собственно, именно эту гипотезу и можно считать ведущим утверждением Педагогики Успеха. Итак, авторы в своей книге исходят из следующего утверждения: если в педагогическом процессе нам удастся создать условия веры человека в себя, в свои силы, то человек сам будет выбирать жизненные задачи из зоны ближайшего развития, то есть восходить к своему развитию по Лестнице Достижений.

Давайте попробуем разобраться с этой проблемой путем ответа на ряд традиционных вопросов.

Стоит ли бороться за Успех Ребенка?

Что такое ориентация на достижения?

Какими бывают личностные достижения?

Что такое Педагогика Успеха?

Зачем нужен сертификат Успеха?

Призы, награды, конкурсы — роскошь или необходимость?

В чем состоит проблема? Что такое ориентация?

Первое понятие, с которым нам предстоит познакомиться, — Ориентация. Ориентация личности — это сложная характеристика. Происхождение термина тесно связано с житейским смыслом слова ориентир. В Современном словаре иностранных слов (М., 1993) «ориентир» определяется как «отдельный предмет на местности (дерево, дом и т. д.) или рельеф местности, с помощью которого



легко определить свое местонахождение, ориентироваться». Отсюда — тот же словарь трактует «ориентацию» как «1) определение своего местонахождения; 2) умение разобраться в окружающей обстановке; осведомленность в чем-либо; 3) направленность деятельности, определяемая интересами кого-, чего-либо...»

В педагогической литературе читатель чаще всего будет встречаться со следующими словосочетаниями: ценностные ориентации личности и общества, профессиональные ориентации, нравственные ориентации, ориентации на образование (труд, успех, ценности и т. д.). Что означают все эти понятия?

Не вдаваясь в детальный теоретический анализ, отметим, что ориентация — это сложное личностное (или общественное) образование, представляющее собой взаимосвязь нескольких компонентов. Что означает: «человек ориентирован на получение дополнительного образования»? В первую очередь, он понимает, что такое Дополнительное образование и как и где его можно получить. Во-вторых, он хочет получить это образование. И, в-третьих, он активно действует в направлении обретения этого образования. Это и есть три компонента Ориентации: «знаю», «хочу» и «делаю»; или, на языке науки: когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты.

Ориентация не является чем-то застывшим, присущим человеку раз и навсегда. У человека может быть много ориентаций, они приобретаются и исчезают с течением жизни. Так, увлечение определенным типом литературы (детективы, фантастика, «дамские романы» и т. д.) — это литературные ориентации; увлечение спортом — спортивные. Но, согласитесь, нельзя увлекаться тем, чего ты совсем не знаешь. Знание в ориентации тоже развивается: сначала оно выступает в форме первого знакомства с предметом, по отношению к которому возникают положительные или отрицательные мотивы («мне это очень нравится, или, извините — не распробовал, или, это совсем мне не подходит»). Следующий шаг — «знание подтверждение» — по мере знакомства с предметом я убеждаюсь, что мой первоначальный выбор был справедлив, укрепляется желание действовать в заданном направлении. Новый этап — действие, в ходе которого развивается знание и уточняется мотивация, формируется самооценка и прогноз будущих действий.

Эта весьма условная схема (в реальной жизни трудно выделить последовательность этапов, многие шаги совершаются одновременно) может дать представление о динамичности Ориентации как личностной характеристики. Именно поэтому многие исследователи подчеркивают прогностическую сторону ориентации, ее устремленность в будущее.

Рассмотрим еще несколько важных теоретических проблем.

## Потребность в успехе; мотив и цель достижения

От рождения все мы имеем те или иные потребности. Читатели могут выбрать любую теорию, описывающую состав и иерархию человеческих потребностей.

Мы здесь приведем иерархическую пирамиду потребностей, которая чаще всего предлагается различными исследователями: физиологические потребности (в пище, питье, кислороде и др.); потребности в безопасности (физической и психологической); потребности в привязанностях, любви, причастности к группе; потребности в уважении (в одобрении, благодарности, признании, компетентности); когнитивные и эстетические потребности (в порядке, справедливости, красоте, симметрии); потребности в самореализации.

Наиболее упрощенная модель формирования человеческих мотивов может быть описана с помощью слова «осознание». В этом плане «опредмеченная потребность — есть мотив». Для нас в этом понимании важно то, что «потребности людей диктуют их поведение с такой же властью, как сила тяготения — движения физических тел» (цитата по Б. Ф. Ломову). Однако одни и те же потребности могут удовлетворяться по-разному. То, какой именно будет деятельность, вытекающая из конкретного мотива, определяется целью. На базе одних и тех же мотивов могут формироваться совершенно различные цели.

Рассмотрим пример. Человек ощущает потребности как некоторое беспокойство (неудовлетворенность), осознание потребности говорит о чувстве голода. Каковы будут дальнейшие действия человека?

Это зависит и от исторических и культурных традиций общества, в котором живет человек, и от его индивидуальных особенностей, и от специфики ситуации.

Вообще говоря, цель представляется человеку в двух видах: образе идеального результата и планируемом уровне достижения.

«Сошью костюм, как у кинозвезды. Да, но откуда взять денег, да и фигура у меня — не шедевр. Сошью что-нибудь простенькое».

Все эти рассуждения имеют непосредственное отношение к предмету нашего анализа.

На базе потребностей формируются мотивы, и уже в формировании мотивов играют роль когнитивные процессы. Знания человека и его первоначальные ориентации помогают ему поставить цель. Цель и сформированные ориентации диктуют характер дальнейшей активности.

Здесь пора ввести в рассмотрение термин «достижение» и рассмотреть основные положения Педагогики Успеха.



Какую бы классификацию потребностей мы ни взяли за основу — обязательно встретимся в ней с потребностями в «уважении, признании, компетентности, самореализации». Подчеркнем — все это врожденные потребности, данные нам природой в целях сохранения, развития вида.

Вернемся к ориентациям. Человек выбрал хобби. Ему очень нравится выращивание цветов. Чем больше он узнает о цветоводстве, чем больше работает — тем ему интереснее. Его работы получают дипломы, их хвалят друзья, учителя, знакомые; у него просят совета. Что дальше? Скорее всего, до тех пор, пока не прервется лестница возвышающихся достижений, человек будет заниматься любимым делом, его ориентация на это хобби будет усиливаться.

Другая ситуация. Возник первоначальный интерес — попробовал свои силы в действии. Неудача. Продолжил занятия, еще одна попытка — опять неудача. И так раз за разом. После какой по счету неудачи дело будет заброшено — вопрос времени и характера. Но исход практически неизбежен. Если, конечно, мы не будем иметь дело с внешним принуждением (случай Сизифа).

Успех, рост достижений — необходимое условие развития ориентации.

С другой стороны, Ориентация на успех, ориентация на линию развития достижений — необходимое условие эффективности педагогической деятельности.

### Педагогика успеха: попытка теоретического анализа

Одним из наиболее известных отечественному читателю авторов, чьи работы смело можно отнести к вопросам теории и практики Педагогики Успеха, является Р. Бернс («Развитие Я-концепции и воспитание»). Позволим себе обратиться к его трудам как некоему основанию, которое дает возможность создать прочный фундамент для выстраиваемой нами Лестницы.

В работах Р. Бернса проблема успеха и неудачи рассматривается во взаимосвязи с гуманистической концепцией К. Роджерса, концепцией возвышения потребности по А. Маслоу и связана с попыткой построения Я-концепции личности. Позволим себе чуть подробнее остановиться на нескольких моментах его теории. Для общего понимания сути идей Педагогики Успеха авторам кажутся чрезвычайно важными следующие положения теории Р. Бернса.

1. Введение личностного успеха и неудачи в качестве системообразующих составляющих самооценки (и Я-концепции) лич-

ности. Проведение авторских исследований в области взаимосвязи учебных достижений и самооценки, установок школы и самооценки ученика, ориентации на успех или неудачу и успеваемости ученика, ожиданий учителя и результатов деятельности ученика. Особенно важен вывод о так называемой «материализации негативных ожиданий ученика», то есть ориентация человека на избегание неудачи в большинстве случаев приводит именно к неудаче. «На основе современных научных данных мы можем с достаточной уверенностью утверждать, что связь между успеваемостью школьников и их представлениями о своих способностях носит характер взаимовлияния» (Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986, С. 272).

2. Построение выводов при опосредованном использовании концепции Маслоу, когда за основу берется не иерархическая модель возвышения потребностей, а лишь ее структурная основа, в которой особо выделяется «потребность в самоактуализации», как основа для формирования потребности в успехе.

3. Вывод (со ссылкой на исследования Маслоу, Мюррея и Дандеса) о том, что учителя с тенденцией к самоактуализации, тенденцией к достижению жизненного успеха являются наиболее эффективными для развития ученика.

4. Выделение исследовательским путем ряда признаков школы, способствующей формированию позитивной самооценки (связанной с ориентацией на успех).

Другой широко признанной работой, в которой проблематика успеха рассматривается в тесной связи со школьным развитием, является исследование У. Глассера «Школы без неудачников». Выделим наиболее значимые для нашей работы положения его книги.

1. Проблему неудачников автор рассматривает как социальную; полагает, что человеку не присуще смешанное самосознание, то есть наличие как устойчивой ориентации на успех, так и параллельной ориентации на избегание неудачи. «Либо человек живет с ощущением успеха, испытывая уверенность в себе и внутреннее удовлетворение, либо считает себя неудачником, отчаянно пытаясь избавиться от преследующего его чувства психологического дискомфорта. Редко, когда в человеке уживаются оба начала, обычно верх одерживает что-то одно» (Глассер У. Школы без неудачников / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1991, С. 28). Глассер подчеркивает, что не существует другого оптимального решения проблемы неудачников по всему социальному спектру, кроме «приобретения опыта успеха в школе».

2. По мнению Глассера, в структуре базовых потребностей личности необходимо выделить потребность в любви и потреб-



ность в чувстве собственного достоинства, причиной же всех неудач являются взаимосвязанные недостаток любви и заниженная самооценка. Автор подчеркивает значение школы, как места приобретения опыта любить и быть любимым и места формируется чувство собственного достоинства.

3. Не менее значимо выделение особой роли, которую играет успех в жизни человека. «Благодаря этому опыту я пришел к важному выводу: независимо от количества прошлых неудач, происхождения, культуры, цвета кожи и уровня материального благосостояния человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле этого слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном. Первого, по-настоящему реального успеха достаточно, чтобы все те неблагоприятные факторы, о которых резонно говорят социологи, могли быть нейтрализованы» (Глассер У. Школы без неудачников / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1991, С. 17).

4. Автор путем сопоставления опыта работы ряда школ приходит к выводу о непродуктивности анализа неудач ребенка и значимости создания ситуации достижения успеха, при этом ситуация достижения успеха тесно связана с личностью кого-то «заслуживающего доверия». Сама по себе высокая самооценка (или стремление к успеху) ничего не значит, важно, чтобы существовала возможность реализовать выбор, обусловленный этим стремлением, то есть речь идет не столько о самооценке, сколько об ориентации на успех в конкретной ситуации.

Сопоставление всех этих позиций закономерно приводит к выводу об их большой схожести и позволяет сделать определенные теоретические заключения.

Прежде всего, контент-анализ проблемы дает возможность выделить сущностный ряд понятий, необходимых для раскрытия концептуального образа Педагогики Успеха. В роли таких понятий выступают: достижение, успех, неудача, ориентация на достижение, ориентация на успех, ориентация на неудачу (на избегание неудачи). Нам кажется особо конструктивной позиция Илюшина Л. С., который выстраивает специальную смысловую цепочку «результат—достижение—успех (или неуспех)». Действительно, результат — объективно-субъективная характеристика деятельности; практически любой результат может быть оценен (с той или иной объективностью), как минимум, по его соответствию с целью; результат при этом воплощается в продукте деятельности. Тем не менее, известно, что в ходе любой деятельности преобразуется не только предмет деятельности, но и субъект, и это субъектное преобразование тоже выступает в качестве (дополнительного) результата деятельности. Вот эта вторая сто-

рона преобразования уже приближена к пониманию существа явления «достижения».

Таким образом, можно сказать, что успех представляет собой субъективно переживаемое состояние радости в ситуации совпадения ожидаемого и достигнутого (максимальное приближение результата к уровню притязаний по отношению к идеальному представлению о цели). Результат — объективная характеристика продукта; достижение — объективная характеристика (в виде — результата) и субъективное переживание результата, как значимого положительного события; успех — субъективное переживание достижения, как значимого положительного события. Важно отметить, что значимость может носить как субъективный, так и объективный характер. Достижение можно рассматривать и как результат, и как процесс получения результата, в этом плане правомерно словосочетание «достижение успеха».

Психологи отмечают: чем меньше вероятность достижения поставленной цели, чем выше престиж (вознаграждение) при достижении цели, тем выше (ярче переживание) значимость полученного результата для личности.

Опираясь же на отечественную традицию, можно сказать, что успех (достижение) — это получение результата в «зоне ближайшего развития». Отсюда ориентация на успех — субъективно переживаемое отношение к возможности достижения успеха, проявляющее себя в выборе направленности и степени активности в деятельности. В системе ориентиров, на базе которых формируется эта ориентация, должны доминировать ориентиры успеха.

Ориентация на успех формируется в ситуации успеха, устойчивая ориентация на успех предполагает наличие стабильной картины, связанной с повторяющимися ситуациями успеха. Естественно, прогрессивное развитие личности возможно только в том случае, если будет обеспечен рост успеха, то есть рост притязаний в соответствии с ростом возможностей человека. Именно в связи с этим постулатом возникает употребление образного термина «лестница успеха» или «лестница достижений», в которой каждая ступенька выше предыдущей. Однако такая постановка проблемы выводит нас на анализ вопросов построения школьной жизнедеятельности, которая бы ориентировала ребенка на успех; в силу своей обширности эти вопросы могут быть рассмотрены отдельно. Сейчас важно подчеркнуть, что попытки исследовать среду школьной жизнедеятельности, формирующей личностную ориентацию на успех, предпринимались неоднократно. В данном исследовании мы исходим из возможности говорить об обще-школьной ориентации на успех (перенос свойств и закономер-



ностей одной системы на другую), а также из того, что только школа, в чьей системе ориентиров успех является доминирующим, может, при определенных условиях, сформировать личностную ориентацию на успех как необходимое качество позитивного развития личности.

Очевидно, что общешкольная ориентация на успех может носить как педагогически целесообразный, так и педагогически нецелесообразный характер. Задача состоит в том, чтобы исследовать эти варианты ориентаций. При этом в наибольшей степени интересен вопрос о технологии построения такой образовательной среды, где общешкольный успех тесно связан с достижениями личностного успеха, то есть важно выяснить закономерности построения и развития школы, ориентированной на достижения учащихся.

Дальнейший анализ требует обозначения еще одной принципиальной проблемы. Сама по себе ориентация на успех не гарантирует формирования нравственной личности. Ориентация на успех вполне может способствовать становлению деструктивной личности. Только в сочетании с гуманистической направленностью остальных ориентиров (общей гуманистической направленностью ориентационного поля) ориентация на успех может восприниматься как некое конструктивное направление преобразования школьной действительности.

### Ориентация на Успех и ориентация на избегание неудачи

Потребность в высокой самооценке и ориентация на успех заложены в нас изначально. И та, и другая тесно связаны с достижениями человека, с его представлениями о желаемом результате, о своих возможностях, о своем потенциале (на материале предыдущих достижений).

Однако было бы неверно забыть и о потребности в безопасности. Известно, что каждому человеку от природы дано не только стремиться к успеху, но и стараться избежать неудачи. По мере жизни и то, и другое стремление могут сформироваться в устойчивую Ориентацию. Либо будет превалировать ориентация на успех, либо ориентация на избегание неудачи.

В психологии проблема ориентаций на достижения наиболее исследована в контексте проблемы мотивации достижений. Разработана (признанная классической) формула, характеризующая поведение, ориентированное на достижение цели, которая определяется алгебраической суммой двух тенденций — стремления к

успеху и стремления к избеганию неудачи. При этом тенденция стремления к успеху определяется как функция произведения мотива стремления к успеху, субъективной вероятности достижения успеха и побудительной ценности к успеху. Мотив стремления к успеху при этом понимается как устойчивая диспозиция личности переживать гордость и удовольствие при достижении успеха. В аналогичной формуле раскрывается стремление к избеганию неудачи. Анализ предложенной формулы показывает идентичность ее составляющих определению ориентации, и, переводя формулу на ориентационный язык, можно сказать, что ориентация на достижение цели представляет собой сумму двух ориентаций — ориентации на успех и ориентации на избегание неудачи, с той лишь разницей, что в приводимом ранее определении речь идет не об алгебраической сумме, а о векторной.

Этот вывод согласуется и с конечной формулой, созданной Дж. Аткинсоном:

$$T_r = [We (1-We)] \times [Me - Mn],$$

где  $T_r$  — ориентация на достижение цели,  $We$  — оценка субъективной вероятности достижения успеха,  $Me$  — мотив стремления к успеху,  $Mn$  — мотив стремления к избеганию неудачи.

Для нас совершенно очевидно, что мотив стремления к успеху опосредует в себе группу мотивов, как смыслообразующих для данного вида деятельности, так и мотивов-стимулов. С другой стороны, мотив стремления к успеху можно рассматривать как самостоятельную мотивационную единицу, что неоднократно подтверждалось в исследованиях.

Из формулы Аткинсона следует, что если мотив успеха больше, чем мотив избегания неудачи, то ориентация на достижение цели приобретает характер ориентации на успех (и наоборот).

Рассмотрим различие этих двух ориентаций в их жизненных проявлениях.

По мнению психологов, Лица с ориентацией на успех:

- любят ситуации, в которых необходим риск, в которых можно проявить максимум способностей и умений, за успех которых они несут персональную ответственность;
- выбирают цели выше среднего уровня сложности, успех в достижении которых требует напряжения всех сил и дает возможность подтвердить высокую самооценку;
- настойчивы и упорны в реализации своих целей, предпочитают высокую степень самостоятельности;
- реалистичны в оценке своих возможностей; оптимистичны, в ситуации успеха повышают уровень сложности решаемых задач, в случае неудачи временно понижают уровень сложности;



— стремятся получить объективную оценку своей деятельности со стороны окружающих, адекватно реагируют на критику;

— уверены в своем будущем: чем выше уровень достижения, тем выше ориентация на будущее.

Лица с ориентацией на избегание неудачи:

— предпочитают ситуации, в которых они могут выбрать позицию пассивного подчинения;

— ставят перед собой очень легкие либо очень трудные цели;

— при решении проблем склонны надеяться на помощь или искать возможность отказаться от деятельности, обосновывая свой отказ нереалистичными обстоятельствами;

— в случае неудачи быстро меняют методику деятельности, выбирая тривиальные и малоэффективные ходы, в ситуации успеха стараются поставить более легкую цель;

— не стремятся получить объективную оценку своей деятельности, на критику реагируют неадекватно;

— имеют либо завышенную, либо заниженную, либо неустойчивую самооценку;

— успех воспринимают как стечение обстоятельств, неудачу — как подтверждение закономерности;

— свое будущее планируют либо очень узко, либо нереалистично глобально.

(Материал взят из работы: Исследование мотивации достижений. — СПб.: Образование, 1993.)

Попробуем сделать краткий практический вывод.

Интервью с эстрадной «звездой»:

*Корреспондент:* Как Вам удастся быть такой эффектной и привлекательной?

*«Звезда»:* Утром просыпаюсь, смотрю в зеркало — о, ужас, — но говорю себе: Какая я красавица! Смотрю в зеркало снова — и действительно, красавица. Ну, подумайте, если мне себя удастся убедить, разве трудно убедить остальных.

Налицо — ориентация на успех.

Другая ситуация, названная психологами «материализацией неудачи».

Ребенок просыпается утром дома и говорит бабушке: «Я не пойду в школу. Марья Ивановна опять станет меня ругать ни за что, ни про что». Бабушка уговаривает, говорит о справедливости учительницы, просит попробовать еще раз. Ребенок идет в школу. Начинается урок. Ребенок ведет себя, как все и... как все получает замечания от учительницы. Но других имен он не слышит. Он слышит свое с просьбой-требованием: «Не вертись!»

«А я и не верчусь», — бурчит он, но, увы, вертится и получает следующее замечание. Замечание он считает несправедливым и в знак протеста теперь уже нарушает дисциплину в классе сознательно. Но и учительница, которая ранее обращала внимание на него только в общем ряду учеников и организационных проблем, теперь уже вполне осознанно следит именно за его поведением и делает именно ему адресные замечания. Результат? Приход из школы сопровождается возмущенным: «Я же говорил, что она ко мне привяжется!!! Больше в школу не пойду». Срабатывает избирательность восприятия и ориентация на неудачу.

Мы будем называть Педагогикой Успеха такую теорию и практику, в которой:

— педагог стремится формировать у ребенка ориентацию на успех за счет его продвижения по Лестнице Достижений (признания и осознания личностной и общественной значимости достижений);

— педагог в своей деятельности выбирает такие методы, которые позволяют обеспечить рост личностных достижений ребенка.

Первое положение характеризует Ориентацию на достижение как педагогический принцип; второе — как педагогический метод.

Попробуем рассмотреть данную проблему в контексте этих двух позиций.

Ориентация на Успех, как педагогический принцип, имеет двустороннюю природу. Рассмотрим возможные сочетания.

Ориентация на Успех, как педагогический принцип, имеет двустороннюю природу. Рассмотрим возможные сочетания.

Ориентация на Успех, как педагогический принцип, имеет двустороннюю природу. Рассмотрим возможные сочетания.

Ориентация на Успех, как педагогический принцип, имеет двустороннюю природу. Рассмотрим возможные сочетания.



Если попытаться рассмотреть возможные педагогические позиции, то станет очевидным, что оптимальной будет позиция педагога, ориентированного на личный успех и успех ученика. В деятельности этого педагога будет присутствовать оптимизм, реалистичность планов и самооценок, уверенность в своих силах и силах ученика.

Противоположная позиция — педагог ориентирован на избегание неудачи и по отношению к себе, и по отношению к ребенку:



пессимизм, неуверенность, завышенные или заниженные самооценки. Очевидно, дети таких педагогов не принимают никогда. А каковы педагогические последствия двух других позиций?

Попытаемся проиллюстрировать наши рассуждения практическими примерами.

Вот фрагмент педагогической концепции школы № 63 Калининского района г. Санкт-Петербурга:

«— любое достижение может и должно осознаваться ребенком как положительный, значимый для него результат;

— осуществление достижений — это реализация естественной потребности ученика в успехе;

— любое достижение должно быть персонифицировано, то есть связано с именем человека, которому оно принадлежит;

— победа не может быть мелкой или крупной, она бывает замеченной и незамеченной;

— любой ребенок может делать что-то лучше других;

— переживание собственного успеха развивает эмоциональную сферу личности, а сопереживание успеху другого — нравственную;

— в каждом конкурсе есть победитель, но не в каждом должны быть побежденные;

— педагогические достижения учителя — это личностные достижения его учеников;

— любая процедура аттестации должна давать ученику возможность получения опыта реализации своих интеллектуальных, творческих, коммуникативных и других способностей и умений» (по материалам Л. С. Илюшина).

По мнению педагогов, учет этих принципов позволяет проектировать работу школы по формированию у учащихся ориентации на успех, ориентации на достижения.

Для нас особенно важным является положение, сформулированное в той же концепции: любое достижение (будь то достижение учителя или ученика) обретает свое педагогическое звучание лишь при наличии организованной практики учета и комплексного его анализа.

Действительно, достижение ученика (принятое им как достижение), не нашедшее своей оценки у педагога, может иметь в лучшем случае нейтральные последствия, но может иметь и отрицательные. Просьба к читателю: попробуйте описать эти последствия.

Как может быть спроектирована ситуация общей Ориентации на Успех?

Вариант первый — проектирование **целевых программ** (о программах мы будем говорить подробнее в главе «Целевые и межпредметные программы»).

## Целевая программа «Достижение»

(разработана педагогами гимназии № 56 г. Санкт-Петербурга)

**Тезис.** По О. Е. Лебедеву, четвертый уровень школьного эксперимента — это уровень деятельных достижений наших учеников. Очень важно преодолеть извечный барьер «узости педагогических целей» и, отойдя от ориентации на репродуктивное отражение учителя учеником, обеспечить каждому ребенку возможность гордиться достигнутым в школе.

**Учителя.** Особое внимание уделяют проектированию ситуаций успеха на уроке, подготовке учащихся к участию в школьных, районных и городских олимпиадах и конкурсах.

**Служба «Ученик».** Обеспечивает сопровождение личного успеха, диагностику достижений, особое внимание уделяет программе «Рейтинг».

**Методисты.** Обобщают опыт стимулирования достижений, разрабатывают и проводят школьные туры конкурсов и Олимпиад, обеспечивают организационную сторону районных и городских Олимпиад.

**Служба «Учитель».** Проводит текущую диагностику сориентированности педагогического процесса на «линию достижений». Разрабатывает положение о школьных «сертификатах» достижений.

**Администрация.** Обеспечивает поддержку учащихся, имеющих высокие достижения через систему рейтинга, работу Весенней Ассамблеи, учреждение стипендий и призового фонда. При формировании групп по программе «Образовательный Туризм» учитывает (по возможности) результаты участия учащихся в Конкурсах Достижений.

**«Продукция».** Ежегодный сборник «Наши достижения».

К эффективным методам построения общей ориентации на успех можно отнести и технологию проектирование поля успеха.

Авторы методики — сотрудники психолого-педагогического медико-социального центра. В качестве технологических шагов построения Поля Успеха, по мнению авторов, можно выделить:

1. **Диагностическое исследование.** В каких областях школьной жизнедеятельности деятельности ребенок может проявить свои способности и получить ощущение Успеха? Что это за способности? Как оценивается успех?

2. **Анализ.** Как широки имеющиеся возможности? Всем ли хватает поля деятельности?

3. **Прогноз.** Какие дети имеют преимущества в нашей системе? Какие дети могут оказаться в положении «вечного поражения»?



4. *Проектирование.* Проектируются ситуации достижений, новые виды деятельности, новые конкурсы, выставки, фестивали, сочиняются награды и церемонии.

Педагогами сформулирован принцип: Поле Успеха должно расширяться, виды достижений и способы учета обновляться, традиции сохраняться. Каждый ребенок и педагог должен получить свою «долю аплодисментов».

В качестве пути проектирования общей ориентации на успех можно выделить и методику проведения **публичных экзаменов.**

Несколько лет назад популярной темой педагогических дискуссий была проблема «публичных экзаменов». Одни говорили о стрессовой ситуации, пагубной для здоровья ребенка, и требовали отмены экзаменов. Вторые говорили о радости от «сценического» триумфа и ссылались на известный случай с Пушкиным и Державиным.

Спор закончился ничем, как и должен был завершиться любой спор людей, рассуждающих об одной проблеме с двух разных позиций.

А суть проблемы проста. И в том, старом, и во множестве новых случаев. Даже самый плохой режиссер не выведет на сцену актера на «порушение толпы». Выход на сцену готовят, при этом готовятся оба: и мастер, и ученик. Публичный экзамен — это тоже сцена, значит, каждый ребенок на нем должен блеснуть в том, в чем он наиболее силен.

Вспомним знаменитую Республику Шкид — Школу имени Достоевского. В. Н. Сорока-Россинский описывает в ней свои публичные экзамены — «учеты знаний», на которые по традиции приглашались родные, знакомые, педагогическое начальство, всевозможные друзья школы. Однажды церемония учета позволила Шкиде получить богатого шефа (на современном языке — спонсора, на старом — попечителя):

«Наступил, наконец, назначенный день, зал полон гостей. Впереди, на стульях — почетные гости, среди них и два портовика со снисходительно скучающими лицами... Ведущий провозгласил, что первым выступит ученик такой-то с докладом „Морские порты и их значение“ — в библиотеке бывшего коммерческого училища нашлись кое-какие материалы. Портовики встрепнулись и уже не томились от скуки. Следующим был объявлен доклад другого ученика на тему „История Петроградского порта“. Портовики вытащили блокноты и что-то стали заносить в них... Потом выступали „немцы“ в сценках-диалогах; показали себя на этот раз и математики: они устроили турнир на звание чемпиона школы, состязались в скорости решения однотипных арифметических задач по двое на двух досках.

Естествознание щегольнуло докладами „Флора и фауна побережья у Сергиева“ с показом собранных коллекций. ... ку «плот»

Учет закончен. Гости разъезжаются. Портовики у меня в кабинете. Они молчат, курят. Я тоже молчу. Наконец, один из них вынимает блокнот и говорит:

— Ну, а теперь диктуйте, что вам надо.  
И я диктую.» (В. Н. Сорока-Россинский. Педагогические сочинения.)

Интересно, что директор не просто придумал этот оригинальный способ завоевать шефов, но и подключил к его разработке учеников.

Сегодня публичный экзамен прочно входит в педагогическую жизнь Санкт-Петербурга в образе Публичной Защиты Выпускных Экзаменационных работ выпускниками одиннадцатых классов.

Обратимся еще к одному документу:

«Цель учета достижений — дать более четкую, точную и полную картину личных достижений ребенка, на основе анализа этих данных создать условия для персонального развития ребенка в той сфере, которая наиболее полно позволяет реализовывать его возможности.

Уровень достижений каждого ученика складывается из четырех компонентов:

— академической успеваемости с учетом государственного стандарта и профиля или специализации образовательного учреждения;

— фонда умений, который обеспечивает ребенку ориентацию в реальной жизненной сфере;

— творческой познавательной активности ребенка на протяжении всего курса обучения в учебном заведении, учтенной, отраженной в виде определенной градации уровня и зафиксированной в форме какого-либо документа: сертификата, книжки личных творческих достижений и т. п.;

— личных социальных достижений внутри и вне образовательного заведения, которые также находят свою форму оперативной фиксации».

(Из работы, подготовленной Комитетом по образованию Санкт-Петербурга: Петербургская школа. Теория и практика формирования многовариантной образовательной системы. 1994.)

Наверное, наиболее общей идеей формирования ориентации на успех в образовательном учреждении может служить утверждение: **необходимо оценивать хорошую работу.**

Есть знаменитое правило управления: «Фирма будет процветать, если в ней удастся создать настрой, когда хорошо работать



выгоднее, чем плохо». Между прочим, эта очевидная мысль не столь уж очевидна. По мнению многих исследователей, наша система образования долгое время была настроена на «плохого» ученика (или «искоренение порочной природы дитя»). Сегодняшняя социальная ситуация, отражаемая и создаваемая средствами массовой информации, может быть проиллюстрирована когда-то популярным рекламным роликом про Сидорова: тупой садист-учитель и «крутой» симпатичный двоечник. Сидоровым быть выгоднее, делает вывод его ровесник.

«Хорошо платить за хорошую работу» — это не только система оценок, введение рейтинга, выпуск сертификатов достижений и открытие Выставки Достижений Образовательного Учреждения, это еще и общий настрой. В этом общем настрое Добро и Зло должны занять свое точное место, но это произойдет только тогда, когда Добро станет и эмоционально привлекательнее. Вот это, пожалуй, самое сложное. Нас слишком долго воспитывали с ориентацией «не высовываться», «быть как все», «быть скромным и не кричать о своих добрых делах». Сам-то человек кричать не должен, а вот окружающие...

Размышляя над проблемами Педагогике Успеха, авторы пришли к одному парадоксальному утверждению: путь подъема по Лестнице Успеха при всей своей теоретической привлекательности часто наталкивается на проблему чисто житейского отторжения. В этом плане очень показательным является заявление известного российского политика: «О чем я мечтаю — о том, чтобы на Руси научились прощать чужой успех. У нас ведь как часто: не то плохо, что у меня корова сдохла, а то плохо, что у соседа жива». Разделяя эту тревогу, авторы надеются, что постепенно нам всем вместе удастся чуть-чуть поменять извечную ориентацию на избегание неудачи (порожденную сложнейшей жизнью нашего народа) на оптимистическое стремление к Успеху своему и поддержке Успеха ближнего.

