

5
2015



ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ

РАБОТА В ШКОЛЕ

ДЕЛОВОЙ ЖУРНАЛ СПЕЦИАЛИСТА ПО ВОСПИТАНИЮ

МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ

ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ

СЦЕНАРИИ И АЛГОРИТМЫ

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2015

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации средств массовой информации
ПИ № 77-11261 от 30.11.2001



**№ 5
2015**

ДЕЛОВОЙ ЖУРНАЛ СПЕЦИАЛИСТА ПО ВОСПИТАНИЮ

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

**Владимир Караковский
(1932–2015),
основатель журнала**

РЕДАКЦИЯ:

Дмитрий Григорьев,
главный редактор

Елена Шишмакова,
заместитель главного редактора

Светлана Лячина,
ответственный секретарь

Анна Ладанюк,
дизайнер

**Ольга Денисова,
Алексей Ермилов,**
художники

Татьяна Денисьева,
корректор

Татьяна Серёгина,
вёрстка

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

Телефоны:
(495) 345-52-00

Учредитель и издатель:
Издательский дом
«Народное образование»

© Народное образование, 2015

Электронная почта:
narodnoe@narodnoe.org
narob@yandex.ru
www.narodnoe.org

**ЭКСПЕРТНО-РЕДАКЦИОННЫЙ
СОВЕТ ЖУРНАЛА**

Алиева Людмила Владимировна,
доктор педагогических наук, г. Москва

Бедерханова Вера Петровна,
доктор педагогических наук, г. Краснодар

Борытко Николай Михайлович,
доктор педагогических наук, г. Волгоград

Григорьева Алевтина Ивановна,
кандидат педагогических наук, г. Тула

Карпушин Николай Яковлевич,
кандидат педагогических наук, г. Пермь

Колесникова Ирина Аполлоновна,
доктор педагогических наук, г. Санкт-Петербург

Круглов Юрий Георгиевич,
доктор педагогических наук, г. Москва

Куприянов Борис Викторович,
доктор педагогических наук, г. Кострома

Кушнер Алексей Михайлович,
кандидат психологических наук, г. Москва

Леванова Елена Александровна,
доктор педагогических наук, г. Москва

Лузина Людмила Михайловна,
доктор педагогических наук, г. Псков

Остапенко Андрей Александрович,
доктор педагогических наук, г. Краснодар

Паладьев Сергей Леонидович,
кандидат педагогических наук, г. Ярославль

Фришман Ирина Игоревна,
доктор педагогических наук, г. Москва



НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



Братья Лихуды — Иоаникий (1639–1717) и Сафроний (1652–1730). Составители учебников по грамматике, риторике, логике, физике, психологии, в которые включили ряд методических указаний. В преподавании стремились учитывать национальные и возрастные особенности учеников. В академии применяли методы взаимного обучения.

Труды братьев Лихудов ещё не получили всесторонней оценки, так как до сих пор не рассмотрены все составленные ими учебники (по грамматике, риторике, логике, физике, математике, психологии, богословию), по которым происходило преподавание в Заиконоспасской академии (они находятся в рукописях в разных библиотеках). Можно предположить, что для этих сочинений Лихуды более или менее воспользовались теми курсами, которые сами слушали в Падуе.

Из учеников Лихудов образовалось целое поколение первых собственно русских учёных, каковы Поликарпов, Феолог, Головин, Козма, Иов, Палладий Роговский и другие, отчасти бывшие профессорами академии и её начальниками, отчасти трудившиеся по исправлению Библии и издавшие ряд учёных сочинений.

Лихудам было также суждено сыграть решающую роль в разгоревшемся в Москве споре о времени пресуществления Святых Даров на Божественной литургии, которому предшествовали академические споры Епифания Славинецкого и Симеона Полоцкого (1673 г.).

После приезда у Лихудов состоялся спор с Яном Белобоцким (1685 г.) В это же время лидер партии «латинофилов» Сильвестр Медведев издаёт трактат «Хлеб животный». Лихуды и инок Евфимий Чудовский пишут ряд трактатов, то же делает и Сильвестр («Книга о манне хлеба животного»). В ответ братья написали сочинение «Акос, или Врачевание от угрызений змиевых». Сильвестр издал второе сочинение против них — «Тетрадь на Лихуд»; они ответили книгой «Диалоги грека учителя к некоему Иисуситу». Хотя полемика по спорному вопросу продолжалась вплоть до начала XVIII в., но именно благодаря Лихудам этот вопрос был бесспорно решён в пользу православного греческого мнения.

Вслед за тем против католичества были написаны ими ещё два сочинения: «Показание истины» (1689 год) и «Мечец духовный, или Разговор с иезуитом Руткою в Польской земле».

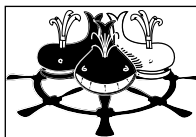
Также ими были написаны сочинения против лютеран: «Иоанникия и Софрония обличение ересям Лютера и Кальвина», против раскольников: «Коллурий от лютой страсти очеболения Капитоновского» и «Письмо к императору Петру I о ересь Кальвина и Лютера» (напечатано в журнале «Странник», 1861 г.). Кроме того известны ещё «Философские ответы Софрония» и полный список Библии с исправлениями, сделанными Софронием.



СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Григорьев Д. Иди и смотри 5



МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Фролов А. Идеи свободы и «трудового хозяйствования»
в педагогической работе: наследие А.С. Макаренко и современность . . 6



КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

Шустова И. Межпозиционное взаимодействие:
об условиях реализации современных моделей воспитания 12

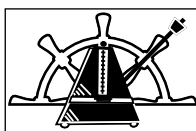
Могилев А. Практическому педагогу об играх 20



УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Григорьев Д. Детско-взрослая общность в образовании:
не потерять смысл 29

Капкаева Т. Летняя школа и инновационные ресурсы воспитания 32



ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Ермакова Т. Технологии проектно-исследовательской
деятельности школьников 35

Назарова И., Шатская С. Медиапотребление молодого поколения:
бомба замедленного действия или прорывные технологии? 39

Ванько Т. Партнёрское взаимодействие классного руководителя
с родителями 43

Шустова И., Нуруллова А. Учебный проект: проявление и развитие
субъектности школьника 47

Нуруллова А. Работа классного руководителя со старшеклассниками:
живые ситуации 62





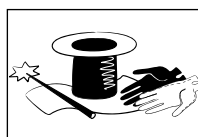
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ

- Беляков Ю.** Игра для педагогов
«Методический конструктор воспитателя» **67**
- Вишенина В.** Мастерство взаимодействия классного руководителя
и родителей **75**
- Мурашов А.** Учителю — о безотказных риторических технологиях **80**



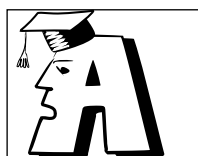
ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

- Андрюшков А.** Память о мёртвых в советской литературе
и её значение для современного воспитания **87**
- Фоминова А., Микульская В.** Восприятие подростками трудных
жизненных ситуаций, способов их преодоления и помогающего
поведения взрослого **92**

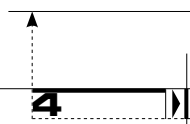


СЦЕНАРИИ И АЛГОРИТМЫ

- Попова Т.** Простые слова **99**



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 103



Подписано в печать 30.06.2015. Формат 60 x 90/8.
Бумага типографская. Печать офсетная. Печ. л. 14. Усл. печ. л. 14.
Тираж 2300 экз.
Заказ № 5709
Издательский дом «Народное образование», 109341, Москва,
ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. Тел.: (495) 345-52-00, www.narodnoe.org
Отпечатано в типографии «НИИ школьных технологий». Тел. (495) 972-59-62
© **Издательский дом «Народное образование»**

ИДИ И СМОТРИ

Д. ГРИГОРЬЕВ

9мая я вместе с сыновьями Никитой и Фёдором и тремя их прадедами Василием Евстигнеевичем Григорьевым, Иваном Васильевичем Бурдыкиным и Матвеем Ивановичем Карякиным (четвёртого прадеда мы, к несчастью, не знаем) прошёл в составе Бессмертного полка по Тверской улице и Красной площади. Какие замечательные вокруг были лица! Народ. Не толпа, не масса, а те люди-личности, которые живут по слову Андрея Платонова: «**Без меня народ неполный**».

Случились с нами две простые истории. Из тех, что долго помнятся.

История первая. Идущая рядом с нами в колонне женщина неожиданно обнаруживает, что отстала от родных. «Вот, потеряла своих», — груст-

но говорит она. Потом радостно: «А впрочем, ТУТ все СВОИ!»

И вторая история. Идём уже Кремлевским проездом, готовимся вступить на Красную площадь. На мобильный телефон мне дозванивается жена (она не смогла пойти с нами, поминала бабушку). Я ей говорю, что у нас всё хорошо, только младший сын проголодался и подустал. А я, как назло, не взял с собой ничего съестного. Говорю я негромко (не очень-то хочется выглядеть в глазах окружающих нерадивым отцом). Только закончил, как рядом идущая женщина протягивает мне яблоко и три печенья: «Возьмите, пожалуйста, накормите сынишку».

...Вот написал это и вновь понял, КТО, КОГО и ПОЧЕМУ победил.



ИДЕИ СВОБОДЫ И «ТРУДОВОГО ХОЗЯЙСТВОВАНИЯ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ (НАСЛЕДИЕ А.С. МАКАРЕНКО И СОВРЕМЕННОСТЬ)

А. ФРОЛОВ

Самая главная трудность в освоении и разработке наследия А.С. Макаренко применительно к педагогической работе с несовершеннолетними правонарушителями состоит в том, что современная колония для них — это учреждение уголовно-исправительной системы, лишения свободы, изоляции от общества, строгой охраны и жёсткой регламентации режима, с решётками на окнах.

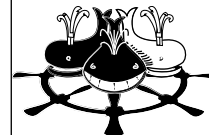
Эта базовая особенность, к сожалению, очень слабо учитывается, когда решается вопрос об использовании макаренковских идей и опыта в современной работе с несовершеннолетними правонарушителями. В результате очень многие положения А.С. Макаренко, плодотворные и новаторские, оказываются малоэффективными и даже приобретают искажённый характер.

Встаёт вопрос: как же тогда быть с творческим использованием и развитием этого наследия в современных условиях? Ответ: Ни в коем случае *не отступая* от тех *фундаментальных* основ, которые в первую очередь обеспечивали необычайный успех А.С. Макаренко как педагога-практика и теоретика. Иначе будет подмена его чем-то другим, механическое «пристёгивание» к общепринятому сейчас, по целям, средствам и результатам весьма далёкому от существа этого наследия.

Лишь в последние годы некоторые исследователи пришли к убеждению, что основополагающее значение в творчестве А.С. Макаренко имеет великая идея свободы [1, 2]. В неразрывной связи с коллективизмом и солидарностью она является одним из главных факторов прогресса общества и человека, истории культуры и цивилизации.

На первый план в макаренковедении сейчас выходит тезис о том, что колония им. М. Горького, коммуна им. Ф.Э. Дзержинского были *открытыми* учреждениями, хотя и предназначались для несовершеннолетних правонарушителей и беспризорных детей. И это не является педагогическим достижением А.С. Макаренко; такими были все учреждения подобного типа в СССР в 1920-х годах и первой половине 1930-х годов.

Они входили в систему Наркомпроса, действовали в соответствии с *общепринятыми* в ней педагогическими целями и средствами, отвергая задачу и методы перевоспитания. Привлечение несовершеннолетних к судебной ответственности по некоторым статьям Уголовного кодекса началось во второй половине 1920-х годов, с направлением осужденных в открытые детские трудовые колонии. Тогда этот сравнительно небольшой контингент стал поступать и в колонию им. М. Горького.



Колонии и коммуны для беспризорных с самого начала действовали в полном соответствии с наказом Ф.Э. Дзержинского: нужно всецело полагаться на «организацию труда, доверие и помощь самих детей». В этом направлении строилась и организация трудовых коммун и для молодёжи 18–20 лет, осужденной на небольшие сроки. Молодёжные коммуны функционировали на основе принципов добровольности, самообеспечения, самоуправления коллектива учреждения в сочетании с административно-правовым регулированием.

Такие организационные решения были приняты в русле общего отношения советской власти к преступности. Оно закрепились в руководящей идее: от тюрем и «кары» — к воспитанию и перевоспитанию. Государство и общество осознали свою причастность к явлению преступности, взяли на себя долю ответственности на него.

Перевод учреждений для беспризорных детей и несовершеннолетних правонарушителей в систему НКВД произошёл летом 1935 г. Тогда завершилась деятельность А.С. Макаренко в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского, он был переведён на работу в Киев помощником начальника отдела трудовых колоний для несовершеннолетних НКВД СССР.

В 1925 г. А.С. Макаренко говорил: «Колония [им. М. Горького] организована как открытое учреждение. Кому в ней не нравится — может свободно уходить» [3, Часть 1, с.142]. Позднее он утверждал: «Наша колония представляла собой свободное объединение людей — здесь никого не заставляли жить насильно.... Одним из моих основных педагогических принципов было уничтожение всяких стен и заборов» [4, т.7, с.96].

Таким образом у него начинал действовать главнейший принцип: «Как можно больше требовательности к человеку, как можно больше уважения к нему». Это было морально-этическое требование, возбуждающее у несовершеннолетнего личную ответственность за свою судьбу. Вместе с тем это и проявление высокого уважения, доверия к молодому человеку. Формирование жизненной самостоятельности — высшая цель воспитания.

В педагогике А.С. Макаренко отношение человека к себе «на фоне требований коллектива», *уважения к себе, чувство личного достоинства* — это «ядро» личности нового типа. Система коллективных и личных перспективных линий завершается у него «самой радостной перспективой — ощущением ценности человеческой личности» [4, т.3, с.398], собственной личности, её свободы и веры в себя.

Добровольное пребывание детей, подростков в макаренковской колонии, коммуне сочеталось с полным согласием соблюдать порядок и основные правила её жизнедеятельности. Новички до принятия решения остаться в колонии или уйти имели возможность детально ознакомиться с ней в течение 1–2 дней. Одновременно действовал принцип добровольного принятия их коллективом учреждения.

Применялись также морально-психологические средства «удержания личности в коллективе», но главным фактором являлись, конечно, благоприятные условия, привлекательность жизни этого педагогического учреждения. Те, кто не убежал в первые дни пребывания, обычно оставались. В первоначальный период деятельности убежали из колонии 12–15 человек в год (в других таких учреждениях убежали 15–40% детей). Убежавшие имели право вернуться; при этом в колонии им. М. Горького необходимо было снова обратиться к общему собранию с заявлением о приёме. В коммуне им. Ф.Э. Дзержинского уход практически не было. Коллектив, добровольно принявший молодого человека, имел полное право на исключение его из своего состава (с определением какой-то другой формы его жизнеустройства).

Общие, свойственные и «нормальному» детству педагогические цели и принципы в макаренковской практике работы с несовершеннолетними правонарушителями и беспризорными сочетались с применением *элементов перевоспитания* на начальном этапе их пребывания в коллективе. Тогда первоочередной была индивидуальная работа с наиболее «трудными». Общим для новичков был принцип *доведения их до «нормы»* в течение 2–4-х месяцев. Это совпадало с их





готовностью перейти из «воспитанников» в ранг «колонистов», «коммунаров», т.е. полноправных членов коллектива («воспитанники» имели ряд морально-правовых ограничений). Звание «старший колонист» означало готовность к выпуску из колонии и равенство с педагогом-воспитателем.

Практика «доведения до нормы» и прогрессирующего стимулирования личности в её социально-нравственном развитии вела к тому, что, как говорит А.С. Макаренко, в 1924–1926 гг. в его колонии и далее в коммуне был уже не «правонарушительский коллектив», а обыкновенный, «нормальный коллектив», начался период «нормальной работы» [3, Часть 6, с.259].

Этому в огромной мере способствовала также система комплектования детского состава. Целеустремлённо и последовательно А.С. Макаренко проводил принцип **смешанного состава**, то есть совместной жизнедеятельности детей «трудных» и «нормальных», детей из семьи и просто приглашённых в колонию (взятых с улицы), мальчиков и девочек вместе, детей разного возраста (включая «малышей»).

Вместе с тем А.С. Макаренко при создании Трудового детского корпуса Харьковского округа (30 учреждений интернатного типа, в том числе 18 колоний, около 10 тыс. человек; руководил этой работой с августа 1927 г. по февраль 1928 г., одновременно будучи заведующим колонией им. М. Горького, а с конца октября 1927 г. и коммуной им. Ф.Э. Дзержинского) планировал организацию трёх **колоний «специального назначения»**. Это: «первичная» колония (принимающая), «выпускающая» и «реформаториум», для временно нуждающихся в «принудительном воспитании», с выпуском в первичную колонию и в исключительных случаях в обычную колонию [3, Часть 1, с. 211].

Неотъемлемой частью создания «свободы в самочувствии» несовершеннолетнего правонарушителя и его максимального приближения к «нормальным» условиям жизни А.С. Макаренко считал «организацию [педагогического] такта». Выступая с докладом на Всеукраинском совещании комиссий по делам несовершеннолетних в октябре

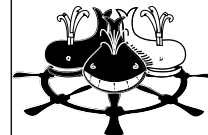
1924 г., он предложил в этом направлении к всеобщему применению такие меры:

- а) полное и совершенно искреннее игнорирование прошлого воспитанников и их правонарушений;
- б) полный отказ от всех судебных и карательных органов, в том числе и от комиссий по делам несовершеннолетних;
- в) полный отказ от принудительного держания в колонии и формальной борьбы с побегами;
- г) обязательный приём в определённом числе детей, не совершавших правонарушение, по их просьбе и по постановлению общего собрания колонии;
- д) полный отказ от термина «правонарушители» и «несовершеннолетние» в официальных сношениях с Наркомпросом и его органами...» [3, Часть 1, с.123].

В 1925 г. А.С. Макаренко показал, что в его колонии не только достигается «нормальное» жизненное самочувствие несовершеннолетнего правонарушителя и беспризорного, но и обеспечивается необходимая вообще в новом воспитании **«свобода от педагогической нарочитости»**, когда ребёнок, подросток не чувствует себя «объектом воспитания», может «более просто и радостно переживать своё детство» [там же, с.168].

Максимальное приближение педагогического учреждения к «нормальным», реальным условиям жизни, устранение опасности превращения его в некое искусственное социальное образование, побуждение воспитанника к правильному поведению преимущественно силой жизненных обстоятельств, устранение принудительности, возможность «свободного проявления» личности — основа основ макаренковской концепции воспитания.

Это **«педагогика не прямого, а параллельного педагогического действия»** [3, Часть 4, с.209], опосредованного потребностями и требованиями жизни; тогда воспитание становится «естественным» и «свободным» (по определению Ж.Ж. Руссо). «Воспитывает не воспитатель, а среда» (прежде всего среда, в которой живёт и действует ребёнок); «воспитание ни в коей мере не может характеризоваться как влияние



одного человека на другого»; непосредственное влияние педагога на воспитанника — «фактор узкий и ограниченный»; «воспитывать — значит руководить жизненной практикой человека» [3, Часть 1, с.168, 30].

Применительно к коммуне им. Ф.Э. Дзержинского такую педагогическую методологию А.С. Макаренко объяснял весной 1934 г.: «Мы решительно отказались от индивидуальной инструментальной воспитательной процессу, положившись на организующее влияние коллектива [коммуны], а ещё больше на организующее влияние всей советской жизни, работы, на влияние сложных, широких впечатлений жизни и самое главное — на влияние собственных активных движений, упражнений и переживаний коммуны» [3, Часть 3, с.217].

«Объектом воспитания» в новой педагогике становится коллектив педагогического учреждения в целом, особый, «воспитательный» (наряду с коллективом производственного предприятия, организации, воинским коллективом и т. д.). Главный фактор воспитания — условия для превращения каждого подростка, юноши, девушки в социально и нравственно полноценную личность, для удовлетворения их возрастных потребностей, развития индивидуальных склонностей.

Научную обоснованность и практическую эффективность такой методологии А.С. Макаренко доказал **успешной 5-летней** деятельностью коммуны им. Ф.Э. Дзержинского вообще **без штатных воспитателей**. С октября 1930 г. коллектив воспитанников в основном 14–17 лет, численность от 150 до 500 человек (при периодическом пополнении и выпусках), плодотворно функционировал и динамично развивался в условиях интерната, при ежедневной 4-часовой работе на производстве, частичной самокупаемости, широком самоуправлении и самообслуживании, сочетая школьную работу (общеобразовательную и индивидуально избирательную) с многообразными занятиями по интересам и большой оздоровительно-спортивной работой (в дальнейших педагогических проектах А.С. Макаренко ограничивал производительный труд ежедневно 2 часами).

Этот педагогический комплекс действовал слаженно и целеустремлённо на материальной основе **экономически эффективно труда** в соответствии с социально-этическим принципом А.С. Макаренко: «Труд всегда был основанием для человеческой жизни и культуры», он становится «основной формой проявления личности и таланта», главным условием самостоятельности человека, свободы и достоинства личности [3, Часть 6, с.105–106].

Это не труд батрака, наёмного работника, лишь профессионально обученного, отчуждённого от средств производства, результатов труда и управления им при «командной касте» управленцев-профессионалов. «... Для мальчика в 16 лет нашей жизни самой дорогой квалификацией является квалификация борца и человека» [3, Часть 3, с.269]. Начальное профессиональное обучение в возрасте подростка и ранней юности — задача «дополнительная»; приоритетным является воспитание, формирование основ личности и характера.

В макаренковской педагогике это прежде всего воспитание **«хозяйственной позиции** по отношению к окружающему миру» [3, Часть 1, с.167]. Основа воспитания этого генерального качества личности — не «труд-работа», а «труд-забота», «хозяйственная (экономическая) забота» [3, Часть 1, с. 41, 167], готовность «распорядиться своей и чужой работой», общее стремление к повышению производительности труда.

Не просто труд, а **«трудовое хозяйствование»** — так нужно обозначать новаторство А.С. Макаренко при воспитании в труде. «Все формы нашей жизни и организации [коллектива] мы вывели из хозяйства и хозяйствования»; «Параллельно материальному развитию колонии происходило и её педагогическое развитие»; Хозяйственной заботой «логически оправдываются нормы поведения личности в коллективе», здесь всюду превалирует «логика хозяйствования» [там же, с.167, 126, 173].

«...Улучшение морального состояния воспитанников происходит параллельно развитию хозяйства и **внедрению коллектива в управление** этим хозяйством» [3, Часть 3, с. 193].





Огромным педагогическим достижением А.С. Макаренко является то, что его система воспитания впервые в педагогической истории утверждается на новом базовом направлении — воспитании «социально-экономическом», на превращении трудового коллектива в «хозяйственный коллектив» [3, Часть 1, с.128, 129].

И это не лишь «детский коллектив», где дети в идеале «все делают сами». «Воспитательный коллектив» — это **детско-взрослое сообщество**, трудовое и духовно-нравственное содружество молодого и старшего поколения. Соотношение воспитанников и взрослых (квалифицированных рабочих, мастеров производства, инженерно-технических работников, педагогов) в макаренковской колонии, коммуне выражалось в соотношении 3:1. В 1934 г. оно превратилось в 1:3, это стало подрывать основы педагогической системы А.С. Макаренко.

В 1935–1936 гг., когда колонии для несовершеннолетних правонарушителей переходили в систему НКВД, превращались в закрытые учреждения, А.С. Макаренко с октября 1936 г. по январь 1937 г. был инспектором-консультантом ОТК НКВД УССР, исполнял обязанности начальника **колонии № 5 в Броварах**, под Киевом (300 мальчиков). Там он снял решётки в помещении, где располагалась большая группа «дезорганизаторов», и отменил закрытую зону для близких к этому состоянию.

Отстаивая и далее принцип открытого учреждения для несовершеннолетних правонарушителей, он в условиях колонии для получивших срок по приговору суда так мотивировал социальное положение колонистов: «Ты осуждён, ... тебя осудили морально, тебе сказали: ты заслуживаешь по своему проступку три года тюрьмы, но фактически ты живёшь в свободной трудовой колонии, ты носишь очень почётное звание колониста — члена колонии, ты работаешь на производстве, как и всякий трудящийся, ты учишься в школе, как и каждый ребёнок или юноша, ты пользуешься всеми правами гражданства. Проживёшь здесь 3–4 года, мы тебя выпустим и снимем с тебя эту судимость» [3, Часть 5, с.81, см. также с.80].

Жизненной основой для такого положения, как и в колонии горьковцев и в коммуне дзержинцев, стало привлечение коллектива к делу, имеющему большое общественное значение: был получен и начал выполняться производственный заказ на изготовление арматуры для шлюзов канала Москва–Волга. Точно так А.С. Макаренко поднимал до этого **Таганчанскую колонию**: в ней было организовано производство кассовых аппаратов, ранее закупаемых за границей.

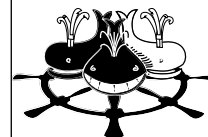
Материалы проведённых на базе **Канской воспитательной колонии** четырёх «Макаренковских чтений» свидетельствуют о том, что в ней инновационно применяются некоторые базовые элементы педагогики А.С. Макаренко. Это соответствует общему направлению современного реформирования системы исполнения наказания.

А именно: расширение меры свободы во взаимодействии осуждённых и социума; развитие в колонии социально и педагогически приемлемых условий жизни; мотивированное и дифференцированное ослабление режима; укрепление духовно-нравственных начал жизни и деятельности колонии, содействию в определении осуждёнными достойного места в жизни, в сфере труда; развитие способности к самоутверждению личности.

Дальнейшие, радикальные преобразования требуют, несомненно, серьёзных изменений **уголовного законодательства**, усиления его направленности на взаимодействие права и нравственности, юридических и педагогических условий отбывания наказания.

Более глубоко должно быть представлено различие между уголовным правом для несовершеннолетних и взрослых. От принципа «кары» для несовершеннолетних необходимо всё более отступать в сторону воспитательного воздействия, максимально возможного соответствия условий исполнения наказания «нормальному» образу жизни. Актуальной становится проблема «на грани свободы и не свободы».

Работая в этих направлениях, А.С. Макаренко уже в начале 1920-х гг. опирался на труды **Л.И. Петражицкого**, теоретика права и социального психолога [3, Часть 1, с.40, 42]. Проблема расхождения административно-правовых и педагогических установок



занимает очень важное место в макаренковской теории и практике, относящейся и к **«нормальному» детству**.

5 апреля 1939 г. А.С. Макаренко должен был выступить в **Юридическом институте**

Прокуратуры СССР по вопросу о воспитании. А 1 апреля его не стало. Так мы лишились возможности узнать то, что он мог бы сказать по проблеме, которой мы сейчас занимаемся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Фролов А.А.* Идеи свободы и целесообразности в методологии педагогики А.С. Макаренко // Педагогика. — 2013. — № 2.
2. *Гриценко Л.И.* Социальное воспитание и свобода личности в педагогике А.С. Макаренко // Педагогика. — 2013. — № 2.
3. *Макаренко А.С.* Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания в 6 частях (томах) /сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалудинова, С.И. Аксёнов. — Н. Новгород, 2007–2013.
4. *Макаренко А.С.* Пед.соч. в 8т./сост. М.Д. Виноградова, Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. — М., 1983–1986.





МЕЖПОЗИЦИОННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ОБ УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ МОДЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ

И. ШУСТОВА

Развитие личности в нравственном отношении лишь тогда вероятно, когда общественная среда позволяет и поощряет в личностях развитие самостоятельного убеждения.

П.Л. Лавров

Методология воспитания
(6—11)

12

В быстро меняющемся обществе школа является значимым условием общественных изменений. Требуется новый взгляд на школу, её воспитывающие и образовательные функции в социальном и культурном контексте, что, в свою очередь, требует рефлексии определяющих её содержательных представлений: о человеке и его развитии, знаниях о современной культуре как всеобщего контекста индивидуального развития. Современный период детства в историческом плане можно характеризовать как критический, в котором распались традиционные и ещё не успели сформироваться новые механизмы взросления ребёнка.

Осмысление процесса взросления современного ребёнка должно идти не только со стороны научных исканий, но и от практики. Понимание особенностей взросления детей возможно только при «живом» включении взрослого (родителей, педагогов) в их жизненные интересы, через постижение ими новых областей и сфер самореализации ребёнка в общении и деятельности. Ещё одной линией видится создание взрослым ситуации, когда он становится значимым для ребёнка, а, следовательно, значимыми становятся и те знания, ценности, культурные образцы и нормы, которые он транслирует во взаимодействии с ним. И в первом, и во втором случае речь идёт о феномене

детско-взрослой общности, где происходит «встреча», пересечение мира взрослого и мира детей.

Задача современной школы, претендующей направить процессы развития и взросления ребёнка, — это преодоление «смыслового барьера» (С.Т. Шацкий) между поколениями, поиск способов проявить общие интересы, значимое пространство взаимодействия взрослых и детей, достичь детско-взрослой общности. Именно такая общность является значимым педагогическим условием реализации перспективных моделей воспитания школьников, значимым условием для возникновения детско-взрослой общности считаем межпозиционное взаимодействие взрослых и детей.

В школе должно появиться пространство, где участники взаимодействия смогут открыто высказать свои позиции, на равных взаимодействовать друг с другом. В такой ситуации школьник равен педагогу в проявлении своих человеческих качеств, своей личной позиции. А.Н. Тубельский отмечал: «Школа должна учить демократии... в школе нужно давать опыт демократии. ... Демократия — это такие условия, в которых невозможно или, по крайней мере, становится явным нарушение прав человека, это условия, когда человек при самых разных людях (а ученик в школе — при родителях, учителях) имеет



возможность высказать своё мнение, знать, что оно будет услышано, что прислушаются, что он имеет право голоса, право выбора» [65, С. 353–356].

Такое взаимодействие строится на межсубъектных открытых отношениях, проявляет детско-взрослую общность и представляет значительную ценность. В этих условиях раскрываются как позиции и возможности школьников, их опыт, их внутренние ресурсы, так и педагогическое мастерство педагогов.

При таком взаимодействии, с одной стороны, происходит формирование живых связей в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания, с другой — должна проявляться индивидуальная позиция каждого, характеризующая его отношение к совместной деятельности и к общему предмету взаимодействия. Позиция, в основе которой лежит условный разрыв связей, переводит их в осознанное отношение на основании собственных ценностей и смыслов.

Межпозиционное взаимодействие понимается как открытое проявление каждым субъектом своей позиции при умении слушать и осмыслить позицию другого, а в дальнейшем — в умении осознать и изменить свою позицию (переосмыслить). Позицию по Н.Г. Алексееву определяем как активность в реализации своих ценностей. Позиция часто трактуется как система отношений человека к определённым сторонам и явлениям окружающей действительности, которая проявляется в соответствующих переживаниях и действиях. Она определяет уникальность восприятия личностью мира, происходящих событий, себя в нём и связи с ним, берёт начало из внутренних ценностей и смыслов.

Межпозиционное взаимодействие выводит его субъектов в единое ценностно-смысловое пространство, рождает новые смыслы, обогащает и видоизменяет старые. Открытое позиционное взаимодействие побуждает каждого участника обратиться к своим жизненным принципам, понять свои жизненные культурно-нравственные ценности. Межпозиционное взаимодействие выводит участников на осмысленное сотрудничество, осознание общих значимых целей и задач, построение программы общего действия для их реализа-

ции, на осуществление совместной деятельности, где каждый чувствует свой вклад и свою ответственность.

Межпозиционное взаимодействие возможно при соблюдении следующих условий:

Открытость взаимодействия. Каждый участник может проявить свою позицию в высказываниях и действиях, имеет право получить обратную связь, как он услышан и понят другими, какое у них отношение к его позиции. Важно услышать и понять позицию другого, соотнести её со своей, при необходимости уточнить и прояснить.