Все остальные главы нашего «Диалога» посвящены отдельным идеям воплощения этих принципов в педагогической практике.

## СТИМУЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

*«Более основательное понятие творчества состоит в том, что оно способно изменить взгляд человека на вещи и на самого себя настолько, что он попытается сделать нечто, ранее казавшееся ему выходящим за пределы возможного».*

ДЖ. К. ДЖОНС

Подбирая материалы к этой главе «Диалога», авторы столкнулись с серьезной проблемой выбора, так как в теории управления социальными системами (к которым относятся и любые образовательные) вопросы инновационного пути развития являются одними из самых разработанных.

Большое число источников, множество ярких исследователей, разнообразие подходов — все это скромные характеристики, описывающие входные условия задачи. Именно поэтому необходимо с первого абзаца и с первых минут разговора договориться: предлагаемый читателю материал представляет собой субъективную точку зрения авторов, несет в себе печать личных пристрастий и опыта и отражает общий настрой позитивных ориентаций.

Собственно предметом для дискуссии стали следующие вопросы:

- Что такое стимулирование?
- Что такое педагогические инновации?
- Зачем их стимулировать?
- Кто ответственен за стимулирование педагогических инноваций?
- Как можно стимулировать педагогические инновации?
- И вообще...

— Коллега, а не кажется ли Вам, что вынесенный в заголовок вопрос не слишком актуален для современной школы? Все чаще сегодня можно услышать, что изобретать должны те, кому положено, кто зарплату за это получает; а учитель настолько загружен, что ему бы только все инструкции выполнить...

— И еще маленькая зарплата, массовая профессия, творчество — удел избранных...

— Да и вообще: «пора заканчивать изобретать веник — пора начать им подметать».



— Вот, кстати, с последним утверждением я полностью согласен, но тем не менее для большего удобства начнем с краткого конспективного изложения нашей позиции по существу данных вопросов.

Самым простым является вопрос о стимулировании. Приведем справку из психологического словаря:

«Стимул (от лат. stimulus — остроконечная палка, которой погоняли животных, стрекало) — воздействие, обуславливающее динамику психических состояний индивида (обозначаемую как реакция) и относящееся к ней как причина к следствию. В физиологии и психофизиологии понятие „С.“ тождественно понятию раздражения... в психологии — это побуждение, эффект которого опосредован психикой человека, его взглядами, чувствами, настроением, интересами, стремлениями и т. д. С. не тождественен мотиву, хотя в ряде случаев может превращаться в мотив». (Психология: Словарь. — М.: Политиздат, 1990. С. 385).

Здесь уместно привести еще одну цитату, теперь обозначив существо мотива. Обратимся к тому же источнику.

«Мотив (от лат. movere — приводить в движение, толкать) — 1) побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность; 2) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет (материальный или идеальный) ради которого она осуществляется; 3) осознаваемая причина лежащая в основе выбора действий и поступков личности». (Там же. С. 219).

Несколько упрощая ситуацию и понимание, отметим, что и то, и другое понятие непосредственно характеризуют ситуацию, в которой возникает так или иначе направленная активность. Но случайно в педагогической литературе стимулирование и мотивация употребляются в одном ряду. Грубое упрощение позволяет толковать стимулирование исключительно как внешнее воздействие, а мотивирование — опору на внутренние процессы. Но это разделение может существовать только в области теоретических изысканий. В реальной практике опыт «хорошего стимулирования» адекватен опыту создания условий для формирования нужной мотивации активности. Надо заметить, что во множестве книг по менеджменту превалирует термин «мотивирование работников к деятельности». Мы в своем рассмотрении будем опираться именно на это понимание. Стимулирование той или иной деятельности — процесс создания условий, в которых возникает созвучная или близкая задачам стимулирования мотивация работника.

Следующая проблема — педагогические инновации.

Мы полагаем, что в настоящее время проблема педагогических инноваций приобрела особую остроту в связи с общей ориентацией современной образовательной парадигмы на идею РАЗВИТИЯ. При этом развитие выступает в триединстве конечных целей преобразования:

- создания условий для полноценного развития личности;
- запуска механизмов развития и саморазвития всех подсистем системы образования;
- превращения образования в действенный фактор развития общества.

Разработка и освоение инноваций, по сути своей, и обеспечивают развитие на любом уровне понимания проблемы. Здесь мы намерены остановиться на вопросах взаимосвязи педагогических инноваций и развития образовательных систем.

Опора на данные общей теории систем позволяют нам рассматривать процесс развития любой образовательной системы как естественную характеристику ее существования. При этом развитие может идти как по линии прогресса, так и по линии регресса; процесс изменений может замедляться и ускоряться. Отсюда вопрос, нужно ли стимулировать педагогические инновации, может быть адресован руководителю той или иной образовательной системы. Этот вопрос можно переформулировать следующим образом: «Нужно ли стимулировать развитие системы? Нужно ли работать о прогрессивном развитии системы? Освоение каких педагогических инноваций приводит к прогрессивному развитию системы?»

Начнем с начала. **Что такое педагогические инновации?**

При определении существа этого понятия исследователи чаще всего проводят анализ следующего ряда: новое — прогрессивное новое — новшество — инновация.

Наиболее часто в литературе цитируется подход, сформулированный К. Ангеловски в работе «Учителя и инновации» (1985). Со ссылкой на фундаментальное исследование Э. М. Роджерса, автор определяет: «Новшество — это идея, являющаяся для конкретного лица новой. Не имеет значения, является ли идея объективно новой или нет» (Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя / Пер. с макед. — М.: Просвещение, 1991. С. 35). В этой же работе приводится интересный взгляд Э. Брансуика о трех возможных видах новшеств:

- в качестве новшеств выступают образовательные идеи и действия, полностью новые и ранее неизвестные. Таких полностью новых и оригинальных идей очень мало;
- самое большое количество новшеств представляют собой адаптированные, расширенные или переформулированные идеи и дей-



ствия, которые приобретают особую актуальность в определенной среде и в определенный период времени;

— педагогические новшества возникают в ситуации, в которой в связи с повторной постановкой целей в измененных условиях оживают некоторые ранее существовавшие действия, поскольку новые условия гарантируют их успех и успех определенных положительных идей». (Там же. С. 35).

Определяя понятие инновации, К. Ангеловски отмечает его латинский корень и считает его синонимом слова «новшество». То есть и новшество, и инновация определяются как процесс изменений, направленных на улучшение того или иного явления.

Одной из наиболее современных и фундаментальных работ по проблемам инновационного движения является коллективное пособие «Управление развитием школы» (под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева, 1995). В этой работе слово «нововведение» трактуется как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое. Подчеркивая особую противоречивость процесса внедрения тех или иных новшеств в образовательный процесс, авторы рассматривают новшество как «средство (новый метод, методика, технология, учебная программа и т. п.), а инновация — это процесс освоения этого новшества... В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств» (Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений. — М.: Новая школа, 1995. С. 105).

На стыке этих двух весьма согласованных подходов может быть сформулирована следующая позиция. Педагогическая инновация не обязательно должна представлять собой определенное открытие, «абсолютное новое». Ведь само по себе явление новизны весьма относительно, ситуативно и субъективно. Проблема новшества в масштабах конкретной образовательной системы аналогична проблеме соотношения между учебной проблемой и научной проблемой. Новшество — это средство, которое направлено на решение той или иной проблемы и является новым (не применялось ранее) для конкретной образовательной системы в определенный период времени.

Под инновацией, видимо, целесообразно понимать и процесс, и результат освоения новшества. Не всякое новое прогрессивно, понятие прогресса здесь может рассматриваться только при сопоставлении с направленностью процесса развития, который посредством освоения инноваций обеспечивался. Заметим, что в педагогическом деловом общении (то есть там, где мы не очень

следим за точностью употребления терминов) понятия «новшество», «инновация», «модернизация», «оптимизация», «усовершенствование» часто соседствуют друг с другом и обозначают одно и то же — поиск пути прогрессивного развития.

Еще одно замечание касается термина «школа». В последнее время принято этим обобщительным словом именовать любую относительно самостоятельную образовательную подсистему: общеобразовательную школу; учреждение дополнительного образования и т. д.

## КЛАССИФИКАЦИЯ НОВШЕСТВ В ОБРАЗОВАНИИ

Сколько существует образование как отдельная отрасль и сфера общественного бытия, столько существуют педагогические инновации. Как бы ни была справедлива народная мудрость — «в педагогике нельзя изобрести ничего нового, все уже сделал Ян Амос Коменский», — тем не менее год за годом, цикл за циклом, сменяя друг друга, рождаются новые педагогические идеи, возникают технологии, обозначаются подходы. В целом многие исследователи проблемы сходятся в следующих взглядах:

- педагогические инновации тесно связаны с общественными преобразованиями;
  - изменения в системе образования наиболее ярко проявляют себя в переосмыслении целей и задач;
  - изменения в целях и задачах влекут за собой прежде всего изменения в содержании, а затем в технологиях и общей организации;
  - крупные изменения в содержании образования осуществляются циклически.
- В целом педагогические новшества можно классифицировать по множеству оснований.
- Например, критерий сферы применения новшества порождает следующие классификационные группы новшеств:
- новшества в области целевого назначения, миссии образования;
  - новшества в области интегративных педагогических идей;
  - новшества в содержании образования;
  - новшества в сфере организации и построения систем образования;
  - новшества в области разработки технологий и отдельных приемов;
  - новшества в сфере оценки качества.



Важным критерием классификации новшеств может считаться критерий плановости, так как все новшества можно разбить на две противоположные группы: стихийные и плановые (управлять можно и теми и другими). Новшества можно классифицировать по степени распространения (массовые — частные), по источнику возникновения (внутренний, внешний); по авторству, по предметности и т. д.

Попытки описать педагогические новшества возникали многократно на самых разных уровнях: от создания государственных банков «информации в области педагогических инноваций» до проведения исследования на уровне «педагогические инновации школы № X в период с... по...»

Так, периодические обзоры ЮНЕСКО и его органов отмечают, что к педагогическим новшествам мирового значения можно отнести изменения:

- в общественном статусе образования (отраженном в государственной образовательной парадигме);
- в структуре системы образования;
- в системе преемственных связей в системе образования;
- в содержании образования;
- в типологии построения образовательных учреждений;
- в организации и технологии построения образования;
- в отношениях между субъектами образования;
- в частных методиках, учебном оборудовании;
- в строительстве и оснащении зданий и помещений для образования.

Интересно, что описание педагогических инноваций, оказывающих существенное влияние на развитие отдельной образовательной системы (например, школы) большинство исследователей проводят по аналогичным областям. Отвечая на вопрос, какие изменения в школе приводят к смене ее качественного состояния, большинство исследователей обращаются в первую очередь к вопросу о структурных компонентах школы.

Что же именно качественно изменяется в школе в ходе ее развития? Школа как система имеет сложную иерархическую структуру. Исследователи приводят различные характеристики компонентного состава систем. В общем виде система состоит из компонентов: подсистем и элементов; компоненты находятся в некоторой иерархической взаимосвязи; связи компонентов обусловлены функциями системы (цель, миссия); иерархические связи обеспечивают состояния и потоки системы.

Анализ большого числа источников показал, что идеально адаптивной модели структуры школы как системы в настоящее время, видимо, не существует. Исследователи предлагают различ-

ные варианты, каждый из которых позволяет решать задачи конкретного исследования. Изучение работ, посвященных данной проблеме, делает возможным выделение пяти глобальных характеристик компонентного состава образовательной системы:

- ее целевое назначение (существующее относительно независимо от субъективных устремлений людей школы, выраженное в образовательных стандартах);
- людей школы с их убеждениями, устремлениями, отношениями и возможностями;
- структурно-содержательную подсистему (характеризующуюся образовательной программой и технологией ее реализации);
- управленческую подсистему;
- подсистему внешних связей.

При этом каждая из этих подсистем представима как на идеальном, так и на реальном уровне; то есть на уровне практических результатов можно говорить о специальном выделении в компонентном составе подсистемы результативности или достижений.

Эта модель делает возможным ответ на вопрос о классификации педагогических инноваций с точки зрения областей системного применения.

Известно, что развитие системы может происходить путем разрешения внутренних (или пограничных) противоречий в ходе освоения тех или иных инноваций за счет внесения энергии извне или ее выработки путем переструктурирования (создания новых источников энергии).

Отсюда — в качестве факторов развития можно рассматривать действие (и воздействие) в виде освоения тех или иных нововведений в зоне наиболее значимых структурных компонентов системы, а именно:

- инновации в области осознания предназначения системы;
- смену убеждений людей школы, их позиций, отношений и т. д.;
- структурно-содержательные перестройки;
- управленческие преобразования;
- изменения в системе внешних связей;
- изменения в способе и характере оценки результативности.

## ПЕРИОДИЧНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Рассматривая проблему педагогических инноваций под углом зрения преобразования образовательных систем, нельзя обойти такой важный вопрос, как цикличность педагогических инноваций.



В уже цитируемом ранее исследовании К. Ангеловски (1985) имеется интересное замечание о том, что изменения в содержании образовательно-воспитательной работы происходят каждые 5—7 лет.

Представляется затруднительным утверждение или опровержение приведенной автором длины периода зарождения, внедрения и угасания инноваций, эта задача требует самостоятельного исследования в области проблем истории образования. Подобное исследование было бы тем более значимым, что в последнее время упоминание о периодичности в нарастании и спаде темпа развития (периоде реформ и контрреформ) встречается у многих исследователей (Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Э. Д. Днепров и др.). Даже классическое исследование Э. Роджерса, характеризующее людей по степени их включенности в инновационный процесс, описывает этапы развития как некоторую синусоиду. Анализ исследований позволяет выделить в любой реформе (воспринимаемой в качестве цикла системного развития) пять стадий:

- подготовительную, на которой принципиально важно действие ученых и отдельных инноваторов;
- стартовую, когда ведущей движущей силой является деятельность педагогов практиков (это — зона чрезвычайного разнообразия);
- развития и равновесия (единство трех сил);
- нарастания административных тенденций (происходящее из стремления упорядочения системы), приводящее к стабилизации ситуации;
- спада темпа развития (на котором, во имя будущих преобразований ученые — теоретики и интуитивисты должны начинать готовить новый подъем). Предлагаемая трактовка во многом совпадает с некоторыми синергетическими моделями построения цикла развития.

Отсюда следует вывод: размышляя о стимулировании инноваций, необходимо понимать то, на каком этапе развития реформ находится система (развитие которой обеспечивается освоением инноваций), а также — на каком этапе находится макросистема, в которую включается данная. Анализ современной ситуации (Санкт-Петербург, 1997 год) показывает, что система, скорее всего, находится в зоне административной (управленческой) активности, то есть в периоде, тяготеющем не к разнообразию, а к упорядочению системы. Подтверждением этого является и тенденция к нормированию и регламентации деятельности, в большей степени проявляющаяся в системе образования, и факт сужения поля инициатив, идущих «снизу», и определенная рутинизация внедряемых инициатив. Все это не может не учитываться

при проектировании развития школы, которое, с одной стороны, более жестко нормируется законодательными актами (ориентиры развития); с другой стороны, эффект новизны реформирования уже явно перестал играть роль значимого ориентира; с третьей стороны, задача целостного развития при этом не упрощается, а усложняется. Таким образом, усложняется и оптимизационная задача: сохранения целостности, субъектности; обеспечения развития и выполнения всех нормативов, задаваемых системой.

## ИННОВАЦИИ И ПЕДАГОГИ

В этом разделе нам бы хотелось обсудить проблему отношения педагогов к предмету нашего интереса — педагогическим инновациям.

Ни для кого не секрет, что специфика труда педагога опосредована соответствующей двойственностью функций образования. Вся система образования базируется на балансе консервативной функции (призванной закрепить и стабилизировать созданное ранее) и творческой (обеспечивающей развитие). Педагогическая профессия относится к числу массовых, в которых как в зеркале отражаются тенденции в состоянии общества. В периоды бурных общественных преобразований нарастают инновационные процессы в педагогической среде; в периоды стабилизации — происходит спад в интересе к преобразованиям. В этом плане нельзя утверждать, что педагоги консервативнее или прогрессивнее других представителей общества.

Социологи неоднократно предпринимали попытки в исследовании отношений людей к новшествам. Наиболее известной и популярной в настоящее время является классификация Роджерса. В его классификацию входят следующие группы:

1. *Новаторы*. По данным его исследования, эта группа составляет до 3% от всех членов общества. Эти люди склонны в авантюрам, их интересует новое как самоценность. «Их авантюрная природа может быть решающим фактором для развития общества».
2. *Ранние реализаторы*. Они составляют до 14%, эти люди следуют за новаторами, готовы становиться их последователями, либо воспринимают новаторов как важный источник информации о путях развития.
3. *Предварительное большинство*. Эта группа составляет до 34%. Этим людям требуется длительное время для осознания существа и значимости идеи, они редко выступают в роли лидеров развития, однако они не любят быть и среди отстающих тоже.



4. *Позднее большинство*. Так же до 34%. Общая характеристика этой группы — скепсис по отношению к инновациям, они готовы осваивать инновации только под давлением ситуации.

5. *Колеблющиеся*. До 15%. Основной их характеристикой является ориентация на традиционные ценности. Они последним осваивают новшества. Быстрые изменения в обществе их не интересуют, их привлекает прошлое в будущем.

Имеются другие классификации, многие из них опираются на кривую нормального распределения, выделяя с ее помощью различные подгруппы. (Распределение Джорича: пионеры, лидеры, ведомые, конформисты, традиционалисты, консерваторы. Распределение Хейблока: передатчик (источник), консультант, наставник, руководитель, новатор, защитник, накопитель знания, интерпретатор, пользователь.)

Естественно, указанные роли следует рассматривать совместно формируя из них «непрерывную цепь», обеспечивающую усвоение информации о новом и ее использование.

Конечно, проценты, приведенные выше, не являются стабильной характеристикой; в период нарастания социальной активности и творчества растет число новаторов; в период спада — увеличивается процент «позднего большинства».

Анализируя эти вопросы, нельзя не остановиться и на такой проблеме, как принципиальное отношение человека к новому. Психологи утверждают, что новое («эффект новизны») практически для всех людей выступает в качестве стимулятора внимания и интереса. Говорят, что здесь срабатывают врожденные потребности в открывании мира, потребность в удовлетворении любопытства. Именно на этом эффекте построены многие рекламные ходы. Однако каждый «плюс» имеет свой «минус», по мере снижения новизны явления падает и интерес к нему; собственно, именно это явление объясняет в том числе «цикличность педагогических новаций».

С другой стороны, с социальной и психологической точки зрения, человеку трудно идти в ногу с постоянными изменениями. Согласно известному исследователю инноваций Моррисону, нововведение «...предвещает изменение в структуре некоторых общественных отношений... Ежедневная рутина, привычки в мышлении, существующая организация, удобства, соглашения, ритуалы, лояльность духа — все это способствует неизменности текущего состояния. Эмоционально мы еще не являемся обществом, предрасположенным к принятию перемен, хотя мы и стараемся систематически развивать те силы, которые должны нас к этому привести. Мы поддерживаем поиски новых путей организации, хотя и пугаемся подчас последствий своей же изобретательности.

Мы излишне часто стараемся обезопасить себя путем поддержания привычных стандартов, усилением чисто физических мер безопасности, перекладыванием своих гражданских обязанностей на государство» (Дизель П. М., Мак-Кинли Раньян У. Поведение человека в организации / Пер. с англ. — М.: Фонд за экономическую грамотность, 1993. С. 512).

Рассмотрим эту проблему в контексте современной ситуации в Санкт-Петербурге.

Здесь необходима одна существенная оговорка. В Санкт-Петербурге в период с 1989 г. по настоящее время инновационное движение шло под именем опытно-экспериментальной работы.

## ИННОВАЦИОННОЕ И ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ В ПЕТЕРБУРГЕ

Начнем с диагностики. Участие авторов в ряде городских конференций по проблемам опытно-экспериментальной работы, а прежде всего — руководство секцией «Стимулирование роста достижений учителя» на конференции «Взаимодействие педагогической науки и практики в развитии школы», показало безусловно положительное отношение всех руководителей школ к опытно-экспериментальной работе. Анализ выступлений (19 выступлений) продемонстрировал, что в каждом из них именно опытно-экспериментальная работа в ее современном петербургском понимании называлась в качестве основного фактора обновления школы, который приводит к повышению интереса педагогов к своей деятельности, росту профессионального мастерства, росту педагогических достижений, а отсюда и удовлетворенности своим профессиональным трудом. Проведенное диагностическое исследование (в условиях эксперимента в Петроградском, Ломоносовском и Калининском районах Санкт-Петербурга) показало, что из 295 опрошенных учителей из 8 школ — 174 (59%) педагога высказывались однозначно положительно о роли и значении опытно-экспериментальной работы в развитии их школы и собственном развитии. Это число согласуется и с анализом выступлений и дискуссий на конференции и с материалами исследования социолога В. В. Тумалева, по данным его оценки, отношения педагогов Санкт-Петербурга к опытно-экспериментальной деятельности 64% педагогов говорят, что следствием этого вида деятельности (в школе) стало значительное увеличение интереса к работе (Тумалев В. В. Учителство в ситуации социально-политических пере-



мен. В 5-ти ч. Ч. 3. Инновационный потенциал современной учительства. — СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 1995).

Нельзя не признать, что имеются определенные различия между режимом опытно-экспериментального развития и режимом инновационного развития. Собственно, именно инновационный процесс является более широким понятием и включает в себя опытно-экспериментальный.

В работе М. М. Поташника приводятся пять путей обновления школы: «1) развитие своего собственного опыта; 2) заимствование кем-то созданного опыта; 3) освоение научных разработок; 4) путь проб и ошибок (имеются в виду не слепые пробы, а осмысленные, с обратной связью); 5) Эксперимент» (Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений. — М.: Новая школа, 1995, С. 133). Все названные пути представляют собой процесс освоения тех или иных новшеств, и вывод, который делается многими исследователями о прямой взаимосвязи развития и инновации, очевиден. Никакого другого пути развития, кроме как внесения новшеств в различные сферы школьной жизнедеятельности: духовную, организационно-содержательную, управленческую, — не существует. Но всякий ли инновационный процесс в обязательном порядке включает в себя эксперимент? Формально говоря, да. Ведь даже прямой перенос заимствованного опыта в новые условия требует от того, кто перенос осуществляет, оценки эффективности применения новшества. Другое дело, что чаще всего эта оценка носит полусознанный характер, в ней часто выражены только позитивные и негативные отношения и отсутствует содержательное раскрытие. Показательно, что более 70% учителей из уже описанной нами группы на вопрос: «Как вы оцениваете эффективность применения того или иного новшества?» — дали очень созвучные ответы. Среди них были: «по результатам работы учеников», «по интересу работы учащихся», «по суждениям коллег». На уточняющий вопрос о методах оценки респонденты дали такие варианты ответов: по результатам контрольных, самостоятельных работ, по настроению на уроке, по наблюдениям за тем, нравится или не нравится новшество людям, по тому, насколько улучшилось общее настроение участников образовательного процесса. Среди оставшихся 30% менее трети в своих суждениях связало оценку новшества с его целевым назначением. Большинство учителей заявило уверенное «нет» по вопросу о том, предшествует ли освоению новшества этап документального проектирования; при этом, хотя большинство педагогов предполагают, что такой этап должен предшествовать подобной деятельности, намерены включить его в свою деятельность менее

40% опрошенных (а реальный выбор показал, что это число снижается до 5—10%).

Если рассматривать эксперимент, как научно обоснованный опыт, проверку некоторой гипотезы, исследование по той или иной проблеме, предполагающий наличие серьезного исследовательского целеполагания, и на его базе анализ полученных данных, — то первые четыре группы обновления (в классификации М. М. Поташника) экспериментальный характер носят лишь отчасти.

## ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

В работах З. И. Васильевой, посвященных анализу опытно-экспериментальной работы в развивающейся школе, очень точно определяется ведущее противоречие, которое служит основанием для начала опытно-экспериментальной работы: «Складывается своеобразная парадигма, в основе которой содержится противоречие между тем, что необходимо для развития школьной практики и что есть в педагогической теории. Разрешение такого противоречия возможно путем интеграции практики и науки, путем достижения оптимальной наукоемкости педагогического процесса. В один узел объединяются прошлое, настоящее и будущее школы в русле избранного направления поиска». Фокусировка внимания исследователей на коренном противоречии между потребностями практики и реалиями науки действительно порождает серьезную научно-исследовательскую работу и приводит к существенному обновлению как теории, так и практики. Но движущей силой процесса обновления может стать разрешение других противоречий:

- между потребностями школы и ее возможностями;
- между потребностями в прогрессивном развитии и реальным регрессом школы (классический вариант — «что-то ухудшается в школе, в ней стало неинтересно, менее комфортно, снизилась результативность — надо что-то делать»), формально говоря, — здесь нет противоречия между практикой и наукой, так как общенаучные подходы к решению подобных проблем имеются, более того, могут существовать и успешные примеры преобразований динамики в сходных ситуациях;
- между характером развития системы низшего и высшего порядка (например, школа «не вписывается в систему отношений и позиций в районе»);
- между законодательными требованиями и реальной практикой;



— между стремлениями руководителей школы (всей школы) к признанию и реальными результатами;

— между запросами на определенные условия деятельности и возможностями данного уровня развития;

— между потребностями отдельных групп людей школы и возможностями образовательного процесса.

Несомненно, самым обобщенным является первое из названных нами противоречий — между прогрессом и регрессом в развитии.

Анализ именно этого противоречия позволяет выйти на формулировку понимания существа инновационных и опытно-экспериментальных процессов в современной образовательной системе.

Развитие школы немыслимо без освоения тех или иных инноваций. Развитие можно представить как процесс выбора и освоения новшеств (инновационного пути), опосредованный ориентирами развития. Однако не всякая новация ведет к развитию. Опираясь на системно-ориентационный подход, можно утверждать, что только инновации в области системообразующих факторов и факторов развития действительно способны обеспечить развитие школы как целостной системы. То есть в основе процессов преобразования всегда лежит глобальное, объективное противоречие в динамике и направленности развития, а вот проявлять себя оно может по-разному и порождать разные варианты инноваций: от инноваций в области частных методик до построения действующих моделей принципиально нового типа учреждений, от разработки отдельных приемов до создания систем, выстроенных на абсолютно новых идеях.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ И СТАБИЛЬНОСТЬ

Подчеркивая роль педагогических инноваций в развитии учреждения, важно отметить, что самоцелью является именно прогрессивное развитие, а не сами инновации. Более того, руководителю учреждения необходимо обеспечить хороший баланс между стабильностью и изменениями. Здесь самым главным является вопрос о необходимости, направленности и скорости изменений. Решение по существу этих вопросов призван принимать руководитель, опираясь на собственные суждения или консультацию экспертов (о роли экспертов мы выскажемся позднее).

Основным в понимании необходимости преобразований является умение видеть цель (функциональное назначение в динамике). Цель — уникальная характеристика любого процесса, одна

из самых удивительных ее черт — относительная стабильность, способность к корректировке и изменению.

По мнению специалистов, созданию климата изменений в организации способствует:

1. Постоянное внимание руководства к вопросам изменений и развития.

2. Ориентация в управлении на методы, приводящие к результативным изменениям.

3. Постоянный процесс обратной связи и готовность учиться.

4. Поощрения за развитие и инновации в кардинальных направлениях развития.

Рассмотрим некоторые подходы к анализу факторов, способствующих формированию мотивации к работе в педагогическом коллективе.

В хорошо известной специалистам теории Герцберга — «теории двух факторов» в роли мотиваторов к работе (любой форме ее направленности) выступают: признание; положительный результат; цель как таковая; грамотный руководитель; самостоятельность; заработок; хороший коллектив; информированность; четкая постановка задачи; прочее (ряд ранжирован, первый мотиватор назван более 50% опрошенных).

В роли демотиваторов действуют: критика, отсутствие признания; некомпетентный руководитель; неинформированность; перегруженность/недогруженность; неудачи в работе; неясность функций/целей; прочее (первый демотиватор назван более 60% опрошенных).

Анализ перечисленных мотиваторов однозначно свидетельствует о том, что в отношении мотивации сотрудников (в том числе и к развитию) решающую роль играет удовлетворенность работой и результатами труда.

Среди факторов, способствующих созданию атмосферы, ориентирующей на изменения, можно назвать: целенаправленность; хорошую готовность; атмосферу, поддерживающую изменения, хорошие экономические предпосылки; осознание необходимости развития; давление конкуренции; непредвзятость; структурную готовность организации; творческий подход; групповое давление; предлагаемую возможность развития; кризисную ситуацию (необходимость); настроенность на реформы как самоцель; положительный пример; честолюбие. Факторы, препятствующие работе по развитию: рутинная работа; хорошие результаты, достигаемые в последнее время; опасения; авторитарный стиль руководства; общее нежелание изменений; нездоровая внутренняя конкуренция; воображаемая нехватка времени; «убаюкивание»; высокая текучесть персонала; недостаточная квалификация; скудость ре-



сурсов; лень; результаты развития видны не сразу; нечеткая организационная структура; отсутствие творческого настроения.

Эти данные (ряд ранжирован) взяты нами из известной работы группы финских специалистов «Управление по результатам» (Персфинск. — М.: Изд. группа «Прогресс», 1993).

Нам они кажутся очень интересными по ряду причин:

— они выстроены на материале многих исследований в области проблем развития организаций разного профиля;

— они созвучны рядам, полученным нами при оценке аналогичных факторов;

— они сформулированы в терминах, хорошо переводимых в различные образовательные ситуации.

Позволим себе остановиться на нескольких факторах отдельно.

Первый фактор — целенаправленность и готовность к развитию. Мы связываем этот фактор с созданием в системе программы развития.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ

Семилетний опыт сотрудничества авторов с отдельными образовательными учреждениями и районными образовательными системами позволяет высказать утверждение, что целью опытно-экспериментальной (или другой инновационной) работы на начальном этапе в любой системе является проектирование программы развития.

К примеру, ошибка многих консультантов и руководителей, ориентирующих школы на обретение нового статуса как конечную цель инновационного процесса, привела к тому, что присвоение статуса для ряда учреждений стало точкой спада в развитии. Потеря новых перспектив развития (дальние цели — по А. С. Макаренко) гарантировала остановку в развитии. В нашем опыте была такая ситуация: школе был присвоен статус гимназии, после чего школа так и не смогла найти ни внутренних, ни внешних источников дальнейшего развития. Можно уверенно утверждать, что новый статус, как и любая другая структурная перестройка — лишь частный (промежуточный, побочный) результат развития.

Определим существо понятия программа развития. За основу можно принять определение Московской академии развития образования. «Программа — это есть ориентированное на будущее управленческое инструментальное знание, определяющее принцип связи концептуально определенных стратегических целей и спо-

собов (механизмов) их реализации в исторически конкретной ситуации».

Перевод этого общего определения на язык задачи развития школы позволяет трактовать программу развития школы как доктринальный документ, который характеризует процесс развития школы на трех его уровнях:

— концептуальном: проектируются идеи, принципы, ведущие понятия, ценности;

— проективно-управленческом: проектируются цели, условия, средства, технологии;

— практическом: проектируется инструментарий, формы, приемы. (В программе развития мы выделяем понятие ориентационного поля, ценностный характер которого позволяет определить принцип его построения — ориентационное поле развития должно включать в себя ключевые компоненты всех трех уровней и строиться в логике концентрических окружностей перспективного развития (три линии перспектив — ближняя, средняя, дальняя)).

Как может протекать начальный этап проектирования программы? Он может начаться с этапа освоения и накопления отдельных инноваций с их последующим анализом (в той или иной степени осознанным) и обобщением.

Он может начать разворачиваться от частного эксперимента, направленного на разрешение отдельного противоречия, в ходе которого повышается образованность педагогов школы, осваивается культура научного эксперимента; рефлексия в условиях эксперимента приобретает характер ценности. В ходе эксперимента фиксируются сильные стороны школьного организма, на основе этих сильных сторон строится программа.

Третий путь — классический научный ход: от проведения широкой диагностики, целью которой является изучение сильных и слабых сторон школы, до построения проектов и программ.

В практике встречается и еще один путь, когда школа идет от заказа, весьма внешнего по отношению к ее собственным проблемам, но доступного ей по потенциалу. Работа над этим проектом порождает к жизни потребность в осмыслении своей деятельности и приводит к выстраиванию программы развития.

Последний путь, когда программа развития создается для еще недействующего учреждения и не предполагает преобразований реальности. В условиях современных материально-финансовых трудностей этот путь чрезвычайно редок.

Все эти пути имеют равное право на существование, и было бы нецелесообразно обязывать систему идти по одному из путей. Конечно, вариант четко спланированного эксперимента подкупает своей простотой и технологичностью, но этот вариант точно так



же не гарантирует создания целостной программы развития, как и другие. Во всех случаях грамотное технологическое решение опосредуется личностными особенностями и создает уникальные по неповторимости результаты. Важно заметить, что близость педагогической деятельности к искусству («искусство на научном основе») существенно снижает пафос всех методических рекомендаций. Это еще одно проявление знаменитого парадокса решения творческих задач: можно научить любого человека технике поиска нестандартных решений, но люди, не владеющие этой техникой иногда делают более яркие открытия, руководствуясь интуицией и неким «наитием». При этом в массовой практике трудно согласиться с целесообразностью исключительно веры в метод озарений и наития.

Равнозначность всех путей подтверждается еще и тем, что все они, так или иначе, приводят к изменению ориентационного поля школы, которое, в свою очередь, порождает изменения.

Опыт организации и проведения исследования иллюстрирует и своеобразную ситуацию, когда один эксперимент разрешает два противоречия:

— одно на школьном уровне, названное нами противоречием развития;

— другое — на уровне противоречия между запросами развития и его научным обеспечением.

Собственно, именно такой вариант гарантирует проведение на базе школьного эксперимента (целью которого является выстраивание программы развития и ее последующая реализация) исследования, которое может носить значимый для науки характер. Однако эта ситуация не является массовой и сама по себе порождает новый тип учреждения образования, для которого равнозначимы как образовательные, так и исследовательские задачи (при приоритете первых, так как именно они и определяют существо системы как образовательной). В общем случае — исследование, связанное с освоением инноваций, носит вспомогательный характер по отношению к образовательным целям.

## ОРИЕНТАЦИЯ НА УСПЕХ В СТИМУЛИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

В описании различных вариантов выстраивания программ развития также важно подчеркнуть значимость фокусировки внимания на достоинствах системы, а не ее недостатках. Такое пони-

жение четче всего выражено в работах А. М. Сидоркина, частично находит отражение в пособии «Управление развитием школы», но, в целом, специалисты уделяют очень мало внимания этой проблеме. Более того, в многочисленных инструкциях по проведению диагностического этапа преобразования школы имеются прямые указания, связанные с фиксацией недостатков. Логика этих рекомендаций проста. Движущей силой развития является противоречие, необходимо путем диагностики конкретизировать существо этого противоречия, то есть выявить слабые места, на исправление которых и может быть направлен преобразующий процесс.

Признать эту логику конструктивной нельзя по двум причинам. Первая — такая логика противоречит системному подходу, так как ориентирована на системный анализ, который может служить только основанием для системных улучшений, но не для проектирования целостного системного развития. Для целостного проектирования важно «выйти за рамки системы» и оценить не ее отдельные составляющие, а целостное назначение и строение, важно определить «точки системного преобразования», изменения в которых гарантированно «потянут» за собой всю систему. Вторая причина связана с уже выраженной позицией, характеризующей парадигму ориентации на успех, ориентации на достижения, как единственного перспективного пути становления целостного нового на базе старой системы.

Искоренение недостатков, то есть фокусировка внимания на слабых местах, требует большого притока энергии (любого вида) извне, ориентация на достижения порождает внутренние процессы. Ориентация на исправление недостатков в большинстве случаев побуждает активную негативную реакцию по отношению к эксперту, ориентация на достижения чаще приводит к сотрудничеству.

Авторам в своей педагогической практике удалось столкнуться с ситуацией развития одной из школ, в которой был проведен детальный анализ «школьных недостатков». Метод диагностики предполагал не только изучение объективных показателей, но и включение в критическое осмысление действительности всеми учениками и педагогами школы. Эксперимент закончился полным разрушением педагогического коллектива, мощнейшим взрывом антагонизма «ученики—педагоги». В конечном итоге вынужден решать проблему извне методами административно-волевыми. В настоящий момент (после исторического диагностического исследования прошло 3 года) школа так и не смогла обрести устойчивости, налицо явные деструктивные процессы. Откровенный анализ материалов того диагностического исследования



(возможность ознакомления с ним была предоставлена нам работниками РУНО) показал, что общие выводы и фиксация недостатков были проведены верно; более того, исследователь предсказал такое развитие событий, показав сущностные противоречия в различных школьных системах. Автор исследования справедливо отметил, что его работа лишь ускорила то, что объективно должно было случиться. И тем не менее, на наш взгляд, здесь налицо не только противоречие между научными интересами и педагогической этикой, но и определенная некомпетентность, связанная с непониманием субъективного характера восприятия критики. Доказано, что критика может нести себе преобразующую силу только в том случае, когда критикуемый уверен в своей способности разрешить противоречие; критика в адрес слабого всегда разрушает.

## КОНСУЛЬТАНТЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Часто для обеспечения инновационного развития руководитель прибегает к помощи консультанта (в современной ситуации Санкт-Петербурга — научного руководителя). В плане рассмотренных нами ранее проблем — консультанта можно рассматривать как внешний источник энергии развития.

Специалисты по проблемам инновационных преобразований отмечают, что существует три стиля деятельности консультанта:

1. *Стиль «чистого специалиста».* Проблема поставлена заказчиком преобразований, консультант проводит сбор всей нужной информации, разрабатывает способ решения проблемы и передает его заказчику, после чего считает свою миссию выполненной.

2. *Стиль «консультант—обучающий».* От первого отличается тем, что в процессе объяснения программы решения проводит необходимые обучающие процедуры.

3. *Стиль «совместная разработка».* Один из самых дорогостоящий «по времени» и самых результативных по прогрессу.

Чаще всего специалист извне приглашается для создания программы по развитию. Имеются определенные подходы, характеризующие хорошую и плохую программу. Приведем суждение из уже цитируемой работы «Управление по результатам» (позволил себе частичную его корректировку).

Признаки «плохой программы»:

— составляется обширная программа без четких целей по изменениям, без выделения этапов и их результативности, неясности в целях и методах;

— программа составляется на слишком короткий период времени;

— работа по развитию заключается только в проведении семинаров, без деятельности на местах;

— участники этой работы слишком зависимы от внешних консультантов;

— существуют значительные расхождения в понимании изменений в высшем и среднем управленческом звене;

— крупные изменения осуществляются в старых организационных рамках;

— ищутся «рецепты из поваренной книги»;

— выработанная стратегия развития применяется шаблонно, без учета «привязки к местности».

Признаки хорошей программы и хорошего консультационного стиля:

— программа принята на уровне высшего руководства, которое готово ее претворять в жизнь;

— в программе подчеркиваются элементы стабилизации и развития; она базируется на внутренних силах данной организации, учитывает ее особенности;

— программа носит долгосрочный характер, с ярко выраженным периодом стартовой результативности;

— развитие опирается на деловую компетентность сотрудников, консультант не просто дает советы, а развивает достоинства сотрудников.

## О СТИЛЕ РУКОВОДСТВА

Суммируя позиции многих исследований по вопросам стилей руководства, способствующих развитию, можно попытаться сформулировать следующие правила.

*Правило 1.* «А Бабу-Ягу мы вырастим в своем коллективе», то есть не внедрять, а выращивать новое.

Мы уже говорили, что иногда к новациям приводит необходимость (катастрофа, внешние давления), однако эти условия сами по себе не создают хорошего климата для рождения «качественного нового», стресс — не лучшая ситуация для свободного творчества. Отсюда вывод: катастрофы лучше предотвращать, опираясь на прогноз, плановое развитие, стимулируя работников к поиску нового.

*Правило 2.* Ориентироваться на успех, создавать ситуацию вынужденности разработки и внедрения нового. Золотое правило бизнеса: «если хочешь преуспеть — найди потребность и удовлетвори».



ее». Или по Карнеги: «идя на рыбалку, не бери с собой клубнику — подумай о том, что может хотеть рыба, а не ты».

У Н. Власовой в ее справочнике по психологии управления «...И проснешься боссом» имеются следующие очень интересные замечания.

Восемь мелей для корабля «реформа».

Чаще всего сопротивление сотрудников нововведениям возникает в следующих случаях:

1. Не объяснены цели перемен. Замечено, что люди сопротивляются общим реформам куда больше, чем частным изменениям, «глобальная неизвестность» таит опасность.
2. Сотрудники не участвовали в планировании реформ.
3. Традиции и привычный стиль работы резко отвергнуты.
4. Перемены объяснены, но информация о них неполная.
5. Людям кажется, что при подготовке реформы ошиблись.
6. Реформа грозит резким увеличением объема работ.
7. «Нам хорошо и без реформ».
8. Инициатор реформ не пользуется уважением и доверием.

(Власова Н. ...И проснешься боссом: Справочник по психологии управления. — Новосибирск: Фирма «Экор», 1994. — В 3-х т.).

Отсюда стиль руководителя, стимулирующего инновации, должен отвечать следующим признакам:

1. Необходимо привлекать максимум субъектов перемен к их планированию.
2. Необходимо учитывать привычки людей.
3. На начальном этапе преобразований быть готовым к максимуму разъяснительной работы.
4. Важно создать доверительную открытую атмосферу по отношению к реформам.
5. Необходимо подчеркивать личную заинтересованность в нововведениях, показывать практичность и естественность преобразований.
6. Нововведение обеспечивается выделением нужных ресурсов (от материальных до временных и интеллектуальных).

**Правило 3.** Люди сами найдут решение.

В многочисленных рекомендациях по развитию творческой атмосферы в организации имеется один очень существенный совет лидеру: «Не пытайся решить все проблемы сам (как бы это ни было интересно), не пытайся для решения проблем приглашать только внешних консультантов — создавай ситуацию, когда люди в организации видят и решают проблемы».

Говорят, что для этого главное — избавить сотрудников от «страха показать себя с невыгодной стороны».

Здесь уже работают знаменитые правила «мозгового штурма»:

— создавать обстановку поддержания самых невероятных идей, количество порождает качество;

— переводить индивидуальные идеи в групповые;

— быстро снимать конфликт «отклоненной идеи».

**Правило 4.** Внедряя новшество, добивайся результата.

Нет большей опасности для инновационного процесса, чем отсутствие ясных результатов. Любую длительную работу надо разбить на этапы, достижение каждого этапа сделать понятным и приятным.

Возможные технологии — «Целевые программы», «Проекты» (см. главу «Целевые и межпредметные программы»).

**Правило 5.** Не опираться только на логику и научно-методическое обоснование. Важно создавать поле эмоциональной привлекательности нововведений.

Здесь могут работать ориентационные методы — праздники, легенды, образы, анекдоты, хорошие слухи, церемонии и т. д.

**Правило 6.** Пойми себя: зачем тебе лично перемены, прежде чем менять других — измени себя.

И, возвращаясь к нашим первым вопросам и конспективному изложению взглядов, еще раз подчеркнем:

— Итак, Вы настаиваете, что педагогические инновации необходимо стимулировать?

— Видите ли, коллега, сами по себе инновации трудно оценивать как нечто значимое или малозначимое, но стимулировать их грамотному руководителю придется, принимая во внимание как минимум три позиции.

1. Это необходимо делать, поскольку разработка и освоение инноваций — это путь развития личности, путь роста педагога.

2. Это необходимо делать, так как освоение инноваций — единственный путь развития любой социальной системы.

3. Это средство развития общества.



## КАК УЧИТЬСЯ УЧИТЕЛЮ?

*Вы ничему не можете научить человека.  
Вы можете только помочь ему открыть  
это в себе.*

ГАЛИЛЕО

О профессии учителя, ее романтике написано очень много. Замечательно о нашей профессии говорит учительница И. Овчинникова. Мы прочли ее высказывание в известной всем «Книжке об учителе» Ф. Н. Гоноболина.

«Парадокс, но в общественном перечне романтических профессий отсутствует самая романтическая — учительская. А ведь казалось бы, вот где надо преодолевать самые непредвиденные препятствия. А уж путей неисповедимых, а тайн, а полетов. Элементарное повторение пройденного исключено. Все надо открывать заново. И колышки забивать в неосвоенной душе, прокладывая в ней первые улицы. Ты и золотоискатель, и врач и артист, и художники. Ну, а тому, кто в самых укромных уголках души таит мечту о писательстве, кем же еще и быть, что ни человек, то готовый роман, что ни день, то сюжет для новеллы».

Да, это так. Но согласитесь, читатель, что не так мало среди нас тех, кто спустя много лет, прошедших со времени первого урока, первого выпуска навсегда расстаются с представлениями о творческом характере и романтике нашей профессии. Она воспринимается лишь как очень тяжелая, нервная, рутинная работа. Почему? Чаще всего приходится слышать такой ответ: «Потому что в этой профессии нет никаких перспектив, учитель не может сделать карьеру!»

С этим мнением трудно согласиться. В переводе с французского «карьер» означает успешное продвижение в профессиональной деятельности. Причем это продвижение совсем не обязательно должно быть «вертикальным» (завуч, директор, специалист органа управления и т. д.). Оно может быть и «горизонтальным».

Авторы книги «Управление по результатам» (Т. Сантайлайнер и др. — М., 1993) утверждают следующее.

В Массачусетском технологическом институте осуществлен довольно обширный исследовательский проект, связанный с пла-

нированием служебной карьеры. Эта работа была начата в связи с таким наблюдением: часть инженеров потеряла интерес к технике и вместо этого увлеклась проблемами человеческого поведения. Вторая группа инженеров полностью потеряла мотивацию к работе и обратила свою активность на семью и увлечения. Таким образом, число инженеров, интересовавшихся техникой, постоянно сокращалось.

Исследованием было охвачено свыше 3 тыс. человек, работающих на разных уровнях и в разных должностях. На основе исследования было выделено пять самых важных факторов, влияющих на удовлетворенность работой и мотивацию, а именно:

1. Многообразие предъявляемых работой требований к мастерству (самовыражение). На практике речь идет о том, насколько люди могут использовать на работе свои сильные качества, о соответствии требований, предъявляемых работой, и уровня своего мастерства.

2. Ясность содержания задачи и передаваемое ею чувство отождествления с работой (работа как она есть). Если первое можно считать структурным фактором, то отождествление представляется активизирующим фактором.

3. Представление о значении задачи для организации (ценность, статус). Собственное ощущение важности работы и представление о том, как другие представляют себе твою работу, образуют в совокупности центральный фактор мотивации.

4. Обратная связь. Положительное или отрицательное подкрепление, полученное от начальника, коллег по работе или подчиненных и связанное с успешностью работы, увеличивает удовлетворенность работой. Необходимо отметить, что мнение о работе других само по себе увеличивает мотивацию, в то время как «ничего-не-говорение» снижает чувство удовлетворенности.

5. Самостоятельность. Возможность работать самостоятельно, сбалансированность власти и ответственности является пятым фактором, влияющим на удовлетворенность работой. То же самое можно выразить и другими словами: самодисциплина — это цена свободы. Обычно люди готовы заплатить эту цену.

В перечне факторов, влияющих на удовлетворенность работой, отсутствуют деньги или иное материальное вознаграждение. В самом наборе факторов, влияющих на удовлетворенность работой, нет, наверно, ничего радикально нового. В качестве свежего наблюдения можно отметить, что данные факторы мотивируют по-разному на разных стадиях пребывания в одной и той же должности. Решающим моментом является длительность выполнения человеком одной и той же, не меняющейся по содержанию работы.



Во время первого года работы в определенной должности (будь то первое или шестое место работы) представление о значении задачи и наличие обратной связи являются мотиваторами. Самостоятельность не интересует. В интервале между вторым и пятым годом самостоятельность является важнейшим фактором мотивации. Наличие обратной связи представляет интерес в течение трех первых лет. Работник находится «в расцвете сил» после двух-трех лет работы на одном месте.

Главное, что после пяти лет работы на одном и том же месте ни один фактор не обеспечивает удовлетворенности работой как следствие этого, достижения в работе существенно снижаются. Вместо факторов мотивации, связанных с работой, мотивация рождается из эгоистических мотиваторов, как-то: путешествия, представительские мероприятия, хобби в рабочее время, ожидание пенсии, льготы для персонала. Что может сделать предприятие для того чтобы овладеть столь неблагоприятной ситуацией? Важнейшими мероприятиями для поддержания мотивации являются следующие:

1. Систематическая проверка срока работы персонала на одной должности и управляемое горизонтальное перемещение по службе с интервалом примерно в пять лет. Горизонтальные подвиги нужно сделать престижными. Также необходимо одобрить и сделать престижным перемещение вниз в служебной иерархии на каких-то этапах служебной карьеры.

2. Обогащение содержания работы и расширение ее рамок (оказывают влияние до 5-летнего срока).

3. Активное структурное планирование организации и применение гибких организационных форм (проектная, матричная организация).

4. Систематическое развитие организационной деятельности, ценность обучения и творческого подхода.

5. Реализация новых форм взаимодействия, например беседа начальника и подчиненного как составная часть эффективного управления, производственная демократия.

С выводами, которые приводят финские специалисты, трудно не согласиться. Однако опыт развития школы в сложных социально-экономических условиях свидетельствует о том, что можно выделить один фактор, значимость которого, по мнению авторов, значительно больше остальных. Это фактор 2.

Важно только подчеркнуть, что обогащение содержания работы учителя, в свою очередь, прямо зависит от его самообразования, анализа деятельности коллег, постоянным «насыщением» новыми идеями своей собственной «творческой лаборатории».

Эту задачу решают различные учреждения поствузовского образования. Но можно выделить и новые формы этой работы, хотя, на первый взгляд, они кажутся привычными, хорошо известными. Это семинары учителей. Но прежде чем перейти к описанию новых семинаров, необходимо несколько слов сказать об особенностях мышления учителя.

## МЫШЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ. В ЧЕМ ЕГО ГЛАВНАЯ ОСОБЕННОСТЬ?

Известно, что психологи считают мышление учителя практическим. Подчеркнем, что практическое мышление не является какой-то начальной формой развития интеллекта, а, наоборот, представляет собой зрелую форму мыслительной деятельности, не уступающей по своему жизненному значению и по сложности теоретическому мышлению. В отличие от теоретического мышления, задачей которого является поиск общих закономерностей и, следовательно, отвлечение от всего частного и единичного, практическое мышление осуществляется в условиях конкретных, целостных, индивидуально-своеобразных ситуаций. Задача практического мышления — применение знаний общего к конкретным ситуациям деятельности. Сложность таких ситуаций, их изменчивость, противоречивость, а также необходимость немедленного принятия решений — все это определяет специфический характер мышления профессионала-практика.

Вне Б. М. Теплов отмечал, что качества практического ума находятся в своеобразной диалектической связи. Так, гибкость мышления, т. е. способность свободно и быстро изменять способ деятельности в зависимости от складывающихся условий, должна сочетаться у учителя со способностями твердо отстаивать принятые решения, иначе он не сможет довести до конца ни одно из них. Быстрота принятия импровизации предполагает неотложную работу учителя над собой — работу, которая направлена на анализ оснований, используемых учителем для принятия своих решений, и которая длится у учителя всю его трудовую жизнь. Для того чтобы организовать учебную деятельность учащихся, учитель подбирает необходимый учебный материал, продумывает способы и формы его подачи, выбирает технические средства обучения, намечает формы контроля за деятельностью учащихся.

Анализируя конструктивные схемы, которыми пользуются учителя и методисты, Г. С. Сухобская, Ю. Н. Кулюткин пришли к



двум общим выводам. Во-первых, данные их исследований свидетельствуют о том, что вычленение из целостной конструктивной схемы отдельных ее компонентов в большей мере характерно для ученых-методистов, чем для учителей-практиков. Вероятно, факт этот объясняется тем, что абстрагирование, анализ и осмысление своих собственных конструктивно-методических процессов связаны с таким отношением к этим процессам, когда они выступают в качестве специального предмета исследования. Во-вторых, практическое использование конструктивных схем приводит с одной стороны, к их «свертыванию», к синтезу составляющих их компонентов, а с другой — к их описанию на языке «практических действий».

Вот эту особенность и следует прежде всего учитывать при проектировании учительских семинаров. Как это можно сделать?

### КАКИМИ МОГУТ БЫТЬ УЧИТЕЛЬСКИЕ СЕМИНАРЫ?

Какие же семинары могут помочь учителю в самообразовании в построении горизонтальной карьеры, в решении новых задач школы? Обобщая опыт петербургских школ, можно выделить несколько, наиболее успешных. Попытаемся их описать. Но прежде отметим одну общую для этих семинаров особенность: они проводятся в течение довольно продолжительного времени: с одного-двух дней до нескольких месяцев. Читатель сам «увидит» какие временные рамки существуют у каждого вида семинара. Кроме того, цель авторов заключается в ознакомлении читателя с общей логикой построения семинаров, а конкретные разработки безусловно, будут осуществлены теми, кто примет эту логику, с учетом индивидуальных особенностей и творческого потенциала конкретных разработчиков.

1. Наиболее типичными для сегодняшней школы являются семинары, которые проводит научный руководитель или консультант школы. Главная цель таких семинаров заключается в том, чтобы научная идея, которая обуславливает поиск решения актуальной для школы проблемы, была «присвоена» учителями.

Возможны два пути достижения этой цели: от теории к практике и, наоборот, от практики к теории.

В первом случае сценарий семинара строится следующим образом. На первой встрече с учителем, посвященной рассмотрению возникшей проблемы, научный руководитель формулирует проблему, выделяет ее основные аспекты, анализирует основные идеи, которые могут помочь в поиске ответа на вопрос: «Ка-

к разрешить поставленную проблему?» Затем руководитель начинает работу с теми учителями (учителем), которые выразили желание участвовать в разработке путей решения проблемы в условиях конкретной школы. На этом, поисковом, этапе семинара рождается замысел проекта, его основные задачи, формируются основные направления его реализации.

Завершается данный этап семинара работой инициативной группы с учителем предметных методических объединений, командами учителей, работающих в одной параллели. В результате выдвинутые инициативной группой пути решения проблемы конкретизируются на уровне отдельного класса, учебного предмета. После этого начинается работа всех участвовавших на предыдущих этапах семинара учителей со службой сопровождения школы: психологом, социальным педагогом, школьным врачом, завучем по воспитательной внеклассной работе. Этот этап необходим для обеспечения целостного решения поставленной проблемы, нахождения тех факторов, которые влияют на эффективность решения. Завершается этот этап апробацией полученных в ходе проектирования путей решения проблемы, анализом полученных результатов. Итогом семинара является встреча всех учителей школы, на которой рассматриваются результаты решения проблемы, анализируются средства решения, «цена» усилий, т. е. продуктивность найденного решения, выдвигаются новые идеи, конкретные предложения, которые фиксируются в виде методических рекомендаций, адресованных разным участникам образовательного процесса.

Может быть и другой сценарий построения семинара, когда после постановки и анализа проблемы участники семинара переходят к анализу своего практического опыта. При этом выявляются те пути преобразования опыта, которые вытекают из личного опыта каждого учителя. Совместно с научным руководителем рассматриваются наиболее интересные идеи, предположения, формулируется их обоснование, происходит поиск более перспективных вариантов. Обобщенные результаты докладываются научным руководителем на заседании семинара, на котором подводятся итоги поискового этапа, формулируются полученные результаты, имеющие значение для совершенствования разных сторон образовательного процесса, развития школы в целом.

Основным механизмом реализации обоих вариантов семинара является деятельность научного руководителя, который и организует работу учителей по поиску решения проблемы, фиксирует и убеждает с коллегами каждый шаг продвижения в поиске решения.



2. Следующий вид семинара традиционен для нашей школы по форме, но нов по содержанию. Это семинары, которые проводятся как круглые столы или научно-практические конференции. Новым же является то, что это:

— конференции, посвященные рассмотрению достижений учителей школы в научно-исследовательской деятельности (анализ результатов выполняемых учителями диссертационных исследований);

— круглые столы, посвященные рассмотрению идей, более глубокому знакомству с творческой биографией тех выдающихся людей, имена которых носит школа (или идеи которых являются основой педагогической системы школы). Именно на заседаниях таких круглых столов происходит более точное осмысление членами педагогического коллектива того, что принято называть миссией школы.

3. Еще один вид семинара можно даже не описывать, а лишь привести название, настолько ясно и четко выражающее основное назначение семинара, что какие-либо разъяснения становятся ненужными: «Мастерская»; «Мастер-класс».

При разработке программы развития системы образования Василеостровского района Санкт-Петербурга учителями, принимавшими участие в разработке программы, был предложен проект с таким названием.

### «Мастерская»

**Цель проекта:** разработка варианта общественно-профессионального признания высококвалифицированных учителей; условий оказания профессиональной помощи учителя в разрешении проблем, возникающих в педагогической деятельности.

**Задачи,** на решение которых направлена реализация проекта:

— Расширение «поля» форм повышения квалификации.

— Создание благоприятных условий, обеспечивающих возрождение традиции наставничества.

**Основной замысел** проекта связан с идеями театральной педагогики (мастер-классами), обосновывающими продуктивность развития профессионализма в условиях непосредственного взаимодействия с Мастером при решении разнообразных проблем. Условия мастерской обуславливают свободный взаимный выбор «Мастера» и «учеников», который создает активизирующий совместный поиск образа «Значимого другого», способствует трансляции творческого

опыта мастера участникам мастерской. В этих условиях происходит активизация потребности осознать собственную индивидуальность; рефлексия собственного опыта; поиск непривычных ранее способов решения педагогических задач; понимание авторского стиля педагогического действия; проникновение в психологию «творческой педагогики» и психологию «педагогического искусства».

### Механизмы реализации проекта:

— подготовка в мастерских открытых уроков участников и их обсуждение;

— открытые уроки Мастеров;

— индивидуальные консультации;

— проектировочные семинары по разрешению актуальных проблем профессиональной деятельности.

### Ожидаемый результат:

— создание условий для творческой самореализации педагогов;

— рост профессионального мастерства;

— появление авторских решений традиционных педагогических задач.

### Критерии результативности реализации проекта:

— интерес педагогов к творческой деятельности;

— удовлетворенность участников работой в мастерских;

— рост профессиональных достижений педагогов.

Этот вариант проекта «Мастерская» может стать отправной точкой для разработки различных сценариев семинаров рассматриваемого вида. Приведем один из возможных. Учитель-мастер проводит серию уроков, знакомя участников семинара с вариантами решения различных проблем, с которыми каждый учитель встречается каждый день. Затем происходит коллективный анализ уроков, цель которого состоит в раскрытии секретов профессионального мастерства; обосновании выбора тех решений, которые нашел Мастер; проектировании собственных решений анализируемых ситуаций участниками семинара, их экспертизе. После этого организуется посещение уроков учителей-участников семинара, анализ причин удачных и неудачных решений, поиск путей преодоления обнаруженных ошибок.

Основной механизм этого семинара — неформальное общение участников семинара, которое возникает в результате свободного выбора учителя, решившего принять участие в семинаре своего Мастера.

Данный вид семинара привлекает еще и тем, что дарит участникам ощущение ученичества. Помните,



*Есть некий час, как сброшенная клаж,  
Когда в себе гордыню укротив,  
Час ученичества — он в жизни каждой  
Торжественно — неотвратим.*

4. Одной из характерных особенностей нашего времени является привлечение к проведению семинаров разных заинтересованных лиц: ученых разных специальностей, учителей нескольких школ. Вот два варианта таких семинаров.

Один из них родился несколько лет назад на кафедре педагогики РГПУ имени А. И. Герцена. Семинар посвящен, как правило, одной достаточно сложной проблеме. Начинается он с выступления разных специалистов, предлагающих слушателям варианты решения различных аспектов проблемы, пытаюсь при этом соблюдать общую логику и методологию решения поставленной проблемы. После выступления ученых, обсуждения начинается индивидуальная работа со слушателями семинара. Ученые выступают на этом этапе как консультанты, а учителя — как разработчики индивидуальных проектов, определенным образом связанных с рассматриваемой проблемой. Завершается работа семинара защитой учителями своих проектов.

Другой вариант построения семинара довольно популярен в нашем городе. Суть его состоит в следующем. В районе выделяется ряд актуальных для развития системы образования проблем, которые являются «общими» (значимыми) для нескольких школ района. Одна из школ выбирается в качестве базовой для конкретного семинара — именно в этой школе и будет проводиться семинар. Школы-организаторы определяют общий замысел предстоящего семинара, его сценарий, тематику выступлений, в которой обязательно предусматривается обобщение опыта школ-организаторов по различным аспектам проблемы семинара, но объединенной единым замыслом. Особо тщательному обсуждению подвергаются «раздаточные материалы» и рекомендации семинара адресованные учителям других школ района. Основная работа проводится на подготовительном этапе семинара. Само поведение строится обычно достаточно традиционно: выступления организаторов — ответы на вопросы — работа в группах — подведение итогов. Основных особенностей данного вида семинаров две. Первая — подготовка рекомендаций по проблеме семинара для всех школ района, которые разрабатываются педагогом школ-организаторов. Вторая особенность — проведение в завершение семинара «творческого заключения», которое готовит учителя базовой школы.

Необходимо обратить внимание читателя на то, что это «творческое заключение», не концерт, и не «капустник», а сценическое

оплощение замысла семинара, раскрытие, как правило, театральными средствами ведущей идеи семинара.

Эта особенность проведения семинаров появилась в последние два-три года, когда учителя получили возможность участвовать в многодневных семинарах, проводимых, как правило, за городом, благодаря грантам, которые получили организаторы семинаров от фонда «Культурная инициатива». Остановимся на них чуть подробнее.

5. Основная особенность семинаров данного вида заключается в наличии такого обязательного компонента, как творческие отчеты команд, которыми завершается работа семинара. Начало семинара может строиться по-разному:

— доклады специалистов по проблеме семинара — выступления, содержащее обобщение основных положений доклада — индивидуальные консультации специалистов;

— доклады специалистов по проблеме семинара — групповая работа по поиску практических путей решения проблемы — обобщение результатов работы — подведение итогов;

— групповая работа, цель которой заключается в выявлении затруднений, связанных с практикой реализации основных идей семинара;

— выступление специалистов в форме круглого стола или «прессе-конференции» — обобщающий доклад по проблеме семинара.

Возможны и другие варианты организации начальных этапов семинара. Общим является завершающий этап, который проводится в форме творческих отчетов рабочих групп. Творческий отчет проводится в той форме, которую выбирают сами участники семинара — члены конкретной рабочей группы. Это может быть мини-спектакль, стихотворный монтаж, исполнение песен, «эксперимент по выставке плакатов», посвященных различным аспектам рассматриваемой проблемы, и многое другое. Важно, что творческий отчет не является элементом, чуждым логике коллективной работы, наоборот, включение его в работу семинара позволяет рассмотреть проблему не только с позиций педагогической науки, но и с позиций здравого смысла, самостоятельного художественного творчества. В этом случае участники семинара получают возможность раскрыть свои индивидуальные проблемы, «проиграть» возможные варианты (пути) согласования своих взглядов со взглядами коллег по рабочей группе. При этом эмоциональное восприятие проблемы позволяет участникам как бы перешагнуть через «информационные пустоты», которые неизбежно возникают при необходимости избежать долгих рациональных объяснений



с помощью сложных логических конструкций. В результате возникает «зримый образ» рассматриваемой проблемы, который рождает интуитивно «схваченное» решение.