Равенство и взаимоуважение как основа взаимодействия. Все равны в возможности проявить свою позицию и получить обратную связь. Нет правильных и неправильных позиций, нет оценивания. В основе лежит уважение каждого человека как уникального и неповторимого, признаются сильные и слабые стороны, существует эмоциональный настрой друг на друга как взаимоприятие. Взрослый и ребёнок равны в своей человеческой сущности. Нет статусных и ролевых ограничений во взаимодействии.

Осуществляется настрой на проявление общего ценностно-смыслового пространства, в котором пересекаются правила и нормы, ценности и смыслы всех участников взаимодействия. Есть совместное желание выйти на общие смыслы, на прояснение и уточнение целей и задач, значимых для всех, удерживающих позиции и смыслы каждого.

Участие рефлексии как метода и способности. Необходимо стимулировать и удерживать рефлексивные процессы в межпозиционном взаимодействии, индивидуальную и коллективную рефлексия через обратную связь, обобщение и сопоставление позиций; выход на новые смысловые круги взаимодействия, прояснение индивидуального смысла каждого. Рефлексия выступает как возможность участников взаимодействия соотнести разные позиции, свою и других, увидеть и осмыслить себя со стороны, понять, как и что меняется во взаимодействии с другими.

В рефлексии мы можем увидеть взаимосвязь между каждодневной школьной практикой и отдельными острыми ситуациями социальной и культурной жизни школы.





Она выводит жизнь (отдельные ситуации) школы на новое понимание через прояснение позиций всех субъектов. Рефлексия позволяет понять (через анализ механизмов развития и социализации педагогов и школьников) механизм интериоризации всеобщего жизненного (социального и культурного) опыта в индивидуальный опыт, индивидуальную позицию и способность к осмысленному действию.

В межпозиционном взаимодействии взрослых и детей особое значение имеет позиция взрослого. Взрослый должен удержаться от стереотипов педагогического поведения: оценивать, давать советы и рекомендации, доминировать в обсуждениях с предложениями. В зависимости от ситуации взрослый может удержать несколько позиций: поддержка слабых и нерешительных; сдерживание особо активных, не слушающих других; прояснение и уточнение того, что прозвучало; проблематизация для выхода на новое понимание ситуации; провокация, выводящая ситуацию в конфликтный напряжённый контекст; экспертная позиция; рефлексизирующая позиция и пр. Его задача — создать пространство для открытого диалога на равных, где проявляются и пересекаются позиции участников, происходит проблематизация и уточнение позиций, возникновение общих смыслов.

Важно соблюдать условия, при которых защищены права ребёнка: право на слово, на свободное самовыражение, право на ошибочные суждения и действия, право на сомнение и уточнение, право на равенство детей и взрослых в общем деле. В межпозиционном взаимодействии формируется демократизация образовательного пространства школы, выход на прояснение прав и обязанностей субъектов школы. Мысли о направлениях и формах удержания правового пространства школы находим в работах Я. Корчака, А.Н. Тубельского, В.А. Караковского, И.Д. Демаковой.

Как отмечалось ранее, межпозиционное взаимодействие предполагает, что педагог и школьник выступают субъектами совместной деятельности, их взаимодействие выстроено вокруг проявления каждым своей осознанной позиции в высказываниях и дей-

ствиях. Такое взаимодействие часто выстраивается в ситуации неопределённости, трудности, у которой нет однозначного решения и готового сценария развёртывания, это всегда «живая» ситуация, она развивается по своей внутренней логике в зависимости от активности участников, заявленных ими позиций.

Актуальной моделью воспитания считаем технологию проблемного межпозиционного взаимодействия субъектов образовательного процесса, проявляемую через организацию ряда условий:

- по осознанию и проявлению каждым субъектом взаимодействия своей позиции;
- взаимопересечению и взаимообогащению заявленных позиций их объективации;
- для личного отстранения и переосмысления своей позиции, её уточнения и прояснения.

Технология межпозиционного взаимодействия — это работа с процессом. Основой управления технологией будет рефлексия, специально организуемая и удерживаемая.

Межпозиционное взаимодействие организуется вокруг проблемной ситуации, решение которой значимо для всех. Это может быть назревшая ситуация в школе, актуальная жизненная тема для школьников, заказ извне (с которым что-то необходимо сделать), запрос детей, сложности педагога и пр. Её решение значимо для всех участников, поэтому проблема объективируется, прорабатывается в живом взаимодействии, где у каждого есть свой интерес, но присутствует и общий интерес, общая, объединяющая всех проблема, которая должна стать задачей совместной деятельности, проявить общую цель.

Участниками взаимодействия будут те, кому это интересно. В идеале она подразумевает свободный выбор участия или не участия. В нашем опыте на свободном выборе основаны Дни старшеклассника, на которые приходят только добровольно, общешкольные дела по конструированию жизни в школе (межвозрастной сбор, общешкольная конференция и пр.). Сложнее с педагогами, здесь иногда соблюдается принцип добро-



вольного участия, а иногда нет. Если не получается, важно очень хорошо продумать первый этап взаимодействия, чтобы «включить» всех, найти точки выхода к личному интересу каждого.

В технологии межпозиционного взаимодействия нет прописанного сценария. Есть проблемная тема, информация, раскрывающая её содержание (заготовлена, но может так и не использоваться в ходе взаимодействия), проблемные вопросы разного уровня, относительно разных аспектов темы. Главное — представлять возможные ходы разворачивания темы и образ результата, что мы хотим получить в результате нашего взаимодействия. Образ результата должен отражать содержание (что должно проявиться, как это зафиксировать) и процесс (как это осуществить, какими могут быть ходы).

К встречам, выстроенным в межпозиционном взаимодействии, заранее ведётся подготовка, тщательно собирается и анализируется информация (теория, опыт других регионов страны, мировой опыт), проводится анкетирование по школе, которое объективизирует проблемную ситуацию. Перед работой с педагогами заранее конкретизируется проблематика, участники готовятся, сами или в МО (методическом объединении) прорабатывают информацию по заявленной проблематике, рефлексиируют и обобщают свой педагогический опыт.

В связи с тем, что межпозиционное взаимодействие — это всегда «живая» ситуация, важно обозначить позицию ведущего (ведущих), организаторов и управляющих данной технологии. Его задача не идти по сценарию (которого нет как такового), не ждать ответов, на которые он рассчитывает, а ориентироваться на процесс, на проявляемые смыслы. Он должен не столько направлять, сколько стимулировать и побуждать участников к проявлению своего мнения, к активному слушанию другого.

Конкретизируя умения ведущего, следует отметить такие общие качества, как: методологический профессионализм, речевая культура, коммуникабельность, быстрота реакции, способность лидировать, уважение ко всем участникам, правдивость и открытость, умение вести диалог, умение слушать

и понимать других, умение анализировать, прогнозировать и корректировать ход взаимодействия, умение собирать и фиксировать информацию, эмоциональная заразительность и умение владеть собой. В нашем опыте воспитательные дела, выстроенные на межпозиционном взаимодействии, часто ведут в паре педагог и старшекласник.

Можно выделить несколько обязательных позиций, которые удерживает ведущий (ведущие) в технологии межпозиционного взаимодействия:

Эмоционально и деятельностно «включает» всех участников в общее взаимодействие с ориентацией на проявление их интересов, личных смыслов;

Старается слушать и слышать, что говорят участники, уточняет, а при необходимости и проблематизирует высказывания, заявляемые позиции, чтобы они стали максимально конкретными и однозначными, носили характер не критики или присоединения (согласия или несогласия с предыдущими высказываниями), а свою позицию, вносили новый тезис в общее обсуждение, ориентирует участников на анализ своего личного опыта;

Фиксирует проявившиеся позиции письменно (на доске, флипчарте);

Проблематизирует взаимодействие — показывает точки столкновения и взаимоисключения разных позиций, пересечения позиций, проблематизирует процесс, ставит под сомнение то, что проявляется, показывает неоднозначность и недостаточность уже заявленного и пр.;

Совместно с участниками систематизирует позиции, при необходимости рисует обобщающие схемы, графики, живые картинки.

Делает рефлексивные остановки, старается, чтобы участники максимально отстранились от проявленного и посмотрели на всё это критически, «новым взглядом», с иных точек зрения, тем самым задаёт другие позиции видения и анализа;

Проявляет и показывает логику разворачивания процесса, её различные сценарии дальнейшего движения, совместно с участниками делает выбор в движении, проектирует дальнейшие шаги общей работы.





Сама цель и задачи взаимодействия прорисовываются по ходу процесса, через трансформацию проблемы, логика следующая: приняли и поняли проблемы и нашли стратегии и способы решения, вектор выхода.

Для осуществления данной технологии нужна команда единомышленников (у нас это часто педагоги и старшеклассники), которая заранее уточняет и проектирует встречу. Вызревание и подготовка проблемы для технологии может занимать достаточно длительное время, являться предметом разговора и общего «думания», к которому постоянно возвращаемся в общей текучке школьной жизни. Саму встречу обычно ведут двое, которые работают в поддержку друг друга, беря лидерство на отдельных этапах, и задают антитезу, дополнительное напряжение и проблемность, показывая разные точки взгляда. В нашем опыте это был теоретик (научный руководитель) и практик (завуч или учитель, классный руководитель), педагог и старшеклассник.

Данная технология отлично функционирует в работе с педагогами, со старшеклассниками, в межвозрастных группах.

В опыте организации межвозрастных групп это:

- старшеклассники и педагоги (проблемные педсоветы);
- старшеклассники, педагоги, выпускники и студенты (день старшеклассника);
- педагоги, школьники в параллелях с 3 по 11 классы, родители (межвозрастной сбор, школьная конференция);
- педагоги, школьники начальной школы и старшеклассники (Город солнца);
- педагоги наши и других школ, школьники нашей и других школ.

Выделим этапы технологии межпозиционного взаимодействия: включение, проблематизация, позиционирование, проектирование, закрепление.

Связующим элементом всех этапов будет рефлексия, её можно обозначить как переход между заявленными этапами. Переход — это рефлексивное отстранение, выход из потока взаимодействия с целью осознания сделанного и определения новых задач деятельности, выбора дальнейшей стратегии и шагов совместной деятельности. Переход

показывает ведущему включённость участников в процесс (по обратной связи), актуализирует значимость происходящего для всех участников, самоопределение, проявление и закрепление субъектных характеристик каждого участника.

Получается, что технология включает пять этапов и четыре перехода.

На этапе включения (I) стоят следующие задачи, которые очень переплетены между собой, взаимозависимы: обеспечение эмоционального и деятельностного включения всех участников во взаимодействие; актуализация проблемной темы, проявления личной заинтересованности всех участников (индивидуальных смыслов, интересов). Образ результата данного этапа на субъектном уровне — *«Я хочу участвовать во взаимодействии, и мне интересно будет порассуждать об этом с другими»*. Происходит эмоциональное включение участника во взаимодействие.

Приёмами организации данного этапа могут быть: просмотр проблемного видеоряда (видеоролика), обозначение ведущим проблемной ситуации и раскрытие её актуальности для участников, притча, подборка цитат, инсценировка, игра и пр. Важно эмоционально заразить участников совместным эмоциональным полем (общим переживанием, общим смехом, драматическим моментом, удивлением и пр.), настроить на доброжелательное и открытое отношение к происходящему и друг к другу, поддерживать возникновение неформальных эмоционально-психологических связей между участниками.

Переход. Организация групповой и индивидуальной рефлексии через рефлексивную паузу, совместное обсуждение в кругу пройденного этапа и последующих задач. Стимулирование индивидуальной рефлексии, формирование личного отношения к происходящему.

На этапе проблематизации (II). Проблематизация субъектного участия во взаимодействии: создание ситуации выбора позиции, определения своей роли, своих задач, осознание своей включённости в общую деятельность, в определение коллективно значимой цели и в решение общих задач.



Важно создать условия для проявления позиции каждого, в результате чего может быть выход участника из взаимодействия (уход) или деятельностная включённость в общее взаимодействие.

Помимо этого стоит задача *объективации общего предмета взаимодействия*, расширение поля его видения и понимания. Второе название этого этапа — этап объективации. Здесь активно используются ассоциативные связи, образы, метафоры, рисунки и схемы. Значимым является вывод участников на осознание и проговаривание личного опыта переживаний и действий в схожих ситуациях. Иногда на данном этапе стоит информационный блок, даётся дополнительная информация по общему предмету взаимодействия.

Третьей задачей данного этапа будет проявление правил межпозиционного взаимодействия. В гимназии, когда данная технология многократно использовалась в работе с педагогами и школьниками, данная задача решалась сама по себе на основе прошлого опыта участников взаимодействия и ориентации новичков на тех, кто уже бывал в похожих ситуациях.

Эталон межпозиционного взаимодействия не только умение сказать, проявить и удержать свою позицию, подобрать аргументы в её защиту, но и умение внимательно слушать и понимать другого, умение слушать и слышать другого, задавать вопросы на понимание и уточнение, давать обратную связь относительно того, что услышал и понял, запрашивание обратной связи, как меня поняли. Должен быть диалог, полилог, где ни одна позиция не будет упущена.

Здесь в идеале возникает ощущение общности и взаимопонимания между участниками: детско-взрослой общности между педагогами и школьниками или профессионально-личностной общности между членами педагогического коллектива. Данный этап ориентирует на открытость и честность, искренность в высказываниях, ведущий подаёт пример.

Образ результата данного этапа на субъектном уровне — *«Я хочу и буду участвовать во взаимодействии, понимаю, о чём идёт речь, вижу общий предмет взаимодействия,*

правила участия, свою позицию». Можно сказать, что происходит деятельностное включение субъекта во взаимодействие.

Переход. Актуализация групповой и индивидуальной рефлексии, общей целевой направленности через организацию различных форм коллективного целеполагания. Осознание содержания и правил взаимодействия, своего отношения, направлений и способов деятельности в нём.

На этапе позиционирования (III) задачей ведущего является выведение участников взаимодействия на открытое межпозиционное взаимодействие, проявление и уточнение каждой своей позиции, систематизация и проявление связей между позициями. В результате позиционирования, пересечения позиций, ценностей и смыслов участников начинает проявляться общее ценностно-смысловое пространство. Эмоциональная и деятельностная включённость переходят в постижение своего смысла в пространстве общего взаимодействия.

Данный этап проходит через проведение групповых обсуждений, дискуссии или диспута, где создаются условия для проявления позиции каждого, их возможной смены. К участникам приходит понимание, как мнение других влияет на проявление и смену их позиции, от чего зависит смена позиции, насколько они могут аргументировать и удерживать свою позицию, могут ли они понять другого, встать на его позицию и пр.

Образ результата данного этапа на субъектном уровне можно выразить словами — *«Я аргументирую свою позицию, слышу и хочу понять другого, вижу общее и отличное в проявляемых позициях, их пересечение с моей»*. Можно сказать, что на базе эмоционального и деятельностного включения участников формируются общее ценностно-смысловое пространство и осознанная позиция каждого участника.

Переход. При переходе на этап проектной деятельности важно подвести участников к определению единой целевой направленности и проявлению авторских инициатив. Важно отстраниться от «живого» эмоционального позиционирования и перевести участников от осознания позиций (своей, других, приоритетных) к определению конкретных





целей и задач деятельности. Задачей перехода и возможно началом следующего этапа будет прояснение направлений и способов реализации проявленных позиций в реальных условиях. На индивидуальном уровне нужно стимулировать осознание своей позиции в общем целеполагании, своего смысла, помочь увидеть себя автором будущих действий, деятельности.

На этапе проектирования, проектной деятельности (IV) происходит организация творческих групп, возможна индивидуальная проектная деятельность по решению коллективно значимых задач. Одновременно происходит работа группы экспертов из числа участников взаимодействия (выбираются из детей и взрослых). В дальнейшем совместная работа групп и экспертов позволяет оптимизировать предложенные проекты, осуществить их связь с реальностью жизненных процессов в школе, в социуме.

Задача ведущего — организация творческих групп, проектной работы в группах по прояснению условий и разработке проектов деятельности в решении коллективно-значимых задач. Важна поддержка ведущим личных инициатив, чувства ответственности у участников.

Происходит коллективная проектная деятельность, представление проектов, защита, выделение значимого для всех.

Образ результата данного этапа на субъектном уровне можно выразить словами: «Я участвовал в общем деле, осознаю, что сделал, вижу свою цель и свою ответственность в общем деле». У участников взаимодействия возможен выход на авторские стратегии деятельности, как проявление и осознание своей инициативы и ответственности.

Переход. Оптимизация предложенных проектов, связь с реальными условиями и возможными способами их реализации. Ведущий организует работу экспертной группы с анализом представленных проектов в реальных социокультурных условиях общества и среды, демонстрирует важность уже достигнутых результатов, проясняет дальнейшие совместные действия, «шаги».

Происходит коллективная рефлексия проделанной работы, эмоционально-психологическая атмосфера близости и единения,

наличие духовной общности между участниками. На индивидуальном уровне идёт осознание своей стратегии деятельности в общем взаимодействии полученного опыта.

На этапе закрепления (V) в группе доминирует атмосфера взаимопонимания, открытости и доверия, формируется чувство общego, значимого для всех события, проявляются общие значимые шаги дальнейшей жизни, индивидуальные и групповые решения по их воплощению.

Ведущему важно обеспечить закрепление у участников группы достигнутого результата, обеспечить выход на осознание и проявление его значимости для группы, мира и каждого участника отдельно через анкеты с анализом проделанной работы, коллективное рисование, заключительную рефлексивную рефлексию в кругу с выступлением каждого.

В опыте участников происходит закрепление ситуации межпозиционного взаимодействия, профессионально-личностной или детско-взрослой общности как значимой ситуации-образца, открытых и свободных отношений, творческой деятельности. Такой эталон выводит взаимоотношения в гимназии между коллегами, между детьми и взрослыми на другой уровень, где значимы взаимное уважение и позиция каждого.

Выделенные этапы технологии межпозиционного взаимодействия достаточно гибкие. Не обязательно пройти все этапы, можно не выходить в проектную деятельность или ограничиться проблематизацией и не проводить большое позиционирование. Иногда взаимодействие зависит на каком-то этапе, часто в позиционировании, участникам требуется много времени, происходят интересные раскручивания позиций и пр. Ещё одна сложность — это усталость участников, так как технология очень энергозатратна, требует большого внимания и сосредоточенности. В любом случае обязательно должны быть моменты перехода (отстранения, рефлексивных пауз), где происходит понимание происходящего и совместное решение дальнейшего пути движения группы. Ещё обязательно должна быть заключительная рефлексия, где организаторы и участники получают обратную связь, происходит прояснение индивидуальных смыслов, общих ценностей и смыслов.



Время работы в данной технологии очень разное — от 45 минут (к примеру, классный час) до 10 часов (День старшеклассника), одна сессия может быть и многодневной, или проходить в несколько этапов.

Результатом межпозиционного взаимодействия становятся взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество. Рефлексия составляет сущностную характеристику про-

цесса взаимодействия, ибо она способна быть механизмом познания и понимания не только своего, но и чужого сознания. Межпозиционное взаимодействие важно не только в работе с детьми, но и во взаимодействии между педагогами в рамках прохождения проблемных педагогических советов, работы творческих групп, взаимодействия педагогов с администрацией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедерханова В.П., Демакова И.Д., Крылова Н.Б. Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. — 2012. — № 1. — С. 16–27.
2. Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми / под ред. А. Русакова. — М.: Первое сентября, 2012.
3. Шустова И.Ю. Воспитательный потенциал живой дискуссии // Воспитание школьников. — 2014. — № 9. — С. 23–28





ПРАКТИЧЕСКОМУ ПЕДАГОГУ ОБ ИГРАХ

А. МОГИЛЕВ

Образовательные игры нечасто применяются в учебном процессе школ и вузов, тем самым арсенал применяемых методов обучения лишается одного из самых эффективных и активных методов. Игры должны стать обязательным элементом учебной деятельности, а их разработка — важным компонентом педагогического творчества учителей.

Среди активных методов обучения, классификация которых приводилась нами ранее в [1], особое место занимают игровые методы. Эта их «особость» обусловлена целым рядом факторов: многие эксперты относят игры к высшей ступени среди всех активных методов обучения, кроме того это наиболее разнообразные по характеру, сложные в реализации, трудоёмкие и затратные учебные мероприятия. Образовательные игры позволяют напрямую эффективно формировать, развивать и контролировать то, что называется принятием решений, ситуационным мышлением, а также (в случае группового характера игр) социальным интеллектом участников. Игры особенно востребованы в ряде направлений подготовки (бизнес-образовании, военном деле, спасательной деятельности, некоторых других направлениях профессиональной деятельности), широкое применение дидактические игры находят в дошкольном и младшем школьном образовании, однако в целом этот метод обучения сталкивается в применении в российских общеобразовательной школе и вузе с целым рядом трудностей и в результате оказывается малоиспользуемым.

ПОЧЕМУ ЭТО ПРОИСХОДИТ?

При обсуждении применения игр в структуре занятий многие педагоги категорически возражают против них. Впрочем, это касается и других активных методов. Типичное возражение: «Игровые методы не применимы в учебном процессе по моему предмету, они никак не помогут в обучении по ... (математике, физике, химии, биологии, русскому языку), и поэтому как я преподавал (а) свой предмет, так и буду преподавать, без всяких игр». Для правильного понимания этого возражения следует идти от его конца к началу: «Как я преподавал свой предмет, так и буду преподавать». Учителя и преподаватели не заинтересованы в том, чтобы что-то изменять в методике обучения, они не хотят осваивать и применять новые методические приёмы и подходы. В первую очередь это, на наш взгляд, проявление глубокой профессиональной демотивации, можно сказать, выгорания значительной части педагогического корпуса. Вторая причина столь незаинтересованного отношения к игровым методам состоит в том, что традиционное изложение преподавателем предметных знаний — технология,



наименее затратная в смысле приложения личной энергии, разнообразия усилий и видов деятельности педагога, наиболее простой способ преподавания, обеспечивающий формальную фиксацию результата «тема пройдена». Действительно, как бывает трудно организовать и применить учебную игру в рамках сложившейся образовательной практики!

Третья (по порядку, но не по важности) из причин пренебрежения игровыми методами состоит в значительном, если не полном, отрыве предметного содержания обучения от практической деятельности. Пройдя целый ряд ступеней последовательного усиления «научности» преподаваемого предмета, содержание обучения подверглось многократной дистилляции в плане теоретичности, снижения доли и значения того, что называется практическими приложениями и примерами. В итоге оказывается действительно непонятно, как очищенную теоретическую выжимку, передаваемый словами смысл результатов некоей научной области, отражаемой учебным предметом, можно наполнить практическим содержанием и превратить в нечто, напоминающее прикладную практическую деятельность.

Однако оборотная сторона этой многократной теоретической дистилляции — практическая ненужность приобретаемых в ходе обучения знаний, постепенное осознание которой ведёт к разрушению концентрации на изучаемом материале, дисциплины в классе и в конечном итоге, к глубокому скепсису в отношении всей сферы образования и науки. Дефицит содержательной мотивации учителям приходится восполнять разного рода стимулирующими мероприятиями, поощрительными, но значительно чаще репрессивными (которые более действенны), что разрушает систему оценивания ученика и разрушает отношения «ученик—учитель».

Противопоставить этой деградации процесса обучения можно лишь возвращение волевым порядком к содержанию обучения, имеющему практическую приложимость и значимость, а критерием этой приложимости, и формой, в которой она выражается, должна стать учебная игра.

Поэтому активный возврат в российскую образовательную практику учебной игры как ведущей активной формой обучения трудно переоценить, оно способно сыграть роли критерия, лакмусовой бумажки реальной, а не формальной модернизации учебного процесса. В практике западного образования, например, внедрение в учебный процесс игровых форм приняло массовый характер, получивший название «геймификации».

ЧТО ВАЖНО ЗНАТЬ ПРАКТИЧЕСКОМУ ПЕДАГОГУ ОБ ИГРАХ?

Отметим, что сама по себе номинация «образовательные игры» вызывает ряд вопросов. Насколько игры как метод обучения связаны с родовым понятием «игра»? Неясно также, в каких отношениях находятся между собой дополнительные признаки игр, такие как «деловые», «имитационные», «дидактические», а также какие существуют альтернативные виды образовательных игр.

Обращаясь к родовому понятию «игры», мы сталкиваемся с неудачными дефинициями, которые лишь уведут нас от сути дела. Так, бытующие определения игры по Г.К. Селевко как «формы деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздать и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий...» [2], оказывается полным не вполне ясных реминисценций и не вполне корректным. Уже в таком самом общем виде понятие «игры» подчёркивает её направленность на «усвоение общественного опыта», т. е. образовательную или учебную функцию игры в виде каких-то действий, материальных и/или интеллектуальных. Однако, какой вид учебного процесса не является усвоением общественного опыта», в ходе которого осуществляются некие материальные и/или интеллектуальные действия? Особенно неудачным в этом определении является многозначный глагол «воссоздать». Он подводит под определение игры все ситуации, когда в учебном процессе происходят анализ и реконструкция общественного опыта, актуального или исторического, в том числе ана-





лиз чисто описательный, без существенных признаков игры, на основе, например, воображения, т. е. в ситуации, не являющиеся игрой.

Дополнительный вариант традиционных определений игры связывает её с «осмысленной непродуктивной деятельностью, где мотив лежит не в результате её, а в самом процессе» [3]. Да, определённое рациональное зерно в подходе, связанном с мотивацией, есть, однако этот подход также нельзя считать вполне корректным ввиду многомерности мотивации. Возьмём, к примеру, детскую игру или личностную игру, или даже игру животных (есть и такие!). Если стартовать от такого определения, получается, что ввиду недостаточной осознанности, это не совсем игра, к тому же в чём состоит мотив этой игры, и лежит ли мотив только в процессе игры, а не в достижении неких результатов психологического или педагогического порядка — вопросы достаточно проблемные.

Т.е. несмотря на значительные усилия классиков психологии и педагогики (тут необходимо упомянуть К. Гросса — пионера исследования игр в образовательном плане; И. Канта и Ф. Шиллера, исследовавших игры в философских аспектах, П.Ф. Каптерева, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже. А. Адлера, Э. Берна), мы не имеем рабочего общего определения игры. Определение игры как феномена, рассматриваемого в математической теории игр, также непригодно. По-видимому, это настолько фундаментальный вид деятельности человека, что он не может быть определён на основе других видов деятельности. Интересно, что согласно исследованиям Й. Хейзинга (30-е годы XX века), в некоторых языках (греческом, китайском, санскрите и др.) вообще нет родового понятия «игра», присутствуют лишь наименования для частных случаев — игр детей, игр-представлений, азартных игр и т.д.

Таким образом, вместо конструктивного определения игры нам остаются лишь ключевые высказывания П.Ф. Каптерева рубежа XIX–XX веков о том, что «игры должны быть признаны существенным подспорьем систематическому учению; обучение и игры не враги — это друзья, которым сама природа указала идти одною дорогою и взаимно

поддерживать друг друга». Все игры имеют более или менее выраженный образовательный (или познавательный) аспект, вводя термин «образовательные игры», мы сужаем рассматриваемый круг игр теми, которые выступают в качестве метода обучения.

Но и в таком, более узком смысле, образовательные игры остаются очень широким классом методов обучения. Попытка их классификации приводит к дихотомии по назначению игровой компоненты в рассматриваемом процессе обучения игре, является ли она преимущественно средством управления мотивацией обучающихся, или же игровая компонента сущностно связана с содержанием обучения. В свою очередь, основанием для дальнейшей классификации может выступать предметная область игры: математические, химические, биологические, физические, экологические, музыкальные, театральные, литературные, трудовые, технические, военно-прикладные, туристские. Кроме того, существуют игры обществоведческие, управленческие, экономические, коммерческие. Однако такая классификация не особенно полезна, так как не раскрывает игровых механизмов, не помогает самостоятельно создать замысел игры. Более полезной может стать классификация игр на основе особенностей игровой методики.

Ниже приводится анализ разновидностей учебных игр на основе этих различий, разделив игры назначению игровой компоненты. Нам пока не встречалось подобного, достаточно полного обзора различных игр.

ИГРЫ, В КОТОРЫХ ИГРОВАЯ КОМПОНЕНТА — СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ МОТИВАЦИЕЙ УЧАЩИХСЯ

Обучающие (развивающие) игры — в первую очередь настольные или компьютерные (но они могут проводиться с одним или несколькими партнёрами, поддерживающие и стимулирующие познавательную деятельность индивида конкретной учебно-предметной направленности, связанной, например, с запоминанием учебного материала, какой-либо информации, правила, алгоритма и т.д.).



Тренинговые игры — разновидность обучающих игр, основа которых — создание устойчивого навыка рациональных действий в определённой ситуации в результате повторения учебных действий.

Познавательные игры — вариации обучающей игры, содержащей познавательную информацию или материалы широкого характера (не ориентированные на конкретный предмет), например, об окружающем мире.

Дидактические игры — как правило, командные игры, в которых действия команд выполняются над дидактическими материалами и предполагают освоение некоего учебного материала или выполнение практических заданий с его применением. Результаты действий команд в таких играх оцениваются в баллах, поведение команд подчиняется определённым правилам и направлено на выигрыш.

Контролирующие игры — вариант обучающих либо дидактических игр. В контролирующих играх дидактическая цель состоит в повторении, закреплении, проверке ранее полученных знаний. Для участия в такой игре каждому участнику необходима определённая подготовка по предмету.

Обобщающие игры — также вариант обучающих либо дидактических игр. Обобщающие игры требуют интеграции знаний, способствуют установлению межпредметных связей, направлены на приобретение умений действовать в различных учебных ситуациях.

Репродуктивные игры — вариант дидактической игры, в которой основная задача сводится к повторению и закреплению ранее полученных знаний.

Продуктивная игра — совместная деятельность по решению какой-либо практической проблемы, предполагающая обмен мнениями, демонстрацию промежуточных результатов. Важными возможностями продуктивных игр являются: развитие умений анализировать различные проблемы, разрабатывать способы решения этих проблем, кратко формулировать основное содержание проекта, отстаивать собственные разработки в дискуссии и т.п.

Воспитательные игры — отдельная разновидность игр, в которых целью является формирование желательных установок

и поведения, что в большей степени относится к воспитательному процессу, а не к процессу обучения. Например, в воспитательных играх могут формироваться навыки этикета.

Коммуникативные игры — игры, направленные на формирование коммуникативных навыков участников.

ИГРЫ, В КОТОРЫХ ИГРОВАЯ КОМПОНЕНТА ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ СОДЕРЖАНИЕМ ОБУЧЕНИЯ

Предметная игра — это деятельность с предметами материальной и духовной культуры или их заменителями, подчиняемая культурно-историческим особенностям этих предметов и имитирующая их прямое использование. Предметная игра обеспечивает освоение именно культурно-исторического аспекта деятельности. Популярный вид предметных игр — исторические реконструкции.

Сюжетно-ролевая игра (ролевая игра, ситуационно-ролевая игра) — широко исследованный вид детских игр (особенно в дошкольном возрасте). Этот вид игр направлен на моделирование и освоение социальных отношений, в них имеется сюжетная линия, связанная с моделированием в игре какой-то реальной ситуации, процесса или вида деятельности, и ролевая линия, связанная с особым поведением (роли) человека в выбранном для игры сюжете (или наборе ситуаций). Ролевая игра проектируется таким образом, чтобы для достижения целей, поставленных перед ролью, играющий должен вступать во взаимодействия с другими игроками — либо конфликтуя, либо вступая в альянсы. Ситуационно-ролевая игра — это специально организованное соревнование в решении коммуникативных задач и в имитации предметных действий участников, исполняющих строго заданные роли в условиях вымышленной ситуации, и регламентированное правилами игры.