Обычно в ходе социологических опросов после весьма яркого описания многочисленных трудностей и проблем, с которыми они сталкиваются на каждом шагу, учителя невероятно эмоционально говорят о своей профессии. Их очень радует то, что они нужны детям, что они видят результаты своего труда, чувствуют задачу, испытывают огромный эмоциональный подъем, если удастся увлечь, заинтересовать учеников, научить их чему-то хорошему.

Многих современных учителей радует темп школьной жизни, не позволяющий остановиться в собственном развитии, внушающий чувство вечной молодости. Они очень трепетно относятся к реально появившейся сегодня возможности творить, по-настоящему раскрывать себя в работе: создают новые интересные курсы, совершенствуют содержание традиционных учебных предметов, ищут эффективные методы и приемы преподавания, развития и воспитания своих питомцев. Возникают действительно творческие коллективы учителей-единомышленников, стремящихся общими усилиями воплотить в жизнь замечательные идеи.

Самое главное, к чему стремятся сегодняшние учителя — это создание в школе таких условий, в которых ученикам было бы комфортно, интересно не только постигать богатство человеческой культуры, но и учиться жить в современном, очень непростом мире, раскрывать и развивать возможности своих подопечных.

Ежегодно большая группа учителей петербургских школ удостоивается почетного звания Заслуженного учителя России. По итогам ежегодно проводящегося смотра педагогических достижений присваиваются статусы «Школы года» и «Учитель года». Учреждена специальная премия мэра города для учителей.

Казалось бы, ничего нового в учреждении очередной учительской премии нет. Такие премии существовали с середины XVIII века. В 1763 г. была учреждена для администрации Воспитательного дома медаль «И вы живы будете». С 1795 г. преподаватели Горного училища, успешно проводившие в политехнической школе производственную практику с учащимися, награждались медалью «За наставничество». В 1828 г. в память императрицы Марии Федоровны были утверждены Мариинские знаки двух степеней. Такими знаками награждались женщины-попечительницы, председательницы, главные и старшие надзирательницы, воспитательницы, классные дамы, преподавательницы, учительницы

и другие, прослужившие более 15 лет (серебряные) и 25 лет (золотые). Одновременно женщинам назначалась пенсия сверх жалования, которую даже после смерти получали родственники умершей. В 1850 г. была утверждена медаль «За успехи в образовании юношества» (золотая и серебряная), которую получали домашние учителя.

В советское время были учреждены медали Н. К. Крупской и К. Д. Ушинского. С 1963 года стали праздновать День Учителя.

Конечно, не ради наград работают учителя. Но как хочется, чтобы таких наград стало больше, как хочется, чтобы успешное продвижение учителя в профессиональной деятельности, его горизонтальной карьере, было замечено обществом, государством!



## РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ: КРИТЕРИИ И ОРИЕНТИРЫ

— Как отличить плохое от хоро-

— Элементарно! Плохого больше

НАРОДНАЯ МУДРОСТЬ

В главе, посвященной проблеме стимулирования педагогических инноваций, мы уже затрагивали вопрос о программе развития школы, как необходимом и закономерном результате и условии прогрессивного становления. Попробуем рассмотреть эту проблему более подробно в контексте заявленных ранее ориентационных подходов.

Предлагаемая читателю работа не что иное, как результаты коллективного поиска, который на протяжении ряда лет автор вели вместе с педагогами ряда петербургских школ.

Собственно, эта книга посвящена практическим аспектам реализации системно-ориентационного подхода к развитию образовательного учреждения.

Мы полагаем, что читатели в ходе знакомства с материалами главы:

— овладеют основами системно-ориентационного подхода к развитию;

— смогут выявить общее и отличия системно-ориентационного подхода по отношению к другим теоретико-практическим подходам;

— выстроят для себя модель критериев эффективности работы образовательного учреждения.

Именно эти проблемы будут выступать в качестве ключевых тем нашей дискуссии.

— Коллега, не кажется ли Вам, что обсуждение вопросов системно-ориентационного подхода не вполне уместно в книге, адресованной широкому кругу читателей; сама по себе проблема столь сложна, что рассуждать о ней придется в строгих рамках научной терминологии?

— Хочу Вам в ответ привести Ваше же высказывание: тогда теория чего-то стоит, которую можно на пальцах объяснить 7-летнему ребенку.

— Осталось выяснить, хочет ли ребенок в ней разбираться?

Прежде чем перейти к анализу реального опыта проектирования развития, позволим себе коротко обозначить основные положения системно-ориентационного подхода.

Логика подхода, сформированного на стыке двух направлений проектирования — системного и ориентационного, позволяет рассматривать школу как субъект своего развития; иначе говоря, как целостный организм, развивающийся во взаимодействии со средой. Такое понимание ни в коем случае не отрицает восприятия школы как сложной иерархической системы, обладающей собственным компонентным составом. То есть школа развивается как целостное целое, но процесс ее развития обеспечивается как изменением ее внешних связей, так и внутреннего строения.

Для постижения системно-ориентационного подхода очень важным является понятие **ориентационного поля** развития школы.

Внешняя сторона процесса развития может быть представлена достаточно просто: для любого субъектного развития важна активность, активность предполагает осуществление той или иной деятельности, любая деятельность (в силу ограниченности наших возможностей) связана с выбором какой-либо перспективы.

Действуя, мы все время выбираем — что делать? как делать? и помощью чего делать? Сокращая звенья этой цепочки, можно сказать, что развитие осуществляется путем реализации выбора.

Но что влияет на выбор? И здесь возникает необходимость введения термина «ориентир». Действительно, оказавшись в незнакомом месте, раздумывая о направлении правильного пути, мы ищем ориентиры — опоры, помогающие принять решения. Таким ориентиром может оказаться сопоставление окружающего маршрута на карте, совет прохожего, смутные воспоминания, точное знание или просто привычка «ходить по светлой стороне дороги». Ориентиров может быть много, они могут частично противоречить друг другу, и тогда наше сознание каждый раз решает так называемую «оптимизационную задачу». Смысловое значение ориентиров связано с анализом проблемной ситуации, установлением отношений между элементами ситуации и их актуальными значениями, контролем и коррекцией по ходу деятельности. Именно ориентиры помогают субъекту не только осознать значение ситуации выбора, но и определить личностный смысл фиксируемых явлений. Ориентиры могут иметь конкретную и абстрактную природу, относительно устойчивый и переменный характер. Когда мы рассматриваем проблему развития человека или школы, то в роли ориентиров выступают жизненные ценности и антиценности, определенные цели деятельности, устойчивый опыт, знания и другие знаки. Ориентир никогда не является субъекту в единичном составе: основной ориентир в



виде цели деятельности корректируется общественными установками, убеждениями, ограничениями, привязанностями, приверженностями и так далее. Не менее важным является и то, что процесс жизни субъекта — это вечный процесс включения новых ориентиров в имеющуюся систему.

Отсюда ориентационным полем мы будем называть систему актуальных ориентиров, которые использует субъект при принятии решения о том или ином выборе, и которые служат основой для коррекции в процессе реализации выбора.

Итак, школа должна развиваться, чтобы не регрессировать (один из законов системного подхода). Источником развития школы выступают противоречия самого различного характера, в общем случае — это противоречия между должным и реальным. Но здесь и возникает самый главный вопрос — что есть Должное?

Системно-ориентационный подход гласит: для проектирования развития необходимо предположить (!), что существует некое идеальное состояние школьной системы, когда все функции, реализуемые школой, достигают максимально возможных в данных условиях значений. Теория утверждает, что на практике такой идеал недостижим, но приближение к нему — и есть прогресс. Значит, чтобы оценить правильность пути развития (которое может быть и регрессивным), важно знать хотя бы какие-то контуры Идеала, к которому мы стремимся. Собственно, ориентационное поле каждого человека и есть единство его прошлого, настоящего и будущего (идеального и реально планируемого к достижению). Иначе говоря, ориентационное поле соединяет человека и его идеальную цель через посредство промежуточных ориентиров, имеющих ту или иную степень актуальности.

Если же речь пойдет о школе, то правомерно говорить и о ее ориентационном поле развития, которое создается путем наложения индивидуальных ориентационных полей.

Мы не будем сейчас вдаваться в подробности формирования такого пересечения, вопрос этот очень сложен и не нашел еще своего полного теоретического отражения. Очевидно, что ни одному проектировщику не по силам решение задачи «изнутри», то есть изучить ориентационные поля каждого человека в школе и затем пытаться на их базе построить что-то единое и непротиворечивое. Задачу эту в системном подходе принято решать с другой позиции — «извне», то есть заранее проектировать общее поле всей системы. Возможность такого проектирования и его результативность и подтверждает опыт нашей школы.

Эта глава — отражение попытки изложить наш теоретико-практический эксперимент в нескольких простых и работоспособных моделях.

Суть нашего подхода такова. Школа — субъект своего развития. Любая школа обладает ориентационным полем, целостность которого выступает гарантом целостности самой школьной системы. Развитие осуществляется через разрешения противоречий путем реализации выбора образовательных перспектив. Выбор осуществляется ориентационным полем. Следовательно, важнейшим моментом проектирования развития школы выступает проектирование ее ориентационного поля развития.

Для авторов существенной является позиция, в которой построение ориентационного поля (в единстве всех его концентрических кругов) служит основным звеном проектирования развития общеобразовательной школы. Ориентационное поле должно не только зафиксировать основные ориентиры развития школы, но и представить их в ярком, эмоционально-притягательном, конкретно-понятном для людей школы виде. Дальнейшая работа должна быть направлена на овладение и принятие этого поля ориентиров всеми людьми развития школы. То есть на каждом последующем этапе будет решаться двуединая задача: уточнения ориентиров и выбора решения. По мере развития система ориентиров может меняться, однако сущностная смена ориентиров будет означать кризис в развитии и требовать нового выстраивания системы ориентиров. Кризис нами понимается классическим образом — как разрыв непрерывности. Он может проявить себя в резкой переоценке ценностей, идей, ключевых дел, ключевых «людей школы» и т. д.; может быть выражен как разрыв непрерывности в ключевых результатах. В работе с ориентационным полем можно выделить следующие этапы.

1. *Диагностический* (с применением методов изучения имеющегося поля ориентиров).
2. *Проектировочный* — выстраивание нового поля в соответствии с выявленной структурой. Так как включение всех возможных ориентиров нецелесообразно, то должны быть спроектированы основные ориентационные координаты, связанные с критериями развития системы.
3. *Экспертиза* полученных координат с точки зрения непротиворечивости и системности.
4. *Проектирование* на основе ориентационного поля конкретных программ, содержания, технологий, системы управления и т. д.
5. *Образование* — дальнейшее постижение и присвоение поля ориентиров.
6. *Реализация* практических проектов (пункты 4, 5, 6 осуществляются параллельно), текущая корректировка проектов и деятельности.



7. *Экспертиза* кризисных ситуаций. Текущая диагностика в соответствии с системными критериями развития.

8. В ситуации противоречий, неразрешимых в данной системе координат, ставится вопрос о *целесообразности сущностной перестройки системы координат*.

При описании системно-ориентационного подхода важными являются еще два положения.

Мы уже подчеркивали значимость того, что ориентиры развития должны обладать эмоциональной притягательностью и яркостью. Но не менее важно то, что, являясь по сути результатом деятельностного обмена между людьми школы, ориентиры только тогда обретают силу, когда начинают обладать высокой степенью материализации облика; то есть когда они персонифицированы в конкретных людях, делах, документах, традициях. В этой работе такие ориентиры названы ключевыми компонентами развития (Ключ — то, без чего теряется смысловое назначение).

Второе положение связано с идеями Педагогике Успеха. Сложность природы ориентационного поля и невозможность реального учета всех его составляющих ставили перед нами задачу конкретизации наиболее интегративных его компонентов. В такой роли на наш взгляд, выступает успех и субъектная ориентация на него.

Анализ структуры ориентационного поля и векторная модель ориентации позволяют зафиксировать наличие в ней двух подгрупп ориентиров — негативного и позитивного характера. Действительно, процесс ориентирования чаще всего обеспечивается через взаимодействие двух ориентаций. Например: «Я хочу получить максимальную прибыль, но при этом избежать риска», или: «Мне необходимо, чтобы дети были активны на уроке, но они не должны шуметь». Для нас очевидна как парная природа большинства ориентиров «добро—зло», «правда—ложь» и т. д., так и то, что ориентация на успех и ориентация на избегание неудачи представляют собой две стороны любой содержательной ориентации. Когда мы что-то делаем, мы хотим чего-то достичь, а чего-то избежать. Естественно, что что-то одно становится доминирующим.

Отсюда следует, что, проектируя ориентационное поле развития школы, мы в первую очередь должны выстраивать те ориентиры, которые связаны с обеспечением успеха.

**Обобщенная формула системно-ориентационного подхода** будет включать следующий ряд понятий.

— Школа как субъект своего развития.

— Ориентационное поле системы — гарант ее целостности и развития.

— Развитие — преодоление противоречий через реализацию деятельного выбора, опосредованного ориентационным полем.

— Прогрессивное развитие как приближение к Оптимальному состоянию.

— Ключевые компоненты — яркие, эмоционально притягательные, конкретные, максимально материализованные продукты межличностного деятельностного обмена в школе.

— Проектирование развития — через проектирование ориентационного поля с преимущественным выстраиванием позитивных ориентиров успеха.

На этом теоретическую преамбулу можно закончить и перейти к характеристике некоторых наших разработок, связанных с практической реализацией подхода, в частности к проблеме **критериев развития школы**.

Сконструированный подход позволяет дать ответ на важный для процесса развития вопрос — о критериях эффективности развития школы как целостной системы, так как критерии сами по себе являются значимым ориентиром в развитии. При этом важно отметить, что критерии эффективности работы школы и критерии развития школы — это две согласованные группы критериев.

Теоретически их несложно разделить. Первые отвечают на вопрос, хорошо или плохо работает школа; вторые — как она развивается. Иначе говоря, первая группа критериев — это критерии функционирования, вторая — развития. Однако процессы развития и функционирования в реальной действительности неразделимы и могут различаться лишь как некий принцип ориентации на стабилизацию ситуации или развитие.

Опыт показывает, что проблема выстраивания системы сопоставления критериев сегодня выступает в качестве одной из самых острых, анализ программ развития различных районов, материалов экспертизы многих групп экспертов демонстрируют, что в настоящее время ни в теории, ни в практике не сложилось однозначного понимания проблемы критериального аппарата внутришкольного развития.

Интересным, на наш взгляд, кажется сопоставление позиций разных исследователей по этому вопросу.

1. Чаще всего берется общенаучный подход к выстраиванию системы критериев, то есть сопоставление результатов с целями и намерениями при этом двух групп критериев: результативности и затрат. Этот подход хорош в частном эксперименте, но исследователи справедливо отмечают, что такие критерии предполагают необходимость очень четкого осознания целей, что в реальной действительности весьма затруднительно. А при выработке критериев развития вообще проблематично, ибо целью является само развитие.

2. Наиболее важными критериями оценки результатов работы школы мы считаем: критерий качества, выражающийся в соот-



ношении реальных результатов деятельности школы с поставленными целями, моделью выпускника школы, государственными стандартами и т. д. (заметим, что успешность применения этого критерия сильно зависит от качества целеполагания: при неясности целей невозможно определить качество работы); критерий экономичности (эффективности), показывающий отношение достигнутых результатов к затратам времени, усилий, других ресурсов, и, наконец, критерий мотивации, школьного самочувствия учащихся. Эти же критерии должны использоваться и при оценке эффективности работы школы» (А. М. Моисеев).

3. «...Из всех показателей оценки школы главным следует считать самочувствие в ней человека. Школа хороша, если в ней хорошо каждому ребенку и взрослому» (В. А. Караковский).

4. «Курт Воннегут в своей книге „Синяя борода“ рассказывает о молодой девушке, которая спрашивает старого художника, как он отличает хорошую картину от плохой. Художник отвечает, что просто нужно увидеть миллион картин, и после этого никогда не ошибешься. Я отделяюсь этой шуткой всякий раз когда кто-нибудь спрашивает, что же я все-таки имею в виду под хорошей школой» (А. М. Сидоркин).

5. Интересна позиция У. Глассера по вопросу о критериях эффективности в педагогическом процессе. Он критикует желание провести точные измерения в образовательном процессе: «Наряду с принципом определенности на образование, как, впрочем, и на многие другие явления в нашем обществе, оказывает давление принцип измеряемости, который можно определить следующим образом: ничто не имеет настоящей ценности, если не поддается измерению и не может подсчитываться по определенной шкале».

6. Можно встретиться и с обратной тенденцией — стремлением провести детальные замеры по множеству показателей для оценки эффективности работы школы и программы ее развития.

7. Имеются разработанные методики оценки деятельности отдельных групп специалистов с использованием системы ведущих ориентиров.

Основанием для проектирования нашего варианта системы критериев выступили следующие положения:

- необходимость разработки критериев любой системы таким образом, чтобы они не противоречили критериям системы более высокого порядка;
- опора на факторный анализ развития и систему ориентиров;
- необходимость ограниченного числа критериев (5—9);
- ориентация на показатели объективных результатов;
- совмещение жестких критериев с мягкими критериями;
- возможность использования метода субъективной оценки

— отказ от отождествления критериев оценки эффективности реального процесса и научного эксперимента. Последнее положение нуждается в специальных комментариях. Сложившаяся в Санкт-Петербурге ситуация, когда в работу по развитию общешкольных образовательных систем были включены многие педагоги-ученые города, имеет, на наш взгляд, помимо позитивных, и свои негативные последствия. Одним из таких последствий стала попытка прямого переноса научной диагностики в живой образовательный процесс, заранее обреченная на неудачу по двум причинам:

- слабой выраженности целевого блока в сознании педагогов и администрации (проблемы высокого уровня сложности, полифункциональности, низкой готовности к педагогической рефлексии и т. д.);
- высокой трудоемкости большинства методик, трудности их воспроизведения в школьной жизнедеятельности.

Иначе говоря, очень часто проведение диагностики является задачей более сложной, чем та, которую решали изначально. Метод «проб и ошибок», при всей его ненаучности, многим педагогам кажется и результативнее, и экономнее, чем организация научно обоснованного диагностического изучения проблемы.

Перед нами стояла задача конструирования такой системы критериев развития, которая, при теоретической значимости и непротиворечивости, отличалась бы экономностью и возможностью для использования практическими работниками.

Все названные основания, а также опора на исследования в области структурного анализа школы как образовательной системы (здесь эти данные не приводятся), позволили сформировать следующую группу критериев.

1. Критерии результативности, то есть соответствия образовательным стандартам (показатели: стабилизация или рост объективных результатов; методика: экспертная оценка и объективные данные экзаменационных комиссий).
2. Критерии результативности на уровне роста научно-методического обеспечения (показатели: рост образованности педагогов, конкретные научно-методические разработки).
3. Критерии удовлетворенности всех субъектов развития (методики: опросы, анализ поля конфликтов).
4. Критерии «углубления развития», наличия тенденции к развитию всех школьных подсистем (методики: экспертный анализ положения дел во всех ключевых подсистемах школы);
5. Критерий роста достижений школы в целом и всех ее субъектов (методики: анализ поля достижений).
6. Критерии непротиворечивости и соответствия принципам развития системы более высокого порядка, то есть речь идет о согласовании ориентационных полей (методики: целевая экспертиза).



7. Критерии экономического и материального развития (объективные показатели ресурсов и трудозатрат).

Отметим, что 1, 3 и 6 критерии преимущественно носят характер оценки функционирования, остальные — в большей степени отражают развитие.

Пользуясь ориентационным подходом и общим пониманием развития как оптимизации, мы будем говорить о прогрессивном развитии школы в том случае, если:

— не снижаются (или растут) образовательные результаты учащихся школы (по самым различным показателям);

— имеется рост удовлетворенности всех людей школы (учащихся, педагогов, администрации, обслуживающего персонала партнеров школы, родителей учащихся);

— гарантирован рост научно-методического обеспечения образовательного процесса (включая и образовательный потенциал педагогов);

— имеется ярко выраженная тенденция к развитию всех подсистем (на самых различных уровнях);

— не ухудшается (улучшается) материально-техническое и экономическое оснащение процесса;

— идет процесс большей согласованности практической деятельности и образовательной парадигмы как самой школы, так и более широкой системы;

— имеется ярко выраженный рост личностных и системных достижений.

Закономерным образом данная группа критериев связана со структурой ориентационного поля. С другой стороны, создание этих критериев отвечало потребности — ориентации на объективированные результаты, так как и образованность учащихся, и научно-методическое обеспечение процесса, и его материально-техническое оснащение, и развитие всех подсистем, и рост личностных достижений можно рассматривать как определенные результаты функционирования и развития школы.

Наряду с названной, можно предложить другую систему критериев, в которой были бы выражены все компоненты ориентационного поля (как самой школы, так и более широкой системы) в их содержательном наполнении, и оценка эффективности развития должна была бы проходить по суммарному «приближению» ко всем ориентирам. Однако при всей видимой простоте эта задача требует тщательной работы исследователя, и поэтому для массовой апробации авторами чаще использовался первый вариант критериев, хотя в отдельных случаях в работе со школой мы ориентировались и на второй.

## ЗАЧЕМ НУЖНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

*Я из всех исключение правил,  
Мне в удачный экспромт не сложится.  
Мы такие все разные с вами:  
Это главное правило в жизни.  
Это главная в обществе мера —  
Я совсем не похож на другого.  
Человек бесподобен, и верно,  
Что не будет второго такого.*

Р. М. 8 класс

И все же, что ни говорите, конец учебного года — это ни с чем не сравнимое время года. Оно как бы концентрирует в себе и радость предстоящего отпуска, и освобождение от творческой, но очень сложной, безусловно относящейся к группе повышенного риска, работы, и светлую печаль от расставания с учениками. Но что удивительно, это и время рождения планов на новый учебный год, а значит, и время решения новых проблем. Одной из них является проблема освоения всеми субъектами школы образовательных программ.

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА: ЧТО ЭТО ТАКОЕ?

Хорошо известно, что основная цель школы заключается в создании условий для становления базовой культуры личности, т.е. культуры жизненного (личностного и профессионального) самоопределения учащихся.

Ориентация на культуру жизненного самоопределения как интегральную характеристику целостной личности приводит к пониманию, что содержание образования не представляет собой совокупность учебных предметов, а раскрывается через характеристику обязательных (необходимых) для осознанного самоопределения сфер жизнедеятельности человека.

В базисном учебном плане петербургской школы сферы самоопределения конкретизируются посредством образовательных областей, отражая признанный обществом как необходимый уровень образования, гарантирующий дееспособность и адаптацию выпускников школ к существующим социально-экономическим условиям, готовность к сохранению и воспроизведению культуры.



Обоснование логики построения базисного муниципального учебного плана явилось определенным шагом в разработке концепции уровней образованности школьников. Основной замысел этой концепции связан с одним из фундаментальных положений отечественной педагогики: «ребенок развивается, обучаясь и воспитываясь, а не развивается и воспитывается». Стремление на практике обеспечить единство образовательного процесса обусловило и необходимость поиска такой характеристики результата этого процесса, которая отражала бы его целостность, взаимосвязь обучения, воспитания и развития. Такой характеристикой по мнению разработчиков концепции, является образованность личности. «Три качества: обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств — необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова» (Н. Г. Чернышевский). Развитие концепции образованности привело к важным для петербургской школы следствиям:

а) Были определены уровни образованности, характеризующие результат образовательного процесса, достигаемый учеником по завершении каждой ступени школьного образования (начальной, основной, средней школы).

б) Было обосновано, что образованность учащихся средней школы различается не по уровням (выше—ниже), а по классу социально и личностно значимых задач, к решению которых готов ученик. Выбор задач или, другими словами, выбор сферы применения получаемых в школе знаний определяется образовательными потребностями ученика, его профессиональными намерениями, жизненными планами. Это означает, что петербургский образовательный стандарт фиксирует уровень полноценного качественного общего образования, которое ученик может получить в условиях крупного научно-культурного центра, каким является Петербург. Именно в силу этого и именно в обозначаемом смысле школьное образование в Петербурге — это образование повышенного уровня, а петербургская школа — школа высоких образовательных результатов.

в) Следующим следствием явилась разработка образовательных программ.

Образовательная программа явилась своеобразной моделью пути достижения образовательного стандарта. Содержательная характеристика раскрывает образовательную программу как «индивидуальный маршрут» ученика в образовании, отражающий его интересы, возможности, потребности.

Разработчики образовательных программ, педагоги подчеркнули тот факт, что образовательная программа рассматривается как действенный механизм реализации прав ребенка. Поэтому дан

нейшая разработка и коррекция предложенных вариантов должна, по мнению авторов, строиться с учетом Конвенции о правах ребенка (например, ст.8, декларирующей право ребенка на сохранение своей индивидуальности; ст.3, утверждающей необходимость первоочередного внимания обеспечению интересов ребенка; ст.28 и ст.29, ориентирующих общество на развитие различных форм среднего образования в интересах развития личности ребенка, его талантов, умственных и физических способностей в полной мере).

Разработка образовательных программ привела к осознанию чрезвычайно важной идеи о том, что стандарт может быть достигнут различными путями, выбор пути зависит от особенностей конкретного ребенка, а сама образовательная программа, обозначая индивидуальный маршрут продвижения школьника в образовании, ориентирует учителя на поиск наиболее благоприятных условий, способствующих достижению учеником образовательного стандарта; разработки и реализации необходимых видов педагогической помощи ученику.

Комитет по образованию после публикации сборника, в котором была приведена классификация образовательных программ, провел замечательную акцию. Собрав руководителей петербургских гимназий, лицеев, экспериментальных школ и объяснив принципы построения образовательных программ, обратился к образованным с просьбой представить в комитет свои образовательные программы. Были представлены разные материалы, разного объема и качества, но анализ этих материалов позволял сделать один общий вывод: развернутая в городе опытно-экспериментальная работа даже в сложных социально-экономических условиях стимулировала профессиональное творчество учителей и если можно так выразиться, «обращала» учителей к изначальной ценности учительского труда: помощи ученику в самом главном жизненном процессе — процессе «осуществить, выполнить себя». Невозможна смена ценностной ориентации учительского труда: ориентации «знай свой предмет и излагай его ясно» к позиции «знай свой предмет и умей средствами своего предмета помочь ученику в его самоопределении, раскрытии его неповторимой, уникальной индивидуальности».

Учителя школ приобретали опыт проектирования образовательных программ, исходя прежде всего из образовательных потребностей и интересов учеников.

Первые «рабочие» образовательные программы убедительно свидетельствовали о наступлении нового периода развития петербургской школы. Хочется привести несколько примеров таких образовательных программ, чтобы читатель сам нашел аргументы «за» или «против» справедливости приведенного выше утверждения.



## КАК ПОСТРОЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ РАЗНЫХ ШКОЛ?

### 89-я средняя общеобразовательная школа

Вариант лицейской образовательной программы технического профиля, реализуемой педагогами школы совместно с учеными и преподавателями СПбГТУ.

**Целевое назначение** — обеспечение образовательного процесса, предусмотренного лицейским учебным планом школы.

**Возраст** учащихся, которым адресована программа — 16 лет.

**Уровень готовности к усвоению программы.** В 10-лицейский класс школа—вуз принимаются учащиеся из числа школьников района, имеющих аттестат о неполном среднем образовании и выдержавшие конкурсный набор по итогам вступительных экзаменов по физике и математике. Учащиеся, получившие аттестат о неполном среднем образовании с отличием, зачисляются в 10-й класс без экзаменов. Для учащихся данной школы, участвующих в работе школьного научного общества, один экзамен может быть заменен защитой творческой работы по предмету. Преимуществом при зачислении пользуются победители олимпиад различного уровня по физике, математике, информатике; лауреаты конкурсов технического творчества и др. Иностранный язык изучаемый в лицейских классах — английский.

**Состояние здоровья:** 1—4 группа.

**Продолжительность обучения** — 2 года.

**Ожидаемый результат.** По окончании 11-го класса предполагается достижение учащимися уровня образованности соответствующего петербургскому лицейскому стандарту, уровня методологической компетентности в профильных предметных областях знания, который позволит учащимся успешно сдать вступительные экзамены в СПбГТУ и отвечать требованиям, предъявляемым студентам данного вуза; уровень допрофессиональной компетентности в выбранной области, который обеспечит социальный выбор профессии, успешность в профессиональной деятельности; получение социально значимых достижений в творческой активной деятельности, способствующих формированию качеств личности, необходимых человеку для успешной самореализации.

**Учебный план.** Учебный план лицейского класса школы СПбГТУ ориентирован на особенности петербургского учеб-

ного плана. Увеличение часов на изучение физики и математики определяется профилем класса; остальные области изучаются на базисном уровне. Требования, предъявляемые учащимся в сфере допрофессиональной подготовки, выполняются за счет использования часов образовательной области «Технология» на изучение информатики, черчения, основ выбора профессии.

Индивидуализация образовательного маршрута реализуется в рамках курсовой подготовки за счет выбора курса по желанию учащихся. Конкретизация этой части учебного плана осуществляется после изучения потребностей класса. В 1995/96 учебном году такими курсами в 10-м классе были: «Психология личности и общения» — психология; «Рассказы писателей русского зарубежья» — литература; «Изменения на политической карте мира» — география; практикум по русскому языку; практикум по электронике; курс прикладной химии.

Учебным планом предусматривается проведение учебной производственной практики, целями которой являются:

- знакомство с кафедрами СПбГТУ, ориентация на профессию;
- привитие навыков самостоятельной исследовательской работы.

Практика проходит в лабораториях СПбГТУ, в виде исключения может проходить в других научно-исследовательских учреждениях города. Выбор темы и места практики осуществляется в соответствии с интересами учащегося и возможностями принимающих учреждений. Итогом исследовательской работы учащегося является написание им курсовой работы. Курсовая работа является отчетом по практике. Ее защита проходит в форме доклада на ученической научной конференции. Время проведения летней практики с 1 по 25 июня может быть заменено непрерывной практикой (в течение учебного года) по желанию учащегося.

**Учебные программы.** Корректируются в соответствии с учебным планом, анализом результатов обучения последних лет. По физике, математике действует учебная программа повышенного уровня. По информатике, черчению, электронике используются авторские программы. Изучение информатики идет по двум программам: *первая* (на базе компьютерного класса школы) делает акцент на формирование пользовательских навыков; *вторая* (класс на базе СПбГТУ) осуществляет подготовку учащихся для специальностей СПбГТУ, требующих повышенного уровня знаний в данной области. По осталь-



ным предметам действуют скорректированные государственные учебные программы, обеспечивающие базисный уровень знаний. Коррекция связана со спецификой данной образовательной программы, особенностями организации учебного процесса (курсовая подготовка), изменением числа часов учебного плана. Базовые программы дополнены курсами повышенного уровня по программам, разработанным учителями и утвержденным Методическим Советом школы.

**Организационно-педагогические условия.** Режим образовательного учреждения. Шестидневная неделя, продолжительность урока — 40 минут, наполняемость классов — 25 человек, деление на группы происходит при изучении английского языка, информатики, физкультуры.