Деловая игра — развитие сюжетно-ролевых игр, в которых деятельность участников в соответствии с распределёнными ролями протекает в условиях специально созданного условного сюжета, моделирующего





бизнес- или управленческие процессы. Однако в отличие от сюжетно-ролевой игры деловая игра, помимо учебной направленности, имеет ещё и цель создания некоего продукта: нового опыта, усовершенствования бизнес- или управленческого процесса, разработка неких планов, регламентов, решений и т. д. Одной из форм деловой игры является мозговой штурм (брейнстроминг). Она применима при поиске идей, разработке путей решения какой-либо проблемы.

Организационно-деятельностные игры — широкий класс деловых игр, в которых игровой метод применяется для анализа и решения сложных проблем организаций и деятельности их сотрудников, не имеющих однозначного решения. Игры могут быть направлены на развитие индивидуальности, организации, региона и в учебном процессе.

Имитационная игра — одна из разновидностей деловой игры, в ней не существует не только заранее заданных ситуаций, но и заранее спроектированных событий. Определены только характеристики ролей. Играющие должны действовать в соответствии со своими ролями, двигаясь в пространстве одних только межролевых отношений. Действия оцениваются по их соответствию роли. Особое внимание уделяется точности воспроизведения в ролях участников условий и требований, существующих в конкретной организации. Имитационная игра позволяет участникам понять суть экономических, управленческих процессов, оценить свои способности работать в команде и проявить аналитические, лидерские и другие деловые качества.

Профориентационные игры — разновидность имитационных игр, направленных на формирование позитивного отношения к определённой профессии или профессиональному статусу, а также игры, формирующие навыки, полезные при трудоустройстве. В основе таких игр — имитация роли работника определённой профессии или участника процесса трудоустройства. Такие игры моделируют выбор профессии, активизируют процессы профессионального самоопределения, построения жизненных планов, стратегии и т. д.

Производственная игра — это узкий класс имитационных и деловых игр, в котором в основе сюжета лежит конкретная производственная деятельность, трудовые процессы.

Психотехнические игры — отдельный вид игр (и упражнений), затрагивающих в первую очередь эмоционально-волевою сферу человека, направленных на достижение участниками особых психологических состояний (например, психологического комфорта, расслабления или, наоборот, концентрации), приобретения навыков саморегуляции, коррекции ошибок поведения и т. д.

Творческая игра — это игра, которая создаётся самими участниками. В отличие от других игр в творческой игре нет заранее определённых правил, в них игровой сюжет определяется играющими, нет заданной программы поведения, а действия участника в воображаемой ситуации и осмысление её выступают на первый план. Творческие игры классифицируются на:

- режиссёрские;
- сюжетно-ролевые;
- театрализованные;
- со строительным материалом;
- с природным материалом.

Диагностическая игра — игра одного из вышеописанных типов, в которой акцент сделан на диагностической функции — выявлении степени усвоения участниками игры содержания, положенного в основу игры, точности выполнения функций в ходе ролевой деятельности.

Игра-драматизация — это своеобразный и самостоятельно существующий вид игровой деятельности, связанный с воспроизведением того или иного фрагмента литературного произведения. Игры-драматизации играют важную роль в развитии речи участников, их восприятии литературы, развитии коммуникативных и эстетических компетенций.

Приведённая информация основана на анализе большой практики учебных игр, однако типология игр далеко не завершена. Отметим, что чёткой грани между всеми этими играми нет, это не строгая классификация ввиду размытости оснований. Одна и та же игра может быть отнесена здесь к различным разделам и подразделам.



Кроме того могут появиться новые игры, которые нельзя отнести ни к одной из описанных разновидностей.

С ЧЕГО НАЧАТЬ ПЕДАГОГУ, ЗАДУМАВШЕМО ВНЕДРИТЬ В СВОЮ ПРАКТИКУ УЧЕБНЫЕ ИГРЫ?

Начать внедрение игр в образовательный процесс следует с анализа информации об играх в данной предметной области и подбора уже существующих, простых игр, не требующих больших трудозатрат на организацию игры и освоение ролей в ней, которые могли бы быть использованы в учебном процессе по рассматриваемому предмету (дисциплине). Отметим, что однократное проведение игры в учебном курсе вряд ли имеет смысл, разве что в случае, когда курс мал, а учебные игры стали постоянным, типичным методом обучения по другим, смежным курсам, проводятся на регулярной основе. В этом случае организация одной-единственной деловой игры имеет смысл как итоговое мероприятие, в котором может быть продемонстрированы и оценены практические применения изученного в курсе. Это могла бы быть диагностическая игра или же контролирующая и обобщающая по приведённой выше классификации. Однако более целесообразным и эффективным была бы организация ещё одной, короткой вводной игры в самом начале курса, которая, с одной стороны, продемонстрировала бы имеющиеся у учащихся начальные знания, необходимые для курса, а с другой — обнаружила бы недостаток, отсутствие знаний, составляющих содержание обучения по курсу. Такого рода игра могла бы замотивировать обучающихся, переключить их интересы на освоение предметного содержания (как говорят игротехники, распроблематизировать участников), показать значимость данного курса, выгоды, приобретаемые от его изучения. Хорошо известной и наполовину забытой практикой являются предметные КВН, сценарии которых можно найти в старых методических журналах доинтернетовской эпохи.

Это мог бы быть минимальный набор учебных игр, применяемый на начальном этапе их внедрения.

При введении учебных игр в процесс обучения педагог неминуемо столкнётся к неготовности к этому учащихся, которую предстоит преодолевать. Эта неготовность связана с отсутствием у учащихся необходимых компетенций, организационного и коммуникативного характера, а также компетенций, обеспечивающих применение теоретических предметных знаний в практической деятельности, как то:

- 1) умения провести анализ практической ситуации;
- 2) выявить применимость в ней тех или иных теоретических предметных знаний;
- 3) синтезировать решение практической проблемы из этих теоретических знаний.

Отметим, что здесь впервые, применительно к игровой ситуации, разговор о компетенциях приобретает смысл, компетенции не сводятся к традиционным для репродуктивного учебного процесса «знаниям, умениям, навыкам».

В первую очередь выявляется недостаточность у учащихся организационных компетенций, слабое владение типичными ролями, которые возникают в командах: умения быть капитаном команды, организовывать её работу, выступать от лица команды, представлять её в соответствующих ситуациях, выступать рядовым членом команды и вовлечённо выполнять его функции в зависимости от ситуации: обсуждать решаемую проблему, предлагать решения, позитивно оценивать решения, предложенные другими членами команды, развивать и совершенствовать, а затем реализовывать их практически. Помимо общей роли члена команды постоянно возникают вспомогательные роли «секретаря» команды (ответственного за фиксацию хода работы команды и подготовки различных результирующих материалов), «завхоза» (ответственного за материалы и инвентарь, если они требуются), «навигатора» (ответственно за передвижения). Возможны и другие роли, связанные с обеспечением определённого вида работы команды.

Недостаточность командных компетенций проявляется в том, что учащийся зачастую отказывается играть ту или иную поручаемую ему роль: например, капитана





команды (которая по каким-то причинам является для него психологически некомфортной, он боится ответственности или просто не знает, как это делать) или, напротив, рядового члена команды (рассчитывая на роль капитана) и т.д. К сожалению, в российской традиции детское поведение обычно весьма шаблонно, связано с ярлыками, ориентировано на жёстко закреплённые за ребёнком модели поведения, например, постоянного лидера, постоянного антилидера или просто изолированного в смысле симпатий и предпочтений члена коллектива. При этом совершенно общей установкой для тех, кто не является лидером команды, является отсутствие вовлечённости в групповую деятельность, ощущения ответственности за команду, за итоговый результат. В результате учащиеся часто не выполняют функций, закреплённых за ними в рамках игры, не делают порученных им заданий или просто не приходят на тот или иной этап игры.

Важным проявлением недостаточности организационных компетенций является неумение равноценно распределять ответственность и объём работы между членами команды, распределение её по предпочтениям, а не с точки зрения успешного достижения конечного результата. При этом часть работы оказывается не распределённой, кто-то в команде перегружен заданиями в силу того, что стянул на себя повышенную ответственность, кому-то поручают только те задания, от которых отказываются остальные.

Дефицит организационной компетенции проявляется и в неумении управлять временем, постоянно проявляющимся в ходе учебных игр. Так, не имеющие опыта участники игры, как правило, не могут распределять время на выполнение задания шага игры, особенно, если этот шаг имеет сложный, многокомпонентный характер. Вместо соблюдения ритма при выполнении задания шага игры, обеспечивающего равномерное выполнение задания, участники углубляются в обсуждения начальных этапов задания, в исходные понятия и определения, возвращаются к распределению функций и ответственности в команде, а в результате им не хватает времени для выполнения задания.

Недостаточность коммуникативных компетенций, часто проявляющаяся у начинающих неопытных игроков, часто приводит к неэффективности общения участников игры: стремлении высказаться во что бы то ни стало, перебивая и перекрикивая друг друга, или, наоборот, к молчанию, в то время, как нужно высказываться. Вместо доброжелательной позитивной атмосферы коллективного творчества общение может пойти по конфронтационной модели, когда участники непродуктивно спорят, критикуют и оскорбляют друг друга. Особенно нежелательным является стремление кого-то из участников повысить свой социальный статус в группе в процессе игровой деятельности, решить какие-то свои задачи, находящиеся далеко от задач игры в учебном процессе. Педагогу необходимо иметь в виду, что коммуникативные механизмы учащихся слабо задействованы в ходе традиционного, репродуктивного учебного процесса. Язык как средство коммуникаций практически не привлекается учащимися для решения содержательных учебных задач. Он находит применения лишь в контексте досуга, ритуальных времяпрепровождений. Поэтому слабость коммуникативного поведения учащихся обязательно проявится в первых учебных играх. Педагог должен позаботиться об установлении в игре позитивной практики общения, заранее выработать с учащимися правила продуктивного общения, проводить рефлексию по ходу и в конце игры с тем, чтобы участники игры могли осознать и скорректировать недостатки своего поведения и общения в игре.

Неудачи при организации учебных игр, особенно связанные с несформированностью организационных и коммуникативных компетенций участников, никак не могут послужить основанием для отказа от практики использования игр в учебном процессе. Напротив, следует интенсифицировать проведение деловых игр, поскольку это практически единственный метод обучения, обеспечивающий формирование необходимых участников компетенций.

Постепенно, в следующие годы, следует корректировать вводную и итоговые игры с точки зрения более полного соответствия



содержанию изучаемого курса и возможностям контингента учащихся, а также дополнять набор из вводной и итоговой игр какими-то ещё играми середины курса, направленными на то, чтобы более полно раскрыть содержание обучения.

Естественно, что для этого номенклатуры уже существующих игр окажется недостаточно, потребуются авторские деловые игры, разработанные педагогом для своего курса. Следующим шагом после внедрения в учебный курс существующих игр станет их самостоятельная разработка педагогом.

КАК РАЗРАБАТЫВАТЬ УЧЕБНЫЕ ИГРЫ?

Столкнувшись с необходимостью разработки авторской учебной игры, полно раскрывающей предметное содержание, педагогу в первую очередь следует определиться с целями игры, которую он хотел бы разработать и применить. Выбор цели первых самостоятельно разработанных игр не должен быть слишком амбициозным. Вероятно, нужно начать с простейших дидактических игр, направленных на повышение мотивации учащихся игровыми средствами в рамках обучения учебному предмету, в то же время стимулирующих формирование простейших организационных и коммуникативных компетенций. Это позволит выбрать самые простые и доступные общие сценарии дидактической игры.

Отличительной особенностью дидактических игр является наличие игровой ситуации, которая обычно используется в качестве основы метода. Деятельность участников в игре формализована, то есть имеются правила, жёсткая система оценивания, предусмотрен порядок действий или регламент.

Например, можно сформировать несколько команд из учащихся класса и предложить в командах подобрать и изготовить тот или иной дидактический материал, например, карточки с предложениями определённого вида (сложно-сочинённые, с определёнными союзами) или заданиями по математике. Заданий может быть много, они могут охватывать несколько тем или даже целый годовой учебный курс. По количеству правильно

подготовленных карточек определяется победившая команда. В качестве задания может даваться проверочный материал, например, варианты контрольной работы. Выполненные коллективно такие задания помогут реализовать модель взаимного обучения учащимися друг друга. Какая-то группа учащихся может выступать в качестве жюри, она будет проверять правильность выполнения задания и определять победителя.

Вот общие принципы, говорящие сами за себя, которые неизменно лежат в основе дидактической игры и которые должны скрупулезно соблюдаться:

- активность игрока;
- доступность игры;
- наглядность и виртуальность игры;
- занимательность и эмоциональность;
- индивидуальность игры;
- коллективность игры;
- целеустремлённость игрока;
- самостоятельность и самостоятельность в игре;
- состязательность и соревнование;
- результативность игры;
- проблемность игры.

Дидактические игры целесообразно использовать на различных этапах урока:

- при усвоении новых знаний,
- выработке навыков,
- формировании умений,
- при оценке результатов обучения.

Постепенно, приобретая опыт организации учебных игр, разработки простейших дидактических игр и главное, подготовив учащихся к участию в более сложных играх, в которых игровой компонент тесно связан с содержанием обучения, педагог может перейти к разработке, например, ситуационных или ситуационно-ролевых игр.

Широко известным вариантом ситуационной игры является игра на местности, называемая «рейнджерка» (американская внучка «Зарницы»). Данный вид игр предполагает командное участие. Количество участников от 50 до 70 человек, время проведения — от 3 до 7 часов. В основе «рейнджерки» лежит простая фабула. Это может быть двусторонний конфликт, например, конфликт между разбойниками Робин Гуда и войсками шерифа Шервудского леса. Другой вариант





состоит в организации соревнования, например, в обнаружении и захвате некоего объекта отрядами, представляющими разные государства (планеты, миры и т.д.) Основными игровыми средствами в данном случае являются игровое «оружие», а также особый вид условных воздействий на игрока, называемый «магией». «Рейнджерка» может содержать моменты, предполагающие применение туристских и спортивных навыков: полоса препятствий, «верёвочный» курс, ориентирование на местности по карте или с использование GPS, переправа через реку и т.д. В чистом виде такого рода военизированная игра способствует формированию организационных и коммуникативных компетенций. Проведённая в самом начале учебного года, в лесу в выходной день или в парке, после занятий для параллели классов она может стать своеобразным запуском «школы полного дня», содействовать знакомству участников, сплочению классов, выявлению и развитию лидеров.

Классический вариант ситуационно-ролевой игры предполагает ознакомление участников с правилами игры, общей легендой и индивидуальными вводными, непосредственно само игровое ролевое взаимодействие, обмен впечатлениями после игры. Учебное содержание игры определяется подбором легенды игры, ролей участников и индивидуальных вводных (например, пре-

дыстории и целей, стоящих перед ролями-участниками). В форме ситуационно-ролевой игры может проводиться изучение или закрепление многих исторических тем, например, положений Тильзитского мирного договора (других договоров), политическое положение, приведшее к Февральской, а затем Октябрьской революциям в России. Ситуационно-ролевая игра может проводиться как отдельное мероприятие или выстраиваться серией игр.

Может показаться, что по теоретическим предметам математического и естественнонаучного цикла подобного рода игры придумать невозможно. Однако это не так. Ситуационно-ролевые игры на материале курсов естественнонаучного цикла прямо-таки напрашиваются сами собой в формах, подсказываемых современной научной практикой: издание научного журнала, защита диссертаций, присуждение Нобелевской премии.

В процессе игры создаются исключительно благоприятные возможности для творческого и эмоционального развития участников. В игре происходит быстрое пополнение знаний, практическое освоение навыков проведения расчётов и принятия решений в условиях реального взаимодействия с партнёрами. Учебные игры должны стать обязательным элементом учебной деятельности, а их разработка — важным компонентом педагогического творчества учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *А.В. Могилев.* Почему активность у нас пассивна, а пассивность, наоборот, активна? // Народное образование. — 2014. — №5, с.133–138.
2. *Общая психология. Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. М.В. Гамезо.* — М.: Ось-89, 2008–352с.
3. *В.Д. Шадриков.* Готовность детей к обучению // Психология деятельности и способности человека. — М.: Логос, 1996. — С. 129. — 320 с. — ISBN 5–88439–015–7.
4. <http://ped-kopilka.ru/pedagogika/didakticheskaja-igra-principy-didakticheskoi-igry.html>
5. <http://www.ivalex.vistcom.ru/konsultac810.html>
6. <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/28/20/4/2/7>



ДЕТСКО-ВЗРОСЛАЯ ОБЩНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ: НЕ ПОТЕРЯТЬ СМЫСЛ¹

Д. ГРИГОРЬЕВ

Чтобы у детей формировались способности и личностные качества, они должны видеть и чувствовать, как эти способности и качества явлены в жизни взрослых людей. Хронологически первым местом таких детских наблюдений и переживаний выступает семья. «Дети хотят учиться в тех семьях, где родители хотят работать. Где родители не хотят работать, там дети не хотят учиться», — так наш замечательный поэт-фронтовик Константин Ваншенкин объяснял секрет семейного воспитания. И это секрет той детско-взрослой общности, которой непременно является всякая счастливая семья.

Другим местом формирования способностей и личностных качеств человека является школа, шире — образование. И является ровно в той мере, в какой озабочено становлением и развитием детско-взрослых общностей. Потому что, повторюсь, только в общности со взрослыми людьми у детей формируются способности и личностные качества в их целостности и «цветущей сложности».

Ответственность за жизнеспособность детско-взрослой образовательной общности лежит на нас, педагогах. Разумеется, если мы собираемся быть профессиональной корпорацией, творческим профессиональным

сословием, а не решили вдруг массово превратиться в «профсоюз репетиторов». Какие бы социальные и организационные трансформации ни происходили, какие бы вызовы, требования, стандарты ни предъявлялись, ответственность за складывание общности с детьми — это ответственность принципиально не снимаемая. Только с этой ответственностью мы из педагогов, назначенных по должности, можем дорасти до учителей, которых выбирают ученики.

К сожалению, детско-взрослая образовательная общность — это сегодня модная тема. И нуждается в защите от свойственных образовательным модам пустословия, поверхностности суждений, цветистости высказываний. Я постараюсь расставить несколько смысловых ударений, которые считаю обязательными для трезвого понимания проблематики детско-взрослых общностей в образовании.

Первое. Общность возникает там и тогда, где и когда мы *вместе* с детьми. Это состояние — *вместе* — религиозная (православная) традиция именует соборностью, нераздельно/неслиянным бытием. Лучшего светского определения *вместе*, чем слова Ады Якушевой Юрию Визбору: «Ты — моё дыхание...», я подобрать не могу.

¹ Исследование осуществлено при поддержке РФНФ (проект 14-06-00089а)





Если бросить взгляд на образовательную реальность, то мы чаще *рядом* с детьми, чем *вместе* с ними. Отличие *рядом* от *вместе* — в неполной открытости взрослого ребёнку и в таком же неполном, избирательном принятии взрослым ответственности за ребёнка. И то и другое зачастую нужно и даже полезно для жизни в её статусно-ролевом и функциональном измерении. Но как только мы выходим в ценностно-смысловое, духовное измерение жизни, *рядом* сразу оказывается недостаточным.

Итак, что же такое — быть взрослому *вместе* с ребёнком? Вместе — это непритворная открытость взрослого ребёнку, открытость по причине равенства человеческого достоинства. Вместе — это признание и принятие взрослым свободы ребёнка вкупе с полной ответственностью за него. Вместе — это реальное, не наигранное соучастие взрослых и детей в общем деле. Вместе — это равносильное желание (и способность) взрослого учить и учиться у ребёнка. Наконец, быть взрослому вместе с ребёнком — это практическая реализация им спортивного принципа «выигрывает команда, а проигрывает тренер».

Второе. Общности живут *событиями*, а не *мероприятиями*. У события есть ряд принципиальных отличий от мероприятия, это не игра в слова, а другая культура работы в образовании. События всегда нацелены на изменение повседневности. Мероприятие — самоценно, оно проводится ради самого себя, а событие оправдывает себя только через перемену повседневности. Если происходит перемена повседневности, какой-то сдвиг, значит, мы создали событие. Если ничего в повседневности не изменилось, мы не имеем права называть то, что сделали, событием. Провели хорошее, интересное, яркое, но — мероприятие.

Говорят, что праздник — это, в первую очередь, ожидание праздника. Действительно, главное в событии — это его подготовка. Как обеспечить режим подготовки — не авральный, без штурмовщины, но одновременно без нудной плановости; как провести подготовительные работы дружелюбно к участникам и одновременно по-деловому — в этом сложность событийного подхода.

Событий не может быть много. Педагоги, наверное, как никто это понимают. Но их не должно быть и мало. Поэтому принцип минимакса, когда в малом умещается многое, чувство меры и чувство времени фундаментальны для событийного подхода.

Воспитывающее событие должно быть и ярким, и глубоким. Требования, как мы с вами понимаем, во многом противоположные. Поэтому научиться сочетать их — это нетривиальная задача.

Наконец, события живут повторениями. Как сделать события повторяющимися, но, при этом, не приедающимися, не набивающими оскомину — в этом тоже особая культура работы с событиями в образовании.

Третье. Общность — это всегда *договор*, и никогда не *сговор*. В современном образовании очень много сговоров, например:

- между слабыми администраторами и слабыми педагогами об имитации деятельности;
- между слабыми педагогами и слабыми родителями о воспитании удобно-послушного, безынициативного ребёнка;
- между слабыми педагогами об игнорировании и отчуждении сильных педагогов;
- между слабыми педагогами об игнорировании и отчуждении сильных учащихся и т.д.

Разрушить сговор очень непросто. Для начала его надо назвать, тем самым обнаружить, сделать предмет пристального рассмотрения и анализа, а потом выходить на переговоры с участниками сговора. И посредством переговоров, как правило, болезненных и сложных, приходиться к договору.

Четвёртое. Общность — это не средство, как зачастую пишут и говорят. Общность — это *среда*, это *место встречи*. В этом отличие общности от более привычных нам организаций. Мы — люди организаций, и у нас не так много в жизни встреч именно в формате общности. Организацию строят, а общность выращивают. Чувствуете разницу? По словам В.И. Слободчикова, организация — это целевое объединение людей по заранее определённой структуре, а общность — объединение людей на основе общих ценностей и смыслов. В организацию люди входят,



а в общности люди встречаются, нормы, смыслы и ценности взаимодействия привносятся ими в эту встречу.

Пятое. Общность не виртуальна, а реальна. И потому опознаваема и диагностируема. Один из главных критериев детско-взрослой общности, по которому можно судить о её наличии, — это идентичность, причастность взрослого и ребёнка к этой общности. Для детей мы назвали это *школьной идентичностью* (имея в виду под школой любой образовательный институт). Ребёнок может и хочет, а значит, должен чувствовать себя в любой образовательной реальности, любом объединении учеником своих учителей; участником этого объединения, в котором он находится; «гражданином большого общества»; членом своей этнической и религиозной группы; и т.д. Это всё составные части его школьной идентичности.

Школьная (образовательная) идентичность позволяет увидеть, связывает ли ребёнок свои успехи и достижения, впрочем, как и неудачи, с образовательной структурой, является ли образовательная структура значимым для него местом или нет.

Низкие показатели причастности будут свидетельствовать о том, что образовательное учреждение не значимо или мало значи-

мо для ребёнка. И даже если он, как ученик, объективно успешен, то источник этой успешности не в школе, а, например, в семье, в нанятых родителями репетиторах, в другой образовательной структуре, где ребёнок занимается.

А высокие показатели идентичности свидетельствуют, что школа занимает важное место в жизни ребёнка, является значимым для него местом и событием. И даже если он как ученик не очень успешен (будем надеяться, пока), то его личное достоинство, его самоуважение проистекают из его школьной жизни, из сложившейся здесь детско-взрослой образовательной общности.

... «Мы такие злые не потому, что плохо живём. Мы плохо живём, потому что мы такие злые», — так в 2006 году, незадолго до своей смерти, наш выдающийся социолог Ю.А. Левада охарактеризовал современное состояние нашего общества. На мой взгляд, именно детско-взрослые образовательные общности, пожалуй, как никакие другие, несут в себе ту радость жизни, ту ответственность, то доверие, которые только и могут вывести нас из этой всеобщей озлобленности, «войны всех против всех». Но для этого нам, педагогам, надо держаться правильных смыслов.





ЛЕТНЯЯ ШКОЛА И ИННОВАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ

Т. КАПКАЕВА

Современная школа — это открытая социально-педагогическая система, включающая в себя взаимодействие педагогического, ученического и родительского коллективов как равноправных партнёров, которые стремятся к диалогу, межличностному общению, широкому социальному сотрудничеству.

За последние годы в Октябрьском сельском лицее Чердаклинского района Ульяновской области накоплен опыт взаимодействия с семьёй. Сложилась целая система совместной деятельности с родителями. Активное вовлечение родителей в жизнедеятельность лицея происходит через познавательные, творческие, спортивные мероприятия, проводимые как во время учебного процесса, так и в каникулярное время.

Каникулы — свободное от учебных занятий время — в своей совокупности составляют третья часть года и имеют исключительное значение для развития воспитания и образования детей и подростков. Каникулы — это личное время ребёнка, которым он имеет право распоряжаться, а его содержание и организация — актуальная жизненная проблема личности, в развитии которой помощь педагогов и родителей неоценима. Известно, что все дети по своей природе талантливы, и развитие природных задатков зависит от того, как учителя и совместно работающие

в этом направлении родители организуют их жизнь и деятельность. Необходимо создать условия, способствующие максимальному раскрытию возможностей каждого ребёнка.

Вот уже два года на базе Октябрьского сельского лицея в рамках детского оздоровительного пришкольного лагеря работает Летняя школа естественнонаучного профиля.

Профиль выбран неслучайно. Во-первых, с 2010 года Октябрьский лицей является активным участником Школьной лиги Роснано, одна из главных задач которой — повышение интереса к предметам естественнонаучного профиля

Во-вторых, территориально наш лицей находится рядом с Ульяновской государственной сельскохозяйственной академией, и большая часть родителей учащихся-преподаватели УГСХА заинтересованы в активном познавательном отдыхе своих детей

В-третьих, наш лицей — сельский и имеет профилизацию на факультеты академии (профильные химико-биологические и физико-математические классы).

Летняя школа — инновационная модель учреждения, в которой органично сочетаются летний лагерь, где есть место отдыху и развлечениям, и школа, где подросток получает дополнительные знания. Основное внимание сосредоточено на создании условий для свободного выбора каждым ребёнком обра-



зовательной области, профиля программы; многообразии видов деятельности, удовлетворяющих самые различные интересы; лично-стно деятельном характере образовательного процесса, способствующего мотивации личности к познанию и творчеству, профессиональному самоопределению детей, их самореализации, что соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения.

Основными инструментами, при помощи которых в Летней школе реализовывались образовательный и воспитательный процессы, были следующие. Использовались проектные технологии: «Образовательное путешествие» в Центр палеонтологии Среднего Поволжья Ундоры (заранее были проведены тьюторами беседы, составлены дневники путешественников с теми заданиями, которые учащиеся должны выполнить в ходе путешествия в результате совместной деятельности учащихся, родителей, их сопровождающих, и экскурсоводов)

Проводились встречи с преподавателями УГСХА — как носителями информации, идей, научных знаний, с одной стороны, и как родителей кого-то из учащихся, с другой стороны, что позволило развивать ценностные отношения.

Велась работа в музее лицея и музее Учхоза УГСХА, благодаря чему осваиваются ценности культуры своего посёлка, принимается активное участие в жизни своего посёлка (акции по уборке территории вокруг памятников), оказывается посильная помощь в сборе материала и расширении музейных экспозиций.

Организовывалась работа в Мастерских, организаторами которых стали учителя и родители. Такая организация прежде всего была направлена на расширение знаний в определённой сфере естественных или гуманитарных наук, на знакомство с миром профессий и стимулировала раннюю социализацию подростков.

Технология «Педагогическая мастерская» заключается в специально организованном педагогом-мастером или родителем-мастером развивающем пространстве, которое позволяет учащимся в коллективном и индивидуальном поиске приходиться к построению и открытию знаний.

Данная технология удерживает следующие важные позиции:

- реальность практической задачи, выполнение которой ведётся под руководством мастера;
- самостоятельность выбора тематики мастерской;
- необходимость освоения навыка эффективного взаимодействия в коллективе;
- равенство всех, включая мастера;
- мотивированное привлечение к процессу деятельности;
- отсутствие оценок, соревнования, соперничества;
- чередование индивидуальной и коллективной работы создают атмосферу сотрудничества и взаимопонимания;
- важен не только и не столько сам результат, сколько процесс.

Мастерская включает разных по возрасту и уровню подготовки учащихся, тьюторов (учащихся старших классов), помощников мастера.

Во время участия школьников в данных мероприятиях происходило формирование *коммуникативной культуры*: культуры работы с вопросом (умение задавать вопросы и отвечать на них) во время встреч и экскурсий; культуры ведения дискуссии и разрешения конфликта, во время выбора материала в группах для выпуска номеров газеты в мастерской «Юный журналист»; культуры оценочных суждений (умение высказать оценочное суждение и стимулировать другого человека к деятельности), во время итоговых занятий всех мастерских и подготовки к «Ярмарке мастерских».

Проективная культура ученика формировалась в ходе освоения новых видов деятельности — ребята выпускали газеты, создавали презентации по темам, которые они обсуждали в мастерской «Очевидное — невероятное», работая с научно-популярной литературой, и затем представляли их другим учащимся, составляли своё генеалогическое древо в мастерской «Юный исследователь», участвовали в деловой игре «Журналист» (знакомство с историей нашего посёлка и его современностью, с историей создания сельскохозяйственной академии и её настоящим).

Исследовательская культура сложилась





из культуры работы с информацией, культуры проведения эксперимента и культуры проведения полноценного исследования (создание генеалогического древа своих семей совместно с родителями).

Культура работы с информацией формировалась во время поиска информации из различных источников знаний (литературы в школьной библиотеке, интернет-информация, разговоры с родителями), создание докладов и презентаций по выбранной тематике, аннотаций на литературные источники.

Культура проведения эксперимента прежде всего формировалась в мастерской «Юный химик», где ребята самостоятельно под руководством педагога провели несколько экспериментов, а также во время работы в мастерской «Юный биолог» с микроскопами на самостоятельно созданных микропрепаратах, при изготовлении гербарного материала.

Культура проведения исследования связана с достижением результата, обусловленного умением определять цели исследования, разбивать цели исследования на задачи исследовательского процесса, выбирать методы, планировать и анализировать результаты исследования. На основе проведённого миниисследования на волжском косогоре в районе Ундоры учащиеся представили описание найденных палеонтологических останков, используя специальную дополнительную литературу.

Результаты бесед с учащимися, родителями и анкетирование показали, что работа Летней школы удовлетворила запросы родителей и детей по организации полноценного

отдыха в летний период. С целью развития познавательных интересов, развития художественно-эстетического вкуса и расширения кругозора детей были организованы следующие экскурсии: в городской краеведческий музей, в школьный музей, в библиотеку УГСХА. Дети получили массу впечатлений на обзорных экскурсиях, отобразив их в замечательных творческих работах: поделках, рисунках на асфальте и альбомах. Познакомились с мастерами народного творчества — родителями, обладающими определёнными талантами в прикладном искусстве (вышивание различными способами, вязание, макраме, оригами и др.).