**Форма организации образовательного процесса.** Каждый учебный год разбит на 5 периодов; период — 7 недель, где седьмая неделя — зачетная. Изучение предметов блочно-периодное, в результате такой формы организации образовательного процесса за 1 учебный день у учащихся 3—4 предмета, в неделю — 6—7 предметов вместо 14—15 при обычной организации учебного процесса.

Факультативные занятия включены в сетку расписания 35-часовой курс изучается не весь год, а лишь в один период. В тематическом планировании любого курса предусмотрены виды и формы контроля знаний учащихся.

Предусмотрено углубленное изучение предметов по выбору учащихся в связи с интересующим их профилем за счет изменения организации учебного процесса (курсовая подготовка).

**Особенности использования педагогических технологий.** Особенностью использования педагогических технологий является сочетание учебной и внеурочной деятельности в целях социальной самореализации личности и формирования учащимися опыта дпрофессиональной подготовки:

- участие в районных, городских олимпиадах по физике, информатике, математике;
- тьюторские занятия со специалистами;
- участие в работе городских технических кружков;
- встречи со студентами ТУ;
- участие в городской конференции по информатике;
- участие и проведение интеллектуальных игр;
- участие в Академических чтениях;
- факультатив по физике в ТУ;
- индивидуальная исследовательская работа по физике

- работа в лабораториях ТУ;
- факультатив по математике;
- факультатив по информатике «Программные средства»;
- основы экологического мониторинга;
- факультатив по физике «Метод размерностей»;
- организация и проведение уроков в музее географии, телевидения;

— научно-практическая конференция по итогам исследовательской работы учащихся 11-го класса;

Расширение индивидуального подхода к учащимся и корректировка их деятельности предусматривается в выборе учащимися курсов по желанию.

**Служба сопровождения и поддержки ученика** обеспечивает коррекцию образовательных программ при наличии учебных и личностных проблем.

**Аттестация достижений учащихся:**

- текущая аттестация;
- аттестация по итогам периода (содержание и формы этого вида контроля определены в учебных программах);
- аттестация по итогам курса (или года, если курс не изучен в течение одного года) осуществляется на основе оценок за периоды по данному курсу;
- переводные экзамены в 10-м классе проводятся по физике (устно) и по алгебре (устно) с целью определения личных достижений учащихся, повторения и обобщения ими полученных знаний. Содержание экзаменационного материала и форма проведения экзамена определяются педагогическим советом школы.

— Итоговая аттестация за 10-й класс проводится на основании аттестации по итогам года с учетом экзаменационных оценок и выполненной в ходе практики курсовой работы.

Выпускные экзамены в 11-м классе проводятся по следующим предметам:

- по литературе: сочинение (по текстам Комитета по народному образованию);
- по алгебре и началам анализа (письменно) — повышенный уровень;
- по физике (устно) — повышенный уровень;
- по двум предметам по выбору учащихся (из числа участвовавших в 10—11-х классах).

Выпускные экзамены в школе засчитываются как вступительные в СПбГУ (на факультеты, с которыми заключены договоры).



Рост индивидуальных достижений учащихся фиксируется дипломами, грамотами, грантами установленного образца, вручаемыми по итогам олимпиад, конкурсов, академических чтений и т. д.

**Вариативная система внеклассной воспитательной работы**, которая является органичным технологическим компонентом образовательных программ, ориентирована на реализацию программы «ТАД» (творчество — активность — деятельность на благо обществу) и создает дополнительные условия для осознанного самопознания, самоопределения личности в образовательном процессе.

Приведем фрагмент этой системы, фрагмент «увиденного глазами учеников» и их наставников. В школе многие годы работает Ученическое научное общество, в котором действуют физико-техническая, историко-краеведческая, литературная, экологическая секции. Приводим «отчет» физико-технической секции.

#### Научно-практическая конференция: итоги летней практики

В сентябре проходила конференция по итогам летней практики учащихся 11б класса. Мест прохождения практики в этом году было очень много благодаря помощи со стороны родителей учащихся: СПбГТУ — 8 человек, Военно-морская академия им. Кузнецова — 3 человека, ЦНИИ гидроприбор — 1, НИЦ безопасности технических систем — 1, АО «Пластполимер» — 1, ООО «Мединфоцентр» — 1. Открыла конференцию завуч по экспериментальной работе Е. Н. Коркунова, она представила учеников 10б класса, которые в прошлом году начали исследовательскую работу по физике и успешно выступили с ней на вступительном экзамене в класс «школа-вуз». На конференции присутствовали студенты СПбГТУ и выпускники прошлого года, а теперь студенты 1-го курса ГТУ. В ходе конференции у них было взято интервью.

Отвечают студенты 6-го курса СПбГТУ:

— *Как проходит и заканчивается ваша студенческая жизнь?*

— *Цветков Александр* (экономический факультет): За пять лет учебы не получил ни одной четверки, оставлен для учебы в магистратуре, приглашен в аспирантуру, получаю президентскую стипендию. Одновременно являюсь заместителем начальника отдела анализа финансовых институтов АО «Промстройбанка». Смогу позволить себе отдыхать летом на Кипре.

— *Бегунова Виктория* (Электронмаш): Мы учились не только на учебу. Мы поняли, что без добротного образования сегодня многого не добьешься. Я в январе защищаю диплом (в процессе работы над ним была в Швеции). Хочу дополнительно к инженерной профессии приобрести экономическую и выучить еще один иностранный язык, буду учиться в Америке или Швеции.

— *Ремиз Владислав*: В настоящее время продолжаю свое экономическое образование в Англии. Оплатил учебу сам, преимущественно заработал деньги в качестве сельскохозяйственного работника.

Отвечают студенты 4-го курса:

— *Как учеба в школе и интерес к интеллектуальному труду сказались на ваших успехах в вузе?*

— *Малышева Валерия* (экономический факультет): За 6 сессий получила только одну четверку, остальные оценки «отлично». Параллельно с учебной закончила Государственные курсы иностранных языков. В настоящее время работаю преподавателем в школе, и это не мешает мне продолжать учебу в вузе.

— *Козырева Анна* (радиофизический факультет): Все, что требуется учителями в школе, не проходит впустую, это позволяет успешно учиться в вузе. Шесть сессий сдала на все пятерки.

Отвечают студенты 2-го курса:

— *Что оказало наибольшее влияние на выбор вами факультетов и специальностей?*

— *Лебедев Артур* (радиофизический факультет): Убеждения, интерес, прочные знания по физике и математике.

— *Вершинин Родион* (факультет технической кибернетики): Уверенность, уверенность в том, что этот факультет дает современные, престижные и необходимые в любой социальной обстановке профессии.

— *Вартновский Алексей* (студент кафедры биофизики): Увлечение физикой и биологией одновременно. Дополнительное образование на малом биофаке Государственного университета, осознание того, что время классической биологии прошло. Сейчас важна познания жизни на физико-химическом уровне.

Отвечают студенты 1-го курса:

— *Как вы поступали в избранный вуз?*

— *Алев Юрий и Симоненко Андрей*: Нас зачислили в Государственный университет на физический факультет без сдачи вступительных экзаменов, так как мы оба — победители городской олимпиады по физике, а Андрей — участник республиканской.



Далее слово предоставили самим **практикантам**. Мы предлагаем вашему вниманию некоторые отзывы **руководителей** ребят о летней практике.

Руководитель практики **Терентьева Дмитрия** и **Кастырина Маша** — начальник научно-вычислительного отдела Военно-морской академии им. Кузнецова, капитан 1 ранга **О. П. Саян** «Юноши проявили себя любознательными, работоспособными, умеющими быстро входить в курс поставленных задач».

Руководитель практики **Смирновой Марии** — зав. кафедрой экономики и менеджмента СПбГТУ, доктор экономических наук профессор **В. А. Козловский**: «В процессе подготовки реферата Смирнова М. изучила биографии лауреатов Нобелевской премии в области финансов и сформулировала основные положения взаимосвязь теорий этих лауреатов. Фактически была проведена небольшая научно-исследовательская работа в области истории одного из разделов экономической теории — современной денежной теории». Работа прошла на 1 международной студенческой конференции памяти Л. В. Канторовича, выдан международный сертификат.

Руководитель практики **Баулина Александра** — главный научный сотрудник АО «Пластполимер», доктор химических наук **А. А. Баулин** «Практикант ознакомился с научно-технической, методической литературой; приобрел навыки работы со сложными измерительными приборами. Зарекомендовал себя инициативным и любознательным, не считающимся со временем при проведении экспериментов».

Руководитель практики **Кольцовой Ирины** — руководитель отдела сопровождения медицинских информационных систем **Ю. Г. Никифоров**: «Ирина познакомилась с передовыми компьютерными технологиями и современными программными продуктами, непосредственно участвовала в работе отдела сопровождения и при этом проявила себя как исполнительный, обязательный, общительный человек».

**Образовательная программа индивидуального обучения, реализуемая Центром социально-педагогической помощи НИИ ОБ РАО** (автор — О. Д. Владимирская)

**Целевое назначение:** обеспечение образовательного процесса, предусмотренного базисным учебным планом образовательных учреждений Санкт-Петербурга в форме экстерната.

**Возраст** учащихся, которым адресована программа — старше 14 лет.

**Уровень готовности к усвоению программы.** Для сдачи экзаменов за курс средней общеобразовательной школы

допускаются лица, успешно окончившие 9 (8) классов школы любого типа, имеющие соответствующие документы.

Экстерны, как правило, имеют проблемы в обучении, связанные с перерывом в посещении школы, психологическими затруднениями в общении с учителями, учащими или социального характера (беженцы и переселенцы из стран ближнего зарубежья).

Всех сдающих экзамены можно условно разделить на три категории:

— группы учащихся, окончивших школу до 1992 года, имеющих невысокие образовательные запросы, например, необходимость наличия среднего образования для поступления на службу в ряды ВС — школы прапорщиков, служба в рядах МВО и т. д. — I категория экстернов;

— группы учащихся, желающих продолжить образование в вузе — II категория экстернов;

— группы учащихся, имеющих повышенные образовательные запросы, оставившие гимназии, гуманитарные школы, получившие образование за рубежом, желающие поступить в престижные вузы — III категория экстернов.

**Состояние здоровья:** 1—4 группы здоровья.

**Продолжительность обучения:** от полутора месяцев до года.

**Ожидаемый результат.** Предполагается успешное овладение предметами базисного учебного плана, выявление индивидуальных особенностей ученика, обеспечивающих успешность дальнейшего обучения на базе достигнутого петербургского образовательного стандарта основной школы, соответствующего уровню функциональной грамотности.

**Учебный план.** Учебный индивидуальный план, составленный с учетом особенностей и склонностей конкретного учащегося, обязательное выполнение минимума по нормативным предметам. Утверждается педсоветом школы и согласовывается с родителями.

Учебный план отделения экстерната ориентирован на базисный учебный план Санкт-Петербурга, который опирается не на отдельные предметы, а на образовательные области, способствующие гуманистической социализации разных категорий экстернов.

Набор учебных дисциплин соответствует стандарту петербургской школы, а темп обучения, время сдачи экзаменов определяется в ходе собеседований и фиксируется в маршрутном листе экстерна.



**БАЗИСНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ ШКОЛЫ**

1. Русский язык
2. Литература
3. Алгебра и Н.А.
4. Геометрия
5. История Отечества
6. ОМЦ
7. Физика
8. Химия
9. Биология
10. География

Учебный план сменной общеобразовательной школы — I категория	Базовый учебный план средней общеобразовательной школы (инвариантная часть) — II категория	Базовый учебный план средней общеобразовательной школы инвариантный + вариативная часть — III категория
--	--	---

Учебный план для экстернов I категории полностью соответствует стандарту петербургской школы для сменных средних общеобразовательных школ.

Для экстернов II категории используется базовый учебный план — инвариантная часть для средних общеобразовательных школ.

Для экстернов III категории по их желанию может быть увеличен спектр сдаваемых дисциплин, экзамены проводятся в форме собеседования.

**Учебные программы.** Типовые учебные программы по предметам.

**Организационно-педагогические условия** рассчитаны на работу с одним учеником, определение для каждого экстерна индивидуального режима и расписания экзаменов и консультаций. Возможна форма обучения на дому по медицинским показаниям.

Работа с каждым экстерном организуется в соответствии с индивидуальным маршрутным листом. В отдельных случаях для экстернов, имеющих близкий уровень подготовки, организуются группы не более 6 человек для целевой подготовки по отдельным предметам. Итоговая аттестация экстернов проводится в форме устных и письменных экзаменов.

Экзаменационный материал для трех категорий экстернов содержит разноуровневые задания и вопросы.

Форма проведения устной аттестации по всем предметам может быть различной: по билетам, собеседование, защита реферата.

Экзамен в традиционной форме проводится по билетам. Материалы готовятся в соответствии со сборником «Вестник образования».

Экстерн, избравший собеседование как одну из форм устного экзамена, по предложению аттестационной комиссии дает без подготовки развернутый ответ по одной из ключевых тем курса или отвечает на вопросы обобщающего характера по темам, изученным в соответствии с учебной программой. Такая форма экзамена проводится, как правило, с экстернами III категории, имеющими отличные знания по предмету, проявляющими интерес к научным исследованиям в избранной области знаний, обладающими аналитическими способностями.

Защита реферата предполагает предварительный выбор экстерном интересующей его темы с учетом рекомендаций учителя, последующее глубокое изучение избранной для реферата проблемы, изложение выводов по теме реферата.

Для подготовки экзаменационных материалов используется сборник «Вестник образования». Учителя-предметники составляют билеты, определяют темы рефератов и группы вопросов для собеседования в соответствии с учебным планом.

На итоговой аттестации экстерн сдает девять экзаменов. Если у экстерна есть документы из других учебных заведений, подтверждающие его знания по образовательным дисциплинам, то количество экзаменов может быть уменьшено до пяти (приказ комитета по образованию мэрии Санкт-Петербурга № 221-уд от 27.02.95).

**Возможный выбор образовательных программ 10—11-х классов.** Базовая образовательная программа рекомендуется при успешном освоении базовой программы 8—9-х классов, что определяется по результатам итоговой аттестации учащихся.

Образовательная программа углубленного обучения рекомендуется педсоветом на основе собеседования или тестового испытания экстерна.

Выбор гимназической или лицейской образовательных программ возможен при условии положительного собеседования по материалу предметных областей (дисциплин), не входящих в базисный учебный план, являющихся обязатель-



2. Создание условий для активного и сознательного выбора образовательных программ.

**Задачи эксперимента:**

1. Разработка и апробация новой модели организации учебного процесса.

2. Моделирование, апробация и оценка структуры и содержания образовательных областей.

3. Разработка и апробация:

— новых технологий обучения;

— новых форм аттестации учащихся.

4. Выявление возможностей модели в социализации личности ребенка.

5. Диагностирование и анализ условий, хода, результатов эксперимента, прогноз возможных потерь.

**Гипотеза эксперимента.** Переход на бесклассно-курсовую подготовку учащихся позволяет:

— обеспечить право учащегося на выбор своего индивидуального образовательного маршрута;

— повысить результативность обучения за счет введения курсов повышенного уровня;

— создать комфортные условия для обучения школьников;

— обеспечить социализацию личности учащегося;

— создать новые педагогические технологии;

— создать базу творческого роста педагогов.

**Необходимые условия:**

— разработана технология организации учебного процесса;

— структурировано содержание учебных курсов;

— изменена система оценки знаний и достижений учащихся;

— используются адекватные педагогические технологии;

— определены формы взаимодействия и сотрудничества всех участников образовательного процесса;

— разработаны новые подходы к управлению, финансированию учебно-воспитательного процесса;

— осуществляется квалифицированное психолого-педагогическое отслеживание эксперимента.

**Курсовая подготовка**

**Алгоритм действий, необходимых для введения курсовой подготовки:**

1. Разработать структуру организации курсовой подготовки:

— разбить год на периоды, определить временные интервалы;

— определить количество курсов в рамках учебного года и программы;

— распределить курсы по периодам, учитывая: последовательность и преемственность содержания; уровень сложности (чередую в периоде курсы различной степени трудности); нагрузку учителя (нерационально введенные курсы могут ее очень сильно увеличить); возможность проведения в последнем периоде курсов по выбору.

2. Осуществить структурирование содержания учебных программ:

— выделить логически законченные темы, укладывающиеся во временные рамки периода (7 недель).

3. Создать систему курсовой и итоговой аттестации:

— определить содержание контроля;

— определить формы контроля;

— определить сроки контроля;

— составить расписание зачетов в рамках зачетной недели, исключая перегрузку учащихся.

4. Осуществить подготовку всех участников к эксперименту:

— обеспечить информированность учителей, учащихся, родителей;

— обучить учителей структурированию программ в рамках курсовой подготовки.

5. Выбрать оптимальные для курсовой подготовки технологии:

— разработать систему зачетов, курсовых работ; опережающие творческие задания;

— создать учебные программы: развивающих курсов по выбору учащегося (10 кл.); курсов повышенного уровня по выбору учащегося (11 кл.).

6. Осуществлять контроль за ходом эксперимента по следующим основным параметрам:

— удовлетворенность (по результатам анкетирования опрошенных всех участников эксперимента);

— качество знаний (по результатам контрольных срезов работ, тестов, экзаменов).

7. Провести анализ полученных результатов:

— выявить преимущества данной модели;

— определить недостатки, причины их возникновения, возможные пути устранения.

8. Провести корректировку эксперимента.



## Аналитическая справка об итогах ОЭР по введению бесклассного курсового обучения

### 1) Реальные результаты ОЭР.

Средняя школа № 89 участвует в городском проекте по организации курсовой бесклассной подготовки с 1995 года. За это время:

- изучен зарубежный опыт по данной проблеме;
- создана модель курсовой подготовки, применимой для школы № 89;
- сформулирована гипотеза эксперимента, необходимые для успешной реализации условия, этапность его проведения;
- спроектированы и описаны технологии его реализации;
- создан модульный учебный план 10—11-х классов;
- структурировано содержание учебных программ по всем предметам, кроме английского языка и физкультуры, преподаваемых по прежней схеме;
- составлены учебные программы курсов по выбору для 10-го класса;
- создана система курсовой и итоговой аттестации;
- осуществлена подготовка всех участников образовательного процесса (родителей, учеников, учителей) к эксперименту;
- идет работа над совершенствованием технологии преподавания.

За истекший период школа закончила 1-й этап и приступила ко 2-му.

В 1995/96 учебном году апробирована модель курсовой подготовки в 10-х классах школы.

В 1996/97 курсовая подготовка внедрена в 10—11-х классах. Бесклассное обучение планируется осуществить: в 1997/98 году — в 10-х классах, в 1998/99 году — в 11-х классах.

### 2) Каковы плюсы и минусы курсовой подготовки в условиях современной российской школы?

#### Преимущества:

- уменьшение изучаемых в период предметов с 16 до 7—8;
- интенсификация обучения позволяет «погрузиться в предмет» более глубоко;
- результаты обучения становятся более конкретными (через 7 недель), легче выявляются и устраняются пробелы;
- существует определенная возможность (в рамках курсовой подготовки) для выбора дополнительных курсов;
- есть возможность «разгрузки» учебного плана 11-х классов (во 2-й половине года) от непрофильных предметов, что обеспечивает условия для более качественной подготовки уча-

щихся по профилю класса за счет выбора курсов повышенного уровня;

— однако анализ результатов эксперимента на этом этапе показал, что чисто курсовая подготовка не может решить полностью поставленные задачи и, прежде всего, задачу индивидуализации образовательного маршрута. Задачи могут быть решены полностью лишь в соединении курсового и бесклассного обучения.

Внедрение же только курсового обучения выявило также *недостатки* данной модели:

— объемность российских базовых курсов не позволяет в рамках данного учебного плана выделить достаточно времени для курсов повышенного уровня;

— структурирование учебных программ в курсы осуществляется достаточно формально;

— наукоемкие предметы (биология, химия), спрессованные до 5 часов в неделю, не всегда хорошо усваиваются учащимися;

— болезнь учителя или ученика приводит к большим пробелам (1 неделя пропуска при 5-часовом изложении соответствует 5 неделям пропуска при 1-часовом);

— ряд организационных сложностей: несовпадение сроков проведения олимпиад и соответствующих курсов; неясности с аттестацией медалистов (отсутствие полугодий) и др.

— финансовые сложности: отсутствие узаконенных механизмов финансирования. Оплата учителю осуществляется по средней, учитель может заболеть, уйти и не «отработать» курс; невозможность осуществления бесклассного обучения без дополнительного финансирования.

### 3) Какое место занимает курсовая подготовка в общей системе школы?

В рамках курсовой подготовки занимаются учащиеся 10—11-х классов, обучающиеся по двум лицейским образовательным программам (педагогического и технического профиля). Курсовая подготовка является технологией, обеспечивающей практическую реализацию образовательных программ.

### 4) Какие идеи, результаты ОЭР могут быть использованы в практике преобразования современной школы?

Идея чисто курсового обучения может быть использована как основной, так и в старшей школе:

— для преподавания неосновных предметов (ОБЖ, МХК, ИИЗ и т.д.);

— для преподавания спецкурсов в профильных классах (электроника, психология, основы выбора профессии);



— для преподавания наукоемких предметов, рассчитанных на небольшое число часов при условии: изменений технологий преподавания; некоторой «растяжки» курсов во времени.

### 5) *Каковы перспективы и условия эксперимента?*

Результаты эксперимента в школе могут быть значимыми для города при условии, что он реализуется в полном объеме. Школа не планирует его расширять и ограничится рамками старшей школы.

Для организации бесклассного обучения необходимо дополнительное финансирование. В рамках существующего необходимы правовые документы, определяющие возможности школы.

*Зам. директора по ОЭР  
Коркунова Е. Н.*

Первый опыт реализации образовательных программ показал, что сами программы явились основой объединения педагогов в «команды образовательных программ», причем это объединение не только организационное, но и ценностно-смысловое. Оказалось, что одна и та же образовательная программа (базовая, расширенная, гимназическая и т. д.) может иметь различную мировоззренческую направленность, которая обусловлена ведущими для педагогов, объединенных в команду, ценностями. Эти ценности и определяют воспитательный потенциал учебных предметов, направления внеучебной работы. Ведущими ценностями, на основе которых строится объединение учителей в команды, являются такие ценности, как Отечество, Человек, Труд, Красота, Здоровье.

## АВТОРСКОЕ ОТСТУПЛЕНИЕ

Однажды авторам этой книги повезло присутствовать на презентации образовательных программ расширенного обучения 5—9-х классов, которая проходила в школе № 91 Санкт-Петербурга. Авторы шли на эту презентацию с радостью. Да и могли ли быть иначе? Ведь презентация образовательной программы педагогам школы и родителям означала, что идея образовательных программ жизнеспособна, она привлекает учителей своей ориентацией на ребенка. Кроме того, 91-я школа была пионером разработки и внедрения образовательных программ. Коллектив педагогов школы был неизменным экспертом всех этапов разработки идеи. А к этой презентации школа готовилась два года.

Авторы готовы были увидеть хорошие документы, грамотные выступления, но то, что произошло, не соответствовало их ожиданиям. Они присутствовали при рождении педагогического открытия

Суть этого открытия заключалась в том, что его авторы строили образовательную программу как Встречу Взрослого и Ребенка. Невольно вспомнилось окончание одной из книг Э. Н. Гусинского, очень интересного и оригинального педагога нашего времени. Завершая книгу «Образование личности», он привел «молитву гештальт-терапии»:

*«Я делаю свое дело, а ты делаешь свое.  
Я в этом мире не для того,  
чтобы соответствовать твоим ожиданиям,  
А ты — не для того, чтобы соответствовать моим.  
Ты есть ты, а я есть я.  
Если нам случится найти друг друга — это прекрасно,  
Если нет, этому нельзя помочь».*

На презентации к родителям обращались команды учителей, реализующих одну и ту же образовательную программу, но раскрывающих ее ценностный смысл по-разному.

...Мы гарантируем, что Ваш ребенок выполнит в 9-м классе все требования образовательного стандарта. Мы считаем, что главной ценностью является человек в окружающем его мире. Поэтому связующей все учебные предметы идеей для нас является идея экологического воспитания. Поэтому во внеклассной работе мы предлагаем принять участие в заседаниях экологического клуба, походах по экологической тропе, работе по «экологической защите окружающей школу среды».

Так начинали презентацию члены одной команды. Другая команда рассказывала, как она понимает такую общечеловеческую ценность, как Красота, и в чем выражается ценностное согласование всех элементов их образовательной программы; третья — строила свое выступление, опираясь на понимание такой ценности, как Семья.

И в каждом случае отчетливо проявлялся высокий профессионализм команд педагогов, который выражался в четкой технологически выверенной логике построения целостного образовательного процесса.

Да, это была Встреча, и это было прекрасно! И авторы еще раз убедились, точнее увидели в действии справедливость знаменитого высказывания В. А. Сухомлинского: «Силой, которая побуждает каждого воспитанника взглянуть на самого себя, заняться над собственным поведением, управлять собой, — а с этого, по существу, начинается настоящее воспитание, — является личность учителя, его убеждение, богатство его духовной жизни».



## А ЕСТЬ ЛИ ПРОБЛЕМЫ?

Первый опыт реализации образовательных программ позволил обнаружить и новые проблемы, которые требуют безотлагательного решения. Таких проблем несколько.

1. Согласно исходному замыслу, образовательные программы имеют один чрезвычайно значимый компонент — программу ТАД. Аббревиатура ТАД расшифровывается просто: Творчество, Активность, Деятельность на благо обществу.

Эта программа преследует ряд целей, наиболее существенными из которых являются:

— привлечь учащихся к творческой деятельности (понимаемой весьма широко: от занятий искусством до выполнения исследовательских проектов), стимулировать их активность и общественно-полезную деятельность (в том числе и участие в международных проектах);

— компенсировать академическую направленность школы;

— открыть новые перспективы перед каждым учеником, обогатить его как личность, развить в нем жажду открытий, уверенность в своих силах, поощрить его интересы и склонности.

Программа ТАД может проводиться совместно с общественными организациями. Ее компоненты могут составлять неравномерное целое, быть лишь частично связанными друг с другом или осуществляться независимо друг от друга. Учащийся может и сам предложить и спланировать интересующий его проект. К участию в управлении программой желательно привлекать родителей. К сожалению, эффективного пути реализации программы ТАД пока не найдено.

2. Следующей является проблема методического обеспечения образовательных программ.

Из анализа структуры образовательной программы следует, что различия образовательных программ могут быть выделены на нескольких уровнях:

1) целевого назначения — достижения определенного уровня образованности;

2) адресата — учет типологических особенностей конкретной группы учащихся;

3) учебного плана, конкретизирующих его учебных программ;

4) организационно-педагогических условий реализации образовательных программ.

Выделенные уровни различия образовательных программ относятся не только в иерархической соподчиненности, между ними существуют достаточно сложные связи. Например, один тот же уровень образованности может быть достигнут при од-

и том же содержательном наполнении учебного плана и одинаковых организационно-педагогических условиях, но различной продолжительности образования; или при одинаковом временном промежутке, но разном наполнении учебного плана; или при одинаковом временном промежутке, одинаковом наполнении учебного плана, но разных организационно-педагогических условиях и т. д.

Очевидно, что процесс реализации идеи образовательной программы как индивидуального образовательного маршрута может протекать в разных вариантах, однако исходным моментом создания необходимого методического обеспечения дифференциации образовательных программ должен стать анализ различий в содержательном наполнении образовательных областей учебного плана и соответствующих учебных программ. Логику анализа можно представить следующим образом.

Образовательные области учебного плана конкретизируются учебными предметами. При реализации определенной образовательной программы все предметы могут выступать как «рядоположенные», но возможен вариант, когда какой-либо учебный предмет является «ведущим», вокруг которого осуществляется интеграция знаний из других предметов для формирования целостного представления об образовательной области.

В первом случае в учебных программах круг значимых проблем и средства решения проблем представлены в соответствии со спецификой учебного содержания каждого предмета. Во втором случае — отбор круга проблем и средств решения определяется задачами интеграции на основе познавательной базы «ведущего» предмета.

Необходимо подчеркнуть, что на этом уровне анализа различий образовательных программ отчетливо прослеживается приоритет профессиональных интересов и ценностей учителя, «команды учителей», реализующих конкретную образовательную программу.

Следующий уровень анализа различий образовательных программ связан с учетом индивидуально-типологических особенностей учащихся, которым адресована та или иная образовательная программа. Напомним, что смысл (целевое назначение) образовательной программы заключается в определении содержательного и технологического обеспечения индивидуального образовательного маршрута (ИОМ); определение вида необходимой для данной образовательной программы педагогической помощи (сопровождения) ученику.

Выбор ИОМ определяется индивидуально-типологическими особенностями личности ученика, а именно:



*Начальная школа:* а) уровнем готовности к школе; б) интересами; в) ярко выраженными специальными способностями.

*Основная школа:* а) познавательными интересами; б) «успешностью» учебной деятельности; в) «профессиональными мечтами».

*Средняя школа:* а) жизненными планами; б) готовностью к их реализации.

Следовательно, на данном уровне анализа необходимо соотнести интересы учителя и ученика. В силу сложности и малой разработанности проблемы рассмотрим один из возможных случаев.

Старшеклассники, имеющие осознанные жизненные планы и готовые к их реализации, выбирают, как правило, образовательную программу, способствующую достижению уровня допрофессиональной компетентности. В этом случае ученик выбирает образовательную программу, в учебном плане которой четко выражен профиль обучения, соответствующий прежде всего личностно значимым проблемам, связанным с профессиональным самоопределением, познанием своей мировоззренческой позиции. Эти проблемы определяют подход к конструированию познавательной базы «ведущего» учебного предмета или образовательной области. В программе учебного предмета происходит конкретизация этой познавательной базы (выделяются соответствующие проблеме профессионального и мировоззренческого самоопределения предметные знания и соответствующие способы освоения информационного пространства и методы решения предметных проблем).

Данная коррекция обуславливает и «отбор» той команды учителей, реализующей образовательную программу, интересы которой в большей степени соответствуют не только образовательным потребностям, но и интересам и ожиданиям учеников.

Размышления о содержательном различии образовательных программ, их дифференциации приводят к построению следующей логики разработки необходимого учебно-методического комплекса образовательной программы любого типа (УМК ОП).

## ЛОГИКА РАЗРАБОТКИ УМК ОП

1. Конкретизированное описание уровня образованности:

а) итоговой (обобщенные знания и умения);

б) по базовым предметам (обобщенные знания и умения по предметному содержанию);

в) промежуточной диагностики уровней образованности.

2. Написание пояснительной записки к учебному плану школы (ступени), раскрывающей:

а) ведущие идеи и минимум требований к предъявлению содержания образовательных областей федерально-муниципального компонента;

б) ведущие идеи и минимум требований к предъявлению содержания, отражающие индивидуализированный школьный компонент;

в) взаимосвязь и дополнительность п. а и б.

3. Обоснование подбора и логики согласования учебных программ как целостной совокупности, конкретизирующих п.2.

4. Создание «учебника-конспекта» (идея В. Ф. Шаталова + логические схемы и образные ассоциации + схемы формирования обобщенных учебных умений + учебные пособия (хрестоматии, дополнительные главы, оригинальные темы и т.д.), отражающие целостность каждой образовательной области учебного плана).

5. Создание учебных пособий, конкретизирующих школьный компонент учебного плана, разных видов (разного целевого назначения).

Например, для начальной школы возможны пособия, раскрывающие:

а) авторские методики преодоления затруднений, тормозящих развитие готовности к школе;

б) популярный материал, расширяющий кругозор, формирующий интерес к знанию («Детская учебная энциклопедия»; «За страницами школьного учебника»; «Занимательная грамматика» и т.д.);

в) пособия, содержащие указания по развитию «ведущей способности», компенсации «недостающих» способностей.

6. Создание аудиовизуального комплекса дополнительного образования и соответствующих пособий.