Деятельность родителей и педагогов в интересах ребёнка может быть успешной только в том случае, если они станут союзниками, что позволит им лучше узнать ребёнка, увидеть его в разных ситуациях. Семья и школа — два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего, но зачастую не всегда им хватает взаимопонимания, такта, терпения, чтобы услышать и понять друг друга.

Результаты итоговой рефлексии для родителей показали, что родители в основном правильно понимают распределение ответственности: школа обучает, семья воспитывает, вместе — развиваем детей, обучая и воспитывая, что родителей интересуют вопросы сохранения здоровья, обучения, воспитания и успешной социализации детей; они готовы к взаимодействию по самым различным аспектам образовательного и воспитательного процессов.



ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Т. ЕРМАКОВА

В настоящее время основным условием достижения целей образования выступает культурно-образовательное пространство учебной и социальной деятельности школьников. Речь идёт не только о том, что создаётся и поддерживается в стенах школы. Большое значение имеет пространство, в котором ребёнок играет, общается со сверстниками, путешествует, живёт.

В детстве каждый ребёнок переживает период первооткрывателя, исследователя. Вопрос в том, насколько нежно и прочно смогут взрослые подхватить этот детский порыв и пронести его через годы. Судьба наградила меня общением именно с такими людьми. В начале педагогической деятельности знакомство с работами Ш.А. Амонашвили «Здравствуйте, дети!» и О.В. Крыловой «Интегрированный урок географии» открыло для меня удивительную сторону предмета «География». Предполагая использование большого разнообразия форм и средств обучения, он обладает широким диапазоном межпредметных связей. Это позволяет выбрать в качестве основного направления педагогической деятельности развитие творческого потенциала воспитанников средствами межпредметной интеграции, основу которой составляет исследовательская деятельность краеведческой направленности.

Участие в Международных педагогических чтениях Гуманной педагогики заставило вернуться к педагогическим исследованиям Л.Н. Толстого и В.А. Сухомлинского.

Помимо интегрированных уроков я реализую интегрированные программы внеурочной предметной деятельности. Практика показала, что наиболее эффективной формой для реализации подобных программ является клуб. Только добровольная (не «затянутая» формальными рамками) клубная форма позволяет педагогу и воспитанникам разбудить и развить жилку творчества, сплотить и привлечь к совместной работе окружающих, семью. Без сопереживания творчества не получится, поэтому вместе учимся не только слушать, но и слышать, не только смотреть, но и видеть.

Ежедневная кропотливая работа в клубе «Поиск» проходит под девизом «Найти, Узнать и Сохранить!». С 2010 года деятельность клуба осуществляется в рамках международного проекта «Ассоциированные школы ЮНЕСКО», для чего я прошла обучение по программе: «Учитель ЮНЕСКО». В 2011 году нашему клубу довелось принять участие в международном волонтерском лагере по сохранению археологического историко-культурного заповедника Старая Майна (под Ульяновском). Опыт, приобретённый в рамках мастер-классов, общение с экспертами позволили мне иначе





посмотреть на проблему воспитания у школьников ценностного отношения к историко-культурному наследию и волонтерской деятельности. Результатом этой работы стало написание при поддержке нидерландских экспертов программы «География культурного наследия». Основную часть программы составляет практическая деятельность исследовательского характера по оценке состояния объектов культурного наследия. В этом учебном году нас включили в Российский проект РГО «Живые Родники России» в числе 40 учебных заведений страны, где мы применяем уже сложившиеся подходы к оценке природного наследия региона. Исследовать, чтобы сохранить — вот что является основным мотивом работы школьников — членов клуба. Под этим девизом материалы, собранные в экспедиции, успешно становятся объектами предметных исследований для других учеников в ходе обычных уроков.

Исследования, открытия, направленные на сохранение окружающего их жизнь наследия, позволяют школьникам учиться ценить и преумножать созданное и сохранённое предыдущими поколениями, отличать прекрасное от бездуховного. Реализация развивающего и воспитывающего потенциала проектно-исследовательской деятельности происходит не только самим фактом приобщения к историческому или природному памятнику, но и обязательным включением в структуру исследования задач по научной оценке значения объекта в различных аспектах жизни данной территории, региона, страны, мира.

Изучение объекта со стороны разных предметов, а в нашей практике — это история, география, биология, химия, этнография, экономика и др., не просто расширяет образовательный кругозор школьников, а, говоря языком нового образовательного стандарта, формирует метапредметные знания. Выводы, формулируемые школьниками по итогам проведённых исследований, менее всего привязаны к предметному знанию. Их больше интересуют прогнозы о том, что произойдёт, как изменится, какой даст эффект, если.... На проводимой географическим факультетом СГУ первой научно-исследовательской конференции, посвящённой юбилею факультета,

мои ребята (ученики 9 и 11 классов) представили три исследования, которые прошли оценку экспертов и стали их первыми научными публикациями.

Внедрение в образовательный процесс интегрированных уроков и программ, цель которых создание условий для активного участия молодёжи в общественной жизни, развитие навыков моделирования при использовании метода проектов, умение работать в группе, участие в решении социально значимых задач, формирование позитивных жизненных установок и мотиваций обеспечивает качественные изменения ученика.

Цель современного образования — подготовить личность, открытую к новым знаниям, межкультурному диалогу, интегрированную в мировое сообщество, и здесь нужно учитывать, что, помимо прочего, сохранение культурного наследия является приоритетным направлением деятельности ЮНЕСКО и объектом внимания мирового сообщества в свете провозглашаемого принципа устойчивого развития в науке, культуре и образовании.

Немного о клубе. Для меня это наиболее эффективный формат развития способностей воспитанников, формирования особого культурно-образовательного пространства, где ребята разного возраста, вместе участвуя в исследовании, учатся преодолевать некоторые комплексы, повышают самооценку, часто на примере жизни и творчества личностей, о которых почти ничего нет в учебниках.

Идея сохранения и защиты творений культуры жила в умах представителей передовых людей разных эпох, но особенно обострилась в XX веке, когда само существование человечества оказалось под угрозой. В их числе Николай Рерих, Ромэн Роллан, Бернард Шоу, Рабиндранат Тагор, Альберт Эйнштейн. Эти слова Дмитрия Лихачёва проводят нас к мысли о том, что в эту деятельность по охране культурного наследия должен включиться каждый человек в любом уголке земного шара: «Культура представляет главный смысл и главную ценность существования как отдельных народов и малых этносов, так и государств. Вне культуры самостоятельное существование их лишается смысла». Как



только, созерцая окружающую действительность, задумаешься, а в каком состоянии она, что я могу сделать, чтобы этим наслаждались земляне и после меня, ты уже становишься частью всемирного движения по охране культурного наследия.



Участие в проектах и конкурсах ЮНЕСКО заставляет результативно применять ИКТ-технологии. В рамках технологии сотрудничества создавались проекты: «Прогулки по Покровску», «Музей под открытым небом», «Как охраним Живую ткань Культуры?» В них исследовалось состояние объектов культурного наследия города, некоторые из которых разрушались у нас на глазах, а в проекте «Путь к Свету» прослеживаются попытка проанализировать состояние души современного подростка и пути выхода из сложного духовного состояния. Привлечение к работе над проектами различных организаций, встречи и беседы с людьми, которые могли бы помочь в решении проблем, не остались незамеченными.

Так перед стройкой появился стенд с указанием о ходе реставрационных работ. И это уже результат! А высказывания участников проекта о том, как повлияло на них и их сверстников участие в проекте, есть свидетельство начала **НОВОГО ДУХОВНОГО ПУТИ**. Каждый памятник культуры известен памятью о людях. И продолжением становятся исследования жизни и деятельности наших известных земляков и рядовых жителей. Часто такая работа приводит к неожиданным открытиям: так, наш проект «Метафизика Покровска», посвящённый сохранению культурного наследия через исследование биографий покровских семей Кассилей и Шнитке, позволил провести некоторые параллели. Пройдя

по известным историческим местам города, мы попытались посмотреть глазами творческих людей — писателей, художников, музыкантов на родные места и найти отклик в собственной душе, отсюда возникает, естественно, ощущение себя как частицы чего-то необъятного, далёкого, но почему-то очень родного — **КОСМОСА!** А начинать движение души лучше с вопроса «Кто Я?» История своей семьи проливает свет не только на сегодняшний день, но и на будущее каждого, и ещё крепче привязывает к родному городу, посёлку, улице, дому.



С уроков «Моя родословная» начинается работа с каждым новым поколением клуба. «Творчество — это самостоятельное мышление, в результате которого рождается новое. Новое я прилагаю к такому физическому явлению, которое нельзя ни полностью предсказать, ни объяснить на основе уже имеющихся теоретических концепций», — писал академик Пётр Капица.



Результатом знакомства с жизнью и творчеством братьев Шнитке стала модель музыкального фонтана, рисунки и эссе как вариации на музыку Альфреда Шнитке и осмысленные стихи Виктора Шнитке. Внимательное путешествие по страницам книги Льва Кассиля «Кондуид и Швамбрания» два раза





в год приводит нас в стены дома музея писателя, где в прошлом году уже двадцатый раз прошёл городской праздник, посвящённый дню рождения Льва Кассиля, постоянным участником которого уже в десятый раз стал клуб «Поиск». Здесь же состоялось ещё одно открытие: вместе с работниками музея мы решили ежегодно 8 февраля отмечать День рождения Швамбрании. В рамках клуба «Поиск» мы организуем музейные практики, являемся волонтерами музеев города. Темы исследований выбирают сами ребята, а направления уже сложились: туристско-краеведческое, экологическое, социальное проектирование. Слова Владимира

Вернадского ещё раз подтверждают мысль о безграничности и безмерности Творчества: «... творчество выявляет нам Космос, проходящий через сознание живого существа» (из учения о ноосфере), заставляют людей творческих создавать новое, приоткрывая завесу прошлого и распахивая ВРАТА ГРЯДУЩЕГО!

Результаты исследования-проекта, презентации, буклеты, видеосюжеты пополняют дидактическую базу, которая с успехом применяется на уроках и в деятельности клуба, способствует сохранению и приумножению традиций и укрепляет нити преемственности поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дереклеева Н.И. Научно-исследовательская работа в школе. М.: Вербум-М, 2001.
2. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. СПб, 1995.
3. Обухов А.С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать? Исследовательская работа школьников. 2003, № 4.
4. Савенков А.И. Виды исследований школьников. Одарённый ребёнок. 2005, № 2.



МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ: БОМБА ЗАМЕДЛЕННОГО ДЕЙСТВИЯ ИЛИ ПРОРЫВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ?

**И. НАЗАРОВА,
С. ШАТСКАЯ**

Компьютеры, мобильные телефоны, айфоны, айпады, информационные технологии, Интернет... Эти слова для нас стали привычными и знакомыми до боли. Без них мы просто уже не представляем своей жизни. Они для нас и источник информации, и развлечение, и возможность познать мир, не выходя из дома, и средство комфортного существования...

Человечество вступило в информационную эпоху окончательно и бесповоротно. Развивающаяся стремительно и неудержимо научно-техническая революция легла в основу глобального процесса информатизации всех сфер жизни общества. В последние годы много пишут и говорят о перспективах внедрения и использования компьютерных технологий для решения стоящих перед системой образования задач.

В Федеральном законе Российской Федерации «Об информатизации, информационных технологиях и о защите информации» в числе важнейших приоритетов модернизации образования страны называется необходимость поддержки вхождения молодого поколения России в открытое глобальное информационное пространство.

Предполагается, что такая масштабная информатизация, несомненно, имеет в качестве основной цели благие намерения просветить, научить, объединить, сделать успешными.

Однако, как известно, многими благими намерениями выложена дорога в ад. Попробуем поразмышлять о качестве влияния информационных технологий на молодое поколение.

Совершенно очевидно, что выпускнику школы предстоит жить в мире, в котором крепкая дружба с компьютером во многом определит его жизненный успех, его дальнейшую жизненную траекторию саморазвития, его «место под солнцем».

И каждая школа старается максимально внедрить в учебный процесс компьютерную составляющую. Ведь от того, как быстро школа отреагирует на появляющиеся компьютерные новинки, зависит оценка качества работы школы, её престиж, конкурентоспособность на образовательном рынке.

Говоря научным языком, основной целью информатизации образовательного пространства школы является создание такой информационной системы образования, которая будет включать в себя совокупность как технических, программных, телекоммуникационных, так и методических средств, которые помогут применять в образовательном процессе новые информационные технологии и осуществлять сбор, хранение и обработку данных. В качестве основных участников и пользователей информационной системы будут выступать педагоги, ученики и менеджеры. Цель такой информатизации —

Скоро останутся лишь две группы людей: те, кто контролирует компьютеры, и те, кого контролируют компьютеры. Постарайтесь попасть в первую.

Льюис Д. Эйген





создание в школе *единого информационного пространства*: ученик — учитель — администрация — родитель — общественность — власть.

Предполагается, что информационные компьютерные технологии будут незаменимыми помощниками пользователей информационной системы в поиске и сборе информации, в развитии исследовательских способностей детей, развитии школьных сайтов, контроле родителями учебного процесса, создании портфолио школьника, а также окажут неоценимую помощь в проведении игр, конкурсов, викторин и т.д.

Несомненно, использование компьютерной техники в образовательном процессе школы становится нормой жизни как для учителей, так и для самих учеников. Компьютерная техника может и должна широко использоваться в школе в качестве инструментов обучения, познания себя и действительности, в качестве средства творческого саморазвития обучаемого, средства автоматизации процессов контроля, коррекции и психодиагностики, средства для организации интеллектуального досуга и, конечно, в качестве средства совершенствования управления учебным заведением и учебным процессом.

Звучит красиво, современно, перспективно. Однако возникает вопрос: как тотальное внедрение компьютерных технологий в конечном итоге отразится на молодом поколении, на восприятии молодыми людьми окружающего мира, на их физическом и психическом здоровье и т. д.?

По мнению учёных, за последние пять лет примерно в десять раз увеличилось число детей, умеющих пользоваться компьютером. Причём отмечается, что независимо от школьного образования эта тенденция будет ускоряться. Очевидно, что дети в основном используют компьютер для своего развлечения. В игровых компьютерных программах они чувствуют себя как рыбы в воде. Дети здесь могут почувствовать себя и супер-героем, и красавицей, и успешным мачо. При этом познавательные мотивы работы с компьютером стоят примерно на двадцатом месте. Поэтому задачей школы, на наш взгляд, становится *не столько научить*

ребёнка работать на компьютере, сколько научить ребёнка работать на нём с пользой для себя.

Следует отметить, что становление в школе новой образовательной парадигмы связано с развитием информационного общества (В.П. Демкин). В этой новой образовательной парадигме учащийся — не объект педагогического воздействия, а активный субъект познавательной деятельности. С помощью новых форм организации учебного процесса он должен быть вовлечён в диалог с преподавателем, в выполнение творческой работы.

Многими исследователями отмечается, что кризис современной образовательной системы связан с тем, что существует узкое понимание информатизации образования. Такая информатизация зачастую упрощается до предмета информатики изолированно от других дисциплин и курсов.

Сегодня новые информационные технологии реально способны стать новыми инструментами в руках педагогов. Например, интерактивность помогает организовать самоаттестацию учащихся без участия преподавателя. Коммуникативность позволяет получить информацию в кратчайшие сроки, использовать дистанционное обучение, обеспечить консультации с квалифицированными педагогами, встреча с которыми затруднена по причине значительного расстояния (А.В. Осин).

Однако для того чтобы данные технологии эффективно, а главное, полезно работали, необходимо создать технологические условия, подготовить аппаратные и программные средства, осуществить их комплексное внедрение в учебный процесс школы, подготовив для этого квалифицированные кадры.

Думается, что только тогда компьютерные технологии станут настоящими помощниками для учителей в рациональной организации познавательной деятельности учеников, когда в ходе использования этих технологий будут задействованы все виды чувственного восприятия ученика, когда каждому учащемуся будет обеспечена собственная траектория развития в зависимости от его способностей и наклонностей.



Например, для юных журналистов с целью их самореализации учителем русского языка и литературы может быть создана электронная газета. А тематические презентации и видеоролики, подготовленные учащимися самостоятельно по тем или иным предметам школьной программы, давно уже должны стать нормой жизни. При помощи компьютерных технологий для юных астрономов реально организовать путешествие по Солнечной системе, а для будущих биологов — осуществить «погружение» в подводный мир с его особыми флорой и фауной.

Использование компьютерных информационных технологий позволит учителям творчески познакомить учащихся со сложными понятиями, показать практическое значение последних в жизни человека, а также развить интеллектуальные, творческие способности учащихся, умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками качественной информации.

Именно на работу с качественной информацией, на её поиск и использование должен быть сделан основной упор в школе.

Так, в учебном процессе современному ученику приходится сталкиваться с огромным количеством разнообразной учебной информации. Попытка объять необъятное приводит к информационной перегрузке и эмоциональному перевозбуждению, что опасно для психического и физического здоровья ученика.

Поэтому только тщательный подбор учителем учебного материала и компьютерных средств позволят создавать на уроке наиболее благоприятную психологическую атмосферу. Причём главным аргументом при выборе электронного средства учебного назначения должен стать тот факт, что изучаемое на уроке научное понятие или явление сложно объяснить на вербальном уровне, и нужна его визуализация. Ведь длительная работа за компьютером отрицательно сказывается на многих функциях организма ребёнка: высшей нервной деятельности, эндокринной и иммунной системах, на зрении и костно-мышечном аппарате.

Чрезмерное использование компьютерных средств приводит к тому, что дети совсем перестают фантазировать, становятся неспо-

собными создавать собственные визуальные образы, с трудом обобщают и анализируют информацию. Компьютер может стать причиной нарушений в психике детей, их интеллектуального развития, может снизить функционирование некоторых видов памяти, способствовать росту эмоциональной незрелости, безответственности.

Психическое напряжение вызывает у детей стрессовое состояние, виртуальная реальность приводит к потере чувства естественной опасности и, что самое страшное, даже к снижению цены собственной жизни.

Не стоит забывать учителям, что учебные занятия с использованием компьютера требуют особой организации режима их проведения. Необходимо безоговорочно соблюдать установленную длительность непрерывной работы на компьютере, а также проводить профилактические направленные на охрану здоровья учащихся мероприятия.

Обязательным является то, что при организации учебной деятельности с применением компьютерных технологий следует учитывать возрастные особенности учащихся, а также санитарные правила и нормы.

Во время уроков следует проводить физкультурные паузы, выполнять упражнения для снятия зрительной нагрузки, которые несомненно улучшат функциональное состояние различных систем организма, будут способствовать ликвидации застойных явлений в нижней половине тела и ног, улучшению кровоснабжения мозга.

Следует отметить, что в процессе реализации программ информатизации образовательного процесса в наших школах выявилось, что одним из рисков реализации программы является компьютерная зависимость учеников, которая по сути дела стала новым видом наркомании.

С точки зрения психологов, зависимость от компьютера есть разновидность эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами. Чрезмерное увлечение компьютерными играми приводит подрастающее поколение к порой необратимым поведенческим отклонениям. Компьютерные наркоманы играют дни и ночи напролет, пропадают в клубах сутками, тратят на это все деньги, лишая себя даже полноценного





питания и сна. Компьютерные игры становятся мощнейшим дезадаптирующим, «вышибающим из реальной жизни» фактором. Ребёнок не представляет себе жизни без них, у него формируется так называемое влечение, с которым сам он, как правило, не способен справиться. В некоторых случаях даже становится необходимым участие психологов, социальных работников, педагогов или врачей, которые помогли бы ребёнку выйти из этого состояния.

Использование компьютера в качестве средства выхода из реального мира в виртуальный искажает мышление ребёнка, дезориентирует его в реальной жизни, учит мыслить не творчески, а технологически. Их мозг работает так: есть условие задачи, есть цель и комплекс средств, при помощи которых можно достигнуть этой цели. Всё! Таким образом, мышление ребёнка программируется, творческие способности не развиваются. Происходит роботизация мышления, притупляются чувства, уходят все те эмоции, которые всегда были присущи детям.

Чрезмерное использование компьютера, погружение в океан не всегда качественной и к тому же отрывочной информации делают сознание подрастающего поколения фрагментарно-клиповым, бессистемным, формирует образы, чуждые реальности.

Поэтому возникшая всерьёз и надолго проблема компьютерной зависимости и некачественного медиапотребления молодого поколения нуждается в серьёзной совместной работе семьи и школы.

В семье необходим тщательный контроль за тем, какую информацию извлекают наши дети из Интернета, какие «помойки» посещают. Необходима замена игр, как «виртуальных друзей» ребёнка, на реальных товарищей, с которыми интересно играть и решать задачи в реальном мире, соревноваться на спортивной площадке, а не за компьютером с джойстиком в руках. В свою очередь, школа должна так осуществлять внедрение информационных технологий, чтобы они способствовали формированию, развитию информационной культуры школьников и ценностного отношения их к своему здоровью. Детей надо учить тому, как рационально использовать инструменты и возможности компьютера для своего содержательного досуга, чтобы не навредить себе, способствовать своему творческому развитию и формированию целеустремлённости и желанию самореализовываться в реальном, а не в виртуальном мире.

К сожалению, сегодня гораздо легче вырастить киборга, чем настоящего человека. Не так ли?

ЛИТЕРАТУРА

1. Компьютерная зависимость // [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.corpus-bft.org/society/narcomania.html> (Дата обращения 28.02.2015).
2. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер. — М.: Вако, 2007.
3. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие; Оренбургский гос. ун-т. 2-е изд. перераб. и дополн. Оренбург: ОГУ, 2012.
4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. — М.: АРКТИ, 2003.
5. Сыч Т.В. Информатизация образовательного пространства школы/ Интернет и образование, Октябрь, Том 2009, № 13



ПАРТНЁРСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ

Т. ВАНЬКО

В каждом ребёнке от рождения заложены какие-то способности, развитие которых уже началось в семье на основе семейного воспитания, семейных ценностей. Как справедливо отмечал Себастьян Брант: «Ребёнок учится тому, что видит у себя в доме. Родители пример тому».

Задача классного руководителя создать условия для самореализации каждого ребёнка. Как правило, чем старше становится ребёнок, тем меньше он общается с родителями. И это связано не с тем, что они его меньше любят, а с тем, что в современный, скоростной век в погоне за заработком всё меньше остаётся времени для общения родителей и детей.

Убеждена: «Классный руководитель и родители — партнёры в воспитании ребёнка!»

Работая с родителями, стараюсь привлечь их внимание к проблемам современных детей, создать условия для общения и взаимодействия родителей между собой с целью обмена опытом воспитания и поиска совместных идей, ценностей, путей решения проблем, связанных с преодолением трудностей подросткового возраста, а также с вопросами всестороннего развития детей.

Родительские собрания стараюсь проводить необычно. Например, поделив родителей на две группы (родители мальчиков и родители девочек) ставлю им задачу

создать совместно портрет идеального сына или дочери. Работая в группах, родители размышляют над тем, какие качества они хотели бы воспитать в своих детях, какими личностными характеристиками обладают современные подростки, согласовывают свои взгляды и в ходе обсуждения задумываются над вопросом: кого мы хотим воспитать? После защиты портрета идеальной дочери и идеального сына (от каждой группы выступает родитель, представляя общее мнение) переходим к обсуждению. Пытаемся проявить и разделить цели родителя и классного руководителя, достичь взаимопонимания и согласования позиций в вопросах воспитания, проявляем их ожидания от меня как классного руководителя, мои ожидания и даже настойчивые требования к детям в ходе воспитания. Обсуждение проводим в форме «аквариум» — я выступаю в роли ведущего, родители сидят в два круга: внешний — большой и внутренний — малый. Желающие высказаться по тому или иному вопросу садятся во внутренний круг, а те, кто во внешнем круге, внимательно слушают и после того, как все выскажутся, задают уточняющие вопросы или высказывают собственную точку зрения. Такая форма обсуждения нашла положительный отклик у родителей, т.к. позволила им





на родительском собрании быть не пассивными слушателями, а активными участниками обсуждения важной для них темы, самим совместно искать пути решения проблем.

Ещё один приём, который я использую, — **метафора** (метафора — слово или выражение, употребляемое в переносном значении). На столе перед родителями несколько навесных замков, среди которых один в форме сердца и несколько ключей. Предлагаю родителям подобрать ключи к замкам. Не ко всем получается. Вместе приходим к выводу, что как ключ не подходит к каждому замку, так и к каждому ребёнку нужен индивидуальный подход! Взрослым предстоит понять, а главное — найти ключ к сердцу ребёнка. Размышляя на эту тему, мы ищем вместе с родителями пути и способы помощи каждому ребёнку в становлении, поиске себя, самоопределении.

Другой пример метафоры — **Губка**. Демонстрирую родителям человечка, вырезанного из губки, и задаю вопрос: какими свойствами обладает губка? (способна впитывать). Так и ребёнок впитывает в себя всю информацию, и наша задача сделать так, чтобы эта информация способствовала развитию ребёнка, воспитанию в нём лучших качеств и ценностей. Мы говорим о личном примере, который взрослые — родители, классный руководитель показывают детям во всём: в отношении к окружающим, порученному делу, учёбе, во внешнем виде и культуре речи.

Эти темы считаю очень актуальными, а находки возможными для применения другими классными руководителями. Такая форма общения на родительских собраниях очень хорошо и с интересом воспринимается родителями. Данные формы позволяют уйти от формализма, дают возможность услышать и понять друг друга, формируют единство взглядов на вопросы воспитания и требований к ребёнку со стороны родителей и классного руководителя. А это путь к успеху в воспитании!

Убеждена, что классный руководитель и родители должны быть партнёрами в воспитании детей, вместе оказывать детям помощь в решении проблем, возникающих у них, создавая условия для раскрытия

ребёнком его потенциала. В чём же проявляется партнёрство классного руководителя и родителей? Кто? Кому? Чем? Может быть полезен? Думаю, говоря о профориентации, невозможно обойтись без помощи родителей, ведь они могут познакомить ребят со своими профессиями, помочь им в будущем профессиональном самоопределении. Увлечённые спортом и творчеством родители могут многому научить ребят сами или организовать встречи с интересными людьми. Хочу проиллюстрировать это конкретными примерами: родители сами предлагают организовать экскурсии на предприятия, такие как ТЭЦ-1, кузница, деревообрабатывающий завод, некоторые из этих экскурсий не только организованы, но и проведены родителями, что вызывает чувство гордости у детей за своих родителей. Встречи с интересными людьми: с инспектором ГИБДД, налоговым инспектором, олимпийским чемпионом по лёгкой атлетике формируют у ребят понятие важности правовой грамотности, здорового образа жизни. Родители проводят мастер-классы: по изготовлению украшений, декупажу, вязанию игрушек, рассказывают о военных страницах своих семей. Всё это воспитывает у ребят уважение к семейным ценностям, интерес к освоению нового и даёт возможность пообщаться детям и родителям. Очень ценю инициативу родителей, стараюсь поддержать её, включая предложенные ими мероприятия в общий план воспитательной работы класса, и обязательно благодарю родителей на родительских собраниях, на классных часах. Дети очень гордятся тем, что их родители активно участвуют в жизни класса. Это поднимает авторитет родителей в глазах детей!

Не менее важным является взаимодействие родителей с детьми как в семье, так и в пространстве жизни класса. Но для этого необходимо создать условия для такого взаимодействия. Такая возможность у них появилась в период подготовки ко дню семьи, так же были созданы благоприятные условия для того, чтобы пообщались семьи класса с целью узнать друг о друге что-то новое и обменяться опытом общения и воспитания. Как классный руководитель я имела возможность понаблюдать:



1. Как взаимодействовала семья в ходе подготовки к празднику.
2. Как взаимодействовала семья в ходе самого праздника.
3. Как общаются члены семьи между собой.

Наблюдение, как универсальный метод, позволяет спланировать будущую работу классного руководителя по работе с ребёнком и его семьёй, по работе с классом.

Подготовка ко Дню семьи требовала совместной работы всех членов семьи по выполнению творческой работы. Для обсуждения, творческого воплощения замыслов были созданы все условия. Каждая семья по своему выбору должна была сделать герб семьи, родословную или фотоальбом. Канвой, связывающей все выступления воедино, были стихи, танцы, частушки, которые позволили продемонстрировать творческие способности ребят. Также после каждого выступления ученик писал на стикере в форме яблочка фамилию своей семьи и прикреплял на дерево, так родилась родословная класса (связующее звено, которое рождалось у всех на глазах). Был сделан фильм «Семейный альбом класса», который ещё раз продемонстрировал, что дети, родители и классный руководитель — это единая семья! А сколько творческих работ родилось в результате этих часов семейного общения (герб семьи в стихах, презентации, фильмы, родословные...).

Подготовка, пожалуй, имеет не менее важное значение, чем само мероприятие. При подготовке ко Дню семьи самым важным было общение детей и родителей, осознание семейных ценностей, совместное творчество, умение договориться и распределить роли при выступлении, поддержка друг друга (многие ребята и родители советовались со мной в период подготовки).

Сколько творчества и фантазии, сколько минут общения во время подготовки к столь серьёзному мероприятию, которое и мероприятием назвать нельзя. Это было событие в жизни класса!

Анкетирование, проводившееся после Дня семьи, показало, что и взрослые, и дети были рады общению, творчеству. Они уже не боялись предлагать самые неожиданные идеи для будущего Дня семьи, включившись в творческий процесс, высказали единодуш-

ное желание ещё больше узнать о семьях одноклассников.

Выходная диагностика после мероприятия «День семьи» в форме анкетирования содержала следующие незаконченные предложения:

1. На Дне семьи мне больше всего понравилось ...

2. Было бы интересно... (это задел на будущее, идеи Дня семьи на следующий год). Вот такие получились результаты:

Что больше всего понравилось детям:

— все говорили искренне;

— как Илья искал руки своей мамы с завязанными глазами;

— физкультминутка по типу флэшмоба (вместе дети, родители, классный руководитель. Идея её проведения родилась спонтанно, т. к. во время мероприятия мы узнали, что многие родители раньше занимались спортом и имели рекорды, то решили проверить, как они сохранили спортивную форму);

— презентации «Свадьба родителей», «Семейный альбом класса»...

Что больше всего понравилось родителям:

— нестандартное мероприятие;

— сама идея праздника, что класс — одна дружная семья, приятно вернуться на несколько лет назад;

— презентация семьи Карповых (представление герба в стихах) ...

Предложения детей для следующего праздника:

— конкурс талантов; для родителей «День знания своих детей»;

— спортивный праздник «Папа, мама, я — спортивная семья» и пр.

Предложения родителей для следующего праздника:

— создать герб класса;

— полоса препятствий;

— праздник «Мы это умеем!» (о достижениях семьи: спортивных, творческих, рукоделие, кулинария...).

Самое важное, что семьи нашли время пообщаться друг с другом, и на празднике не было равнодушных.

Убеждена, что дети, родители и классный руководитель — это единая семья, в которой каждому должно быть уютно, в которой





должны быть созданы условия для самовыражения, раскрытия каждого её члена. Особую роль в организации совместной деятельности взрослых и детей в жизни класса отвою организации живого общения детей и родителей. Это разные направления работы с современной семьёй: пропаганда здорового образа жизни, воспитание патриотизма и уважения к старшим, ценности семьи, профориентационная работа и всестороннее развитие творческих способностей ребёнка, развитие кругозора. Позиция классного

руководителя в его организации мероприятий, направленных на взаимодействие детей и родителей по всем направлениям — пропаганда ценностей на личном примере и совместное участие в жизни класса.

«Классный руководитель и родители — партнёры в воспитании ребёнка». Только в партнёрстве и только вместе мы сделаем жизнь детей насыщенной и интересней! Никого не оставим без внимания, создадим все условия для всестороннего развития и воспитания!



УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ: ПРОЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ШКОЛЬНИКА

И. ШУСТОВА

А. НУРУЛЛОВА

В новом стандарте общего образования делается упор на формирование универсальных учебных действий учащегося (регулятивных, познавательных, коммуникативных), осознанном использовании их школьником в учебной, познавательной и социальной практике. Заданы метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования, которые должны отражать такие способности школьника, как: самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности; умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией и пр. Все они задают достаточно высокий уровень деятельности и её осознанности, способность к творческому мышлению и к рефлексии.

Проблемой является то, что не представлены направления и средства педагогической деятельности по реализации предложенного стандарта. Многие педагоги испытывают

большие сложности в проектировании и осознании своей профессиональной деятельности по формированию выше названных способностей школьника.

Когда педагог выходит на развитие творческих способностей школьников, поддержку становления их субъектных качеств, то принципиально меняется его позиция. Он должен быть сам способен к творчеству, уметь работать с «живой» непредсказуемой ситуацией в классе, возникающей под проблему или запрос детей. Ориентироваться не столько на знания, которые должен вложить в головы учеников, не на репродуктивные умения школьников, а на сам процесс деятельности (учебной и не только), на те учебные действия, которые проявляют и закрепляют ученики в своём опыте, их осознанную и творческую (не репродуктивную) позицию в деятельности. Педагоги склонны наполнять головы своих учеников готовыми знаниями, а работать на субъектность ученика, умение самостоятельно мыслить и действовать, выявлять проблему, находить способы её решения, реагировать на новые условия, применять на практике полученные знания, опираясь на собственный опыт — нет.

Выходом из данной ситуации видится работа с учебным проектом как наиболее проработанной в настоящее время технологией обучения. Большинство учёных и педа-





гогов практиков (М.Ю. Бухаркина, А.Б. Воронцов, Г.Б. Голуб, В.В. Гузеев, Н.Ю. Пахомова, Л.Б. Переверзев, М.А. Ступницкая, О.В. Чуракова и др.) сходятся в понимании учебного проекта как совместной деятельности школьников, которая имеет общую цель и согласованные способы деятельности по достижению общего значимого для всех результата. Цель и задачи деятельности формируются вокруг проблемы, значимой для участников.

Следовательно, проект — это всегда работа (индивидуальная или коллективная), направленная на решение конкретной значимой проблемы, интересной и мотивирующей автора (авторов) проекта на её разрешение. Проект может включать элементы докладов, рефератов, исследований и любых других видов самостоятельной творческой работы школьников как способа достижения результата проекта.

Для школьников проект — это возможность максимального раскрытия своей субъектности, своего творческого потенциала, проявления и утверждения своих интересов, воплощение их в реальной исследовательской и практической деятельности. Это деятельность, которая позволяет проявить себя, понять свои сильные и слабые стороны как автора действий, своих инициатив, выйти в социальную активность и публично показать достигнутый результат.

В процессе обучения проектная деятельность может носить индивидуальный и коллективный характер. Индивидуальный проект имеет большое значение для развития школьника, его авторской самореализации как важнейшей в подростковом возрасте потребности, это один из основных стимулов их учебной и любой другой деятельности. Работа над проектом от замысла до результата ценна для школьника, когда исходит от его личного интереса (его инициативы и ответственности), она даёт ему воз-

можность проявить себя во всём творческом своеобразии личности, даёт ценный опыт авторской деятельности.

Педагогу важно грамотно сопровождать индивидуальный проект, помогая школьнику осознавать свои задачи (что хочу?), свои возможности и способы деятельности (могу?), свои трудности (не могу, почему, что нужно сделать, чтобы смочь?), образ желаемого результата, его общественное значение и пр. Педагог не должен отнимать инициативу школьника, наоборот — поддерживать его самостоятельность и осознанность действий.

Групповая работа над проектом не менее важна, хотя в ней позиции участников разные: кто-то больше проявляет инициативу и активность, а кто-то меньше, не каждый может полноценно выразить себя. Но для школьников, которые не совсем уверены в собственных силах, это важный опыт деятельности, который в дальнейшем может инициировать их самостоятельные индивидуальные проекты.

У коллективного проекта есть несомненный плюс в том, что он учит сотрудничеству, развивает коммуникативные навыки: умение слушать и понимать другого, договариваться, отстаивать свою позицию и пр. В коллективном проекте есть общий объединяющий интерес, формируется единое ценностно-смысловое пространство, возникают значимые межличностные отношения, которые способствуют воспитанию и развитию личности школьника. Большое значение для школьной жизни играют групповые межвозрастные проекты, где встречаются дети разных возрастов, возникают отношения и связи между параллелями классов. Младшие в таком взаимодействии получают значимый развивающий опыт деятельности, старшие учатся слушать и согласовывать свой личный интерес с интересами и позициями других, пусть более младшими соратниками общей деятельности.

Логика учебного проекта разворачивается по следующей схеме: проблемная ситуация — объективация проблемы — целеполагание — планирование — творческая работа над проектом и рефлексивный анализ новых идей и условий реализации проекта — презентация проекта — рефлексия.



Проблемная ситуация создаётся педагогом, планирующим выход школьников на проектную деятельность, является формой вхождения в проект. Проблемная ситуация — это задача, содержащая противоречие, не имеющая однозначного ответа и требующая поиска решений. Она организуется через сопоставление противоречивой и неоднозначной информации; через демонстрацию видеоролика, описание конкретной жизненной ситуации, которые стимулирует к размышлению и обсуждению; через формулировку задачи, которая не имеет однозначного решения и пр. Важно затронуть живой интерес школьников, эмоционально и деятельностно включить в обсуждение проблемной ситуации.

Объективация проблемы — это проблематизация, прояснение проблемы, рассмотрение её со всех возможных сторон, вычленение её отдельных элементов, определение наиболее значимых для всех её аспектов. Здесь как бы рисуется интересная картинка, образ, раскрывающий содержание проблемы и её значимость для участников. Происходит выход на личные смыслы, когда школьники начинают относиться к внешней проблемной ситуации как к личной задаче, которая их затрагивает и подталкивает к деятельности по её решению.

Проект — это выход на авторство участников, на оригинальное самостоятельное видение проблемы и путей её решения, поэтому важно, чтобы на данном этапе произошло «включение» всех школьников, каждый нашёл свой интерес в понимании проблемы и видении способов её решения.

Именно на данном этапе класс может разбиться на отдельные группы, которые выделяют близкие позиции проблемы как значимые для себя и своей деятельности.

Из конкретизации проблемы формулируется *тема проекта*, которая часто является краткой формулировкой исходной проблемы. У каждой проектной группы должна появиться тема проекта, её формулировка может меняться по ходу реализации проекта.

Следующий этап — *целеполагание*, когда проблема проекта стала значимой для школьников, приобрела лично значимый характер, и у школьников есть стремление

(первичный мотив) к деятельности, они готовы выйти на прояснение цели деятельности. Целеполагание начинается с постановки гипотез: как может быть решена данная проблема, какие факты (математические или статистические данные, явления, события, люди и пр.) могут раскрыть проблему, привести к её решению.

Целеполагание — это моделирование образа желаемого результата как способа и результата решения проблемы. Образ цели — это общее видение результата, к которому мы должны прийти в процессе совместной деятельности, понимание того, насколько он значим для нас, будет ли адекватным для выбранной проблемы, будет ли в нём авторский элемент, раскрывающий наши самостоятельные исследования и мысли, насколько он презентабелен и интересен другим.

Процесс целеполагания предполагает согласование позиций отдельных участников коллективного проекта, когда они договариваются и согласовывают свои личные интересы и склонности, выделяют цель, объединяющую интересы всех, где каждый чувствует свою заинтересованность и свою ответственность в общем деле, ощущает свою причастность к намеченной цели.

Планирование — это этап определение конкретных задач для достижения цели, направлений и способов деятельности, проектирования условий и ресурсов, которые могут помочь в реализации цели.

Школьникам важно увидеть весь путь в достижении цели (решения проблемы), необходимо разбить его на отдельные этапы с промежуточными задачами, определить направления и способы решения этих задач, увидеть ресурсы для этого. Может быть, даже следует разработать подробный график работы с указанием сроков реализации каждого этапа, если проект занимает длительный период времени. Задачи могут быть следующие: изучение литературы, материалов по проекту; отбор и систематизация информации; возможно проведение исследования (опрос общественного мнения, проведение различных опытов, экспериментов, наблюдений, решение задач, раскрывающих содержание проекта и пр.); анализ и обобщение





полученных данных; формулирование выводов и собственной авторской точки зрения на проблему проекта и способы её решения. Школьники могут выйти на использование различных ресурсов: информационных, культурных, человеческих (родители, знакомые и пр.), социальных, материальных и пр. Педагог на данном этапе помогает увидеть поле задач, ресурсов, индивидуальных и групповых возможностей.

Здесь происходит распределение ответственности между участниками, когда каждый берёт свой отрезок работы для достижения общей цели. Чем более продуманной и широкой будет работа на данном этапе, тем большее количество участников выйдут в активную субъектную позицию, найдут направления и способы деятельности, которые будут отражать их личный интерес.

Работа над проектом и рефлексивный анализ новых идей и условий реализации проекта, промежуточных результатов деятельности, затруднений в решении поставленных задач.

Реализация проекта — это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность школьников как партнёров, имеющая общую цель, согласованные способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников.

На данной этапе всегда существуют два параллельных процесса: с одной стороны, решение задач проекта в конкретных практических действиях участников, с другой, рефлексия и анализ данных действий, их эффективности в достижении поставленной цели, уточнение и прояснение ожидаемого результата. По ходу реализации проекта могут меняться условия, проявляться побочные линии, которые начинают доминировать и менять ранее запланированные ходы. Это всегда сопровождает творческий процесс, важно помогать школьникам рефлексировать свои действия и удерживать содержательный контекст проблемы, над которой работают.

Презентация проекта, представление своего результата другим.

Любое творчество стремится к презентации, нуждается в признании и обратной связи,

поэтому очень важно обращать внимание на представление проекта другим.

При работе с проектом авторы должны всё время помнить, что он создаётся не только для себя, но и для других, которым тоже может быть интересна данная проблема. Особенно это касается проектов, связанных с психологическим знанием, анализом поведения и творчества людей.

Ожидание презентации дисциплинирует авторов, делает их более ответственными, так как они должны донести свои результаты другим, сделать их доступными и яркими.

Более того, презентация позволяет авторам проекта увидеть его по-новому, через реакцию других на представленный результат, их отношение к проекту и заявленным в нём позициям.

Поэтому этап презентации должен быть обязательным. Презентация — это витрина проекта, всё должно быть подчинено задаче, наилучшим образом представить результат и компетентность авторов, которую они приобрели в процессе работы с проектом.

Важно, чтобы в презентации проекта обязательно прозвучала авторская позиция, отражающая, что именно они внесли в решение данной проблемы, как они её исследовали и почему.

Рефлексия достигнутого результата, постановка новых задач. Это этап анализа и осмысления достигнутых результатов в работе, полученного опыта деятельности и самореализации. Рефлексию важно провести как коллективный анализ проделанной работы, через открытое обсуждение в проектной группе, в классе. Такие обсуждения дают участникам обратную связь, как другие воспринимают проделанную работу, их вклад в общую деятельность; помогает увидеть сильные и слабые стороны проделанной работы, почувствовать её значимость для себя; стимулируют формирование осознанного отношения к своим действиям, деятельности, помогают формировать осознанные субъектные способности в деятельности, через осознание своей деятельности на всех этапах; выводят участников на постановку новых творческих задач самореализации; формируют единое ценностно-смысловое пространство в группе (классе).



Рефлексию важно направить на индивидуальный самоанализ, понимание личных результатов в коллективной проектной деятельности, своего вклада в общее дело, своих сильных и слабых сторон, тех знаний и навыков деятельности, которые были приобретены, своего авторства.

Отдельный большой вопрос — это направления и способы педагогического взаимодействия со школьниками в проекте, позиция педагога.

Работа над проектом предполагает очень ответственную позицию педагога, ему важно избежать двух крайностей: предоставить школьникам полную свободу в проектной деятельности, на всех этапах, пустить процесс на самотек или, наоборот, ограничить его самостоятельность, навязывать своё мнение и жёстко регулировать действия школьника.

Проект предполагает авторство и творчество, которые должны стать ведущими мотивами в проектной деятельности школьников, тема проекта, цель и способы её достижения должны стать результатом их самостоятельного осмысления и решения, исходить от их инициатив, предполагать их личную ответственность в реализации.

Видим следующие задачи педагога в организации проектной деятельности школьников:

- заразить, воодушевить школьников идеей проекта, эмоционально и деятельностно включить в проектную деятельность;
- уважительно и с большим доверием относиться к детским предложениям и инициативам, их самостоятельности и ответственности, удерживать и направить их интерес, создать условия для самореализации и получения нового важного опыта творческой проектной деятельности;
- через проблемную ситуацию и её обсуждение проявить личный интерес участников, выйти на индивидуальные смыслы участия в проектной деятельности, задать содержательный контекст проектной деятельности как основательного поиска важных для самих школьников и других людей (всего человечества) позиций, мыслей, ответственных решений;
- на этапе целеполагания, с одной стороны, помогать в проявлении личных инициатив, новых важных идей, с другой стороны,

проблематизировать, выводить на осознание цели, образа предполагаемого результата, понимание критериев и показателей ожидаемого результата, его авторства и оригинальности в решении проблемы;

— на этапах целеполагания и планирования педагогу важно обращать внимание школьников на их коммуникативные компетентности: способность аргументировать и чётко излагать свою позицию, слушать и слышать друг друга, уметь согласовывать и обобщать заявленные позиции, уметь договариваться и расставлять приоритеты, умение идти на компромисс, способность переосмысливать и менять свою позицию с учётом мнения других и пр. Важно помочь школьникам выйти на согласование и договорённости при постановке общей значимой цели и задач её реализации с учётом интересов и возможностей каждого;

— на этапе планирования (один из самых сложных этапов) помочь удержать содержательный контекст проблемы, не уйти в частности, суметь распределить время, ресурсы, индивидуальные поручения с учётом общей цели и индивидуальных желаний каждого участника;

— педагогу на всех этапах проектной деятельности важно удерживать рефлексивное зеркало, актуализировать и стимулировать рефлексивные процессы у школьников, которые задают смысловой контекст деятельности, выводят на осознание своих действий, проявляют субъектность школьников.

Субъектность как способность осознавать и самостоятельно выстраивать свои действия в изменяющихся условиях, удерживая личный смысл и цель деятельности, анализировать свою позицию и возможности действий (хочу-могу-делаю или хочу-не могу-что делаю, чтобы смочь), своё авторство на всех этапах деятельности. Рефлексивные способности в подростковом возрасте находятся в стадии формирования, проектная деятельность и грамотная работа педагога в данном направлении создают наиболее благоприятные условия для формирования навыков рефлексивного мышления: способности осознанно ставить задачу деятельности





и находить способы адекватного решения, способности менять свои действия в зависимости от смены ситуации (условий), выявлять свои трудности и их причины, находить способы преодоления («не могу» в «хочу и могу»), способности к самооценке и самоконтролю, саморегуляции и осознанной самореализации.

Одной из проблем школьников является мотив к деятельности (подростки быстро теряют интерес, особенно, если работа кажется рутинной, а результат не вдохновляет), педагогу на стадии реализации проекта важно поддерживать интерес, активно интересоваться продвижением школьников в проекте, их промежуточными результатами, создавать ситуации, где работа «закипает» с новой силой через проблематизацию и рефлексивные обсуждения, через защиту проекта, через творческие отчёты по проектной деятельности, предварительную рекламу своих проектов и пр.

В целом позиция педагога может быть представлена как педагогическое содействие, как акт совместного поведения и деятельности педагога со школьниками, как компонент взаимодействия, изначально определяемое педагогом, но «всемерно повернутое к ребёнку» и с ним вместе осуществляемое действие. Педагогическое содействие признаёт, что каждый имеет право на самоопределение, и только так он может осознать ответственность за себя, смыслы и способы проявления себя в действиях. Педагогическое содействие как взаимодействие педагога и школьников, стимулирующее проявление субъектных качеств, должно проходить в двухплоскостной реальности, что подразумевает обязательное существование не только совместной деятельности, но и обязательное присутствие рефлексии. Акты рефлексии позволяют выделять для каждого субъекта взаимодействия то новое и общее, что является значимым для него, обладает индивидуальным смыслом. Стимулируя рефлексия, педагог помогает школьникам подняться над ситуацией взаимодействия, занять позицию по отношению к ней, для суждения о ней, для её интерпретации в контексте своей деятельности, своих жизненных целей и ценностей.

Для раскрытия заявленной проблематики приведём пример организации проектной деятельности школьников для параллели 7 классов МБОУ Гимназии № 33 г. Ульяновска. Проектная деятельность организовывалась как погружение, шла в течение двух учебных дней. Дни назывались «Путешествие в ...».

На протяжении последних четырёх лет в школе ведётся исследовательская деятельность педагогического коллектива по формированию рефлексивной компетентности педагогов, в частности, отдельным направлением работы является: «Исследовательская работа по введению положений ФГОС в процесс обучения на основе рефлексивных технологий». В связи с чем педагоги — исследователи школы ищут пути внедрения рефлексивных технологий в учебный процесс, направления и формы моделирования педагогических условий, способствующих проявлению субъектных качеств школьников, формированию и развитию универсальных учебных действий (когнитивные, коммуникативные, регулятивные) школьников как метапредметный уровень образовательного результата. Особую сложность представляет формирование регулятивных УУД школьников, которые сложно развивать в рамках стандартного урока, так как они требуют большой самостоятельности и активности школьников, их осознанного деятельностного отношения к своей деятельности.

Была разработана и внедрена идея — создать методом погружения условия для активной проектной деятельности школьников седьмого класса, посмотреть на способы и приёмы её организации, отследить её влияние на формирование УУД школьников, проявление и закрепление их субъектной позиции в познавательной и практической деятельности. Седьмой класс был выбран как пробный шаг, так как он идёт по новым образовательным стандартам.

Особое внимание обращалось на позицию педагога, в результате решили поставить педагогов в позицию наблюдателей и экспертов по отношению к самостоятельной творческой деятельности школьников, дать им возможность увидеть ребят по-новому,



отследить их трудности и успехи в организации самостоятельных действий, проанализировать условия, стимулирующие и развитие УУД (понять, какие действия школьников и при каких условиях проявляются и закрепляются, почему, что важно удерживать педагогу), по новому осознать свой педагогический опыт работы в данном направлении.

В качестве организаторов и кураторов (активных вдохновителей и поддерживателей) проектной деятельности семиклассников были выбраны старшеклассники, ученики 10 и 11 классов.

Для проведения погружения велась активная подготовка в работе с педагогами (прояснение их позиции, определение диагностических методик в дне, обсуждение оптимальных форм организации работы) и со старшеклассниками (определение их позиции, их действий на каждом этапе работы, возможных трудностей, способов поддержки отдельных школьников и пр.).

Старшеклассники получали инструкцию на каждый день работы, которая подробно проговаривалась с ними, после первого дня проводили рефлексию первого дня и вывели их позицию в работе с группой. В двух группах работа шла очень трудно, и старшеклассники обратились с запросом к организаторам. Организаторы включились в работу групп как проблематизаторы, помогли пройти сложный этап и вывести группы на формулировку своих задач и представление образа результата, что будет представлено как результата проекта.

Структура дней «Путешествие в ...» выглядела следующим образом:

13.01.2015

1 урок. Актовый зал — легенда дней, настрой на работу.

Конец 1 урока и начало 2. Работа с классом: мозговой штурм (выявление направлений и способов путешествий, как возможных тем проектов); разбивка на исследовательские группы (каждый класс делился на 4–5 групп).

2–5 урок. Работа с группой. Старшеклассники — кураторы малых групп. Педагоги — активные наблюдатели процессов в группах, проявлений УУД отдельных школьников.

6 урок. Рефлексия дня в группах, продумирование идеи о форме защиты проекта, распределение домашних заданий (индивидуальных поручений) участниками группы.

14.01.2015

1 урок. Подготовка к предзащите.

2 урок. Предзащита в своих классах, где встречается 4–5 малых исследовательских групп. Педагоги, старшеклассники, участники других групп — активные эксперты, помогают группе увидеть свои сильные и слабые стороны, пути улучшения и презентабельности проекта.

3, 4 урок. Подготовка к защите проекта, с учётом мнения экспертов.

5, 6 урок. Защита проектов, общая рефлексия погружения.

7 урок. Рефлексия педагогическим коллективом.

Опишем подробнее, что происходило на каждом этапе.

Работа проходила в начале третьей четверти, школьников седьмых классов в первый день занятий предупредили, что завтра они вступают в экспериментальный проект, когда учебная деятельность будет проходить на межпредметном уровне и строиться как проектная работа.

Вход в представленной выше схеме — проблемная ситуация. Целью было эмоционально настроить школьников на новый вид деятельности, проявить их интерес, стимулировать проявление личных инициатив и активности в проектной деятельности, смелость в высказывании личных позиций и принимаемых решениях.

Начало проходило с общей встречи в актовом зале, где организаторы через презентацию и инсценировку старшеклассников задали эмоциональный положительный настрой, сказали, что будет проходить в эти два дня и что мы ждём от ребят в результате. Далее шло представление старшеклассников как помощников и кураторов семиклассников в эти два дня.

Далее старшеклассники взяли свои классы (на класс было 4–5 старшеклассников, кураторов проектов), и шла работа в классах.

Старшеклассники проводили мозговой штурм «Куда отправиться в путешествие?» Это была эмоциональная и интеллектуальная





разминка для школьников, которая обеспечила их эмоциональное и деятельностное включение в ситуацию, стимулировала интерес и активность семиклассников.

Появились самые разные предложения, даже фантастические (вглубь человеческого организма, в события прошлого, в тайну и пр.). Главное, что все включились в общее обсуждение.

После этого создавались творческие группы, команды для проектной работы. Во всех классах разбивка прошла по-разному:

- в одном по наиболее приоритетным темам, которые проявились в мозговом штурме;
- во втором по симпатиям к одноклассникам;
- в третьем по тому, как уже сидели семиклассники за столами.

Разбивка — важный этап, подробно обсуждали со старшеклассниками как нужно было её организовать, но к единому мнению не пришли. Скорее всего, всё-таки через добровольное объединение ребят под приоритетную проблему, общий интерес.

Когда сформировались группы, вышли на *этап объективации проблемы*, где пытались посмотреть на неё с максимально возможных сторон, найти наиболее интересный для всех аспект видения и понимания проблемы. На данном этапе школьники согласовывали свои позиции в выборе приоритетного интереса для всех, общей волнующей всех темы, выделяли объект (что будем изучать, куда отправимся в путешествие) и предмет (что именно в этой теме нам интересно, через что мы будем смотреть на этот объект, какими глазами, как будем выстраивать логику путешествия и своих рассуждений).

Этот этап шёл в разных группах по-разному, в отдельных группах участники достаточно быстро договорились, сформулировали проблему как объединяющий всех интерес и вышли на целеполагание. В отдельных группах этап шёл больше урока, школьники никак не могли выбрать общую тему, которая устраивала бы всех участников, не могли договориться.

Так, в группе, которая в дальнейшем представляла проект «Школа будущего», всё началось с темы волшебства и идей школы волшебников Хогвартс (Джоан Роулинг),

потом вышли на образ волшебника в нашей жизни и компьютерные игры, постепенно через проблематизацию группы, установки, что проект должен показывать объективную реальность, нести практические мысли и идеи в нашу жизнь, отражать и менять наше настоящее (наше знание и понимание мира, отношение к нему, к другим людям, к себе и пр.), группа вышла на тему «Школа будущего или школа моей мечты».

Семиклассники вышли на следующие темы проектов: Сон, Шоколад, Время, Чернобыль, Футбол, Музей Титаника, Бермудский треугольник, Футбол, Смутное время, Чудеса Ульяновска, Помпея, Школа будущего.

Этап целеполагания предполагал выход школьников на постановку общей цели, отражающей интерес каждого участника группы. На данном этапе было важно, чтобы цель носила практический характер, отражала реальные возможности школьников.

На данном этапе, как и на предыдущем, школьники высказывали большое количество идей, зачастую самых фантастических. Увлёкшись темой проекта, они часто не соизмеряли свои желания и свои реальные возможности. Старшеклассники, с одной стороны, поддерживали детские мысли, помогали сформулировать их более отчётливо, а с другой — проблематизировали участников, подталкивая к анализу реалистичности предлагаемых идей, их связи с реальными условиями и ресурсами для реализации за два дня.

Важно, чтобы участники проектной деятельности осознавали, что достижение цели проекта должно способствовать решению исходной проблемы, удерживали содержательный контекст, увидели те реальные условия и возможности, которые могут помочь в решении проблемы.

На этом же этапе необходимо выйти на образ результата, определить, каким будет проектный продукт, решить, что будет создано для того, чтобы цель проекта была достигнута.

На этапе *планирование* важно выйти на раскрытие как можно большего количества направлений и способов достижения цели проекта, что позволяет найти индивидуальные задачи для каждого участника, которые оптимально отражали бы его интересы



и возможности. Отдельная задача — выбрать из этого списка наиболее эффективные и результативные, согласовывая интересы всех.

Планирование своей деятельности, как осмысленное построение конкретных шагов по достижению цели, для многих школьников представляется достаточно сложной задачей, им сложно соотносить желаемое и свои реальные возможности, выбирать главное, отсекают второстепенное, обобщать и корректировать все возникающие предложения. Многие старшеклассники на данном этапе вышли в активную позицию.

Старшеклассникам важно было удержаться от того, чтобы начать планировать вместо участников, что могло привести последних к ощущению, что им предстоит реализовать чужой план. Нужно было показать алгоритм планирования, это осуществлялось с помощью наводящих вопросов для участников. Примерные вопросы: «Что необходимо сделать, чтобы достичь цели проекта?» (понимание шагов, этапов достижения цели, видение отдельных задач, которые нужно решить для достижения цели, общей логики работы над проектом); «Как вы будете решать эти задачи?» (определение способов работы для решения задач.); «Что уже есть для выполнения предстоящей работы?» (видение ресурсов, которые можно использовать и привлекать для решения задач проекта); и пр. Вопросы могут проявляться по ходу планирования, детализируя и уточняя задачи, способы и средства деятельности, имеющиеся и недостающие ресурсы для реализации проекта, индивидуальные возможности отдельных участников, их стремление внести свой вклад в общее дело.

Отвечая на вопросы, школьники постепенно разрабатывают план своего проекта, фиксируют этапы реализации, конкретные задачи каждого этапа и промежуточные результаты, которые могут уже появиться, распределяют обязанности каждого на всех этапах. План хорошо зафиксировать в виде схемы или таблицы, чтобы участники отчётливо представляли маршрут своего движения к общей цели.

Работа над проектом и рефлексивный анализ самого процесса продвижения к цели проекта.

На данном этапе проявились следующие сложности:

- снижение мотивации в работе у некоторых школьников;
- усталость;
- сложность в распределении поручений и ответственности между участниками;
- не учитывают время, оставшееся на работу;
- пришли к пониманию, что тема не совсем отражает проблему и её решение (очень широкая, слишком узкая, нет практического выхода), нуждается в уточнении;
- увлечение продуктом проекта (инсценировкой) и как следствие — недостаточно доработанное содержание проекта;
- неумение отсечь лишнее и пр.

На нашем опыте можем сделать вывод, что при организации проектной работы школьников методом погружения, необходимо организовывать паузы (физкультурные, игровые, танцевальные, музыкальные, прогулки.), переключать участников, давать им возможность отдохнуть от интенсивной работы над проектом.

Проектная работа, как интенсивная интеллектуальная и творческая работа, очень быстро приводит к утомлению, ряд участников, наиболее активных и включённых в деятельность, продолжают интенсивно работать, а у многих происходит снижение интереса (особенно, если не нашлось важного дела именно для него, затрагивающего его жизненные интересы и способности), и деятельность приобретает формальный характер. Здесь большая роль отводится старшеклассникам, которые видят всю свою группу, что происходит с каждым отдельным участником, помогают включаться выпавшим, удерживают общий интерес. Стимулируя рефлексию, старшеклассники помогают участникам проекта подняться над ситуацией взаимодействия, взглянуть на неё с новых сторон. Через рефлексию в группе они фиксируют проблемные ситуации (возможно тупиковые моменты в деятельности по проекту), выводят на осознание достигнутого, прояснение эффективности выбранных способов деятельности, удерживают понимание продвижения к конечному результату (что сделано и что нужно сделать) на коллективном и индивидуальном уровнях.





Роль рефлексивных процессов на данном этапе очень важна: рефлексия удерживает интерес участников, а главное — позволяет им осознавать свою деятельность, свои цели, способы деятельности и их эффективность, получаемый опыт действия и взаимодействия с другими. Акты рефлексии позволяют выделять для каждого школьника наиболее значимое для себя, выводят его на осознание личного смысла в общей деятельности, своей позиции, своего результата в общих достижениях, своих сильных и слабых сторон в деятельности и взаимодействии с другими.

Презентация проекта, представление своего результата другим.

К презентации группы должны были подготовить ответ на ряд вопросов: тема проекта, цель, основные задачи проекта, важные тезисы с иллюстрацией, отражающие авторскую позицию (в любой форме). Регламент выступления — 7 минут.

Презентация включала два этапа: репетиционный, когда группы устраивали пробную презентацию в своём классе. Это оказалось очень важной находкой, так как позволило группам через уточняющие вопросы и экспертные оценки одноклассников, старшеклассников — кураторов групп и педагогов увидеть свои недочёты и успеть их проработать до основного этапа. Кроме того, репетиция защиты своего проекта и видение защит других групп позволила им понять, что требуется в презентации, как она может быть зрелищной и интересной, отражать главные результаты проекта.

После данного этапа практически все группы очень тщательно доработали свои проекты (сократили, усилили авторскую позицию, добавили инсценировки), на основную защиту проекты были представлены в намного более содержательном и оформленном виде.

Защита проектов проходила в актовом зале на сцене (многие семиклассники оказались на сцене гимназии впервые). Была представлена экспертная группа из педагогов гимназии (5 человек). Каждая группа в течение 7 минут представляла свой проект (обязательное условие — на сцену для защиты проекта выходит вся группа), затем отвечала

на вопросы из зала и вопросы экспертов (не более 5 вопросов, примерно 3 минуты). На данном этапе важно держать регламент и проводить защиты в достаточно динамичном темпе.

Две основные проблемы презентации — это речь и регламент. Очень важно научить детей выбирать самое главное, коротко и ясно излагать свои мысли. Практически все группы использовали инсценировки для иллюстрации результатов, что позволило сделать презентацию более интересной, уйти от чтения текстов. Все выступающие говорили без бумажек, иногда пользовались текстами на экране.

Очень интересно прошла презентация группы СОН, ребята преподнесли её как разговор друзей, которые вдруг все одновременно увидели одинаковый сон, это послужило началом для их разговора о снах, в котором они обозначили все ведущие позиции и их видение с разных сторон.

Рефлексия. По окончании выступления провели общую экспертизу. Участники проектной деятельности, все семиклассники на подготовленных заранее листочках (где были перечислены темы всех представляемых проектов) индивидуально каждый отмечали темы только пяти, наиболее понравившихся проектов. На основе анализа ответов в конце встречи были объявлены лучшие пять проектов. Параллельно семиклассники и старшеклассники заполняли подготовленную заранее анкету, их ответы представим ниже.

Пока старшеклассники считали голоса семиклассников, выступили педагоги экспертной группы, которые отметили сильные и слабые моменты в проектах, своё впечатление от работы семиклассников, отдельных групп.