7. Создание научно-методического справочника для учителя, структурирующего и обобщающего научные достижения о возможности различных видов деятельности для развития познавательных умений, условий их переноса, влияния «климата» класса на успешность обучения и т.д. (структурирование информации справочника строится с учетом особенностей адресата-пользователя (пользователя) конкретной образовательной программы).

8. Создание методических рекомендаций, обобщающих передовой педагогический опыт оказания психолого-педагогической помощи ученику в освоении образовательной программы.

9. Создание пакета «экзаменационных материалов» (как готовящая к экзамену, контрольной работе, зачету, защите; примеры экзаменационных заданий, критерии и способы оценки и т.д.).



Образовательная программа, по сути, является единицей построения школы. В зависимости от того, какие учащиеся пришли в школу, каковы их образовательные потребности, и должны «пересматриваться», обновляться реализуемые школой образовательные программы. В этом случае образовательная программа должна стать основным, определяющим, объектом аттестации образовательных учреждений.

...Ожидание нового учебного года всегда связано и с новыми мечтами о школе. О школе, где у каждого ребенка будет интересная жизнь, в которой будут свои взлеты и падения, победы и ошибки, но в этой школе не будет неудачников, «среднячков», в этой школе каждый ребенок и каждый взрослый, имея чувство собственного достоинства, научится уважать достоинство другого Человека, научится помогать, сочувствовать прощать, созидать.

Авторы мечтают, мечтают о такой школе и верят, что такая школа реальна.

А Вы, читатель?

## ЦЕЛЕВЫЕ И МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ПРОГРАММЫ

*— Программа! — жельно усмехнувшись, произнес Хунта. — Я не видел твоей программы, Теодор, но я уверен, что она гениальна по сравнению с этим...*

А. И. Б. СТРУТАЦКИЕ

В предшествующих главах мы неоднократно упоминали такой метод педагогического проектирования, как разработка и реализация целевых программ. В последнее время с этим методом все чаще связывают решение вопроса о поступательном развитии целостных систем (будь то личность или образовательное учреждение).

Авторы с удовольствием предлагают на рассмотрение читателя этот технологический прием, позволяющий эффективно управлять развитием самых различных процессов.

Попробуем вместе ответить на вопрос: в чем достоинства и недостатки метода проектирования целевых программ и почему этот метод непосредственно связан с технологией развития путем продвижения по Лестнице Успеха?

Если в целом трактовать программу как документ, отражающий цели, основные средства достижения целей и планируемые результаты, то межпредметные программы обладают одним отличительным свойством от всего комплекса реализуемых и проектируемых в образовательных учреждениях программ — они направлены на решение локальных или глобальных интегративных задач и реализуются во всем пространстве образовательного процесса, а не в одной какой-либо его составляющей части. В педагогическом сообществе такой вид программ часто называют «целевыми программами», термин тесно связан с обозначением значимости ориентации на приоритетные ценности.

Целевой подход в проектировании межпредметных программ сложился в практике работы ряда образовательных учреждений и предполагает осуществление следующих шагов:

1. Определение приоритетных целей на том или ином этапе образовательного процесса.
2. Конкретизация желаемого варианта достижения цели (планирование результатов).



3. Выявление способов решения.
4. Анализ возможных способов решения и выбор оптимального способа.

Критерий выбора. Применение средства должно:

- давать максимум эффекта при минимуме затрат;
- не противоречить общим принципам развития;
- не порождать проблем более сложных, чем те, которые пытались разрешить;
- носить комплексный характер, то есть решать не одну, а множество проблем.

5. Построение целевой программы.

Наш опыт подсказывает следующую структуру (матричная форма):

- 1) Название программы (короткое, ясное, понятное).
- 2) Выделение ведущих идей программы (основное теоретическое утверждение, характеристика цели и задач).
- 3) Описание основных средств, определение содержания деятельности.
- 4) Функции всех участников образовательного процесса.
- 5) Планируемая форма представления и анализа результатов.
- 6) Критерии эффективности (диагностика).

Разработка целевых программ в системе образования активно начала развиваться в 80-е годы. Это было обусловлено особым всплеском интереса к системному анализу «мягких» (социальных) систем.

Одно из первых исследований, в котором приводится матричная структура целевых программ, принадлежит перу Дж. ван Гига «Прикладная общая теория систем» (1981). В его описании она имеет матричный вид, где по горизонтали отражены основные службы, задействованные в реализации программы, а по вертикали — обозначены ведущие цели (или подпрограммы).

Цели и подпрограммы Службы и подсистемы	«Тетрадь»	«Книга»	«Тест»	«Учебный проект»	и т.д.
Учащиеся					
Педагоги					
Администрация					
Методисты					
Служба сопровождения					
и т.д.					

**Целевой подход дает возможность:**

- сосредоточиться на решении конкретных задач (пропаганда, обучение, разъяснение, диагностика, исследование);
- развиваться поступательно (решив одни проблемы, приступать к решению следующих, так как одновременно всем полем проблем заниматься невозможно);
- не терять в суматохе и текучке приоритеты в развитии;
- включать весь коллектив в работу по наиболее важным проблемам;
- развиваться теоретически (знания) и практически;
- подбирать кадры и определять функционал педагогов;
- создавать базу для построения программы развития школы.

## НА ЧТО СТОИТ ОБРАТИТЬ ВНИМАНИЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕВЫХ ПРОГРАММ?

Решение большинства проблем должно быть согласовано с целевыми программами, которым должна быть оказана организационная, моральная финансовая и материальная первоочередная поддержка. Интеллектуальный потенциал работников школы и привлеченных специалистов должен быть в первую очередь задействован в целевых программах.

Целевые программы не отрицают, а дополняют другие управленческие механизмы (планирование деятельности творческих групп, лабораторий и т.д.).

Целевые программы как инструмент управления развитием образовательной системы возникают на том этапе жизни школы, когда ее дальнейшее становление в соответствии с планом опытно-экспериментальной работы (впоследствии переросшим в программу развития), начинает испытывать большие затруднения в силу отсутствия опыта и серьезных педагогических достижений в определенных областях деятельности. Эти области чаще всего непосредственно связаны с основными ориентирами развития школы, в свою очередь определяемыми концептуальными ключевыми идеями. Например, если в основание концепции школы положен принцип развития мастерства, то, видимо, на каком-то этапе руководителям школы придется проектировать целевую программу «Мастерская», в которой найдут свое отражение идеи передачи и развития мастерства на всех этапах образовательного процесса. Идеи здоровья и комфорта могут найти свое отражение в программе «Здоровый образ жизни» и т.д.

Можно выделить несколько наиболее существенных рекомендаций по проектированию и реализации целевых программ.



Целевые программы создаются как основной инструмент целостного развития образовательного процесса в школе. Работа по целевым программам предполагает участие в их реализации всего коллектива образовательного учреждения, при этом общий результат зависит от качества и точности выполнения работ на каждом конкретном уровне.

Основное назначение целевых программ (или проектов) связано с разработкой конкретных перспективных направлений или преодоления определенных проблем развития. В этом плане целевую программу можно рассматривать как способ создания нового педагогического инструментария.

Целевые программы по своему замыслу должны обеспечивать поэтапное развитие системы, в логике которого можно проследить следующие этапы:

- формулирование приоритетных задач развития, решение которых требует создания нового инструментария и его экспериментальной проверки;
- проектирование нового инструментария в соответствии с имеющимся в системе опытом и возможностями;
- создание целевой программы (целевого проекта);
- реализация и диагностика, в ходе которого новый инструментарий осваивается всеми субъектами и переходит в категорию «применяемого в данных ситуациях средства»;
- оценка созданного и освоенного инструментария, принятие решения о перспективных направлениях дальнейших разработок.

Именно поэтому оптимальное время действия целевой программы можно определить как один учебный год. Годовой цикл обусловлен не только требованием поэтапности, но и тем, что в педагогическом проектировании ориентация на более отдаленные результаты приводит к потере многих положительных сторон метода (см. главу «Стимулирование педагогических инноваций»). В частности, интервал времени более года часто приводит к потере эффекта новизны, а следовательно, снижению как внимания так и доверия к методу на всех уровнях (административном, педагогическом, ученическом и т. д.). Здесь как бы срабатывает эффект инфляции, не случайно во всех пособиях по социальному проектированию отмечается, что при создании долгосрочных программ развития (необходимых для жизни систем) принципиально важно дополнять их конкретными проектами, обеспечивающими высокий темп реализации. Именно быстрая результативность, позволяющая на конкретных этапах видеть продвижение системы вперед, придает субъектам системы уверенность в правоте общего долгосрочного замысла.

Так, в организации опытно-экспериментальной работы в школах города при создании механизма целевых программ авторы исходили из гипотезы о том, что после года работы в специальном режиме инструментарий, созданный посредством целевых программ, сможет войти в жизнь школы на правах необходимого традиционного обеспечения.

При проектировании целевых программ на тот или иной этап развития всегда на первый план выходит проблема их количества. Опыт и теоретические разработки в области системного проектирования подсказывают, что число проектов, над которыми может одновременно работать образовательная система, не может превышать 5—9. Для большой системы это могут быть 5—9 областей, в которых разработаны более частные проекты. Выбор количественного показателя обусловлен знаменитым числом «точек информации», которое способен одновременно обрабатывать человек.

Не менее важной является проблема ответственности за реализацию. Каждый член коллектива, каждое структурное объединение должны ясно осознавать свою меру ответственности за выполнение программы. При разработке метода одной из важнейших идей являлась мысль о всеобщей причастности к реализации программы. Метод предполагает обеспечение продвижения школы в сторону освоения основных ценностных ориентиров развития, в котором условием успеха выступает включенность каждого в процесс претворения в жизнь декларируемых ценностей.

Естественно, что ответственность немислима без инициативы. Но еще один принцип проектирования целевых программ. Он требует (на этапе разработки новых и оценки результативности старых программ) максимально широко опираться на творческое участие в этих процессах всех инициативных и авторитетных членов коллектива.

Остановимся несколько подробнее на самой структуре целевой программы как проектируемого документа.

1. *Название программы* должно быть кратким, точным, понятным, ярким, запоминающимся. Вопрос о названии достаточно важен. В своем опыте авторы встречались со случаями, когда придание названию той или иной программы излишнего наукообразия приводило к ее полному неприятию в педагогическом коллективе.

Можно провести пример. Однажды, не без помощи стороннего консультанта, группа педагогов одного детского сада переименовала свою программу. Ее первоначальное рабочее название было: «Взвешенный мир Дошкольника». К сожалению, педагоги загорелись желанием оформить свою программу «посерьезнее», что привело к следующей формулировке: «Активизация креативных



способностей личности на основе роста личностного потенциала в условиях проектирования воображаемой действительности». Как следствие, педагоги и родители, на чей суд была представлена программа, просто не захотели понять (да и услышать) то, о чем говорили разработчики.

2. *Формулировка тезиса.* В данном случае речь идет об основном теоретическом утверждении, несущем смысловую нагрузку, сформулированном кратко и образно. Тезис одновременно должен характеризовать и цели, и планируемые результаты.

Его можно выстроить в форме гипотетического положения, однако, нам кажется, что это может усложнить формулировку и утяжелить понимание.

3. *Описание основных средств* (инструментария, механизмов), которые будут применяться для разрешения означенных целей.

4. *Функции всех служб и исполнителей* на всех уровнях.

5. *Продукт.* Планируемая форма — обобщение методических, диагностических и фактических результатов.

6. *Средства промежуточной и итоговой диагностики.*

При выборе средств диагностики необходимо ориентироваться на два ряда критериев:

— реализация целевой программы не должна привести к ухудшению общесистемных показателей функционирования и развития;

— реализация программы должна обеспечивать продвижение в направлении выбранных приоритетов развития.

Анализ опыта освоения целевых программ как проективного метода показывает, что целесообразно использовать в качестве диагностического материала естественную продукцию реализации целевых программ.

Изучение опыта работы ряда школ над целевыми программами доказывает, что они обеспечивают решение одной очень важной проблемы. Они оказались наиболее действенным средством перевода общественно значимого в личностно значимое и наоборот. Как показывают данные диагностических методик в школах, применялись целевые программы, формирование общешкольного ценностного единства (по отношению к проектируемым приоритетам) проходило значительно быстрее и отмечалось достаточной устойчивостью.

Приведем примеры ряда целевых программ, используемых в современной школе (материалы гимназии № 56).

\* \* \*

Одной из первых в школе была разработана программа «Тетрадь». Программу можно отнести к типичным случаям управ-

ческого поиска способа решения возникшей проблемы. На определенном этапе развития было зафиксировано, что многие молодые учителя, учителя с малым школьным стажем чрезвычайно мало внимания уделяют тому, как школьники работают со своими тетрадями. По мнению администрации и ряда методистов, это могло приводить к ухудшению качества знаний, к снижению потенциала возможностей самостоятельной работы учащихся. С другой стороны, в коллективе имелись настоящие виртуозы обучения детей искусству ведения учебной документации. Это и послужило материалом проектирования программы «Тетрадь». Заметим, что эта программа принесла максимальный эффект при ее реализации.

### Программа «Тетрадь»

*Тезис.* Тетрадь ученика — его первый конспект, справочник, его первая научная работа. Важно научить каждого школьника разнообразию методов и общей культуре работы с тетрадью.

Каждый педагог имеет право на авторский стиль работы с тетрадями учеников, но не имеет права быть небрежным и не заботиться о тетрадях учащихся.

В выработке стиля может помочь собственный опыт и знакомство с приемами коллег.

*Основной механизм реализации программы.* Обмен опытом в методическом объединении. Организация Выставки Ученических Тетрадей в рамках Смотра Педагогических Достижений.

*Учителя.* Вырабатывают собственные требования к «рабочим тетрадям» и конспектам, ведут работу с учащимися.

*Методисты.* Оказывают помощь, анализируют опыт, организуют участие методического объединения в Выставке.

*Служба «Учитель».* В ноябре и январе проводит смотр-выставку «Ученические тетради». Выставка организуется во время каникул, в ней принимают участие все желающие. На выставку принимаются 10 рабочих тетрадей и 1 конспект, к экспонатам выставки прилагается краткая аннотация, отражающая методику работы учителя с тетрадями.

Готовит пособие для учителей школы, в котором приводятся все требования по работе с тетрадями учащихся и методические рекомендации по организации всех возможных видов письменных работ учащихся (январь).

*Администрация.* Создает оргкомитет выставки, учреждает призовой фонд.



**Продукция.** Обобщение опыта ведущих учителей школы по работе с ученическими тетрадями — учебно-методическое пособие «Тетрадь».

### Программа «Учебный проект»

«С точки зрения энергетических учений, излагаемых по-разному в зависимости от особенностей тех отраслей жизни, которые изучаются этими учениями, психика и ее жизнь есть идеомоторный акт, бесконечно сложный, подготовленный задолго до рождения человека и длящийся всю его жизнь, и сущность ее сводится к тому, что человек все им воспринятое от жизни стремится превратить в деяние, эквивалентное энергии воспринятого: он познает, воспринимает, чувствует только для того, чтобы все это отдать обратно жизни в актах своей деятельности» (В. Н. Сорока-Росинский. Путь русской национальной школы).

**Тезис.** Одной из ключевых идей педагогики в XX веке выступает идея проективного обучения. Суть «метода проектов» в образовании состоит в такой организации образовательного процесса, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов, имеющих не только познавательную, но и прагматическую ценность.

**Простейшие примеры.** Построение моделей (в процессе реализации — изучение разверток и ряда аспектов техники черчения); выращивание растений (в процессе изучения биологических закономерностей); создание дидактических пособий для младших учеников (в процессе усвоения материала).

К учебным проектам в большей степени относится тезис В. Н. Сороки-Росинского «Всякое знание — превращать в деяние».

Учебный проект — это такой способ обучения, при котором ученик убеждается сегодня в том, что образование — сила, способная преобразовывать его жизнь и жизнь окружающих к лучшему.

В учебном проекте все имеет свою ценность — этап совместного с детьми придумывания, планирования, распределения деятельности на этапы, оценка результативности на каждом отдельном этапе, выполнение, оценка результата. Учебный проект перестает быть таковым, если на каком-либо этапе учитель «забывает» о необходимости совместной с детьми деятельности.

И тем не менее, учебный проект гораздо труднее избрести, чем реализовать.

**Учителя.** Разрабатывают и реализуют вместе с учащимися учебные проекты; участвуют вместе с детьми в смотре-конкурсе «Учебный проект» в апреле каждого учебного года.

**Классные руководители.** Обеспечивают необходимую педагогам поддержку проектов (через работу с детьми и родителями класса).

**Методисты.** Координируют работу в рамках методических объединений, консультируют педагогов в разработке учебных проектов, обеспечивают обмен опытом, организуют участие педагогов в смотре-конкурсе «Учебный проект».

**Служба «Учитель».** Формирует библиотеку учебных пособий по проблеме «Учебный проект»; разрабатывает положение о смотре-конкурсе «Учебный проект»; проводит «Смотр-конкурс»; обобщает результаты в выпуске школьного методического журнала.

**Администрация.** Обеспечивает организационно-материальную поддержку учебных проектов (в рамках имеющихся возможностей); разрабатывает и реализует систему стимулирования педагогов.

**Продукция.** Сборник (ежегодный) «Пудожский метод: Учебные проекты».

Описание следующей программы хотелось бы начать с еще одной цитаты, ярко иллюстрирующей целевой проективный подход.

«А я был уверен, что изречение „корни учения горьки, но плоды его сладки“ будет одобрено ребятами лишь в первой своей части: корни были налицо, а о будущих плодах, как вообще о своем будущем, наши питомцы не любили задумываться. А поэтому и прилежание их могло оказаться недолговечным, если не возбудить их аппетита к знанию, к учебе каким-нибудь более сильнодействующим препаратом, чем только занимательность преподавания или интересные уроки. Такие уроки мы могли давать. Но давать интересные уроки еще не означало умения решить эту проблему, ибо на одних только сладостях, в том числе и методических, нельзя построить ни правильного питания, ни преподавания» (В. Н. Сорока-Росинский. Школа им. Достоевского).

Думается, что эта цитата будет одобрена многими сторонниками «строгости» построения процесса; не оспаривая их правоту, хотим заметить, что авторы привели ее здесь в



качестве эпиграфа к поиску методических средств, пусть и более трудоемких для учителя и ученика, зато гарантирующих большую активность последнего, а следовательно, большую прочность его образования.

Одним из таких средств выступает учебный **диалог** и следующая программа.

### Программа «Диалог»

**Теоретический тезис.** Известно, что человеческая мысль оформляется, развивается и существует в форме «языка». Необходимость использования того или иного языка обуславливается наличием «собеседника», в вашем мнении заинтересованного. Отсюда диалог выступает как необходимое и абсолютно незаменимое средство обучения. Мы говорим о разных его формах: диалог учителя и ученика; диалог нескольких учеников; групповой диалог (от диа — «сквозь») и т. д.

Любой диалог полезен для развития мышления ученика, кроме, конечно, имитационного, то есть не затрагивающего ни волевою, ни эмоциональную, ни когнитивную сферы учащихся. Учащиеся в образовательном процессе должны вступать в ежечасный диалог, направленный на открытие нового или уяснения сути уже изведенного.

**Простой тезис.** «Ученик на уроке должен говорить» можно расширить: «Ученик должен на уроке размышлять, задавать вопросы, высказывать суждения, комментировать, обобщать, проявлять эмоции, аргументированно спорить и т. д. — для того, чтобы мыслить».

Мы намерены предпринять активные усилия по расширению всех форм учебного диалога в образовательном процессе нашей гимназии.

**Учителя.** Разрабатывают и осваивают в учебном процессе эффективные формы организации учебного диалога; участвуют в открытых уроках по данной проблеме.

**Служба «Ученик».** Проводит целенаправленную диагностику по проблеме включенности учащихся в учебный диалог.

**Методисты.** Координируют работу в рамках методических объединений, консультируют педагогов в применении учебного диалога, обеспечивают обмен опытом, организуют участие педагогов в серии открытых уроков «Учебный Диалог».

**Служба «Учитель».** Формирует библиотеку учебных пособий по проблеме «Диалог»; разрабатывает семинар по

проблеме «Диалог»; проводит серию открытых уроков; обобщает результаты в выпуске журнала «Пудожский Метод».

**Администрация.** Обеспечивает организационно-материальную поддержку программы (в рамках имеющихся возможностей); разрабатывает и реализует систему стимулирования педагогов.

**Продукция.** Сборник (ежегодный) «Пудожский метод: Учебный диалог».

Идея проектирования целевых программ хорошо сочетается и с возрожденной традицией работы над единой методической темой и с разработкой межпредметных образовательных программ, выступающих своеобразным гарантом целостности образовательного процесса школы.

В истории развития гимназии № 56, на опыт которой авторы часто ссылаются в этой работе, был этап, когда целевая программа (адресованная педагогическому коллективу) была трансформирована в межпредметную программу, адресованную в первую очередь учащимся.

Первый вариант — **Целевая программа «Книга».**

**Тезис.** Наши дети очень мало читают. Если каждый из нас выстроит методику своей работы так, чтобы по каждому предмету ребенок прочитал хотя бы одну книгу, учащиеся за время обучения познакомятся с сотней научно-популярных источников.

**Основной механизм.** Одна книга по каждому предмету в течение года — как составная часть учебной программы и технологии.

**Учителя.** Составляют списки популярных книг, рекомендуют их для работы учащимися (с учетом возможностей школьной и городских библиотек, возможности приобретения литературы в продаже).

Проводят контроль изучения учащимися рекомендованных книг (в форме читательских конференций, семинаров, проверочных работ и т. д.).

Используют «первоисточники» в общем контексте преподавания предмета.

**Методисты.** Оказывают помощь в подборе «первоисточников», разработке форм контроля, анализируют общую сориентированность учебного процесса на работу с «первоисточниками».

Создают сводные списки рекомендованной литературы по своему предмету.

Работают со школьной библиотекой по проблемам «комплексации».



**Служба «Учитель».** Организует «открытые уроки» по проблемам технологии работы с «первоисточниками».

**Продукция.** Сборник «Книга для Школы на Пудожской». Методические рекомендации по проблеме «Книга в школе».

Вариант второй — межпредметная программа. При внешнем различии структур двух документов между ними прослеживается большое сходство: целевой блок, оценка результатов, основное содержание деятельности и исполнители.

## Программа «Книга»

### 1. Объяснительная записка

#### 1.1. Тип программы и ее познавательная база

Предложение к реализации настоящей программы обусловлено печальной тенденцией к сужению роли книги в жизни современного школьника. Исследование, проведенное в 1994—1996 годах в Санкт-Петербурге, показало, что для большинства старшеклассников во время обучения в школе книги не выступали в роли «необходимого источника образования»; более 70% учащихся затруднились в ответе на вопрос, какие книги было необходимо прочитать для успешного усвоения того или иного предмета (определенное исключение составляли предметы общественно-политического цикла и литература). Анализ показывает, что многие выпускники образовательных учреждений достаточно благополучно получают выпускные аттестаты, не имея элементарного опыта и желания изучать какую-либо литературу, кроме учебных пособий и собственных конспектов.

Круг познавательных проблем, выступающий базой данной программы, связан с актуализацией личностного отношения учащихся к миру книг как своеобразному хранилищу человеческой культуры.

Программу можно рассматривать как социально-педагогическую, направленную на качественное изменение места книги в образовательном процессе. Это изменение должно отразиться на:

- изменении общешкольной культуры;
- разработке новых образовательных технологий;
- формировании у учащихся и педагогов интереса и потребности к чтению;
- овладении учащимися опытом работы с литературными источниками.

Отдаленные результаты программы могут быть связаны с сохранением общечеловеческой культуры, значимым источником которой была и остается книга.

Программа предназначена для учащихся с 1-го по 11-й класс.

#### 1.2. Педагогические цели

Создать условия, в которых книга становилась бы необходимым источником образования для учащихся.

Каждый ученик в результате освоения данной программы должен получить возможность:

— развить собственный интерес к чтению (при этом чтение должно рассматриваться как личностная потребность учащихся и как средство удовлетворения их образовательных запросов);

— овладеть основами различных форм анализа литературных источников;

— освоить основные жанры работы с текстом;

— прочитать широкий круг литературы, дополняющей учебные пособия.

#### 1.3. Пути реализации целей

Для реализации данной программы необходима разработка согласованных действий всего педагогического коллектива. Программа не предполагает введение специальных «библиографических часов»; опыт показывает, что введение подобных курсов, не поддержанное общей логикой построения образовательного процесса, оказывается малорезультативным.

В основе определения путей реализации программы может лежать принцип: «Один класс — один новый способ работы с книгой»; «Один класс — один предмет — одна обязательная книга».

Первый принцип предполагает разработку общих для всех педагогов подходов к работе учащихся с литературой и распределение задачи обучения учащихся этим подходам между педагогами. Например: в пятом классе учащиеся впервые знакомятся с искусством аннотации; в шестом — с аннотацией и планом; в седьмом — с различными видами конспекта и основами библиографии и т. д. Последовательность может быть другой, важно, что она должна быть востребована в образовательном процессе, и умение, сформированное в одной образовательной области, с успехом должно быть переносимо в другую. Так, например, педагогические требования к реферату: реферат не должен зависеть от предметной области.



Второй принцип предполагает выделение в каждом предмете в течение учебного года как минимум одной книги, обязательной для чтения учащимися. Эта книга должна быть интересна учащимся, доступна им, нести в себе значимые и яркие дополнения к основному содержанию образования. Педагоги должны выстроить образовательный процесс так, чтобы анализ выбранной книги многократно проявлял себя на уроках: при проведении дискуссий, как иллюстративный материал, как содержание самостоятельных работ, как материал для контрольных работ и т. д.

Принцип «как минимум одна книга» позволит учащимся за время обучения в школе прочитать целый ряд интересных, увлекательных книг, что повысит гарантию возможности увлечения чтением.

Деятельность в рамках учебного процесса может быть дополнена организацией качественной библиотеки, созданием читательских клубов, проведением интеллектуальных игр, выпуском специальных журналов, проведением «Дней библиографической информации».

Для младших классов целесообразно проведение традиционных для отечественной школы «Книжных именин», вручение «Билетов Читателя» и т. д.

#### 1.4. Учебно-методическое обеспечение

Основу учебно-методического комплекса по данной программе должны составлять: руководство для самостоятельных работ учащихся, тетради на печатной основе.

Руководство для самостоятельных работ учащихся должно представлять собой описание основных способов работы с литературными образовательными источниками.

Тетрадь на печатной основе предназначена для индивидуальной работы, может рассматриваться как своеобразный читательский дневник и дневник самооценки читательских умений.

### 2. Содержание программы

Содержание программы определяется:

- перечнем книг, выбранных педагогами для обязательного дополнительного чтения учащимися;
- основными умениями работы с литературным источником (библиографические умения, работа с каталогом, аннотация, синтез, план, работа с заглавиями, тезис и антитезис, тезисный план, конспект, изложение содержания, реферат, эссе и т. д.);
- видами коллективного анализа литературных источников (читательская конференция, семинар, дискуссия, лекция-обзор и т. д.).

### 3. Оценка результативности реализации программы

Оценка результативности программы должна быть проведена на разных уровнях.

*На уровне школы и педагога:* по включенности литературных дополнительных источников в систему работы, по развитию форм работы с литературными источниками, актуальными для школы, по согласованности общепедагогических требований в работе с книгой.

*На уровне учащихся:*

- по сформированности интереса к чтению (увлеченность, позитивное отношение);
- по наличию основных читательских умений;
- по качеству выполнения учебных заданий, связанных с книгой.

*Формы оценки:* на уроках, специально организованных учителем; через проведение специального анализа качества умений работы с книгой; через специальные дискуссии и опросы.

Могут быть использованы интеллектуальные игры и читательские конференции как своеобразная форма анализа хода реализации программы.

В старших классах целесообразно использовать такие формы, как конференция «Решить проблему помогла книга», а также защита исследовательских работ, выстроенных на основе анализа литературных источников.

\* \* \*

Еще один иллюстративный пример дается авторами с целью фокусировки внимания читателей на главном элементе единства целевых и межпредметных программ: и те, и другие проектируются в поле ключевых ориентиров построения образовательного процесса. Так, для разработчиков следующей программы очень важной оказалась идея развития социальных ориентаций современных школьников, помощи им в жизненном самоопределении и самоактуализации.

### Программа «Социальные ориентации»

#### 1. Объяснительная записка

##### 1.1. Тип программы и ее познавательная база

Тип программы — ориентационный. Программа предназначена для помощи учащимся в формировании социальных ориентаций, связанных: с выбором профессионально-обра-



зовательного пути в сфере «человек—человек», с определением своей позиции по отношению к типичным видам социального творчества, с выявлением перспективных путей личностного саморазвития, опосредованного социальными связями человека. Актуальность реализации подобной программы в образовательных учреждениях обусловлена закономерной тенденцией к усилению влияния социальных процессов на развитие каждого человека в отдельности, человечества и природы.

Программа предназначена для учащихся старших классов (9—11-х) и может рассматриваться как программа, направленная на достижение уровня допрофессиональной компетентности в сфере «человек—человек».

В основе программы — круг познавательных проблем, определяемых известной теорией ролевой социализации личности. Логика постановки и разрешения учащимися проблем обуславливается задачей обеспечения процесса гармоничного вхождения молодого человека в жизнь современного общества. Программа исходит из того, что каждому человеку в жизни предстоит «сыграть роли»: Себя самого, Партнера другого человека (во всем многообразии проявлений Другого «Я»), Семьянина, Члена Группы, Производителя и Потребителя, Гражданина, Человека. В основе решения познавательных проблем — ориентационный метод в единстве трех своих функций: познавательно-информационной, ценностно-мотивационной, конструирования личностного опыта.

Важной составной частью познавательной базы программы выступает профессиональный мир сферы социальной деятельности; однако программа не носит узконаправленного профессионального характера. Сформированность устойчивых социальных ориентаций выступает необходимым условием личностного становления каждого человека, вне зависимости от его дальнейшего профессионального выбора. Элементы базовых профессий присутствуют в жизнедеятельности любого человека.

Специфика мира социальных профессий связана с субъективной окрашенностью деятельности, поэтому важным источником познавательных проблем курса выступает личностный опыт учащихся и опыт других людей, интересных и значимых для старшеклассников. Это обуславливает принцип личностной определенности. Знакомство с социальным творчеством должно проходить в непосредственном контакте с яркими представителями той или иной сферы деятель-

ности (на уровне истории и современности, прямое общение и т. д.).

Социальное творчество рассматривается не только как самостоятельная сфера деятельности, но и как естественная составная часть повседневной жизни человека, следовательно, успех программы возможен только при условии ее прочной интеграции с другими программами, реализуемыми в курсе школьного образования. Программа должна носить дополняющий, а не дублирующий характер. Опыт, приобретаемый учащимися при овладении программой, должен обогащать содержание их учебной деятельности.

Социальная самореализация молодого человека немаловажна без творчества и инициативы, именно поэтому реализация программы должна предполагать большую степень гибкости и стимулировать самих учеников к участию в проектировании составных частей программы.

### 1.2. Педагогические цели

Целевое назначение курса связано с созданием условий для развития личностных ориентаций учащихся в области социальной самореализации.

В ходе освоения курса учащиеся смогут:

- овладеть основами знаний о видах социальной деятельности;
- приобрести элементарный опыт участия в социальной деятельности;
- развить способность к рефлексии и совершению осознанного социального выбора;
- определить сферу личной успешности в области социальной самореализации;
- выявить перспективные и проблемные направления личностной социальной самореализации.

### 1.3. Пути реализации целей

Цели программы могут быть реализованы несколькими путями, зависящими от возможностей и специфики образовательных программ, реализуемых в школе.