Затем было дано слово старшеклассникам, которые делились своим впечатлением от работы с группой, семиклассники попросили выступить всех.

После этого были объявлены пять лучших проектов, победители вышли на сцену и приняли поздравление зала — аплодисменты! На данной тёплой и торжественной ноте погружение «Путешествие в ...» закончилось.



Представим некоторые ответы из анкет семиклассников. В конце погружения участницы отвечали на вопрос: «Самое полезное, что я сделал в эти два дня». Всего в опросе участвовали 80 человек, некоторые участницы указали несколько позиций.

Мысли из ответов семиклассников:
39 человек отметили конкретные действия:

- Я искала новую и полезную информацию, работала в коллективе;
- Научилась работать с библиотекой;
- Получила опыт руководителя;
- Читала тома и много разных книг;
- Повторил историю;
- Получил навыки по маркетингу;
- Нашёл всё про «Титаник» и выучил;
- Понял, что не стоит делать, если делаешь проект;
- Провела опрос;
- Помогала редактировать информацию;
- Проявила активное участие, предлагала идеи;
- Научился делать проект.

34 человека указали значимость работы в команде:

- Я отлично провёл время и поработал в слаженной команде;
- Научился работать в группе;
- Вместе с группой подготовил выступление;
- Стала лучше работать в команде, помогать;
- Я хорошо помогала группе, готовила материал.

26 человек отметили, что узнали новое:

- Узнал много полезного материала для следующих проектов;
- Лучше узнал Ульяновск;
- Узнала больше фактов о знаменитом кораблекрушении;
- Я открыла много нового для себя.

8 человек сделали акцент на отношениях:

- Общее дело нас объединило;
- Больше подружились и делились мнениями;
- Лёшка хороший товарищ;
- Сблизился с одноклассниками;
- Подружился с одноклассниками.

6 человек отметили своё выступление на сцене.

Ответы показывают значимость полученного опыта для семиклассников, их включённость в работу, выход проектной работы на индивидуальные смыслы участников, понимание своей позиции, своего результата в общей деятельности.

Из ответов старшеклассников (13 анкет):

Что было важным для тебя:

- Понимание ребят, открытие в каждом индивидуальности;
- Моё взаимопонимание с ребятами;
- Что ребята работали сплочённо, слушали друг друга, что им не было скучно;
- Суметь организовать группу;
- Сплотить ребят, дать им правильное направление, помочь, заинтересовать;
- Ощущение ответственности.

Самые сложные моменты погружения:

- Настроить ребят на работу, объяснить, что такое исследовательская работа, они считали — два выходных дня;
- Выбор, определение цели;
- Выбор темы, которая удовлетворяла бы интересы каждого;
- Когда у ребят появились разногласия внутри группы;
- Конец 1 дня, когда мало что было готово;
- Регулировать конфликтные ситуации.

Сильные моменты погружения:

- Рефлексия, подготовка к показу;
- Подготовка к защите, когда все заняты работой;
- Финальная репетиция;
- Финальное выступление;
- Активное обсуждение в группе;
- Помог дать начальный толчок группе;
- Рефлексия и благодарность семиклассников.

Чем отличаются современные семиклассники от старшеклассников:

- Не отличаются практически ничем;
- Более продвинутые в современных технологиях;
- Более взбалмошные;
- Они, по-моему, взрослее;
- Они более открытые, совершенно не бояться сцены;
- В их возрасте я был более ответственным и не был таким лентяем;
- Я более уважительно относился к старшеклассникам и учителям.





В чём проблема современных семиклассников:

- Они не могут прийти к общему решению, договариваться;
- некоторые не умеют слушать других; сложности в самоорганизации;
- не хватает умения собраться и серьёзно подойти к делу;
- не всегда могут найти компромисс.

Свободные размышления:

- Было трудно, но интересно;
- Гномы классные! С ними весело, но довольно утомительно;
- Несмотря на некоторые недостатки моей группы, я всё же благодарен ей за проделанную работу;
- Понравилось, что тема выбиралась самостоятельно учениками, не была навязана свыше;
- Если удастся провести такое ещё раз, я бы с удовольствием поучаствовала;
- Думаю, отличное мероприятие и для старшеклассников, и для семиклассников. Ты можешь лучше узнать себя и других;
- На самом деле это хороший опыт для меня.

Ответы старшеклассников отражают сам процесс погружения, его проблемные моменты, но главное — показывают, что старшеклассники справились со своей сложной миссией, смогли выступить организаторами и кураторами самостоятельной проектной деятельности подростков. В ответах прослеживается глубокая рефлексия процесса работы, своей позиции, полученных результатов и проблемных моментов. Считаю, что наша идея — привлечь старшеклассников к работе — это очень хорошая идея, дала важный опыт им самим и семиклассникам, позволила исключить доминирования педагогов, позволила педагогам выйти в глубокую рефлексивную позицию в погружении.

Рефлексия педагогов заслуживает особого внимания, представим её достаточно подробно, так как она раскрывает сильные и слабые стороны представленной экспериментальной работы, и особенности работы с ученическим проектом в целом. *Из размышлений педагогов о сильных сторонах погружения:*

- «Поняла, что я не делаю на уроке, что делаю не так. Ребята проявились по-новому, увидела в них новые качества, которых не вижу на уроке ...»;
- «Важно, что работу вели старшеклассники. Они молодцы!»;
- «Ребята проявляли инициативу...»;
- «Такое мероприятие учит ребят думать, говорить. Важно, что они все выступали на сцене»;
- «Отслеживается то, что школьники уже умеют и в чём у них проблема...»;
- «Вскрыты болевые точки у детей, взрослых, организаторов...»;
- «Получился результат, все группы выступили со своими проектами... все были неравнодушны и активны»;
- «Нас всех сплотила такая работа — учителей, семиклассников и старшеклассников, мы учимся говорить на одном языке, мы узнали ресурсы школы».

Проблемы, которые обнаружили:

- «Проявились коммуникативные, когнитивные УУД, западают регулятивные»;
- «Старшеклассники иногда работали за ребят (группы «Титаник», «Футбол») не совсем понимали свою позицию»;
- «Чётче должно быть начало, легенда должна ориентировать на реальность»;
- «...дети не умеют прислушиваться, не все источники используют (взрослых), нет желания искать разные варианты, разные точки зрения на изучаемое»; «много теряют времени, не умеют планировать...»;
- «Проблема в коммуникативных навыках, речевых навыках, известную информацию не могут перевести на новый творческий уровень, западает целеполагание и планирование, им сложно представить себя в выбранной теме...»;
- «Не умеют формулировать учебную задачу, её реализовывать»;
- «Дети в вопросах от нас не видят вопросов...»;
- «Не могут ставить и разделять цель и задачи, отсюда происходит нарушение выводов»;
- «Сложно выделяют из потока информации главное, не могут смотреть с разных позиций...».



Как данное мероприятие помогло вам в понимании ФГОС?

- «Значимость проектной деятельности, детям интересна эта форма работы;
- нужно внедрять учебные задачи на уроках»;
- «Отслеживание показателей по критериям ФГОС»;
- «Знаю, над чем мне работать... прояснило некоторые этапы и наши учительские недостатки»;
- «... не различаем такие формы, как реферат, проект и исследование»;
- «Хорошо видны западающие позиции по УУД, легко отслеживается в процессе способность к продвижению».

Какие проблемы в развитии детей вы увидели:

- «Уровень речевого развития. Отсутствие самостоятельности в мыслях, действиях, проблемы с принятием ответственности, кропотливой работы на результат»;

- «Не умеют формулировать общую цель, учитывать интересы каждого, вносить необходимые дополнения и коррективы в способы деятельности, выбирать оптимальную последовательность выполнения заданий, ведущих к цели»;
- «Не всегда могли самостоятельно организовать свою работу. Рефлексия своей работы. Умение выбрать из потока информации главное, интересное»;
- «Увидела не умение, самостоятельно, без взрослого соорганизовываться, нежелание прислушиваться к советам»;
- «Мало учитывался личный опыт учащихся в защите проекта»;
- «Большой субъективизм, перетягивание одеяла»;
- «Принцип наглядности, способности интересно представить (похоже такой задачи не было). Редко находили изюминку для углубления. Поверхностность в раскрытии темы».

Форма 1

Лист наблюдения за группой 7__ класса. День _____ Время _____

Показатели	Группа_	Группа_
Умение формулировать общую цель		
Умение учитывать интересы каждого		
Умение договариваться и согласовывать позиции		
Умение сформулировать задачи исходя из цели		
Умение выстроить последовательность действий для достижения цели		
Умение распределить обязанности в группе		
Умение искать информацию под задачу/доказательства		
Умение запросить помощь		
Умение выделить проблемы в работе группы		
Умение обобщать и систематизировать информацию		
Умение выстраивать целостную модель нового знания		
Выделение и осознание группой того, что уже сделано (усвоено, реализовано) и что ещё нужно сделать, оценивание качества и уровня своего промежуточного и целостного результата		
Умение вносить необходимые дополнения и коррективы в план и способы действия		
Умение сравнивать полученные результаты с учебной задачей		
Владение способами рефлексии совместной деятельности		
Умение коллективно выработать правила взаимодействия в группе, учитывая интересы каждого		
Эмоционально-психологический климат в группе		
Количество участников включённых/не включённых в работу группы (активные/пассивные)		





В погружении педагоги заполняли две формы диагностики. В каждой группе учащихся на протяжении двух дней, на всех этапах учебного проекта присутствовали педагоги (в основном те, у кого по расписанию в этом классе урок, все, кто работают с параллелью 7 классов и смогли прийти, а также все желающие педагоги школы для получения нового опыта и его анализа коллективом школы), которые наблюдали за работой групп (форма 1) и за проявлением УУД отдельных школьников (форма 2).

Проводя рефлексию со старшеклассниками и отдельно с педагогами, участниками погружения были обозначены некоторые важные для будущего позиции, которые показывают значимость проделанной работы и обозначают ориентиры на будущее.

Из рефлексии со старшеклассниками. Что следует изменить при организации:

— «Больше времени для подготовки: подготовить (провести обучение) для семиклассников, а также провести более подробное обучение у кураторов групп.

Учителям объяснить их цель. Усилить подготовку участников...»;

- «Скорректировать общую задачу, весь проект»;
- «Найти чёткий план выполнения работы ... должна ли быть сценка, теория и пр. в результате?»;
- «Сделать более доступными все источники информации»; «Проработать деление групп»;
- «Нужно делать перерывы» и пр.

Рефлексия с педагогическим коллективом, задачи на будущее:

- «Наблюдать одному педагогу одну группу от начала и до конца, на всех этапах, что даст возможность лучше увидеть ребят, УУД и ...»;
- «Должны быть люди (педагоги), которые задают вопросы на осознание и продвижение группы в понимании ими своих задач. Должны быть эксперты — давать обратную связь детям 7-кл, старшеклассникам, через рефлексивные вопросы, чтобы вывести на осознание»;

Форма 2

Лист наблюдения за группой 7__ класса. День__ Время _____

	Список класса:	ФИО_1.	ФИО_2.	...
Когнитивные умения	Осознанное использование знаний по предмету			
	Выявление существенных признаков изучаемого объекта			
	Система доказательств (выдвижение гипотез и их обоснование)			
	Логические универсальные действия (анализ, синтез, сравнение)			
	Формулирование проблемы и определение способов её решения			
Регулятивные умения	Целеполагание (умение самостоятельно сформулировать задачу)			
	Планирование (умение планировать собственные действия)			
	Умение выбирать оптимальную последовательность выполнения заданий, ведущих к цели			
	Оценка (выделение и осознание того, что уже сделано и что ещё нужно сделать, оценивание качества и уровня своего промежуточного и целостного результата)			
	Коррекция (внесение необходимых дополнений и корректив в способы деятельности)			
	Рефлексивные умения, владения способами самоанализа и рефлексии			
Коммуникативные умения	Умение говорить чётко и понятно			
	Умение слушать, сдерживать себя, не перебивать говорящего			
	Умение дать обратную связь о своём понимании, задавать уточняющие и проясняющие вопросы			
	Умение договариваться			
	Умение подчиняться общим правилам в интересах группы			



- «Предложить темы выбранных проектов детям к разработке дальше, провести по ним конференцию, вручить сертификаты для детского портфолио»;
- «Разработать подробную карту проектной деятельности, по которой можно проводить рефлексию в группе, отслеживать свои трудности и продвижения... должны быть критерии проекта для детей (что мы сделали), на разных этапах они могут быть разные»;
- «Провести сейчас рефлексию (построенную на рефлексивных проблемных вопросах) в 7 классах для осознания ими своих результатов, какой опыт получили, и в чём его ценность для них. Проводить должны не классные руководители, а другие педагоги, которые наблюдали процесс».

Последнее представленное предложение было реализовано, и по классам прошла рефлексия проделанной работы. Ребята отмечали значимость такой формы для себя, ценный полученный опыт, то, что лучше узнали своих одноклассников и самих себя, то, что дружбы в классе стало больше... В целом рефлексия показала значимость проведённого мероприятия и позитивное отношение к нему семиклассников.

После погружения в школе возникли три творческие группы, которые продолжают работать по теме проекта и в настоящее время. Готовим общешкольную конференцию, на которой будут представлены результаты.

Намечена работа по данной форме в других школьных параллелях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гузев В.В.* «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения // Директор школы. 1995. № 6. 6. *Ксензова Г.* уроки самоконтроля и самооценки: цели, компоненты, типы // Директор школы. 2001. № 2.
2. *Пахомова Н.Ю.* Метод учебных проектов в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — М.: Аркти, 2003.
3. *Ступницкая М.А.* Творческий потенциал проектной деятельности школьников // Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учёта их индивидуальных достижений. — М.: центр «Школьная книга», 2006.
4. *Шустова И.Ю.* Модель воспитания в рамках рефлексивно-деятельностного подхода // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 3 (31).





РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ: ЖИВЫЕ СИТУАЦИИ

А. НУРУЛЛОВА

Современные психологи утверждают: для того чтобы понять, как люди становятся теми, кто они есть, надо прежде всего понять, что с ними происходившие в старших классах. Большинство людей мало что помнят про начальные и средние классы, но отчётливо, в подробностях, могут вспомнить события, происходившие именно в старших классах. Очень важно, чтобы эти события были проникнуты особой атмосферой школьной жизни, открытостью, интересом, отсутствием формализма, показухи. Здесь очень важна «живая» работа классного руководителя.

В старших профильных классах встречаются следующие субъекты: классный руководитель, родители десятиклассников и собственно десятиклассники из разных классов, а иногда и школ, у каждого из них есть своё представление об учёбе и жизни в старших классах и образ того, что должно быть на выходе 11-го класса.

У классного руководителя старших классов есть цели, которые он ставит перед собой и не всегда их озвучивает, например: помочь конкретному ученику наладить взаимоотношения с одноклассниками, с отдельным учителем, расширить сферу его интересов, содействовать его личностному росту. Данные цели появляются по ходу работы с классом, позволяют решить промежуточные задачи в работе.

Есть цели декларативные, прописываемые в планах воспитательной работы школы: — создание условий для формирования классного коллектива в первом полугодии 10-го класса; — содействие профессиональному самоопределению учащихся;

- развитие позитивного отношения к базовым ценностям общества;
- создание условий для актуализации гражданской позиции и т. д.

Есть цели, с которыми пришли в профильный класс родители, и это, как правило, поступление на бюджет, построение успешной траектории развития своего ребёнка.

У старшеклассников есть стратегическая, озвучиваемая цель «поступить» и зачастую неосознанные внутренние цели каждого, которые они планируют или пытаются реализовать в новом классном коллективе. Старшеклассникам интересно, какой будет их личность в будущем, они планируют самореализоваться, и это связано с особенностью юношеского возраста.

А ещё есть модель выпускника, заданная стандартами, в которой прописаны основные характеристики выпускника: любящий, осознающий, уважающий, стремящийся, познающий, социально активный, осознающий, соизмеряющий, осознанно выполняющий и т.п.



Но, как правило, классный руководитель работает с живой ситуацией, которая намного разнообразнее и сложнее. Не секрет, что школа утратила монополию на образование и воспитание, что современные школьники плохо организуются в школьные коллективы, у многих к 10 классу выстроена насыщенная разнообразная жизнь за стенами образовательного учреждения: секции, языковые школы, репетиторы, кружки и клубы, компании по интересам. Или: компьютерные игры, спортивные мероприятия и просто времяпрепровождение с друзьями. Ученики, поставившие вместе с родителями высокие цели при поступлении, просто отбывают, а иногда и не ходят в школу при молчаливом согласии родителей, особенно в 11 классе. Те, кто «тусуются» после уроков, заинтересованы в компанейской жизни больше, чем в жизни класса — все они не хотят или не могут участвовать в различных обязательных общешкольных, общегородских мероприятиях, трудно остаются после уроков. Их первый вопрос на просьбу классного руководителя: «Это надолго?» В такой ситуации невозможно выбрать день, чтобы все (100%) смогли пойти в кино или театр, музей; чтобы все смогли поучаствовать в конкурсе, акции, фестивале.

Как быть? Что надо делать, чтобы привлечь на свою сторону родителей, учеников, чтобы появилось и зародилось нечто общее, что сможет объединить тех, кто с 1-го по 9-й класс находился в соревновании и противоборстве?

На первом родительском собрании и первом классном часе проводится этап совместного целеполагания, где и родители и учащиеся проговаривают по кругу свои цели и ожидания. Этот момент открытого проговаривания очень важен, он позволяет диагностировать ситуацию. Цели всех участников взаимодействия касаются будущего, и здесь очень важно не потерять личностный интерес самого школьника, понять, что его по-настоящему волнует, где скрыт ресурс для его самоопределения и саморазвития. И здесь же, в начале 10-го класса, надо определиться и договориться, что будет важным для всех: школа, класс, дружба, учёба, мир, знания, развитие и т.п.

Каждое из этих направлений в дальнейшем обрастает конкретными делами, которые могут инициироваться как родителями, классным руководителем, так и отдельными учениками или группой учеников. Иногда в процессе двухлетнего проживания приходится возвращаться к самому началу пути и реанимировать заявленные «опоры», те цели и ценности, которые прозвучали в начале 10-го класса. После того, как в гимназическом конкурсе за ученика класса в группе поддержки на сцене и в зале пришли поучаствовать только 50% класса (у остальных были личные важные дела), пришлось поговорить о заявленных в самом начале пути «опорах» и договориться, что в дальнейшем все будут стараться отложить или перенести свои дела.

К сожалению, и родитель не всегда может быть помощником классному руководителю, здесь много причин: большая загруженность, неготовность и нежелание родителей участвовать в жизни класса, постепенное угасание активности родителей от 1-го до 11-го класса, приоритетность ЕГЭ перед воспитанием. Как часто классные руководители в ответ на проблемы в классе и с учениками слышат сейчас от родителей фразу «жизнь исправит». Что делать? Соглашаться?! Возможны два пути: первый — поиск новых форм, методов, усиление работы с детьми; второй — «беседа под протокол».

В одном классе оказалась группа девочек-манипуляторов и интриганок, теневая агрессия которых была направлена на своих одноклассниц. Классным руководителем были предприняты попытки обратиться за помощью к родителям, но реакция родителей получилась неоднозначной: кто-то захотел забрать документы, чтобы не повторять свой негативный подростковый опыт, но ребёнок отказался уходить из класса; кто-то решил, что заводила — его дочь, хотя в этой ситуации она была объектом; кто-то предложил ничего не трогать — «перебесятся — успокоятся». Проводились совместно с психологом тренинговые занятия на формирование навыков отпора манипулированию, классные часы по теме «Манипулирование: за и против», «Как не поддаваться воздействию», просмотр и обсуждение кинофиль-





мов «Розыгрыш», «Сплетня», «Чучело», святочные гадания, съёмки фильмов о жизни класса.

«Беседа под протокол» возможна в случае, когда проблемы ученика диагностируются. Множество опозданий, отсутствие домашнего задания, жалобы педагогов, неудовлетворительные оценки по контрольным работам. Многократные разговоры с родителями, звонки по телефону с просьбой проверить тетради, время выхода в школу не принесли ожидаемого результата. Благодаря усилиям школьного педагога-психолога, пропагандирующего данную форму работы, она в последнее время получает распространение в гимназии и является действенной, на наш взгляд. В протоколе совместно с психологом отражена психолого-педагогическая характеристика затруднений учащегося, прописаны рекомендации родителям (проконсультироваться, усилить, скоординировать) и указаны дальнейшие шаги классного руководителя и родителей в решении обозначенных трудностей ребёнка, назначена дата следующей встречи. Подписанный протокол для классного руководителя — одна из крайних мер, для родителей — побуждение к действию. Данная работа позволяет активизировать усилия родителей для исправления проблемной ситуации. В практике были ситуации, когда беседа под протокол занимала около 40 минут, родители категорически отказывались принять точку зрения педагога и психолога, находили доводы для оправдания своей позиции и позиции ребёнка, но, поняв и приняв доводы, выстроили свои отношения в дальнейшем со своим ребёнком так, что это принесло свои плоды.

Для формирования интересной и насыщенной жизни класса очень важно создать атмосферу сотрудничества, эмоциональной близости друг другу, общности. В мире виртуальной реальности и 3D/5D технологий, массовых шоу и развлечений, только то, что вместе проживается, переживается, остаётся в сердце. В работе классного руководителя есть три позиции, которые можно условно назвать «над», «вместе», «около». «Над» — это когда приходится проявить свою волю, заставить, применить приёмы, побуждающие учеников класса выполнить запланированное

или что-то срочное. «Около» — это когда классный руководитель не заставляет, но и не мешает проявлению самостоятельности класса. «Вместе» — когда педагог и ученики — равноправные инициаторы, творцы событий, дел, проектов. В каждом классном руководителе какой-то позиции больше, чем другой. Преобладание позиции «над» может привести к развитию отсутствия интереса к школьной жизни, нежеланию проявлять инициативу, участию «для галочки». Проявление позиции «около» в большинстве событий классной жизни формирует взаимное равнодушие, но при этом возможны случаи, когда инициатива ребят бьёт ключом. Позиция «вместе» наиболее энергетически и эмоционально затратна для педагога, он открыт для диалога, честен, постоянно во взаимодействии, в курсе происходящих событий. Опасность ситуации «вместе» видится в том, что находясь в большинстве случаев «на равных», легко стираются границы «ребёнок» — «взрослый».

В позиции «вместе» классный руководитель скорее идёт за ребятами и их интересами, чем навязывает им своё. В каждом классе есть инициаторы нестандартных идей, которые, как «моторчики», оживляют школьную жизнь радостными эмоциональными моментами. Вот одна из идей, которых была предложена для реализации в 10 классе для сплочения класса. Группа активистов предложила провести квест с элементами верёвочного курса. Ребята продумали маршрут, придумали задания на каждой станции, разработали костюмы, привлекли классного руководителя сначала как советчика, потом как фотографа данного мероприятия. На станциях необходимо было уместиться в круге, где каждый следующий круг был меньше предыдущего, не сходя с одеяла, перевернуть его, не слезая со скамейки, поменяться местами, с закрытыми глазами, пройти цепочкой. Многие задания придумывались самими школьниками. С каждой следующей станцией количество участников увеличивалось, активисты присоединялись к классу. Последнюю станцию, придуманную по их просьбе классным руководителем и ставшую для всех сюрпризом, проходили всем классом. Потом проводились совместное обсуждение и чаепитие, многие из участников говорили, что давно мечтали



поучаствовать в чём-то подобном, как важно было почувствовать себя единой командой. На следующий год квест-игра была проведена для 10 класса соответствующего профиля по инициативе его классного руководителя. Это мероприятие было одним из самых первых общих дел, где каждый смог почувствовать плечо другого, ощутить себя частью одной большой команды, проявить свои организаторские и артистические способности. Оказалось, что можно и в стенах школы провести интересное дело.

Много интересных и нестандартных дел можно найти и за пределами родного города. Например, в 2012 году мы впервые услышали о Международной Казанской школьной модели ООН, в которой захотели принять участие 5 учеников класса. Для участия необходимо было пройти онлайн регистрацию, выбрать комитет ООН, в котором захотелось поработать, ознакомиться с его структурой и составом, определить страну, чьи интересы собирались представлять, изучить по поставленному вопросу всё, что делается в выбранном государстве, написать позицию страны, оформить тезисы. Поездка в ноябре в Казань и участие в работе модели так заинтересовали ребят, что они предложили на совете старшеклассников провести подобную модель в области и пригласить для участия другие школы. Совет старшеклассников идею поддержал. С декабря начался подготовительный процесс: разработка положения о модели, дистанционные консультации с координатором в Москве, создание оргкомитета и групп ВКонтакте, создание рассылки, поиск места проведения, привлечение заинтересованных участников будущей модели, проведение онлайн регистрации. В апреле 2013 г. была проведена первая Ульяновская школьная модель ООН. В этом году актив класса планирует провести выездную модель на базе областного лагеря с приглашением делегаций из других регионов.

Современные теоретики воспитания говорят о том, что школа должна отвечать «вызовам времени», к сожалению, процесс изменений в обществе происходит быстрее, чем мы это осознаём. В текущем учебном году пришлось столкнуться с ситуацией, когда юноши отказались участвовать в конкурсе

«А ну-ка, парни!» (у кого-то справка, кто-то лечит зубы, у кого-то игра), в процессе длительных переговоров четверо из семи юношей всё-таки приняли участие в конкурсе. Параллель 11-х классов (45 парней) с трудом набрала команду из 6 человек, пришлось встать в позицию «над», привлечь на свою сторону девушек класса, учителя ОБЖ для усиления аргументов в пользу участия. А на памяти история 10-летней давности, когда 11-классники бились до конца за победу в этом конкурсе, финальным было перетягивание каната, они разулись и босиком, распределив ресурсы, тянули по олимпийской системе и выиграли.

Что делать?! Перестать проводить данные мероприятия?! Параллельно с большим подъёмом проходил конкурс военно-патриотической песни в среднем звене. Все, как один, в парадной форме, с душой, до мурашек у зрителей пели «Хотят ли русские войны», «Офицеры», «По высокой, высокой траве». Где и когда потерялись нынешние 11-классники? Ответ: надо искать другие формы военно-патриотического воспитания в старшей школе. Какие? Пока вопрос остаётся открытым. Важным здесь видится разумное соотношение возраста и форм воспитательной работы, нравственной основы, которые выбирает как педагогический коллектив школы, так и отдельный классный руководитель.

Замечательная форма работы — культпоход в кино. К сожалению, даже выбрав фильм «16+», можно сегодня неловко чувствовать себя при совместном просмотре фильма в кинотеатре: однополое проявление чувств, сцены насилия, вульгарность. Здесь очень важно обсудить увиденное, обменяться мыслями, впечатлениями, чувствами — «вместе». Современный классный руководитель должен уметь задавать проблемные вопросы, именно этот приём позволяет не назидательно говорить «что хорошо, а что плохо», а заставляет поразмышлять и задуматься самих школьников. Нередко вопросы ребят заставляют задуматься и его самого. Такие общие походы в кино и вопросы позволяют выйти на серьёзные дискуссии, проявляющие ценности и смыслы, порождающие общее ценностно-смысловое





пространство в классе, значимые для всех позиции. Темы дискуссий, разговоров могут быть самыми разнообразными: политика, религия, коррупция, взаимоотношения, образование, ситуация в мире, наркотики, родители, брак и т.п. Некоторые из них возникают спонтанно — кто-то что-то увидел, прочитал, некоторые выявляются в процессе анкетирования класса, родителей.

Во что должен верить современный классный руководитель? К чему должен стремиться? На что нацеливать своих выпускников? Что делать? Ответ прост: «делать своё дело» — учить думать, дружить, верить, любить, жить, делать; учить нести ответственность за принятые решения, учить учиться.

Сегодня у классного руководителя обязательно должна быть своя система работы. Осознанные направления, которому соответствуют формы, методы, стиль общения. В основе всего лежат базовые ценности: Человек, Близкие, Отечество. Классный руководитель — взрослый, на нём лежит ответственность за то, что он делает и что происходит в классе. На памяти две ситуации, первая пятнадцатилетней давности во времена активной пропаганды пива (1999 год), когда девочки в подарок купили юношам хорошее пиво (уж очень им хотелось угодить одноклассникам) — пиво выливали все вместе.

И современная, активно обсуждаемая в параллели 11-х классов — на День защитника Отечества девочки одного из классов подарили мальчикам поездку на лимузине. Герои дня открыто смеялись над другими классами, где юноши в подарок получили «просто флешки».

Что делать? Всем по пиву? Всех в лимузине? Сегодня в жизни школы появляется опасная тенденция — промолчали, пропустили, не заметили, не успели и уже всему педагогическому коллективу не понятно, откуда что взялось. Отсутствие уважения к педагогам, снисходительный взгляд пропустили, снобизм, «пофигизм».

Система работы классного руководителя базируется на нескольких принципах: соблюдение правил, ответственности, доверия, открытости, инициативности, взаимного интереса. Осознаваемого и устойчивого соотношения позиций: «над», «вместе», «около».

Открытый стиль отношений, диалог позволяют «здесь и сейчас» обсуждать возникаемые проблемы, ситуации, анализировать происшедшее. В одном из моих классов родилась фраза, которую и сейчас достаточно часто говорю своим ученикам: *«Если вы ничего не хотите делать, вы можете однажды проснуться в мире, который за вас придумают другие, и вряд ли он вам понравится».*



ИГРА ДЛЯ ПЕДАГОГОВ «МЕТОДИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТОР ВОСПИТАТЕЛЯ»

Ю. БЕЛЯКОВ

Наверняка многим из вас, уважаемые коллеги, доводилось играть в детский конструктор: собирать из металлических или пластмассовых деталек, соединяя их определённым способом, какую-либо машину, инструмент или прибор. Вначале мы делали это, строго следуя инструкциям или нарисованной схеме, а затем, освоив азы конструирования, пытались создать собственный вариант машины или инструмента. Когда у нас спрашивали, что мы сотворили, мы начинали фантазировать и придумывать различные варианты применения созданного нами творения.

Повзрослев и придя в педагогику, мы увидели, что формы воспитательной работы тоже состоят из отдельных «деталек». И чтобы добиться хорошего результата (воспитательного), нам надо сначала увидеть составные части воспитательного дела («детальки»), а затем сложить из них известную классическую форму воспитательного дела или попытаться сотворить нечто новое и необычное.

Один из способов методического конструирования мы вам и предлагаем. Это своего рода настольная игра, напоминающая лото, — есть игровое поле, которое нужно заполнить разноцветными карточками-фишками. Правда, в лото победителем оказывается тот, кто быстрее закроет карточками один ряд или все квадраты игрового поля. В нашем конструкторе победителем будет тот, чей методический продукт (воспитательное дело) окажется наиболее интересным и значимым для участников предстоящего дела.

Для начала давайте разберёмся в тех «детальках», из которых состоит воспита-

тельное дело. Хотим заметить, что определений, что есть воспитательное дело, коллективное творческое дело, воспитательное мероприятие, отрядное дело — существует множество. Не хотим ни с кем спорить, просто предлагаем свой вариант.