Для реализации программы может быть выделен специальный курс, выступающий определенным интегратором и организатором всех других видов деятельности. В роли такого организатора могут выступать тьютор, классный руководитель, специальное учебное пособие, реализация программы может быть поручена одному из педагогов гуманитарного или общественно-научного цикла; работа учащихся может рассматриваться преимущественно как самостоятель-



ная и организовываться посредством промежуточного контроля ее результативности.

Формы образовательного процесса, которые могут быть использованы для реализации программы: традиционная классно-урочная форма, сессии с итоговым зачетом или творческим экзаменом; многообразие форм дополнительного образования (клуб интересных встреч, дискуссионный клуб, деловые игры и т. д.).

#### 1.4. Учебно-методическое обеспечение

Основу учебно-методического комплекса по данной программе должны составлять: руководство для самостоятельных работ учащихся, хрестоматия, тетрадь на печатной основе.

Руководство для самостоятельных работ учащихся должно представлять собой серию образовательных модулей, самостоятельное усвоение которых позволит учащимся реализовать задачи курса.

Хрестоматия — учебное пособие, содержащее научно-популярные тексты по ключевым проблемам курса и оригинальные тексты авторов — известных представителей сферы социального творчества.

Тетрадь на печатной основе предназначена для индивидуальной работы, должна содержать основные методики, направленные на самопознание, планы реализации отдельных проектов, средство самоконтроля в образовательном процессе.

### 2. Содержание программы

Содержание программы можно определить через реализацию ряда профессиональных модулей: Психолог, Педагог, Специалист по общественным отношениям, Менеджер, Режиссер, Актер, Социолог, Представитель сферы услуг и т. д.

Каждый профессиональный модуль осваивается с позиции различных социальных ролей. В каждом профессиональном модуле присутствуют та или иная информация, ценностно-мотивационный момент, игровое моделирование, проектирование.

Для примера может быть приведено содержательное наполнение модуля «Психолог».

Познавательный-информационный блок: сфера профессиональной деятельности, личностная востребованность данного вида профессиональных услуг, общая характеристика наук, связанных с данным видом прикладной социальной деятельности, краткий обзор исторического развития, обра-

зовательные учреждения, виды профессиональной деятельности, обзор литературы.

Ценностно-мотивационный блок предполагает организацию дискуссий по следующему кругу вопросов:

«Я». Что я знаю о себе и что хотел бы знать с психологической точки зрения? Как ответить на вопрос — Кто Я?

«Партнер других Я». Как научиться общаться с другими людьми? В чем сложность межличностных отношений?

«Семьянин». Что такое психологический климат в семье? Как влияет психологический климат на жизненный успех каждого человека? Можно ли сделать свою семью более счастливой? Что зависит от меня?

«Производитель». Где и с кем работает современный психолог? Как будет развиваться мир профессии в будущем?

«Потребитель». Что я знаю о сфере психологических услуг? В каких случаях следует обращаться к профессиональному психологу?

«Гражданин». Можно ли говорить о гражданской психологии? Что это такое? Как зависит успех каждого от общего настроения общества?

«Человек». Какова роль психологии в формировании нашего понимания своей миссии на земле?

Ответы на вопросы учащиеся могут получить: в ходе анализа литературы, в ходе проведения предварительных исследований, путем организации групповой и коллективной дискуссии, в ходе встречи с представителем профессии, через индивидуальные консультации у педагогов, путем решения практических задач.

В ходе реализации модуля может быть выбрана одна или все роли для анализа, круг вопросов может быть изменен в зависимости от интересов и актуальных запросов учащихся, образовательного контекста.

Проективный блок может включать в себя имитационно-обучающие игры и реализацию учебных проектов.

В целом в курсе могут быть реализованы такие проекты, как: «Я-самореализация» (5 минут рассказа или показа в ответе на вопрос «Чем я интересен»); «Мы-самореализация» (аналогичный проект, осуществляемый микрогруппой); «Урок в подарок малышам» (попытка педагогической деятельности, осуществленная в рамках какого-то традиционно-праздничного школьного дня); «Выпуск школьного журнала» (групповой проект, направленный на освоение роли журналиста); «Социологический опрос» (микроисследование, проведенное по актуальным для учащихся проблемам); «Игра» (группы



учащихся готовят и проводят деловые или другие игры для младших школьников); «Пресс-конференция» (серия пресс-конференций со специалистами, по итогам которых учащиеся готовят творческие или исследовательские отчеты); «Дело» (комплексный социальный проект, в котором учащиеся проходят весь цикл от постановки социальной проблемы до ее практического разрешения и выступают в роли менеджера социального проекта).

### 3. Оценка результативности реализации программы

Результативность реализации программы оценивается самими учащимися (например, посредством ответов на вопросы в «тетрадах на печатной основе»).

Педагогическая оценка результативности через:

- развитие познавательного интереса учащихся к данному виду учебной деятельности;
- познание учащихся в области их социальной самореализации;
- оценку качества деятельности в рамках курса;
- оценку качества реализации учебных проектов.

Итоговая оценка результативности программы может быть обеспечена через организацию творческого отчета учащихся, который они проектируют и реализуют самостоятельно (при консультативной поддержке педагога). Отчет должен включать в себя групповой самоанализ опыта творческой социальной самореализации.

Итак, завершая этот краткий обзор метода, авторы с высокой степенью убежденности, основанной на фактах, могут утверждать, что целевые программы (в любой их форме предъявления) могут стать эффективным средством достижения внутришкольного единства, развития образовательного учреждения и создания в нем наиболее благоприятных условий для полноценного становления личности за счет поступательного продвижения по Лестнице Достижений.

## СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ — МОДА ИЛИ НЕОБХОДИМОСТЬ?

*«Что вы, что вы! Очень важно,  
Чтобы вырос он отважным,  
Сам сумел найти дорогу,  
Вычислить разбег.  
Это трудно, это сложно,  
Но иначе невозможно:  
Только так из человечка  
Выйдет человек!»*

ЮЛИЙ КИМ

Авторы начинают новую главу с вопроса, который сегодня все чаще звучит из уст педагогов-практиков, специалистов по управлению, финансистов. Ни для кого не секрет, что в последнее время в системе образования начался процесс бурного развития подсистемы сопровождения; при этом термином «сопровождение» порой обозначаются самые различные виды деятельности.

— Я полагаю, Коллега, что педагогика вообще очень подвержена моде, прежде всего моде на формулировки, вот так и «сопровождение» — не более чем модный заменитель классических терминов.

— Позволю себе с Вами не согласиться, дело в том, что сопровождение — это отнюдь не слово-заменитель, а очень важное и новое понятие, вне осознания которого трудно разобраться в сути главных идей развития Человека в системе образования.

Давайте попробуем начать с теоретического анализа проблемы. Надеемся, что предложенные в этой главе материалы помогут читателю:

- разобраться в основных положениях современной концепции построения системы индивидуального сопровождения развития;
- отличить «сопровождение» от других видов поддержки образовательного процесса;
- определить свое отношение к возможности построения ППМС-центров\* в Санкт-Петербурге;
- определить перспективы дальнейшего повышения квалификации и обмена опытом;
- конкретизировать содержание деятельности ППМС-центра в трех его основных областях деятельности.

Исходным теоретическим положением для формирования теории и методики педагогического сопровождения стал системно-

\* ППМС-центр — психолого-педагогический медико-социальный центр.



ориентационный подход (рассмотренный нами ранее), в логике которого развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет сам субъект.

Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (ключевое положение «педагогики успеха»), следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако декларация этого права еще не является его гарантией. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

*Под сопровождением понимается* метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. (Упрощенная трактовка: сопровождение — это помощь человеку в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора.)

*Субъект развития* — человек, образовательная система.

*Ситуации жизненного выбора* — множественные проблемные ситуации, путем разрешения которых субъект определяет для себя путь развития (прогрессивного или регрессивного).

*Сопровождение* — это комплексный метод, в основе которого единство четырех функций:

- диагностики существа возникшей проблемы;
- информации о существе проблемы и путях ее решения;
- консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы;
- первичной помощи на этапе реализации плана решения.

*Сопровождение* — это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого.

*Основные принципы сопровождения:*

- ответственность за принятие решения лежит на субъекте развития, сопровождающий обладает только совещательными правами;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения.

*Близкие понятия: обеспечение; помощь.*  
Использование термина «сопровождение» продиктовано необходимостью дополнительно подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решения. Термин «сопровождение» может быть раскрыт через «обеспечение условий для принятия субъектом решения»; однако лексически — это более жесткая форма, которая подчеркивает приоритет личности «обеспечивающего»; то же самое — «помощь». (Теорию «помощи», как третьего компонента, вместе с «обучением» и «воспитанием» разрабатывает лаборатория учеников О. С. Газмана).

Для теории школьного образования сопровождение — это вспомогательный метод, назначение которого связано с доминантой цели развития в условиях образовательного (воспитательного) процесса.

*Кто может обеспечивать сопровождение* в современном образовательном процессе: классные руководители, специалисты служб ППС-сопровождения, специалисты НМЦ\*, научные руководители и т. д.

*«Сопровождаемое развитие»* выступает определенной альтернативой методу «направляемого развития». Основной постулат — вера во внутренние силы субъекта, опора на потребность в самореализации. Ведущий тезис сопровождения: обучение выбору, создание ориентационного поля развития, укрепление внутренней «Я» (целостности) человека.

Создание различных систем сопровождения в Санкт-Петербурге началось с построения системы индивидуального сопровождения развития детей в образовательном процессе. Создание этой системы педагоги города связывают с решением наиболее приоритетной задачи — гарантии прав детей на полноценное развитие в процессе получения образования.

Проект № 12 Программы «Петербургская школа—2000» гласит:

### Центр индивидуального сопровождения

*Назначение* проекта связано с обеспечением основных прав детей на образование, гарантию полноценного развития каждого ребенка в процессе получения образования.

*Основной замысел* проекта состоит в построении в Санкт-Петербурге системы индивидуального сопровождения развития учащихся, предполагающей обеспечение психолого-педагогической медико-валеологической и социальной помощи и поддержки детей, их родителей и педагогов.

\* НМЦ — научно-методический центр.



Сопровождение понимается в логике проекта в единстве пяти составляющих: комплексной диагностики, информации, консультирования, проектирования индивидуально ориентированных программ коррекции, первичной помощи в решении проблем.

Предполагается обеспечение качественного улучшения помощи детям в развитии за счет объединения разрозненных усилий специалистов (психологов, социальных педагогов, валеологов, медицинских работников, педагогов-дефектологов), работающих в системе образования.

В ходе реализации проекта предполагается перейти от выборочной случайной помощи отдельным детям к планомерной систематической поддержке всех детей с ограниченными возможностями развития, детей-сирот, большинства детей системы общего образования.

Проект предполагает создание межшкольных (межучрежденческих) центров индивидуального сопровождения во всех районах города из расчета один центр (5—7 специалистов) на 1500—2000 детей; организацию центров на базе отдельных образовательных учреждений; перепрофилирование ряда существующих служб.

Построение центров ориентируется в основном на использование внутренних резервов существующей системы, рост качества должен быть обеспечен за счет координации усилий, использования единой диагностической и научно-методической базы, применения стандартизированной технологии в решении ряда типовых проблем.

**В результате** в городе будет создана единая система психолого-педагогического медико-социального сопровождения развития детей. Все дети с ограниченными возможностями в развитии, большинство детей в системе общего образования получат гарантированное индивидуальное сопровождение развития.

**Краткая история и современное состояние проекта.** У проекта создания системы ППМС-сопровождения множество источников:

— опыт функционирования в городе специализированных районных служб, обеспечивающих разнонаправленную психолого-педагогическую медико-социальную поддержку детей и их родителей (консультативные службы, коррекционные центры, диагностические центры, службы «Доверие», кризисные службы и т. д.);

— многолетняя работа медико-педагогических консультаций для детей с проблемами в развитии;

— разработки координационных, научно-методических экспертных советов, созданных Комитетом по образованию;

— исследования различных научных центров города;

— реализация в городе международных программ по созданию системы сопровождения развития учащихся;

— опытно-экспериментальная и инновационная работа различных групп педагогов, психологов, социальных педагогов, валеологов, коррекционных педагогов.

В настоящее время Комитет по образованию г. Санкт-Петербурга возглавил работу по созданию единой сети центров комплексного сопровождения индивидуального развития учащихся. Проект же начинался с эксперимента, одобренного Городским Экспертным Советом (см. главу «Это сладкое слово наука»). Авторами эксперимента выступила группа ученых и практиков, поддержанных международными экспертами. Суть эксперимента — в построении в системе образования образцов психолого-педагогических медико-социальных центров индивидуального сопровождения развития учащихся.

Центры предназначались для психолого-медицинского и социального сопровождения учеников школы. Термин «сопровождение» понимается нами как определенная гарантия для ребенка в получении помощи и защиты на весь период обучения, ППМС-центр во всех проблемных ситуациях «выступает» на стороне ребенка. Центр создается для помощи семье, ребенку и педагогам в осуществлении разумного и осознанного выбора эффективного пути решения проблем развития.

**Теоретическую базу** деятельности центра составляют следующие положения:

— ранняя диагностика проблем способствует более полноценной их коррекции;

— коррекция проблем должна происходить на фоне «успешности» в какой-либо сфере деятельности ребенка (Педагогика Успеха), что, в свою очередь, диктует необходимость диагностики достижений;

— коррекция проблем ребенка предполагает одновременную коррекцию поведения семьи и педагогов;

— реальная помощь ребенку возможна только при условии грамотной заинтересованности со стороны семьи и школы;

— психолого-медицинское консультирование семьи и школы имеет самостоятельную ценность, вне зависимости от наличия проблем;

— в коррекции проблем предпочтение отдается индивидуальной работе, но наиболее продуктивный путь — изме-



нение Среды жизнедеятельности ребенка или изменение позиции ребенка по отношению к среде, стимулирующей создание проблем.

Естественно, что теоретическую базу составляют и современные положения, обеспечивающие развитие медицинского и психологического сопровождения ребенка.

#### **Принципы и содержание деятельности ППМС-центров:**

1. Фундаментальные принципы деятельности:
  - автономность, независимость;
  - приоритет интересов ребенка («всегда на стороне ребенка»);
  - непрерывность сопровождения;
  - совещательный характер;
  - мультидисциплинарность.
2. Области деятельности центров:
  - выбор образовательного маршрута;
  - преодоление затруднений в учебе;
  - решение проблем личностного развития.
3. Основные функции деятельности:
  - диагностика;
  - консультации;
  - информация;
  - первичная помощь в решении проблем.
4. Особую роль ППМС-центры играют:
  - при переходе с этапа на этап обучения;
  - при переходе в систему специализированного образования;
  - при необходимости системных изменений в образовательном учреждении.
5. Общая логика работы центра:
  - а) массовая диагностика (на уровне всех учащихся школы). Проводится несколько раз по специальным методикам диагностики развития;
  - б) выявление детей, имеющих проблемы в развитии;
  - в) адресное сопровождение детей, имеющих проблемы в развитии, от момента выявления проблемы до ее разрешения.
6. ППМС-центр начинает специальную работу с ребенком в следующих случаях:
  - выявление проблем в ходе массовой диагностики;
  - обращения семьи за консультациями;
  - обращения педагогов;
  - обращение самого ребенка по поводу проблем.

7. Состав центра:
  - директор (педагог-дефектолог);
  - психологи;
  - социальный педагог;
  - логопед;
  - медицинская сестра (на уровне согласования решения отдельных проблем).

Как и всякий эксперимент, путь построения ППМС-центров немаловажен без определения **критериев эффективности деятельности** (см. главу «Критерии и ориентационное поле развития школы»).

По замыслу авторов, об успешности прохождения эксперимента можно говорить, если:

- будет сформирована востребованность услуг центра со стороны педагогов, родителей, детей (показатели — количество и содержание обращений в центр);
- будет выражена динамика роста удачно решенных проблем по сравнению с проблемами, решить которые не удалось;
- будет обеспечен общий рост психолого-медицинской компетентности педагогов, родителей и детей (по оценке специалистов). Косвенными критериями эффективности будут выступать:
  - рост удовлетворенности качеством образовательного процесса (учащиеся, педагоги, родители);
  - снижение конфликтности;
  - повышение общего уровня успешности учащихся в школе.

В этой книге мы часто обращаемся к опыту работы гимназии № 56 (один из авторов имеет честь быть ее научным руководителем). Воспользуемся идеями школы и для ответа на вопрос, кто может осуществлять индивидуальное сопровождение развития учащихся в современной школе.

В гимназии № 56 создана специализированная служба психологического сопровождения «Ученик». Служба создана для обеспечения максимально возможного комфорта для всех учащихся в школе. Сопровождение, таким образом, это гарантия защищенности, ненавязчивой помощи, комфорта.

Служба «Ученик» включает в себя два объединения: ППМС-центр и Объединение классных руководителей.

В состав Объединения входят все классные руководители гимназии. Главная задача объединения — обеспечение целесообразной жизнедеятельности школы в рамках образовательного процесса в самых различных его формах.

#### **Функциональные обязанности классного руководителя:**

1. Помощь учащимся в организации работы в рамках образовательного процесса:



— организация изучения и контроль за выполнением правил школьной жизнедеятельности;

— организация дежурства (в соответствии с Положением), уборки класса, других помещений, закрепленных за классом;

— помощь ученикам в обеспечении учебной литературой;

— организация рейтинговой оценки образовательных достижений учащихся;

— участие во всех совещаниях, на которых обсуждается деятельность класса, защита интересов класса перед администрацией школы;

— контроль за ведением классной документации (журнал, личные дела).

## 2. Индивидуальная работа с учащимися:

— ведение диагностической и коррекционной работы с учениками, нуждающимися в специальной поддержке;

— сотрудничество с ППМС-центром по сопровождению учащихся;

— помощь ученикам и педагогам в решении индивидуальных учебных конфликтов.

## 3. Формирование и развитие детского коллектива:

— работа по формированию детского коллектива в соответствии с педагогическим замыслом гимназии;

— обеспечение хорошего учебного настроения в детском коллективе;

— организация участия детского коллектива в общешкольных делах;

— участие во всех мероприятиях, в которых задействован класс;

— проведение с учащимися видеоуроков;

— работа вместе с классом по целевым программам.

## 4. Сотрудничество с родителями по воспитанию учащихся:

— регулярное проведение родительских собраний с обсуждением перспектив жизни класса;

— проведение индивидуальных консультаций с родителями каждого ребенка (не реже 2 консультаций в год);

— регулярное информирование родителей об успешности обучения учащихся;

— проведение с родителями совместных мероприятий;

— привлечение родителей к участию в решении школьных проблем;

— установление контактов родителей с ППМС-центром.

Сегодня Санкт-Петербург от проведения локальных (и очень успешных) экспериментов перешел к построению общегородской системы, в которой Центры сопровождения выступают необходимым элементом гарантии эффективности образовательного процесса в целом. (Напомним, что в первой главе авторы определили в качестве меры эффективности образования его направленности на развитие личности.)

Каково же место ППМС-центра в образовательной системе района, города? Что может включать в себя предмет договора ППМС-центра с его Учредителем:

— научно-методическое и организационное обеспечение разработки, включающей анализ востребованности, и реализации Программы создания в районе системы ППМС-сопровождения развития учащихся;

— ППМС-сопровождение учащихся в образовательных учреждениях (в соответствии с общими нормативами сопровождения);

— реализация образовательных программ дополнительного образования, обусловленных общими задачами ППМС-сопровождения;

— организационное и научно-методическое сопровождение деятельности психологов, социальных педагогов, валеологов, коррекционных педагогов, ППМС-центров, работающих в образовательных учреждениях;

— создание и научно-методическое обеспечение различных служб, обеспечивающих коррекционную и другую помощь детям и семьям (медико-педагогическая комиссия, «телефон доверия», «социальная гостиница» и т. д.);

— реализация образовательных программ дополнительного образования для системы повышения квалификации и переподготовки кадров (при наличии лицензии).

Ранее отмечалось, что суть работы центра в том, чтобы помочь ребенку и его семье самостоятельно решить ту или иную проблему, которая возникает на сложном пути развития. Естественно, что наиболее важными союзниками центра становятся родители. В ППМС-центре г. Ломоносова разработан проект письма-обращения к родителем с информацией о работе ППМС-центра.

Уважаемые \_\_\_\_\_!

Психолого-педагогический медико-социальный центр предлагает вам сотрудничество в создании условий для полноценного развития Вашего ребенка.

Центр создан \_\_\_\_\_ и является государственным учреждением системы образования. У нас работают специалисты: педагоги, психологи, коррекционные педагоги, валеологи, социальные педагоги, психотерапевты, педиатры. В своей работе мы используем методики, рекомендованные для нашей деятельности авторитетными специалистами.

ППМС-центр — это центр индивидуального сопровождения.

Что же такое — метод индивидуального сопровождения:

— мы начинаем решение проблемы с диагностики ее сущности;

— мы обеспечим вас всей необходимой вам информацией по существу проблемы, имеющейся у вашего ребенка;

— вместе с вами мы создадим индивидуальный план решения проблемы;

— мы окажем вам первичную помощь в реализации плана;



— мы будем консультировать вас, вашего ребенка, педагогов по ходу выполнения плана;

— мы обеспечим диагностику успешности реализации плана, при необходимости вместе с вами будем его корректировать.

Самое главное:

— мы не решаем проблемы за вас и вашего ребенка — мы лишь помогаем принять правильное решение;

— мы стараемся вместе с вами решать все возникающие проблемы (если не умеем сами — подскажем, к кому обратиться);

— мы будем решать проблемы тогда, когда они возникают;

— мы будем стараться предупреждать возникновение проблем (проводя необходимую диагностику, консультируя педагогов и детей).

Мы окажемся рядом:

— если необходимо выбрать образовательное учреждение, класс, образовательную программу;

— если ребенку необходимо преодолеть затруднения в учебе;

— если у ребенка возникли проблемы в личностном развитии.

Когда центр встречается с ребенком:

— при проведении массовых диагностических исследований;

— при проведении групповых консультаций и тренингов;

— если необходимо начать индивидуальное сопровождение.

В каких случаях центр начинает индивидуальное сопровождение вашего ребенка:

— если проблема выявилась в ходе массового обследования;

— если вы или ваш ребенок обратились за помощью в центр;

— если педагог пришел к нам, увидев проблему, с которой он не может справиться.

Что гарантирует индивидуальное сопровождение:

— интересы вашего ребенка всегда для Центра на первом месте;

— мы независимы от образовательного учреждения;

— сопровождение идет в течение всего периода обучения;

— мы только предлагаем пути решения, но принимаете решение всегда вы;

— совместная работа группы специалистов всегда даст лучший результат;

— для вас наши услуги бесплатны;

— мы никогда не допустим нарушения тайны информации, разглашение которой способно нанести вред вашему ребенку.

Как работает центр: \_\_\_\_\_

Где находится центр: \_\_\_\_\_

Наши телефоны: \_\_\_\_\_

Директор ППМС-центра.

Для понимания сути метода сопровождения ключевой единицей является понятие «проблемы в развитии». Специалисты разных профилей, работающие в сфере ППМС-сопровождения, попытались создать своеобразный классификатор наиболее типичных проблем, помощь в разрешении которых нужна нашим детям.

При создании классификатора исследователи констатировали два значимых положения: зачастую специалисты одну и ту же проблему характеризуют по-разному, что является следствием крайней рассогласованности применяемых языков; на самом деле любая проблема ребенка носит комплексных характер и нуждается в целостном понимании.

Предлагаемый «классификатор», лишь некоторая модель, открытая для дискуссий и развития.

#### Школа: взгляд на проблемы ребенка

Школьные затруднения связаны:

- с чтением;
- с письмом;
- с речью;
- с моторикой и психомоторикой;
- с памятью и вниманием;
- с другими психическими функциями и процессами;
- с поведением (девиантным, аномальным);
- с адаптацией в кризисные периоды (в том числе при поступлении в школу и при переходе с этапа на этап обучения);
- со взаимоотношениями детей со взрослыми, сверстниками;
- с выбором типа учреждения.

#### Медицина и дефектология: взгляд на проблемы ребенка

Международная классификация болезней МКБ-10 рассматриваются симптомы, синдромы, патологические процессы и их диагностика.

### РЕБЕНОК И ЕГО ПРОБЛЕМЫ

#### Семья и общество: взгляд на проблемы ребенка

Нарушение норм и отношений, связанных:

- с дисгармоничной семьей (отвержение, жестокое обращение, попустительство, гиперопека и другие виды нарушения воспитания);
- с социальным сиротством;
- с дисгармоничным воспитанием в школе;
- с совершением правонарушений и преступлений несовершеннолетними;
- с алкоголизмом и наркомагией.

#### Психология и психотерапия: взгляд на проблемы ребенка

Проблемы, связанные:

- с беспомощностью (обученной, травматической, социальной, полевой, гиперактивной);
- с заниженной самооценкой (самосознание, самоактуализация);
- с изоляцией;
- с депрессией;
- со страхами, фобиями;
- с задержками в развитии отдельных функций;
- с дезадаптированностью в периоды возрастных кризисов.



Ведя разговор о сопровождении, авторы сознательно на начальном этапе сузили его поле до сопровождения развития учащихся. Тому есть несколько причин:

— сопровождение развития учащихся — это главное назначение метода сопровождения;

— естественно, именно в этом направлении системой получены самые весомые результаты (как теоретического, так и практического характера);

— именно в этом направлении выявлено и самое большое число проблем (слабая диагностическая база развития учащихся в образовательном процессе, низкая технологическая культура психологической и социальной поддержки, плохая готовность специалистов к командной работе, ограниченное информационное обеспечение процессов выбора образовательного маршрута и т. д.).

С другой стороны, мы имеем полное право говорить и о других формах сопровождения: индивидуальном сопровождении личного и профессионального развития педагога (осуществляемого различными методическими службами) и сопровождения развития образовательных систем (их субъектную природу авторы анализировали в предыдущих главах данной книги).

Все эти формы и виды сопровождения объединяет одно:

— фокусировка внимания на развитии субъекта как главной задаче;

— помощь через обучение самостоятельному решению проблем;

— вера во внутренний потенциал развития того, на кого направленно сопровождение;

— ориентация на предупреждение проблем путем создания прочных ориентиров достижений и Успеха.

Заметим, что авторы не склонны бесконечно расширять понятие сопровождения; именно поэтому мы не говорим о сопровождении образовательных программ, о сопровождении учебников. Сопровождение возникает там, где возможно взаимодействие двух свободных субъектов, один из которых временно нуждается в поддержке.

## ДИАГНОСТИКА. ДИАГНОСТИКА? ДИАГНОСТИКА!

*Знать ребенка — это та самая главная точка, где соприкасаются теория и практика педагогики.*

В. А. СУХОМЛИНСКИЙ

*Нет! Нет! И еще раз нет! Диагностика — дело сложное и опасное. Виданное ли дело — поручать учителю(!), а не психологу-профессионалу проводить диагностику, анализировать результаты, да еще давать рекомендации! Нет!*

*— Послушайте, коллега, что Вы так разволновались? Откуда эта непримиримость? Ведь речь идет о педагогической, слышите, не-да-го-ги-че-ской диагностике. Без нее современный учитель работать просто не может!*

*— Что это еще за педагогическая диагностика? Как может учитель диагностировать личность? Простите, но так говорить может лишь дилетант, который ничего не знает ни о личности, ни о методах ее изучения.*

*Вот один пример.*

*Сегодня разработаны методики многомерного эксперимента, программа которого базируется на трех типах данных: регистрации поведения человека в реальной жизни, опросов, тестирования. Ответы на 753 вопроса (первый уровень модели личности) позволяют выделить 11 факторов (невротизм, психотизм, депрессия) и дополняются семью (совестливость, расторможенность, активность, робость, общительность, эстетическая впечатлительность, женственность). На высшем, четвертом уровне первые три фактора предыдущего уровня свертываются в один (психическая неуравновешенность), остальные еще в три (социальность, экстравертивность, сенситивность).*

*— Пример, просто замечательный! Он напоминает мне другой, из книги Е. Л. Фейнберга. Помнится, он приводит в своей книге «Кибернетика, логика, искусство» поэму Ю. Кузнецова о царевне-лягушке. Сюжет, правда, современный: молодой ученый, не разглядев в лягушке красавицу-царевну, вместо того чтобы любовью снять заклятье, начинает ее изучать и анатомирует. Кончается сказка строгий:*



*В долгих муках она умирала,  
В каждой жилке стучали века,  
И улыбка познания играла  
На счастливом лице дурака.*

При экспериментальном методе ученый обычно идет от проблемы, в клинической работе мы видим совершенно обратное: отправным пунктом является не четко сформулированная проблема, а неведомый комплекс проблем — сам больной. Вербализм клинического и анализ экспериментальных подходов тем лучше преодолеваются, чем регулярнее они сменяют и снимают друг друга в ритме научного человековедения. Можно сказать, что сегодня тезис о личности как субъекте общественных отношений пока находится на пороге, разделяющем клиническую и экспериментальную стадию (причем лучшие «клинические» наблюдения принадлежат художникам и педагогам-преобразователям: Шацкому, Макаренко, Сухомлинскому и др.) (подробнее эта мысль изложена в книге В. П. Тыщенко: *Философия культуры диалога*. — Новосибирск: НГУ, 1993.).

— Ну, знаете ли, это уже некорректное ведение дискуссии. Я хотел бы слышать четкие конкретные аргументы и факты, на основании анализа которых можно было бы сделать вывод о целесообразности, не говоря уж о продуктивности Вашей педагогической диагностики!

Прервав этот отнюдь не вымышленный диалог учителя и ученого (психолога, медика, физиолога) и попытаемся уточнить, что же на самом деле мы знаем о педагогической диагностике.

## ЧТО ТАКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА?

Педагогическая диагностика «выросла» из философии, логики, медицины, психологии и является их последовательной приемницей, имеющей свои безусловные особенности.

Если рассмотреть в историческом аспекте хронологию появления диагностики в различных областях знания, мы столкнемся с тем, что впервые термин диагностика встречается в античном мире, где диагностами называли людей, подсчитывающих убитых после боя. Позже, в эпоху Возрождения, этот термин приобретает только медицинское значение, обозначающее искусство распознавать болезни. Изучением распознавания в философском аспекте в эпоху Средневековья занимались не только философы (напри-

мер, Джонн Локк), но и знаменитые целители — Авиценна, Гален. Однако необходимо заметить, что о научном подходе к теории диагностирования можно говорить лишь с конца XIX—начала XX века.

В 1968 году Ингенкампом (эта дата считается официальной датой рождения понятия «педагогическая диагностика») было дано наиболее полное, на наш взгляд, определение педагогической диагностики. По его мнению, педагогическая диагностика обеспечивает изучение учебно-воспитательного процесса, способствует выявлению предпосылок, условий и результатов педагогического процесса в целях его оптимизации и обоснования его результатов для развития общества. При этом под педагогической диагностической деятельностью он предлагает понимать процесс, в ходе которого, соблюдая необходимые научные критерии, учителю наблюдает за учащимися и проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов и сообщает о полученных результатах с целью описать поведение, объяснить его мотивы или предсказать поведение в будущем.

На основании сравнения теоретических работ по психодиагностике и педагогической диагностике можно выделить 3 существенных параметра, по которым можно «развести» педагогическую и психологическую диагностику.

1. Педагогическая диагностика, в отличие от психологической, выполняет служебную функцию внутри системы воспитания и обучения. То есть если в психологической диагностике личность изучается «сама по себе», то в педагогической диагностике только в педагогическом процессе.

2. Психологическая диагностика занимается в основном изучением достигнутого на данный момент состояния личности, педагогическая диагностика же учитывает те изменения качеств личности, которые происходят под действием целенаправленного образовательного процесса.

3. Педагогическая диагностика подходит к исследованию объекта не только ради его изучения, но и ради его преобразования. Таким образом, педагог выступает одновременно в роли диагноста и в роли исполнителя его рекомендаций.

Для более полного раскрытия сущности педагогической диагностики необходимо также затронуть вопрос о разграничении педагогической и социологической диагностики. Основное отличие данных видов диагностики состоит, по мнению Б. П. Битинаса, в том, что в отличие от социологической диагностики, которую в первую очередь интересуют общие тенденции, педагогическая диагностика изучает носителей этих тенденций. Другими словами, можно предположить, что педагогическая диагностика



в большей степени сориентирована не на общность людей (группа, коллектив, страта и т. д.), а на индивидуальности, из которых они состоят.

Необходимо также определить различия между педагогической диагностикой и научным исследованием. В отличие от научно-теоретического познания диагностика, в нашем случае педагогическая, не открывает новых законов, не устанавливает новых способов объяснения явления, а распознает уже установленные наукой явления. Полученные данные становятся источником новых идей.

В диссертации И. Ю. Гутник, посвященной проблеме педагогической диагностики образованности школьников и выполненной под руководством одного из авторов этой книги, содержится интересный материал по истории возникновения и развития педагогической диагностики. Поскольку чтение диссертаций — занятие довольно трудоемкое, приведем некоторые фрагменты из диссертационного исследования И. Ю. Гутник.

## НЕМНОГО ИСТОРИИ

Исследователи считают, что рождение педагогической диагностики связано со становлением в педагогике так называемого экспериментального направления.

Согласно определению, предлагаемому Педагогической энциклопедией и Педагогическим словарем: «Экспериментальная педагогика — это одно из направлений педагогики, зародившееся в конце XIX века, согласно которому основой изучения ребенка и главным источником педагогических выводов являются эмпирические наблюдения и специально поставленный эксперимент».

Необходимо отметить, что название «экспериментальная педагогика» данное направление в педагогике получило только в немецкой и русской терминологии, в Италии и Франции она носит название «новая педагогика», а в США и Канаде «точная педагогика».

Официальной датой возникновения экспериментальной педагогики считается конец XIX века. Это время появления целой новой прогрессивной эпохи в педагогике. Историческая ситуация характеризовалась тем, что «на арену выступает пролетариат», следовательно, на первое место выходит проблема бесплатного среднего образования. В это время на педагогику начинают оказывать сильное влияние бурно развивающиеся психология, медицина, генетика, социология. Очень точно дает характеристику

того времени в России Б. М. Бим-Бад: «Перед педагогами России стояла задача способствовать преодолению экономического и политического отставания страны, подготовке растущего поколения к грядущим изменениям всего уклада жизни; они вели поиск объективных закономерностей эффективности формирующего воздействия на личность. Во всех науках о человеке, и в педагогике тоже, наблюдался взлет самосознания, рефлексии, методологических исканий, без которых немислимо целенаправленное действие».

Именно в это время под влиянием родоначальника экспериментальной педагогики Э. Меймана окончательно формируется идея «педагогики как точной науки», которая базируется на изучении личности ученика.

Представители экспериментальной педагогики конца XIX — начала XX веков были естественными продолжателями того течения, согласно которому система воспитания должна была определяться силами детей, их интересами, качеством и направлением их душевной жизни и деятельности. Основными представителями этого течения мысли были выдающиеся педагоги прошлого: Ж. Ж. Руссо, Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, которые считали идеальной педагогией ту, которая опирается на основательно изученную природу ребенка, и главным образом на те ее стороны, которые подлежат развитию при воспитании и обучении.

Первым систематическим описанием жизни ребенка было сделанное в 1789 году Тидеманом «Наблюдение над развитием душевных способностей детей».

Несмотря на то, что становление экспериментальной педагогики в России происходило практически параллельно становлению экспериментального направления на Западе, под его безусловным и существенным влиянием, нельзя говорить о чисто механическом переносе идей западной педагогики на русскую почву.

Проблемы теории воспитания разрабатывались представителями русского экспериментального направления в педагогике на основе отечественных традиций, отличительной чертой которых было глубокое уважение к личности ребенка, стремление к познанию его природы; они руководствовались идеями Н. Н. Пирогова и К. Д. Ушинского, разделяя их программу создания теории воспитания как знания «о всей широте человеческой жизни».

Для представителей русской экспериментальной педагогики в наследии К. Д. Ушинского несомненную ценность представлял его призыв к идее педагогического универсализма, осно-



ванной на том, что педагогика должна обращаться к данным других наук, в которых изучается телесная или духовная природа человека.

Одним из первых серьезных шагов становления экспериментальной педагогики в России является создание в 1909 году в Петербурге Общества экспериментальной педагогики с целью координации деятельности возникших в разных концах страны экспериментально-педагогических организаций (лабораторий, кабинетов, кружков, комиссий). В состав комитета этого общества вошли сотрудники Лаборатории Экспериментальной педагогической психологии при Педагогическом музее военно-учебного ведомства. Возглавили Общество экспериментальной педагогики В. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев и А. А. Крогиус. Почетными членами общества состояли известные педагоги, ученые, врачи: А. Н. Бернштейн (Москва), В. М. Бехтерев (Санкт-Петербург), А. Бинэ (Париж), П. Ф. Каптерев (Санкт-Петербург), В. Лай (Карлсруэ), П. Ф. Лесгафт (Санкт-Петербург), Э. Мейман (Галле), Г. И. Россолимо (Москва), С. Холл (США) и другие.

Общество экспериментальной педагогики считало своей целью:

1. Всестороннее изучение психофизиологической природы детей и условий ее развития и воспитания при помощи точных естественнонаучных методов.

2. Распространение в обществе научных сведений о детской природе и психологических основах воспитания и обучения.

Для реализации этих целей общество:

- организовало четыре съезда по вопросам воспитания;
- расширило сеть кабинетов и лабораторий экспериментально-педагогической психологии;
- содействовало созданию комиссий для организации психологических опытов и наблюдений над детьми;
- участвовало в изучении психофизиологической природы аномальных детей и малолетних преступников;
- занималось изучением типов детских характеров;
- занималось издательско-библиографической работой;
- устраивало лекции и курсы.

В начале века в России наблюдалась следующая картина: «Как ни молода сама экспериментальная психология, но ее данными энергично поспешила практически воспользоваться школа, для достижения прочного фундамента в педагогической области... Школа не останавливается на полпути и пробует варьировать психологические эксперименты и ставить их вполне самостоятельно, „печь свои собственные хлебы“ и не существовать только теми немногими крохами, которые падают для нее со стола психологов».

По замыслу представителей экспериментальной педагогики, в ее основу должен был быть положен целый комплекс наук о человеке. Речь шла не о механическом соединении данных различных наук, а об их органичном синтезе. Позже, после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпроса», лженаукой будет объявлена педология, и следовательно, как ее родоначальница, и сама экспериментальная педагогика, в педагогических справочных изданиях напишут: «Это была попытка извлечения из различных наук сведений по анатомии, физиологии, психологии, криминалистике, касающихся ребенка, подобранных с субъективной точки зрения составителя».

Первая экспериментальная работа с использованием эксперимента в области педагогической психологии была выполнена В. А. Сикорским в 1879 году в целях измерения умственного утомления учеников. Однако широкое признание эксперимента началось лишь в конце XIX века. Первоначально на эксперимент возлагались слишком большие надежды. Считалось возможным прямое перенесение эксперимента из области общей психологии в педагогическую. Например, Э. Мейман признавал только искусственный эксперимент, при котором ребенок изучался в лабораторных условиях и, следовательно, отрывался от своей собственной среды, класса. Со временем произошло некоторое разочарование в методе эксперимента, что привело к осознанию необходимости дополнения эксперимента другими объективными методами, в первую очередь организацией профильного наблюдения, обеспечивающего качественную характеристику изучаемых явлений. Разочарование в методе эксперимента было обусловлено тем, что массовое обращение педагогов к «активному анализу» привело к повальному увлечению самыми простыми измерениями роста, величины частей тела, веса. Но оказалось, что измерить ребенка и познать его — совершенно разные вещи.

Крайности в решении проблемы эксперимента снимал В. Ф. Лазурский своей концепцией «естественного экспериментального метода», ставшего одним из важнейших приобретений всей педагогики XX века. Согласно этой концепции, метод эксперимента должен сочетать в себе элементы наблюдения и лабораторного эксперимента. Основное отличие данного метода заключалось в сочетании экспериментальности исследования с естественностью условий проведения. Воздействие исследователя, основанное на предварительной гипотезе о его характере, осуществлялось в привычных условиях деятельности. Субъекты исследования не предупреждались, что они выступают в роли испытуемых.



Наряду с разработкой требований к проведению школьных наблюдений разрабатывались методы наблюдения за индивидуальным развитием ребенка:

- дневники детского развития;
- А. С. Варениусом был разработан опросник для изучения детей;
- Ф. Е. Рыбаков создал атлас для экспериментального исследования личности;
- И. М. Соловьев описал применение биографического метода.

Надеемся, авторам удалось увлечь читателя этой страницей истории отечественной педагогики. Свою задачу авторы видят не в описании становления педагогической диагностики, а в раскрытии ее продуктивности, действенности, как одного из основных компонентов методического инструментария современного учителя. Поэтому приглашаем читателя к рассмотрению наиболее очевидной, «лежащей на поверхности» связи педагогической диагностики и оценки.

## ДИАГНОСТИКА И ОЦЕНКА

Педагогическую оценку можно считать «зародышем» педагогической диагностики. Другими словами, первоначально появилась оценка, затем попытки сделать ее более полной и, как следствие этого, появилась педагогическая диагностика. Причем необходимо отметить, что прошло достаточно много времени с момента появления педагогической диагностики в педантичной средневековой Германии до момента, когда в умах педагогов-практиков родилась мысль, что существующая система оценки нуждается в дополнении объективными методами, что нужно найти хоть какое-то обоснование существующей методике оценивания. Одной из первых ярких попыток иметь в основе выставляемой отметки, являющейся количественным выражением оценки, определенными критериями является предложенная М. В. Ломоносовым градация, согласно которой все, что учеником сделано или упущено, должно быть обязательно обозначено с учетом следующих критериев:

- В.И. — все исполнил;
- Н.У. — не знал урока;
- Н.Ч.У. — не знал части урока;
- З.У.Н.Т. — знал урок нетвердо;
- Н.З. — не подал задачи;
- Х.З. — худа задача;
- В.И.С. — все исполнил с избытком.

Чрезвычайно интересно раскрывалась связь диагностики и оценки в первые годы становления советской школы. Данный период называется периодом «революционного эксперимента», для которого были характерны многообразие, динамичность и открытость научной идеи. С этим периодом связаны фамилии многих великих ученых-педагогов и педагогов-практиков, большинство из которых пришли в советскую школу из экспериментальной педагогики, принеся с собой гуманистические традиции педагогики и ее инструментария. Данный период характеризуется резкой критикой старой школы, в частности, основных видов ее учета — экзаменов, зачетов, оценок, «спрашивания». Так, С. Т. Шацкий писал о том, что экзамены и зачеты являются средневековьем, от которого во что бы то ни стало нужно уйти.

Разрабатывая вопросы оценивания и измерения применительно к новой школе, педагогика того времени не считала основной необходимостью сосредоточение основного внимания на контролирующей функции, а исходила из того, что оценивание и измерение должно являться необходимой составной частью педагогического процесса и зависит от задач и целей работы. Считалось, что «Учет должен быть проникнут элементом самостоятельности и творчества как учителя, так и ученика, но вместе с тем постановка его должна быть посильной и интересной для учащейся молодежи. Не учет ради учета, а учет ради общего дела воспитания и образования детей в духе новых начал». Согласно такому подходу многие учителя имели специальные учетные карточки и тетради, отражали свои наблюдения в специальных записях. Так, например, А. П. Болтунов в качестве формы учета предлагал ведение дневника, под которым понимал «...описание этапов детской индивидуальной и групповой жизни, по возможности объективное, свободное от извращающего действительность коллективизма, свободное от общих мест и звонких фраз, полное ценного с педагогической точки зрения содержания, учитывающее как внутренние мотивы, так и внешние условия, представляющие жизнь детей не в форме отрывочных эпизодов, моментальных фотографий, а в виде законченных процессов».

И. М. Соловьев считал обязательным письменно, в течение одного года фиксировать прогресс развития основных деятельностей и навыков, необходимых как «орудие познания» во всякой работе. Он считал, что необходимо, независимо от содержания, где происходит развитие этих видов деятельности, учитывать характерные особенности этих проявлений и навыков, создающихся в процессе работы. И. М. Соловьев также предлагал ввести учет-



но-диагностические листы, заполняемые учителем, для учеников одной и той же группы, по определенному циклу, имеющие следующее строение «Что именно и как выполнено»:

- проявленный интерес к работе (в чем именно);
- усвоение и проработка общего материала;
- своя дополнительная работа по особым заданиям

К. Н. Соколов указывал на необходимость использования в педагогической работе классного дневника для отражения в нем продвижения каждого из учащихся.

Необходимо также отметить, что в новой советской школе в качестве основной функции учета выдвигалось развитие навыков самоучета, которое осуществлялось на основе сочетания разных видов индивидуального и коллективного самоучета. Яркими примерами самодиагностики являются активно используемые в те годы:

— «Круговая тетрадь для записи работ школьной группы», составителей Львова К. И., Попова К. Н., используемая для отражения реальной картины жизни и работы группы.

— «Тетради-дневники» тех же составителей для отражения всех моментов жизни учащихся.

«Рабочий дневник учащегося» со следующими разделами: что надо сделать, выполнил ли работу, почему не выполнил (не было времени, трудно, не интересно, поленился), что я сделал по своему плану (для себя, для общества, для школы), чтение, участие в кружках, комиссиях, собраниях, помощь товарищам. Показательным в плане организации самодиагностики является опыт 189-й школы, руководимой И. А. Челюсткиным. Каждый из учащихся этой школы, сам ежедневно фиксировал проведенную им в учебной и общественной деятельности работу и еженедельно отчитывался на классных собраниях. На общих собраниях школы заслушивался рапорт всего класса.

Согласно Р. Б. Вендровской, идея сочетания коллективных и индивидуальных форм учета, при ведущей роли коллективных форм, сохранилась в советской педагогике и при использовании системы работы по дальтон-плану. Вместе с коллективными мероприятиями по обобщению пройденного материала организовывались выставки, школьные музеи, составлялись коллективные собрания, проводились диспуты. В качестве индивидуального учета при работе по дальтон-плану использовались трудовые книжки, где в начале недели вписывались задания как обязательные, так и добровольно на себя взятые. Каждый день учащиеся записывали, где и в чем они были заняты, а в конце недели отмечали, что из предполагавшихся работ действительно было выполнено. При таком подходе учащиеся постепенно учи-

лись учитывать степень соответствия запланированного материала, по объему и скорости его выполнения и реально выполненной работой.

Особое место в разработке проблемы педагогической диагностики 20-х годов занимал вопрос о создании и использовании стандартизированных тестов. Сторонники применения стандартизированных тестов считали, что формы учета, которыми до сих пор пользовались в школе, не имели за собой объективной ценности, и не только использование тестов дает точную количественную оценку на основании чисто объективных критериев. Причем необходимо отметить, что под стандартом, согласно А. П. Пинкевичу, понималось количество работы, совершаемое в данное время и с данной степенью качества средним учеником данной возрастной группы, а под школьными тестами — краткие испытания, при помощи которых измеряется степень школьной успешности учащихся. Тесты были невероятно популярны как среди педологов, так и среди школьных учителей. Позднее, когда данный метод исследования подвергнется практически полному запрещению, в качестве основной причины, объясняющей запрещение, будет назван непрофессионализм их разработчиков. Однако нельзя говорить только о бездумном и «вульгарном» использовании тестов, в педагогической литературе того времени указывалось на ограниченные возможности данного диагностического метода. Говорилось о том, что они не могут быть признаны исчерпывающими и исключающими обычные формы учета, основанные на педагогическом наблюдении и изучении ежедневной деятельности ученика в классе. Отмечалось, что основное значение тесты могут иметь только при массовой оценке школьных групп, а оценки отдельного ученика с помощью тестов должны дополняться и контролироваться общей оценкой, основанной на длительном наблюдении. При этом следует отметить, что тесты использовались, как правило, несколько раз в году, чтобы не просто изучить данные о состоянии достижений учащихся в момент проверки, но и для того, чтобы учитывать их продвижение. Именно в эти годы были разработаны уникальные тесты, направленные на диагностику:

- умения пользоваться диаграммами и графиками;
- знакомства с предметами культурного обихода;
- знакомства с устройством общества того времени.

В качестве преимуществ разработанных тогда тестов необходимо также отметить то, что они стояли вне всякой связи с какими-либо определенными учебниками и поэтому требовали от ребят умения ориентироваться среди разного рода вопросов,



а также то, что они были направлены не только на определение наличия у школьников тех или иных знаний, но и на наличие у него умений ими пользоваться.

После постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» начался новый этап в развитии школы. В это время педагогическая значимость диагностических данных педологической службы школы снижалась за счет того обстоятельства, что они добывались, как правило, в отрыве от школьной практики обучения и воспитания учащихся. Диагностическая функция педологической службы была практически не связана с формирующей, последняя полностью перекладывалась на плечи педагогов, а сама работа школьного педолога выступала как обследование, регистрация, констатация, но не активное участие в формировании личности ребенка. Результаты педагогической диагностики слабо внедрялись в педагогический процесс. Зачастую действительно получалось так, как об этом образно писал А. С. Макаренко: «Когда человека изучили, узнали и записали, у него воля — А, эмоции — Б, инстинкт — В, то потом, что дальше с этим делать, никто не знает».

И все же, с течением времени педагоги пытались придумать такие формы контроля и оценивания, которые могли бы не просто зафиксировать факт знания—незнания учеников конкретного учебного материала, а попытаться обнаружить причины учебного успеха—неуспеха и найти нужные средства педагогической помощи. Так, в 60-е годы в Эстонии широко были распространены так называемые «рабочие тетради». По свидетельству О. А. Нильсона, под рабочей тетрадью предлагалось понимать комплект упражнений, вопросов, задач и других заданий, а также инструкций по их выполнению. Предназначены они были для индивидуальной работы школьников при изучении и закреплении нового материала, контроле знаний и умений. Задания по таким тетрадям выполнялись обычно в письменном виде в самой тетради, либо в форме обоснованного ответа, который пишется на специально для этого оставленном свободном месте, либо в виде заполнения пропусков слов во фразах или букв в словах, выполнения таблиц и контурных карт, дополнения рисунков и схем, производства различных графических работ.

В 80-е годы появились оригинальные методики, разработанные педагогами-практиками Б. И. Дегтяревым и Р. Н. Телебаевой (см. подробнее: Фридман Л. М. Передовой педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987). Так, например, Б. П. Дегтяревым был разработан метод изучения школьников, названный им «кардиограммой развития личности». В соответствии с данной мето-

дикой каждый его ученик имел специальную тетрадь, в которой он должен был ответить на большое количество вопросов по 9 разделам:

1. Я и моя учебная работа.
2. Что я сделал бы, если бы мне предложили стать учителем?
3. Мои мысли о нравственности, воспитании и самовоспитании.
4. Моя жизненная позиция.
5. Отношения между ребятами в классе.
6. Насколько я готов к выбору профессии.
7. Мое понимание того, для чего нужны оценки учения.
8. На что направлена моя активность на уроках физики?
9. Как я понимаю, что значит «прожить» обучение.

По каждому из этих разделов Б. П. Дегтяревым была разработана система углубляющих вопросов, на которые учащиеся отвечали письменно в своих тетрадях.

Сегодняшний этап развития школы характеризуется интересными находками учителей в решении проблемы «всестороннего изучения учеников». Цель этого поиска, при самых разных вариантах предполагаемых решений, одна — помочь самоопределению ученика, познанию им своей индивидуальности, сильных сторон своей личности. Авторы уверены, что в этом поиске будет еще много открытий. В завершение же главы приведем одну методику, которая, по мнению авторов, интересна и может быть полезной современному учителю.

### Профиль умений

Методика «Профиль умений» разработана английскими педагогами, перевод И. А. Александровой. Суть ее состоит в следующем.

Каждому ученику предлагается заполнить своеобразный «дневник».

**Зачем нужен такой дневник?** Первая страница английского «Профиля умений», обращаясь к ученику, отвечает на этот вопрос следующим образом. Это способ зафиксировать те умения, которые есть сейчас в различных областях. Это покажет тебе и другим, в чем ты силен, а также и те области, в которых ты нуждаешься в приобретении дополнительного опыта.

**Для кого все это?** Это — для тебя, ученика; для педагогов учебных заведений; для тех, кому ты хочешь продемонстрировать свои достижения.

**Как и где ты его заполняешь?** Лучше всего заполнить профиль умений во время 1—2 уроков «карьеры» (уроков профориентации),



имея при себе записи о своих достижениях, это напомнит тебе о том, что ты сделал.

**Что я со всем этим сделаю?** Это будет полезно, когда ты будешь поступать в колледж, на работу, в высшее учебное заведение, так как эти данные проинформируют окружающих о твоих умениях, о твоём опыте. Ребятам предлагается оценить свои умения в следующих областях:

Связь

Социальные науки

Расчеты

Естественные науки

Информатика

Творчество и самовыражение

Практические навыки

Решение проблем

Промышленность, экономика, окружающая среда

Развитие карьеры

Другие навыки, умения, которые я хотел бы включить

Каждая страница дневника имеет одну и ту же структуру:

Профиль умений в области	Поставьте крестик в одной из колонок		Попытайтесь указать имеющиеся в наличии умения, которые Вы можете продемонстрировать вне школы	Подписи педагога
	Я могу сделать это			
	с помощью	без помощи		Дата

Перечислим умения, которые выделяют английские педагоги.

### 1. Область «Общение»

#### Разговорные умения

- 1) Могу начать и поддержать разговор с людьми, которых я знаю.
- 2) Я могу начать и поддержать разговор, встретив новых людей.
- 3) Я могу выбрать правильную манеру разговора.
- 4) Я могу слышать мнения других людей.
- 5) Я могу воспринимать и отбирать необходимую информацию.
- 6) Я могу уверенно говорить в неформальных ситуациях или общаясь с друзьями.
- 7) Я могу говорить уверенно в официальных ситуациях, или общаясь с друзьями.
- 8) Я могу объяснить мое собственное мнение.

9) Я могу говорить и сделать сообщение в группе как формально, так и неформально, выступать в обществе, выступить с речью, докладом.

#### Вопросы, инструктирование

10) Я могу спросить о чем-то, если мне это непонятно.

11) Я могу дать инструкции, которые могут быть понятны.

12) Я могу выполнять данные инструкции.

#### Язык

13) Я могу общаться на другом языке (кроме родного) — указать на каком.

#### Чтение

14) Я могу читать и следовать письменным указаниям.

15) Я могу извлечь полную информацию из множества письменных материалов (приведите примеры).

#### Письмо

16) Я могу составлять различные по стилю письменные работы (приведите примеры).

#### Оценка

17) Я могу определить, понятно или непонятно сказанное мною.

18) Я могу объяснить мою точку зрения и привести аргументы в ее поддержку.

### 2. Область «Социальные навыки»

#### Групповая работа

- 1) Я могу сотрудничать с другими на групповых занятиях.
- 2) Я могу установить эффективное сотрудничество в разнообразных типах групповых занятий.
- 3) Я могу эффективно действовать в различных ситуациях в качестве ученика, служащего, лидера группы.
- 4) Я могу вести себя в восприимчивой манере по отношению к другим членам группы.
- 5) Я могу научить других делать или понимать что-то.
- 6) Я могу понимать, как разные роли влияют на поведение людей.
- 7) Я могу узнавать стереотипы и понимать их эффекты.
- 8) Я могу оценивать свои собственные характерные особенности (черты), черты других членов общества прошлых и настоящих.
- 9) Я очень чувствителен к проявлениям культурной и расовой дискриминации, к несправедливости.
- 10) Я чувствителен к проявлениям дискриминации и несправедливости в вопросах пола, классовых вопросах, в вопросах нетрудоспособности.



### 3. Область «Расчеты»

#### Вычисления

- 1) Я могу складывать, умножать, вычитать и делить правильно.
- 2) Я могу производить расчеты с деньгами, цифрами, величинами.

#### Проценты

- 3) Я могу производить вычисления с процентами.
- 4) Я могу использовать проценты для различных вычислений.

#### Алгебра

- 5) Я могу понимать и использовать алгебру.

#### Логика

- 6) Я могу анализировать задачу.
- 7) Я могу осуществить несколько вычислений, чтобы решить задачу.

8) Я могу выбрать и использовать соответствующие методы, чтобы решить несколько задач на вычисление.

9) Я могу определить образцы (типы) вычислительных и пространственных выражений.

#### Измерения

10) Я могу выбрать и использовать набор инструментов, чтобы произвести измерения.

#### Глазомер

11) Я могу на глаз определить размер в величину.

#### Собирание и использование фактов

12) Я могу собирать, располагать в виде таблиц и использовать факты.

13) Я могу переводить информацию с диаграмм, таблиц, карт, графиков и т. п.

#### Использование схем и диаграмм

14) Я могу получить и давать вычислительную информацию с помощью моих собственных схем, диаграмм и рисунков.

#### Пространственное понимание

15) Я могу назвать геометрические формы и где они могут быть использованы.

16) Я могу вычислить площадь и объем геометрической формы.

17) Я могу наносить и читать координаты.

### 4. Область «Естественные и технические науки»

#### Гипотеза

1) Я могу сформулировать простую гипотезу, например: этот мячик подпрыгивает выше, чем другой.

2) Я могу использовать мои знания и умения, чтобы сформулировать гипотезу.

#### Осуществление и организация научных исследований

3) Я могу выбрать и использовать простые инструменты.

4) Я могу выбрать и использовать набор инструментов для измерения.

5) Я могу производить градуированные измерения.

6) Я могу определять единицу масштаба измерения.

7) Я могу создать, провести эксперимент для проверки простой гипотезы.

8) Я могу спланировать и провести научное исследование для проверки гипотезы.

9) Я могу определить переменные в простом эксперименте.

10) Я могу определить, какие величины в эксперименте должны меняться, а какие оставаться постоянными (контрольными).

#### Запись результатов исследования

11) Я могу записывать результаты эксперимента в таблицах и графиках.

12) Я могу записывать результаты в форме таблиц (простых), диаграмм и линейных графиков.

13) Я могу выбрать наиболее подходящий метод записи фактов.

14) Я могу оформить выводы. Я могу сделать общее утверждение по поводу эксперимента.

15) Я могу сделать выводы из экспериментальных результатов.

16) Я могу оформить письменные выводы из материалов, представленных в разных источниках.

#### Сообщение

17) Я могу записать главные этапы эксперимента в правильном порядке.

18) Я могу описать исследования в установленном порядке и использовать ограниченный технический словарь (терминологию).

19) Я могу сделать тщательно структурированный и иллюстрированный доклад по всему объему исследования.

### 5. Область «Информатика»

#### Осознание

1) Я могу понимать воздействие ИТ (информационной технологии) на общество и привести примеры ее преимуществ и недостатков.

#### Микрокомпьютеры

##### — управление:

2) Я могу найти доступ к системе ИТ, я могу подключить ее к сети, включить ее на автоматический режим.



3) Я могу производить простые операции, например введение программы, печатание и т. д.

4) Я могу определить, почему система IT не работает и принять соответствующие действия.

5) Я могу осуществить надзор за режимной работой (в традиционном режиме), например копирование, стирание программы и т. п.

— *применение:*

6) Я могу использовать процессор и накопитель информации.

7) Я могу использовать графический пакет.

8) Я могу ввести мою собственную информацию в процессор и сделать с нее репринт.

9) Я могу использовать процессор, чтобы решать задачи, улучшать качество работы, например писать доклады, рисовать карты.

10) Я могу составить и ввести простые компьютерные программы в соответствии с инструкцией.

#### **6. Область «Творчество и самовыражение»**

*Искусство и дизайн*

1) Я могу воспринимать и откликаться на воздействие предмета вдохновения различными путями.

2) Я могу восприимчиво и эффективно использовать различные виды культуры, чтобы создавать рисунки, картины, скульптуры.

3) Я могу использовать язык зрительных образов, искусства и дизайна (форма, цвет, композиция) в моей работе.

4) Я могу реагировать на зрительный образ, выраженный в полной мере, в кратком варианте, а также воплощенный в разных материалах.

5) Я могу наслаждаться искусством разных культур прошлого и настоящего.

6) Я могу предложить и аргументировать критические замечания по поводу качества произведений искусства разных культур.

7) Я могу также предложить и аргументировать суждения по поводу хорошего дизайна.

*Активный отдых*

8) Я могу участвовать в спортивных занятиях один и с другими.

9) Я могу планировать и принимать участие в ряде мероприятий, которые сформируют программу оздоровительных упражнений.

10) Я знаю обо всех местах для отдыха, расположенных близко от моего дома, и я могу извлечь из них пользу.

*Танец*

11) Я могу самовыразиться в танце.

12) Я могу предложить и аргументировать суждения по поводу качества видов спорта и танца.

13) Я могу читать ноты.

14) Я умею играть на музыкальном инструменте.

15) Я могу принимать участие в концертах, как исполнитель.

16) Я могу предложить и аргументировать суждения по поводу качества услышанной музыки.

*Драматическое искусство*

17) Я могу импровизировать и играть разные роли, чтобы инсценировать заданную тему.

18) Я могу работать с группой по выбору и реагированию на внешние воздействия.

19) Я могу общаться с аудиторией посредством драматического искусства.

20) Я могу воспринимать и наслаждаться качеством драматического искусства.

#### **7. Область «Практические навыки»**

*Использование оборудования*

1) Я могу отобрать самое подходящее оборудование для выполнения определенного задания.

2) Я могу использовать разное оборудование аккуратно и безопасно.

3) Я могу спроектировать и сделать продукт, используя различные инструменты и материалы.

4) Я могу использовать оборудование для получения информации в различных формах (например, телефон).

5) Я могу использовать карты и атласы.

6) Я могу осуществить исследование на открытой местности.

7) Я могу осуществить простые эксперименты.

8) Я могу составить анкету.

*Оценка*

9) Я понимаю, как могут использоваться мои умения в различных ситуациях.

10) Я могу определить, какие умения у меня развиты достаточно хорошо, а над какими надо еще поработать.

#### **8. Область «Решение проблем»**

*Анализ*

1) Я могу определить, какие проблемы (задачи) я смогу решить сам, а какие — с посторонней помощью.

2) Я могу определить проблемы и предложить возможные решения.

*Планирование*

3) Я могу спланировать и организовать исследование.







Доктор педагогических наук, профессор

**Е. И. Казакова**

Зав. кафедрой педагогики РГПУ им. А. И. Герцена,

доктор педагогических наук, профессор

**А. П. Тряпицына**

## ДИАЛОГ НА ЛЕСТНИЦЕ УСПЕХА

(Школа на пороге нового века)

*Редактор* О. В. Иванова

*Технический редактор* С. И. Раснюк

*Корректор* О. В. Владимирова

*Компьютерная верстка* А. Н. Соколов

*Менеджер проекта* А. А. Ильин

Издательство «Петербург — XXI век»

196070, СПб., Московский пр., 163, к. 2, тел. 298-64-31.

ЛР № 063477 от 21.06.94.

Подписано в печать 15.10.97. Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Печать офсетная. Тираж 5000 экз. Заказ **763**

Отпечатано с оригинал-макета в типографии «Рубеж».  
СПб., пр. Энгельса, 23

КНИГУ МОЖНО ПРИОБРЕСТИ БЕЗ ТОРГОВЫХ НАЦЕНОК,  
ПОЗВОНИВ ПО ТЕЛЕФОНУ 311-33-71