К элементам или признакам воспитательного дела можно отнести:

- **участники:** дети и взрослые, разного пола и возраста, с разными характерами, желаниями и притязаниями, разным опытом жизни и деятельности, различной степенью активности и пассивности, делящиеся на зрителей и активных действующих лиц; это могут быть группы и команды, индивидуалы и большие массы;
- **организаторы:** взрослые — педагоги, родители, специалисты, сотрудники государственного или частного образовательного учреждения; дети — командир, лидер, капитан;
- группа организаторов — члены органа самоуправления, совета дела, творческой группы и т.п.;





- **время:** дело — экспромт, развивающееся «здесь и сейчас», дело с предварительной подготовкой, оно может быть ограничено по времени (1,5 часа) и не ограничено, длиться несколько дней или даже целую смену;
- **деятельность** — по основным видам деятельности, которыми занимаются участники в ходе дела, их делят на интеллектуально-познавательные, художественно-творческие, социальные и трудовые, физкультурно-оздоровительные, информационно-коммуникативные, лидерско-организаторские, досугово-развлекательные. Однако дел с каким-либо одним видом деятельности практически не бывает; в ходе проведения и подготовки участники в той или иной степени применяют различные виды деятельности;
- **способы организации дела:** анимационная игра, упражнение, тренинг, организационно-хозяйственный сбор-инструктаж, учебное занятие, коллективное творческое дело, ролевая игра, праздник, шоу, акция;
- **место** — для разных дел требуется разное место их проведения: для одного понадобятся полянка или пляж, для другого зал или сцена, для третьего — дискотечная или спортивная площадка; правильно выбранное место действия также влияет на качество и результат дела;
- **содержание**, т. е. то, что обсуждается, используется в качестве примера в ходе дела, на что ссылаются участники в качестве аргумента или вырабатывается в ходе совместной деятельности. Содержание можно найти в областях науки, искусства, морали, в общечеловеческих духовных ценностях. Темой дела могут стать конкретные образы художественных произведений, картин, книг, музыки, предметы быта, техники. Это и жизненный опыт конкретных людей, как исторических и художественных персонажей, так и самих организаторов и участников игры;
- **результат дела:** это может быть эмоциональная удовлетворённость участников как самим процессом дела, так и его

результатом: принесли пользу кому-то, выиграли, победили, преодолели препятствие; приобрели или проверили новые знания и умения, приняли участие в информационном обмене; достигли взаимопонимания в процессе коммуникации, приняли совместное решение; создали общественно-значимый продукт.

Исходя из этих общих составляющих, можно сделать рабочее определение понятия **«форма воспитательной работы»:** *это основной компонент воспитательно-го процесса, особым образом организованное событие, направленное на достижение лично и/или социально значимого результата путём совместной деятельности детей и взрослых в определённое время, в определённом месте.*

Извините за долгое вступление, но если вы хотите научиться создавать новые формы воспитательной работы, то для этого надо уметь видеть их «детальки».

Кстати, легендарный С.А. Шмаков на одном из семинаров в ответ на просьбу участников рассказать о новых формах воспитательной работы пошутил: «На сегодняшний день их существует 4763. Вам с какой тысячи начать?» Впрочем, мэтр не шутил: форм работы с детьми, действительно, множество, и, зная одни, можно научиться создавать новые.

ДЛЯ ИГРЫ НАМ ПОНАДОБЯТСЯ:

- игровые поля (лист формата А-4, поделённый на квадраты) — по одному на каждого участника игры, если играют индивидуально, если играют несколько команд, то по одному полю на команду;
- игровые карточки разных цветов;
- бумага для записи и ручки, чтобы фиксировать получившиеся результаты.

Цель игры: создать несколько новых форм воспитательных дел с детьми, соответствующих их возрасту, особенностям, условиям их совместного пребывания.

В нашем случае мы исходили из условий разработки отрядных дел, посвящённых Году культуры, проводимых педагогом и детьми в условиях временного детского объединения в детском лагере.



ХОД ИГРЫ

1. Участники рассаживаются по одному или командами за столики, стоящими по кругу, так, чтобы им было удобно общаться, видеть ведущего, а иногда и выходить из-за стола. В центре круга — рабочий стол, это будет игровой банк.
2. Ведущий игры раздаёт участникам игровые поля и объясняет правила игры:

«Ваша задача с помощью этого конструктора придумать новое отрядное дело культурно-просветительной направленности. Сначала вы получите карточку кремового цвета, на которой написано определение одного события, но само событие не названо. Прочитав это определение, вы должны догадаться, о чём идёт речь. Например, в карточке написано *«Часть времени суток, на которое намечается интересное мероприятие с целью увеселения и развлечения гостей»*. Вы, конечно же, поняли, что речь идёт об одной из наиболее распространённых форм работы — *вечере*.

Теперь вам надо найти это слово и синонимы к нему среди жёлтых карточек и заполнить первый ряд вашего игрового поля.

Все карточки вы будете получать в банке (центральный столик). Один человек от команды, назовём его курьер, приходит в банк и получает по 5 карточек жёлтого цвета и доставляет их в свою команду. Команда рассматривает принесённые карточки, находит среди них ключевое слово и синонимы к нему. Если не все слова вам подходят, то по команде ведущего вы можете вернуть их в банк и получить там такое же количество новых карточек. Давайте попробуем».

Игроки заполняют первый ряд игрового поля. Слов-синонимов на жёлтых карточках гораздо больше, некоторые из них не всегда известны игрокам, идёт весёлое обсуждение, строятся догадки, что бы это могло быть, подходит или не подходит к ключевому слову.

Например, синонимы к слову *вечер*. Толковые словари и словари иностранных слов указывают нам, что определённый

вид вечерних собраний, которые носят литературный, музыкальный или вокальный характер, у разных народов называются по-разному: у русских — *посиделки*, у французов — *суаре*, у англичан — *раут*, у испанцев — *тертулия*.

Ведущий помогает участникам, следит, чтобы карточки обменивались правильно. Главное, чтобы все поняли, что надо сделать, и включились в игру.

3. После того, как заполнен первый ряд игрового поля, ведущий предлагает участникам обратить внимание, что в игровом банке появились карточки оранжевого цвета, необходимые для заполнения второго ряда игрового поля. На них написаны определения. Команды должны подобрать те, которые подходят к словам первого ряда.

Процедура та же самая: сначала курьеры получают в банке по пять карточек, команда обсуждает и выбирает те, которые, по их мнению, подходят, оставшиеся карточки возвращают в банк на обмен.

Например, в качестве определений слова *вечер* и его синонимов могут подойти: *благотворительный, вернисаж, вопросов и ответов, встречи (с кем-то или кого-то), выпускной, знакомства, загадочный, исторический, литературный (одной книги, одного автора), мифов и легенд, музыкальный, народной мудрости, народных промыслов, открытий, памяти (реквием), портрет (человека, литературного героя), посвящение, поэзии и поэтического настроения, разгаданных и неразгаданных тайн, семейный, смеха и юмора, фантазии, элегия*.

Игроки подбирают подходящие им определения, у них начинает понемногу разыгрываться фантазия, ведущий помогает командам, следит за порядком, поддерживает творческие «порывы» команд и их хорошее настроение. Команды обсуждают и записывают на листах наиболее удачные варианты получившихся форм и названий.

4. Когда все клеточки второго ряда заполнены, ведущий просит тишины и объявляет, что пришло время для заполнения третьего ряда. Он напоминает, что целью игры





является создание нового отрядного дела, посвящённого Году культуры в России. Он сообщает, что в банке появились карточки розового цвета, на которых написан возраст участников будущего отрядного дела. Курьеры команд получают по три карточки, команды совещаются, какому из доставшихся им возрастов соответствует идея их дела. Останавливаются на наиболее приемлемом варианте, остальные карточки возвращают в банк. В случае необходимости можно поменять все три карточки.

5. Следующий шаг — определение воспитательных результатов предстоящего дела. Курьеры команд получают в банке по пять зелёных карточек, на которых написаны возможные результаты воспитательного дела. Команды советуются, оставляют те, которые можно получить в ходе придуманного дела или являются актуальными на нынешний момент, карточки с неподходящими для данного дела результатами сдаются или обмениваются в банке.

Ведущему следует напомнить, что одно воспитательное дело может решать несколько воспитательных задач, поэтому команды, обсуждая текст карточек, должны подумать, какие результаты для педагогов и детей будут наиболее важны и значимы. Все выбранные карточки кладутся на квадрат третьего ряда игрового поля «воспитательные результаты».

6. Таким же образом заполняются квадраты **время проведения** (в нашем случае речь шла о периодах лагерной смены), **место проведения** (здесь мы не предлагали заготовленные карточки, а давали белые карточки, предлагая участникам самим определить наиболее подходящее место для проведения задуманного дела исходя из возможностей детского лагеря, его инфраструктуры).

Самым сложным оказался квадрат **способы организации дела**.

На карточках были слова: мероприятие, коллективное творческое дело, коллективная творческая игра, обучающее занятие, праздник. Одного названия на карточке оказалось недостаточно, ведущему пришлось комментировать эти поня-

тия каждой группе. На будущее, наверное, надо предусмотреть небольшую памятку:

Мероприятие (воспитательное) — когда педагог оказывает непосредственное воздействие на одного ребёнка или группу детей, знакомит их с интересной информацией, рассказывает, инструктирует, как себя вести, что нужно делать и чего нельзя делать. Сам ребёнок в этом случае находится в пассивной позиции — получает, воспринимает, слушает, выполняет;

Коллективная творческая игра — когда игру придумывает и организует педагог, предлагая детям проявить свои активность и творчество в ходе подготовки и проведения игры;

Коллективное творческое дело — когда оно строится по алгоритму «сами придумали, сами подготовили, сами провели, сами проанализировали» педагогом вместе с детьми;

Обучающее занятие — когда один (ведущий, учитель, тренер, мастер,) учит другого или других (учеников, подмастеров) тому, что хорошо умеет делать сам, чем владеет;

Праздник — комплексное дело, в котором есть элементы и мероприятия, и обучающего занятия, и КТИ, и КТД.

7. Наконец настал этап конструирования дела (нижний прямоугольник игрового поля), т.е. командам предстоит из подобранных деталей сделать проект отрядного дела. Детали надо соединить так, чтобы они прочно «входили» одна в другую: результаты соответствовали содержанию, деятельность соответствовала возрасту, средства соответствовали содержанию.

По какому принципу будет строиться отрядное дело? Если рассматривать создаваемое дело как литературно-драматическое произведение, то, на наш взгляд и строиться оно должно так же:

— *пролог* — момент установления контакта, ввода в атмосферу предстоящего действия, создание необходимой установки, расположенности к совместному взаимодействию;

— *завязка* — «представьте себе», раскрытие фабулы дела, здесь же «инструкция» — что нам предстоит сделать;



- *распределение ролей* — «кто ты будешь такой», куда и как мы будем двигаться;
- *кульминация* — совместный поиск решения, выполнение полученного задания;
- *развязка* — представление результатов проделанной работы, совместное сопереживание;
- *эпилог или рефлексия* — возвращение к прошедшим переживаниям, прошлому самочувствию, к выводу, который каждый из участников сделал для себя.

Команды получают двадцать минут на составление краткого описания отрядного дела. В ходе обсуждения могут быть изменения в предполагаемых результатах, содержании, способах представления содержания.

В нашей игре у групп родились следующие идеи:

- вернисаж подарков и сувениров;
 - журнал «По волшебным островам»;
 - паноптикум человеческих глупостей и пороков;
 - мастерская славных дел Петра Великого;
 - суаре «Мелодии души моей»;
 - путешествие «В страну литературных героев»
8. По окончании работы каждая команда представляет остальным свой вариант отрядного дела. На выступление даётся 5 минут. После выступления каждой команды отводится время для обсуждения и анализа услышанного. Оценивать представленное отрядное дело можно по технологии «ладошки»:
- ❖ **мизинец (И)** — «Интерес»: насколько представленное дело будет интересно участникам (детям того возраста, на которое заявлялась команда);
 - ❖ **безымянный (П)** — «Полезность»: насколько полезным будет для них предложенное разработчиками содержание дела;
 - ❖ **средний (Пр)** — «Применимость»: насколько реально проведение этого дела в условиях детского лагеря, проекта смены;
 - ❖ **указательный «Н»** — «Новизна»: насколько новым для нас и для участников будут содержание и предложенная форма дела;

❖ **большой (О)** — «Открытие, Изюминка»: чем команде разработчиков удалось привлечь нас к своему делу, какие «изюминки» следует отметить, что можно посоветовать для усовершенствования дела.

Первые четыре позиции оцениваются по 10-балльной системе каждая, последняя — вербально. Во время обсуждения важно выслушать мнение каждого участника и прийти к общей оценке.

9. После выступления последней команды ведущий организует общее обсуждение представленных проектов дел. Выступающие от команд должны не просто назвать свою оценку дел других команд, но и прокомментировать, чем эта оценка вызвана, поблагодарить за представленные идеи. После выступлений представителей команд ведущий совместно с участниками делает выводы:

Цель и задачи отрядного дела должны исходить из основных целей и задач, определённых на текущий период жизни отряда, всей программы лагеря на смену.

Задачи дела должны быть хорошо поняты и приняты всеми его участниками.

Содержание, форма, приёмы дела должны быть продуманы так, чтобы обращаться к уму и чувствам всех участников и вызывать потребность активно действовать на радость участникам.

Подготовка и ход дела должны быть содержательными, вовлекать в активное участие в нём всех ребят.

При разработке отрядного дела необходимо предусмотреть личный интерес и возможности участников, по окончании дела отметить вклад каждого согласно его потенциальным возможностям, придумать, как лучше проанализировать дело, чем и как наградить участников.

Ход дела должен соответствовать структуре драматического произведения (завязка, развитие сюжета, кульминация, развязка).

10. В конце встречи ведущий организует анализ проведённой игры «Методический конструктор воспитателя». Отмечает, какие новые формы отрядной работы были





сегодня предложены, какие варианты возникли в ходе работы. Предлагает участникам высказаться, что нового они сегодня узнали, как удалось команде «сработать» на результат, где и когда приемлем «мето-

дический конструктор» как способ и форма работы. Если есть время (и если ставилась задача на обучение работы в команде на результат), то можно использовать следующую карточку оценки работы команды:

РЕАКЦИЯ КОМАНДЫ

1. Насколько вы удовлетворены тем, как проходил процесс подготовки выступления команды?
 1-----2-----3-----4-----5
совершенно полностью
разочарован удовлетворён
2. Насколько вы удовлетворены тем, как команда использовала свои ресурсы (материальные и человеческие)
 1-----2-----3-----4-----5
совершенно полностью
разочарован удовлетворён
3. Прокомментируйте, насколько члены вашей команды:
 - а) сфокусировались на задании и делились своим опытом;
 - б) видели проблему в целом и выбирали стратегические пути её решения;
 - в) беспокоились о динамике и конечном продукте работы команды;
 - г) поднимали важные вопросы относительно целей поднятой темы;
4. Что помогало команде в работе?
5. На ваш взгляд, что мешало эффективной работе команды?
6. Как можно повысить эффективность и результативность работы команды?

Приложения

ИГРОВОЕ ПОЛЕ

близкий синоним — 2	близкий синоним — 1	ключевое исходное слово	косвенный (ассоциативный) синоним — 1	косвенный (ассоциативный) синоним — 2
определение — 3	определение — 2	определение — 1	определение — 4	определение — 5
способы организации дела	участники	время проведения в смене	место проведения	воспитательные результаты

ИСХОДНЫЕ СЛОВА И ИХ СИНОНИМЫ

(разрезается на карточки)

СУНДУЧОК	ЛАРЕЦ	ШКАТУЛКА	КЛАД	ХРАНИЛИЩЕ
ВЫСТАВКА — ПРОДАЖА	БАЗАР	ЯРМАРКА	ТОРЖИЩЕ	АУКЦИОН
СТУДИЯ	АТЕЛЬЕ	МАСТЕРСКАЯ	САЛОН	ПОДВОРЬЕ
ЭКСПУРСИЯ	ЭКСПЕДИЦИЯ	ПУТЕШЕСТВИЕ	ПОХОД	РАСКОПКИ
МАСКАРАД	КАРНАВАЛ	БАЛ	ПРАЗДНИК	АССАМБЛЕЯ
РАУТ	СУАРЕ	ВЕЧЕР	ПОСИДЕЛКИ	ТЕРТУЛИЯ
РИСТАЛИЩЕ	ТУРНИР	КОНКУРС	ПОЕДИНОК	ДУЭЛЬ
СОБРАНИЕ РАРИТЕТОВ	ВЕРНИСАЖ	МУЗЕЙ	ПАНОПТИКУМ	КУНСТКАМЕРА

**ОПРЕДЕЛЕНИЯ**

(разрезается на карточки)

ВОЛШЕБНЫЙ/ АЯ	МУЗЫКАЛЬНЫЙ/АЯ	БАБУШКИН/А	ВЕСЕЛЫЙ/АЯ	МАГИЧЕСКИЙ/АЯ
БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫЙ/АЯ	НАРОДНОЙ МУДРОСТИ	НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛОВ	НЕНУЖНЫХ ВЕЩЕЙ	ПОЛЕЗНЫХ И ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК
ПО РЕМОНТУ ХАРАКТЕРА	ДЕДА МОРОЗА	ПОДАРКОВ И СУВЕНИРОВ	МОДНЫХ ВЕЩЕЙ И «СТИЛЬНЫХ ШТУЧЕК» (ОТ КУТЮР)	ОТКРЫТИЙ
ПО СТРАНАМ И КОНТИНЕНТАМ	В СТРАНУ ЛИТЕРАТУРНЫХ ГЕРОЕВ	ПО МУЗЕЯМ И ВЫСТАВОЧНЫМ ЗАЛАМ	НА МАШИНЕ ВРЕМЕНИ	ПО ВОЛШЕБНЫМ ОСТРОВАМ
МАСТЕРОВ	ЗВЕЗДНЫЙ/АЯ	ЦВЕТОВ	ЛИТЕРАТУРНЫХ ПАР	ВЕНСКИЙ/АЯ
РАЗГАДАННЫХ И НЕРАЗГАДАННЫХ ТАИН	ПОЭТИЧЕСКИЙ	ФОКУСОВ И ПРЕВРАЩЕНИЙ	ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА	ОБРЯДОВ И ТРАДИЦИЙ
ФАНТАСТИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ	ПРЕТЕНДЕНТОВ В КНИГУ РЕКОРДОВ ГИННЕСА	ЭРУДИТОВ	АТТРАКЦИОНОВ	ПЕСЕН
ЧАРОДЕЙСТВА И ВОЛШЕБСТВА	ЗАБЫТЫХ ВЕЩЕЙ	СЛАВНЫХ ДЕЛ	ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ГЛУПОСТЕЙ И ПОРОКОВ	ПЕРВО-ОТКРЫВАТЕЛЕЙ

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

(разрезается на карточки)

ПРИОБРЕТЕНИЕ ПОДРОСТКОМ СОЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ	ПОЛУЧЕНИЕ ПОДРОСТКОМ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКА К БАЗОВЫМ ЦЕННОСТЯМ ОБЩЕСТВА	РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОМ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И УМЕНИЙ	ПОЛУЧЕНИЕ ПОДРОСТКОМ НОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
ПРИОБРЕТЕНИЕ ПОДРОСТКОМ СОЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ	ПОЛУЧЕНИЕ ПОДРОСТКОМ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКА К БАЗОВЫМ ЦЕННОСТЯМ ОБЩЕСТВА	РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОМ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И УМЕНИЙ	ПОЛУЧЕНИЕ ПОДРОСТКОМ НОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
ПРИОБРЕТЕНИЕ ПОДРОСТКОМ СОЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ	ПОЛУЧЕНИЕ ПОДРОСТКОМ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКА К БАЗОВЫМ ЦЕННОСТЯМ ОБЩЕСТВА	РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОМ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И УМЕНИЙ	ПОЛУЧЕНИЕ ПОДРОСТКОМ НОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
ПРИОБРЕТЕНИЕ ПОДРОСТКОМ СОЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ	ПОЛУЧЕНИЕ ПОДРОСТКОМ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКА К БАЗОВЫМ ЦЕННОСТЯМ ОБЩЕСТВА	РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОМ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И УМЕНИЙ	ПОЛУЧЕНИЕ ПОДРОСТКОМ НОВОЙ ИНФОРМАЦИИ





КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА
(разрезается на карточки)

Небольшой искусно сделанный, украшенный ящик для хранения мелких вещей	Регулярно устраиваемый съезд торговых и промышленных организаций, коммерсантов и кооператоров, обычно с увеселениями и развлечениями	Небольшое производственное или ремонтное помещение для изготовления мастерами различной продукции. Здесь же может происходить обучение учеников-подмастерьев	Перемещение одного или нескольких физических лиц по определённому маршруту	Торжественное мероприятие для приглашённых гостей с танцами и развлечениями
Часть времени суток, на которое намечается интересное мероприятие с целью увеселения и развлечения гостей	Помещение, где хранятся редкие уникальные вещи для представления их публике	Обсуждение какого-либо вопроса или нескольких вопросов с намерением достичь взаимоприемлемого решения	Дневник, подённая записка (близкое к франц. jour), печатное периодическое издание	Дневник, подённая записка (производное от франц. jour), печатное периодическое издание

способ организации

МЕРОПРИЯТИЕ	коллективное творческое дело	коллективная творческая игра	обучающее занятие (тренинг)	ПРАЗДНИК
МЕРОПРИЯТИЕ	коллективное творческое дело	коллективная творческая игра	обучающее занятие (тренинг)	ПРАЗДНИК
МЕРОПРИЯТИЕ	коллективное творческое дело	коллективная творческая игра	обучающее занятие (тренинг)	ПРАЗДНИК

участники дела

МЛАДШИЕ ПОДРОСТКИ	СРЕДНИЕ ПОДРОСТКИ	СТАРШИЕ ПОДРОСТКИ	ДЕТИ ЛЮБОГО ВОЗРАСТА	ДЕТИ И ВЗРОСЛЫЕ ЛЮБОГО ВОЗРАСТА
-------------------	-------------------	-------------------	----------------------	---------------------------------



МАСТЕРСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И РОДИТЕЛЕЙ

В. ВИШЕНИНА

Начальная школа — важнейшая часть школьной жизни, в которой ребята получают первый опыт решения возникающих проблем, учатся жить и работать с другими людьми, познавать себя и окружающий мир.

Передо мной как перед классным руководителем стоит сложная задача — увлечь детей, показать им значимость их деятельности, показать, что ты не один, разглядеть искру таланта, направить её в созидательное русло на благо нашего коллектива, на благо гимназии.

Каждые четыре года, принимая новый класс, передо мной как классным руководителем встают вопросы и насущные проблемы:

- Какие они, мои новые дети? Каковы их интересы? Каковы их творческие, интеллектуальные возможности?
- Какие они, мои новые родители? Чего ждут от школы? На какие результаты нацелены? И как сплотить этих, ранее незнакомых, людей в дружный коллектив с положительной мотивацией?

Составление первичного представления о классе выстраиваю в несколько этапов:

- **I этап.** Анкетирование детей с целью выяснения их интересов, отношения к школе, первичной мотивации в учёбе.
- **II этап.** Анкетирование родителей с целью уточнения некоторых данных

о ребёнке, выяснения родительских мотивов обучения детей в гимназии.

- **III этап.** Наблюдение в период курса «Введение в школьную жизнь».

Проведя такой анализ со своими теперешними учениками, когда они ещё были в 1 классе, я получила следующие результаты:

- большинство ребят любят проводить свободное время без участия взрослых или сверстников. В то же время у многих высокая мотивация к учёбе, им нравится ходить в школу и получать знания;
- 100% родителей ожидали от своих детей стабильных знаний и не ставили приоритетной задачу формирования дружеского круга общения, установления контакта со сверстниками;
- наблюдение выявило наличие активных учеников, которые не прислушиваются к мнению и желаниям других ребят, несколько человек быстро уставали и утрачивали интерес к происходящему, а четверо пытались решать свои проблемы кулаками.

Проанализировав выводы, было принято решение добиваться целей сплочения коллектива через совместную детско-взрослую деятельность. И здесь возник вопрос: КАК это сделать?

И.П. Иванов в методике коллективного творческого воспитания выдвигает несколь-





ко идей, которые легли в основу организации соучастия детей и родителей моего класса в воспитательном процессе: «коллективное целеполагание, коллективная организация деятельности, коллективное творчество, эмоциональное насыщение жизни, организация соревновательности и игры».

Остановлюсь подробнее на отражении данных позиций в организации воспитательной работы.

Первое родительское собрание в сентябре провожу общее, где присутствуют родители совместно с детьми. Знакомлю (напоминаю во втором и последующих классах) с традиционными направлениями воспитательной работы в гимназии. Накануне собрания провожу опрос ребят о том, какие дела и мероприятия им были бы интересны. Знакомлю родителей с результатами опроса и предлагаю, разбившись в детско-родительские группы по направлениям, разработать план воспитательной работы в классе с учётом пожеланий детей.

Когда план-сетка заполнен, предлагаю семьям подумать и договориться, работу какого направления им было бы интересно организовать и реализовать в данной четверти. По этому принципу создаются творческие группы (сектора) из детей и родителей, на одну четверть. Ни для кого не секрет, что в начальной школе взаимоотношения родителей и детей часто складываются по принципу дающего и потребителя. Дети порой даже не знают полного имени своих родителей, места их работы, должности. Им и в голову не приходит, что мама или папа могут быть интересными, яркими, уважаемыми людьми, а родителям, в свою очередь, порой в голову не приходит привлекать внимание детей к своей жизни.

Начиная работать в таких творческих группах, дети и родители объединяются на основе общего дела, а самое главное — становятся партнёрами, закладываются первые кирпичики в выстраивании новых отношений. Они учатся слушать и слышать, уважать, принимать или аргументированно отвергать мнения друг друга. Смею полагать, что это умение поможет решить не одну проблему в периоды взросления ребёнка.

Кроме такой групповой работы каждая семья дежурит по 10 дней персонально. Так «дежурный по циклу» ученик становится командиром класса, а кто-то из его родителей — председателем родительского комитета. Они выполняют общее руководство работы в классе в соответствии с разработанным воспитательным планом или корректируя его, решают текущие бытовые проблемы и т.д.

За первый год семьи успеют поработать в каждом направлении, и все побывают в роли «дежурного по циклу». По итогам такого дежурства мы и создаём свой «Классный календарь».

«Классный календарь» — это своеобразный отчёт, рефлексия проделанной работы. Командир класса (ответственный за цикл) напоминает о проделанной им работе в организации жизни в классе, а ребята оценивают его деятельность, отмечая особенно интересные дела, анализируя недочёты. Здесь очень важно научить детей быть не только предельно вежливыми, (ведь придёт и твоё время дежурства), но и объективными. Далее «дежурный» награждает самых добросовестных и активных участников работы за данный период времени, это и есть наш классный календарь, в котором отражена жизнь класса в течение всего года.

Такие отчёты с фотографиями создаём в бумажном и электронном виде.

Данная работа помогает воспитать не просто активного ученика, а внимательного и думающего, умеющего организовать себя и других, школьного самоуправленца. Был случай, когда «классный календарь» помог разрешить конфликт между девочками класса. Просматривая вместе с ними «классный календарь», мы вместе удивились, оказалось, что у них очень много общего. И претензии у них друг к другу одинаковые. Это открытие очень развеселило всех, а значит, сгладило остроту переживаний, и исходя из этого мы смогли найти пути выхода из конфликта. Сейчас вспоминаем о нём с улыбками.

По итогам учебного года проводятся: — анкетирование с целью выявления интересных находок, анализа промахов, создания предварительного плана воспитательной работы на следующий год;



— совместные детско-родительские собрания с организованным выездом на природу.

Данные приёмы позволяют развивать в следующем году те направления жизни и работы в классе, которые стали наиболее интересными для всех нас. Совместное обсуждение прошедшего и планирование на будущее в лёгкой непринуждённой обстановке оказывают благотворное влияние на общую атмосферу нашего коллектива. А работа, к которой приступаем с 1-го сентября, уже не кажется навязанной кем-то и проходит как нечто полагающееся, то что составляет нашу общую жизнь.

В классе существует система семейного дежурства (циклы) — это способ реализации самоуправления в классе.

То есть соуправление в моём классе проходит как бы двумя параллельными линиями: с одной стороны — дежурство творческих групп, работающих по общегимназическим направлениям воспитательной работы; с другой — персональное семейное дежурство (циклы), осуществляющее общее руководство работы в классе. На этот период ребёнок выполняет роль командира класса, а его родители — председатели родительского комитета.

Конечно, все семьи разные. Есть неполные семьи, неблагополучные, где родители слишком заняты своей работой и т.д. Поэтому налаживание такой работы проходило не сразу.

Всё начиналось с группы первых инициативных родителей. А дальше инициатива шла от самих ребят, ведь каждому хочется побыть в роли командира класса, провести интересное и важное дело, и что его родители в этом активно участвовали.

И такие открытия, действительно, были. Так, например, один из очень занятых пап дал своей дочери альбомы с коллекцией марок и монет для того, чтобы она рассказала на классном часе об увлечении своих родителей. Эта коллекция вызвала большой интерес у ребят, и они решили написать письмо этому папе с просьбой прийти к ним и рассказать обо всём подробнее. Отказать он не смог. Результатом этого рассказа стало повальное увлечение детей собиратель-

ством: марки, фантики от конфет, ластики и прочие мелочи стали в нашем классе предметами большого интереса и спроса.

Наличие таких «последствий» стало в нашем классе отличительной чертой. Эти «последствия» приводят к зарождению общих интересов, ценностей, правил жизни. Приведу примеры.

Во время дежурства одной из семей оказалось, что мама не только тренер по фитнесу, но и член команды Ульяновской области по фридайвингу. И три года назад команда Ульяновской области стала 4-ой в первенстве России. Мария Александровна рассказала о своём удивительном увлечении, провела мастер-класс по дыхательной гимнастике и пригласила ребят в бассейн на тренировку команды.

Стоит ли говорить, что все без исключения (даже девочка-инвалид) захотели прийти на эту тренировку. Спортсмены выступили перед нами, предложили ребятам самим попробовать выполнить некоторые упражнения в воде.

С тех пор в нашем классе родились сразу две традиции:

— **Первая** — проведение «Уроков Успеха», инициаторами которых бывают сами дети, но проводят их родители (члены семьи ученика) вместе с учеником. Тематику выбирает семья — организатор данного урока.

— **Вторая** — посещение бассейна «Спартак» со спортсменами нашей области по фридайвингу.

Ещё одна традиция, появившаяся благодаря инициативе родителей и их детей, — это празднование Адвента (праздник ожидания Рождества совместно с учителями иностранного языка), когда мы готовим Адвентовский календарь и каждый день находим в нём приятные сюрпризы, а может там быть и прутик, если накануне ребята плохо себя вели, украшаем класс, угощаем друг друга домашними вкусностями, разыгрываем сценки на немецком и английском языках и т.д.

Ещё у нас есть традиция проведения дня рождения в музее, где ребята и их родители совместно с сотрудниками музеев придумывают квесты, игры-бродилки, соревнования.





В итоге музеи не только города, но и Ульяновской области становятся нашими «знакомыми», и сегодня ребята с лёгкостью говорят о своих любимых музеях. Из любви к посещению музеев и интересу к неизвестному родилось увлекательное ночное приключение — «Ночь Музеев», которую мы проводим также вместе с родителями. Первоначально узнаётся программа ночи, по которой каждая семья самостоятельно или группой составляют маршрут путешествия и отправляются в путь. Интересно и увлекательно ночью встречаться со своими одноклассниками в разных музеях. А потом, в месте общего сбора, обмениваться впечатлениями. В этом году 19 мая ночью мы снова отправились на поиски приключений в музеи.

Значение праздников в создании атмосферы общих переживаний и дел глупо было бы оспаривать, но важен не только сам праздник, но и общая подготовка к нему. Обживание пространства для праздника, когда оно становится нашим общим домом, оставляет значимые воспоминания. И рассмотрение фотографий этого праздника из «Классного календаря» вызывает на лицах улыбки, а в душах тепло и радость от прожитых счастливых моментов

Проявились педагогические цели такой работы, которые проецируют ожидаемый результат:

- Объединение детей, родителей через систему общих дел.
- Воспитание умения добиваться общих положительных результатов через персональную включённость каждого в совместную деятельность.
- Формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии: природы, народов, культур и религий.
- Включённость в общую работу прививает детям активную социальную позицию, учит быть ответственным, даёт понимание собственной значимости, расширяет возможности для самореализации.

Так, например, неожиданно для нас открылось увлечение Димы К.

Во время своего дежурства он провёл мастер-класс по йоге. Ребята пытались

повторить упражнения на сохранение равновесия, удержания внимания, концентрации, и получалось это далеко не у всех. Дима же рассказал, какие личностные качества воспитывает йога и какие упражнения можно выполнять, чтобы развить внимание, бороться со стрессами и т.д.

Во время дежурства Кати и Даши К. девочки предлагали ежедневно учить кричалку или стишок, с которыми ребята собирались на обед, прогулку и т.д. Это давало ощущение единства, команды.

Обобщая и систематизируя всё вышеизложенное, можно сделать вывод, что воспитательная работа в классе строится по следующим направлениям в работе классного руководителя:

- Создание и поддержание детско-взрослого соуправления;
- Формирование партнёрских отношений с родителями и развитие связи «Семья-Гимназия»;
- Организация пространства для реализации детских инициатив и идей;
- Сохранение традиций гимназии, создание и поддержание своих;
- Деятельностное сотрудничество с учителями предметниками, психологом гимназии;
- Формирование у ребят целостности и многообразия картины мира через работу с различными организациями, музеями, театрами и т.д.

В итоге хочется сказать: каждый раз, ставаясь со своими четвероклассниками, думаешь, а всё ли у тебя, как у классного руководителя, получилось? Может быть, что-то надо изменить, ведь ко мне придут новые дети? Каковы их интересы? Каковы их творческие, интеллектуальные возможности? Какие они, мои новые родители? Чего ждут от школы? На какие результаты нацелены? И как сплотить этих, ранее незнакомых, людей в дружный коллектив с положительной мотивацией? И всё начнётся сначала, но на следующий учебный год я хочу привлечь к организации соуправления в будущем первом классе своих выпускников, теперь уже пятиклассников, в качестве вожатых и старших товарищей, с которыми малышам школьная жизнь покажется ещё интересней.



ЛИТЕРАТУРА

1. Социальная компетентность: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой., М.: Гратис,- 2006
2. *Вачков И.В.* Основы технологии группового тренинга. М.: Ось-89,- 2001.
3. *Поляков С.Д.* Реалистическое воспитание М.: Центр «Педагогический поиск», — 2004
4. *Соловейчик С.* Вечная радость. Очерки жизни и школы. — М.: Педагогика, — 1986.
5. *Никишина Г.В., Соломатин А.М.* Педагогическое общение. — Омск. — 1995.
6. сайт «Живая школа» www.schule72spb.ru
7. <http://www.prosv-ipk.ru/component/content/article/7-2010-09-14-11-17-42/75-grigoriev.html>
8. <http://www.7ya.ru/article/Sistema-DB-Jelkonina-VVDavydova/>





УЧИТЕЛЮ — О БЕЗОТКАЗНЫХ РИТОРИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ

А. МУРАШОВ

Безотказные приёмы и технологии педагогической риторики — те, которые помогут современному учителю оформить высказывание точно, поставить задачу чётко, обратиться к классу убедительно и ярко. Эти приёмы помогут преодолеть затруднительную ситуацию общения с классом. А в конечном счёте — оказаться коммуникативным лидером, безусловным и неоспоримым. Удачно найденный риторический выход помогает студенту-практиканту оказаться средоточием внимания, собственно учителем, за которым хотят идти ребята:

Отступить было поздно: заметили! Кроме того, их было сорок три, и если им показать две студенческие спины, вышел бы конкретный конфуз.

— Здравствуйте, дети! — обнаружилась моя напарница.

— Кто у вас болен? — сморозил я вспомнившиеся детские стишки. Но оказалось, что это именно то, что сейчас нужно! И я заорал:

— А если здоровы, то чего расселись?! — Так! — Теперь садитесь, а первые парты освободить! — Что значит, куда? — Да, можно на подоконник! — В коридор? — Пожалуйста: больше кислорода...

От такой наглости дети слегка опешили и принялись делать именно то, чего

я требовал. Первые парты (их с этого момента стали звать штурманскими) очистили сразу. О подготовке к нашему визиту напоминала только надпись «Салаги!», но мы её не разглядели. Более того, меня несколько не удивило, что в руках оказалась гитара, которую я перед этим случайно увидел в учительской...

Господа юнкера!

В штыковую! Ура! —

пел я, понимая, что это о нас с Зоей, внезапно (прежде всего для самих себя) ставших авторами этой непрочной тишины. Но в штыковую идти уже не приходилось: мне пытались подпевать, когда я старательно повторял строчки.

На германской войне только пули в цене! — не успел я закончить, как услышал рядом твёрдое, не предполагающее возражений:

— Вот это и тема урока!

В этой ситуации, где нет высокоумных сентенций, нет перлов эпидейктического красноречия и зрительного зала, замирающего в предчувствии актёрского откровения, налицо приём педагогической риторики, который условно обозначим как «запланированная неожиданность». Б. Грасиан замечает: «Неожиданность — залог успеха» [1, с. 5], что означает исключительную важность неожиданного (для слушателя) при восприятии



материала. Риторический смысл неожиданно указывает Аристотель: «Большая часть изящных оборотов получается с помощью метафор и посредством обманывания слушателя...» [2, с. 977]. Такое «обманывание» учитель позволяет себе исключительно в риторических целях, и только тогда, когда прекрасно подготовлен к реализации этого приёма, который поэтому и оказывается «запланированным».

Этот приём — едва ли не самое мощное средство воздействия на аудиторию как заинтересованную, но требующую некоей «искры», способной вывести из безразличия, так и новую, изучающую наставника (во втором случае риторический приём «запланированной неожиданности» не должен заслонять учебного материала, и пользоваться им нужно осмотрительно). Этот приём, неожиданный для воспринимающего (ученика), должен тщательно планироваться говорящим (учителем). Это своего рода крайняя языковая мера, когда педагог сразу и безусловно предъясняет себя в качестве коммуникативного лидера, «первого пилота», каким он должен быть всегда. Когда мы применяем такой приём, он не осознаётся нами в качестве «экстрима», для нас это грамотный риторический ход, способный подчинить любую аудиторию и направить её мысль. Безусловно, при подготовке такого обращения важно, чтобы ученики действительно открывали для себя новую информацию, интересную, актуальную и востребованную. Именно этот приём использует педагог, энергично показав рукой вниз и интересуясь: «Кто при Екатерине Второй ходил вверх головой?» На вербальном уровне — «вверх», а жест обращён вниз. Большинство, следуя невербальному сигналу, принимается искать, думать, вспоминать, кто мог ходить в соответствии с направлением руки. И лишь один-два догадываются: все! С одной стороны, эта ситуация иллюстрирует безусловное доминирование невербального информационного сигнала в коммуникации; с другой, ответ «все» поражает остальных: сначала — неожиданностью, а потом — абсолютной справедливостью. «Когнитивный диссонанс» приводит к кратковременному хаосу, который учителю важно преодолеть яркой или

чрезвычайно востребованной каждой информацией: в первые моменты после осознающейся внезапно каждое сказанное слово воспринимается вне аналитического препарирования, но с отчётливой установкой на не менее яркое продолжение, изобилующее парадоксами.

Психологические причины, делающие неожиданную информацию наиболее действенной, были замечены давно. Так, Ф. Бэкон писал: «На разум человеческий больше всего действует то, что сразу и внезапно может его поразить; именно это обыкновенно возбуждает и заполняет воображение» [3, т. 2, с. 21]. К.А. Гельвеций, для которого аксиоматично, что интерес находится в основе восприятия и убеждения, замечает: «Бывают люди, которых надо ошеломить для того, чтобы убедить» [4, т. 2, с. 574]. В силу своей психологической укоренённости этот приём раскрывает те ресурсы и личностные возможности, которые, не будучи тронуты внезапным, могли не осознаваться самим учеником. И очень важно, чтобы, обращаясь к «запланированной неожиданности», учитель, действительно «ошеломляя», то есть сообщая новые факты, показывал новые грани привычного — только тогда приём будет работать.

Тщательная рассчитанность этого приёма — его условие. Однако школьная практика изобилует ситуациями, когда рассчитывать и примерять просто некогда: учителю важно иметь такой приём в резерве, чтобы его реализация оказалась важнейшей для коммуникативного лидирования. Так, юная хрупкая учительница, вчерашняя студентка, слышит с последней парты: «Ах, какие губки!» Она, не моргнув глазом, предлагает: «Так иди и возьми!» Когда обитатель последней парты, глуповато улыбаясь, подходит к её столу, она спокойно берёт губку, что лежала в качестве тряпки у доски, и протягивает: «Тебе нравятся губки: бери, играй!» Находчивость риторическая — индикатор находчивости педагогической. В этом случае учитель — коммуникативный лидер, возвращает свою роль и свою атрибутику, в чьей действительности усомнился другой лидер, ученический, которого иногда растерянно именуют «асоциальным». Именно растерянно, ибо такие лидеры





представляют всё-таки микросоциум — в зависимости от того, каким они его сформируют. Для этих ребят «запланированная неожиданность» — способ проверки оппонента (учителя), и если тот не выдержит этой проверки — коммуникативным лидером ему не бывать. Чего стоит ситуация, показанная А. Гином: расплющив монету под трамваем, школьник положил её под стул не особенно худенькой учительницы, а посреди урока объявил, что забыл монету «под учительским стулом». Забрав бывшую монету, он может гордо продемонстрировать её ребятам, зная толк в «приколах», — к ужасу педагогини, заливающейся краской. Но важно не заливаться краской, не спотыкаться о неожиданные препятствия, а принять пас, включившись в предложенную игру и делая её нашей. Например, так:

— А чего вы смеётесь? Хорошего человека должно быть много!

Уже потом, наедине с собой, можно дать волю эмоциям и диетам; в классе от учителя ждут, споткнётся он или будет лидировать по-прежнему, то есть каждую внезапность органически включит в контекст урока. «Запланированная неожиданность» учителя — средство организовать класс и, привлекая силу внезапности, сделать стандартное — необычным, безразличное — интересным. Если же к этой технологии, интуитивно ощущая её глобальный психологический смысл, обращаются ученики, наставник обязан проявить выдержку и остроумие, поскольку речь в такие минуты идёт о его статусе и профессиональном успехе.

Кризис — риторическая технология, в начале которой — согласие с собеседником, даже если тот весьма далёк от истины. Речь не идёт о ситуации, когда ошибку опровергнет обычный факт: кризис применим в случаях, когда спорить готовы не по фактам, а по их интерпретациям. Не следует спорить с собеседником-учеником: наша задача — подвести его самого к спору с собой, к признанию абсурдности того, что он готов был отстаивать — яростно и безапелляционно. Но «доведение до абсурда» для кризиса не главное: принципиально — согласие. Именно так, соглашаясь, поступает граф Пален, один из участников заговора

против императора Павла I. Услышав от царя, что он знает о готовящемся заговоре, Пален реагирует риторически оптимально:

«Почувствовав мгновенный испуг, но тотчас же вернув себе хладнокровие, Пален ответил с невозмутимым спокойствием:

— Да, я знаю, государь. Я знаю заговорщиков — я сам из их числа.

— Что вы говорите?

— Сушью правду.

И хитрый человек рассказал, что он делает вид, будто принимает участие в заговоре, чтобы лучше следить за его развитием, и держит в руках все нити».

(Валишевский К. Сын Великой Екатерины. — М.: Квадрат, 1993. с. 388).

Никогда никому не стоит возражать, пока мы не получили права на это! Учитель — это, конечно, право. Но если «работает» только оно, официальное, то и ученики воспримут информацию на фактическом уровне, не сделав её достоянием своей личности. А между тем...

Однажды в малоизвестном 8 классе мне надо было оставить мальчиков для неприятного разговора.

— Мы не останемся! — и пошли к дверям.

Я не мог допустить, что они ушли, стал в дверях. Пошли толпой прямо на меня. Но, увидев, что я не двигаюсь, остановились.

— Ладно, тогда мы выпрыгнем в окно.

— Прыгайте.

А класс на высоком втором этаже... Двое мальчишек, поколебавшись, выпрыгнули в окно. Остальные испугались. Я даже подошёл к окну.

— Садитесь по местам, — сказал я.

Сели. Мы начали разговор, как будто ничего не случилось. И вдруг двое выпрыгнувших, Слава Павлов и Боря Миронов, появляются в дверях — надо же им насладиться победой!

— Нет, — сказал я, — обычно люди входят в помещение оттуда, откуда они и выходят. — И я показал на окно.

(Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. — М., 1989. — С. 237)

Учитель не возражает ребятам, не принимается их перевоспитывать. Это не кризис «в чистом виде»; тут — и «запланированная неожиданность», и согласие, даже амортиза-



ция (см. ниже), а главное — до появления выпрыгнувших не сказано ни одного «нет», которое ребята переносят труднее всего.

А если один из учеников ищет спора, упрекая учителя в необъективности, в страсти, а то и в незнании предмета, который тот в своё время изучил в деталях и во всех направлениях, не стоит вспыхивать и ввязываться в яростную полемику. Победителем в споре всегда будет тот, чья позиция отражает мнение большинства, «свой человек». Пока педагог не стал «своим», пока его точка зрения не завоевала смысла категорического императива, он обречён на поражение. Оно, поражение, является закономерным результатом любого спора: «... В мире существует только один способ одержать верх в споре — это уклониться от него... В девяти случаях из десяти спор кончается тем, что каждый из его участников ещё больше, чем прежде, убеждается в своей абсолютной правоте» [5, с. 122]. Кризис — риторическая технология, которая как раз и основана на согласии как исключении спора. Это согласие важно подчёркивать, развивать, пока спорящий с учителем не начнёт противоречить себе или приводить заведомо абсурдные доводы (например, появление Славы и Бори в классе). И учитель сможет увидеть и показать это — но не ранее, чем его точка зрения утвердится как позиция, принятая ребятами. Пока этого не произошло, он для большинства останется оппонентом, а оппонент и наставник — совершенно разные роли.

Если учитель примется что-то доказывать явно вызывающему его на словесный поединок ученику, не став для остальных, как говорят в риторике, «авторитетной инстанцией», интегрированной в само понятие «класс», педагог обречён на неудачу. Важно, чтобы поддержка была обеспечена, и не для победы над чересчур юным оппонентом, а для реального изменения образа мыслей ребят. Поначалу будем соглашаться в таком поединке с самым абсурдным, самым нелепым. А потом, когда высокостатусный подросток ощутит себя коммуникативным лидером, дадим понять классу этот абсурд и эту нелепость. Но делать это важно без злорадства, но со снисходительной иронией, при-

чём — от лица ребят, благодаря чему «оппонент» сразу окажется в эмоциональном вакууме.

Амортизация (редукция), которую выделяет Е.М. Литвак, — по сути, развитие кризиса. Он, кризис, предполагает согласие с оппонентом и медленное изменение его точки зрения «изнутри», когда мы уже осознаём себя внутри единой системы ценностей. А амортизация — умение «стать» собеседником, предвидеть его возможные шаги и обезоруживающе совершать их, словно помогая другому выиграть спор. Случай риторической амортизации (редукции) очевиден из биографии Эдгара По, ставшего впоследствии знаменитым писателем-психологом:

Он не всегда слушался мистера Аллена, и однажды, когда ему грозило суровое наказание, явил необыкновенную для пятилетнего возраста находчивость. Он попросил мистрис Аллен заступиться за него, но, когда та сказала, что она не может в это вмешиваться, он вернулся в сад, собрал хорошую связку прутьев, вернулся домой и молчаливо протянул их мистеру Аллену. «Это зачем?» — спросил тот. «Чтобы высечь меня», — ответил мальчик, сжав за спиной руки, подняв голову и пристально устремив на своего блюстителя напряжённый взгляд больших потемневших глаз. Как и предвидел пятилетний Эдгар, мистер Аллен был побеждён этим мужеством.

(Бальмонт К. Очерк жизни Эдгара По// По Э. Собр. соч в 4 тт., т.1. — М., 1993. — С. 14.)

Маленькому Эдгару было важно, чтобы его не высекли: он добился этого, словно прогнозируя и предвосхищая поступки дяди Аллена.

— Вы... нас ненавидите. Вы ставите двойки! Вы ни за что вызываете родителей! — запальчиво перечисляет семиклассник.

— Увы... Такая уж я плохая, — делает вывод молодая учительница математики. И обезоруживающе улыбается, тем самым прекращая спор. Надо ли удивляться, что семиклассник связал с математикой свою жизнь, до того считая себя биологом?

Кстати, о *споре*. У него много видов. Немало и аргументов, как приемлемых во время педагогического диалога, так и нет. Но есть «золо-





тое правило» спора, которое в его нынешнем состоянии сформулировал, как это ни странно, мальчишка, герой В.П. Крапивина:

«Один — ноль», — подумал Сережа. И стал ждать. В споре главное не спешить. Пусть другой человек скажет всё до конца. А потом надо отвечать — коротко и чётко. Как защита клинком. Когда защита, а когда и контратака. А если возмущаться, перебивать, скажут, что грубишь, вот и всё. И тогда, хоть лопни, не докажешь ничего.

(В.П. Крапивин. «Мальчик со шпагой» — Нижний Новгород: Нижкнига, 1994. С. 325)

Нет более важного умения для спорящего, чем умение молчать. Не торопиться. И этой неторопливостью дать возможность противнику (увы, этого слова не избежать!) прийти к самоисчерпанности. Мы молчим — но это не значит медитативной расслабленности: мы собираемся с мыслями, чтобы на всю лавину аргументов, с каждым разом становящихся всё более эмоциональными и уже потому всё более беспомощными, ответить одним суждением — единственной фразой. Но сформулировать её важно не просто логично: она должна быть безупречной с точки зрения красноречия — хлесткой, а может, и неожиданной, даже парадоксальной — но непременно ставящей всё на свои места. Эта фраза должна оказаться одновременно и выводом из всего услышанного нами, и решением проблемы, к которому мы все шли. Слушая возражения, мы пытались удержаться от ответа, но не потому, что не хотелось говорить, а потому, что моделировали в сознании фразу, которая поставит точку в любом споре; объединяли оппонирующие аргументы, редактировали заготовку, готовясь произнести свои доводы и доверчиво, и торжественно одновременно.

Важно не забыть, что слабые аргументы всегда собирают воедино, произнося их целыми периодами или перечнями; сильные — только по отдельности. Вот почему, давая иному полемисту возможность излагать свои аргументы и сохраняя молчание, мы ведём аудиторию к подсознательному убеждению, что эти доводы — слабые, если они произносятся в единстве, не нарушаемом никакими репликами. Почувствует это

и сам оппонент: с каждым суждением его полемический пыл будет ослабевать, его самоуверенность уступит место внутренней смятенности и желанию услышать наш довод. Но будем по-прежнему оставаться внешне индифферентными, лишь кивая или давая понять, что мы слушаем. И за это время подготовимся к своей итоговой фразе. К победе.

Интересно спорил античный мастер диалога — Сократ. «Его манера вести спор располагала и заинтриговывала: он не чванился, как иные софисты, не бросался афоризмами и, казалось, готов был дать спорщику положить себя на лопатки. А кому не хотелось выйти победителем? Однако в итоге Сократ приводил в замешательство любого остролова» [6, т. IV, с. 128]. Спорящий может открыть свои слабые места, чтобы прозондировать противника, и в конечном счёте — одолеть его. Между прочим, так в споре проявляется «амортизация».

Фактор *децентрации* — это умение сменить цент координат. К примеру, ребята пишут сочинение «Что автобус думает о пассажирах?» или «Дом — о поколениях жильцов». В педагогическом общении актуальна и *эмпатия* — умение педагога мысленно поставить себя на место ученика, чтобы взглянуть на проблему его глазами, оценить проблему в его системе координат. Именно на такую эмпатию указывает В.В. Набоков, говоря о герое-литераторе:

...Он старался, как везде и всегда, вообразить внутреннее прозрачное движение человека, осторожно садясь в собеседника, как в кресло, так, чтобы локти того служили ему подлокотниками, и душа бы влезла в чужую душу — и тогда вдруг менялось освещение мира и он на минуту действительно был Александр Яковлевич или Любовь Марковна, или Васильев.

(Набоков В.В. Дар. — М.: Соваминко, 1990. С. 45)

Умение видеть мир «глазами другого» оказывается важным для писателя, для актёра, для стратега, обсуждающего план предстоящего сражения. Не менее важно владеть эмпатией учителю: увидев ученика словно изнутри, он легче определит его возможность понять материал, уровень и качественные характеристики восприятия, сможет



прогнозировать реакцию. Кстати, начинается это умение с относительно простого — достаточно мотивировать ученика на вполне определённый вывод, от «дважды два —?» до более сложных, но очевидных реакций всего класса, хором завершающего оборванную фразу учителя. Важно, чтобы слово, сказанное вместе, было предопределено содержательно, логически и интонационно. А может, оно и не прозвучит — будет лишь подразумеваться в реплике учителя. «Доводы, до которых человек додумался сам, обычно кажутся ему куда более убедительными, нежели те, что пришли в голову другим» [7, с. 22], — замечает Паскаль. Пусть ребята сами делают выводы; важно только направить их мысль. Это конструктивная основа эмпатии: педагог просит подсказать стихотворную строчку, завершить цитату, ответить на не особенно сложный вопрос, способный заинтересовать. Так рождается единство в мыслях.

Эмпатическая модель отражается в приёме «отзеркаливания»: «Когда вы «отзеркаливаете» кого-нибудь, вы «становитесь» его зеркальным отражением. При «отзеркаливании» лексики вы возвращаете ему в точности те же слова, которые он использовал ранее» [8, с.52]. Коллега, сидящий напротив в учительской, чувствует расположение и готовность к конструктивному диалогу, увидев со стороны собственные жесты и услышав свои слова — естественно, без пародийной аффектации или старательного подражания. Непринуждённость и естественность, с какими выполняется «отзеркаливание», требуют величайшего актёрского мастерства, при котором это самое мастерство не будет заметно. Кто-то говорил, что нет ничего менее естественного, чем желание казаться естественным: в данном случае важно быть, а не казаться. И всё же играть, то есть реализовать вполне конкретную риторическую программу. Устанавливая же *раппорт* (эмпатию) в отношениях с учеником, будем повторять услышанные от него слова, причём так же серьёзно и неаффецированно. «Отзеркаливание» приводит если не к подосознательной идентификации, то к несомненному сближению позиций, разрушению психологических барьеров, мешавших диалогу.

Иногда для такого раппорта человек «играет» в другого, чтобы однажды научиться ходить его походкой, говорить его голосом, а потом мыслить в его системе ценностей. Свидетельства продуктивности такого подражания — в обаянии известных ораторов и учителей-профессионалов:

Силы влияния или обаяния его личности были таковы, что люди, сами того не замечая, перенимали его выражения, его манеры.

— *Годами я говорил, интонационно подражая Энвэ, — признался мне Молчанов. — Я даже не сопротивлялся, а активно вживался в эту роль, обезьянничая...*

(Гранин, Д.А. Зубр / Д.А. Гранин. — Л.: Сов. писатель, 1987. — С. 272)

Учитель Бирюков — герой В.Ф.Тендрякова — в общении с детьми копирует манеры педагогов, на чьих уроках побывал, увидев подлинных профессионалов, умеющих общаться с классом. Но подражают все. Или большинство. А перенимать манеру собеседника с целью захватить реальное коммуникативное лидерование способны не многие. Нам, однако, важно оказаться среди них, ибо установление эмпатии в отношениях с собеседником неизменно ведёт к плодотворному диалогу, где нет места излишнему критицизму и дистанцированности. Кстати, иногда учитель всматривается в ученика, держит его под нацеленным взглядом, чтобы, как ему кажется, изучить юного собеседника. Ничего, кроме отчуждения и неприязни, такая попытка не принесёт. Но, бывает, совершаем мы и другие ошибки. Быть более тонкими психологами и конструктивными собеседниками как раз и помогут приёмы педагогической риторики.

Учитель истории любит историю. Учитель математики обожает математическую чёткость и имеет обычно соответствующий склад ума. Без любви к предмету педагогический успех исключён. Такой же любви требует к себе (и заслуживает!) аудитория. Стоит подумать о ней что-то неприятное, как речь, даже подготовленная, разрушается сама собой, и учитель, в соседнем классе воспринимавший звонок с урока как покушение на самое интересное и почти святое, теперь с таской ждёт, когда же он наконец зазвенит. Аудитория, класс — главный фактор педагогического





успеха, а для этого её, аудиторию, нужно формировать. Только любовью к ней, то есть знанием того главного на свете, к чему она стремится.

Иногда нам мешает несвобода, скованность, принуждённость, переходящая в истерически-лихорадочные поиски нужного слова и стремительно спасающейся бегством нужной мысли. Нельзя допускать этого состояния! Чем больше мы этой скованностью отдаляем себя от класса, тем активнее он даёт нам это знать. И вот уже учитель, чувствуя, что боится сидящих в классе, делает одну ошибку за другой, даже в том, что, казалось,

знает идеально. Чем сильнее он боится и «отстраняет» аудиторию, тем больше таких ошибок, тем вероятнее провал. Класс даёт учителю шанс оказаться лидером общения, если он любит аудиторию, если не «отстраняет» и не «защищает» себя от неё. Это психологический стержень риторики: чтобы быть успешным оратором (учителем, журналистом, политиком), надо полюбить слушателей. Стоит ему это сделать — нужные слова и мысли сразу приходят, появляются именно те естественность и непринуждённость в общении, без которых нет хорошей речи. Хорошей аудитории. И хорошего учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Грасиан Б.* Карманный оракул. Критикон. — М.: Наука, 1984.
2. *Аристотель.* Этика: политика: риторика: поэтика: категории. — Минск: Литература, 1998
3. *Бэкон Ф.* Сочинения в 2 тт. — М.: Мысль, 1978
4. *Гельвеций К.А.* Сочинения в 2 тт. — М.: Мысль, 1974
5. *Карнеги Д.* Как завоёвывать друзей и оказывать влияние на людей... — Минск: Беларусь, 1990
6. *Мень А.В.* История религии, тт. 1–7. — М.: Слово, 1992
7. *Паскаль Б.* Мысли. — СПб.: Северо-Запад, 1995
8. *Боденхаммер Б., Холл М.* Учебник магии НЛП. — СПб. — М., 2004



ПАМЯТЬ О МЁРТВЫХ В СОВЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

А. АНДРЮШКОВ

В начале 80-х гг. прошлого века в Нью-Йорке выдающийся русский богослов отец Александр Шмеман провёл три семинара по теме «Литургия смерти и современная культура», в рамках которых он поставил задачу соотнести православное понимание смерти и отношение к мёртвым с теми представлениями, которые стали распространены в западном обществе во второй половине XX века. Только совсем недавно эти семинары были найдены, переведены и опубликованы. В них отец Александр, между прочим, говорит, что «...наша [т. е. современная] культура — первая в долгой истории человечества, которая игнорирует смерть... [создан] «похоронный механизм», чтобы сделать [смерть] как можно более безболезненной, спокойной и незаметной для нас, остающихся жить дальше»¹.

Эти мысли удивительным образом перекликаются с мнением известнейшего американского буддолога Глена Муллина, которое он высказал в 1988 году в своей книге «Смерть и умирание». «Мы — это великая косметическая цивилизация, и нигде

это качество нашей эпохи не проявляется столь очевидно, как в наших подходах и обычаях, относящихся к смерти и умиранию»,² — пишет он, предваряя свои исследования тибетской традиции памяти о смерти. Как бы ни были далеки друг от друга православие и тибетский буддизм, они обнаруживают опасность «замазывания», исключения смерти из общественного сознания, табуирования или, напротив, как говорит Шмеман, «гуманизации» смерти. Опасность прежде всего для становления мировоззрения. «Именно в отношении к смерти раскрывается и определяется понимание... смысла и ценности жизни»³.

В истории России XX века православие пережило страшнейшие потрясения, которые, впрочем, для христианства обыкновенно приводят только к усилению и возрождению. Очень странно было бы говорить о том, что официальная (и неофициальная) советская литература является выразителем православного мировоззрения. Тем не менее, безусловно, советская литература (хорошая советская литература) — это продолжение традиций русского слова. И не только в творчестве тех,

1 Протопресвитер Александр Шмеман. Литургия смерти и современная культура. — М.: ГРАНАТ, 2013. С. 34.

2 Муллин Глен. Смерть и умирание в тибетской традиции. — СПб.: Евразия, 2001.

3 Шмеман, с. 27





кто передал эти традиции в 30–50-х гг. (Мандельштам, Пастернак, Ахматова и некоторые другие), но и тех, кто каким-то чудом перенял их, несмотря на очень тяжёлые 20-е и 30-е гг. В любом случае, как на это указывает В.В. Кожин в своих изысканиях по истории русского слова, ключевой точкой преемственности, когда и официальная, и неофициальная литература обнаружили свои корни в русской литературе, и не только в литературе, но и в мифопоэтике русского слова, является Великая Отечественная война. Все мы помним эти до сих пор пронзающие сердце строки Константина Симонова:

*Как будто за каждую русской околицей,
Крестом своих рук ограждая живых,
Всем миром сойдясь, наши прадеды молятся
За в бога не верящих внуков своих.*

Стихи 1941, страшного, года. Я их выучил ещё в советской школе и только совсем недавно задумался о том, как и почему они были возможны в советском государстве. И дело здесь, конечно, не только в том, что культурная политика СССР в то время официально признала русскую литературу и дореволюционную историю России (в которой были, оказывается, не только декабристы, народники и революционеры, но великие полководцы, все помещики, между прочим). Дело в том, что Великая Отечественная война была осмыслена сразу и очевидно как событие, срастившее до того разорванные фрагменты истории страны. А в опыте народа она была осмыслена в тех образах и метафорах, которые позволяли собрать мёртвых и живых. Прежде всего в образе Родины.

Советская фронтовая и, в целом, военная, посвящённая войне, литература вся насквозь пронизана осознанием Родины как единства мёртвых и живых. Кульминацией этой темы является, конечно, «Я убит подо Ржевом» Александра Трифоновича Твардовского и цикл стихов блокадников — Ольги Берггольц и Веры Инбер. И очень острая тема, сплошная боль — это стихи послевоенных лет о тех, кто погиб. Очень важные для понимания и проживания этого опыта единства и родства мёртвых и живых, которое принесли до конца своей жизни все пережившие годы блокады — стихи мало у нас

цитируемого Юрия Воронова, которому в годы войны было 12–14 лет. У него есть стихотворение «Мёртвые»:

*Мне кажется: когда гремит салют,
Погибшие блокадники встанут.
Они к Неве по улицам идут,
Как все живые. Только не поют.
Не потому, что с нами не хотят,
А потому, что мёртвые молчат.
Мы их не слышим, мы не видим их,
Но мёртвые всегда среди живых.
Идут и смотрят, будто ждут ответ:
Ты этой жизни стоишь или нет?..*

Нам, не ощутившим смерть как почти тотальную реальность ежедневного существования, восстанавливающим опыт войны в лучшем случае из гениальной литературы и из наблюдений за ветеранами (именно наблюдений, потому что помните строки Самойлова: «Если спросят нас гонцы, / Как вы жили, чем вы жили? / Мы помалкиваем или / Кажем шрамы и рубцы») — нам последние строки могут показаться излишне моралистичными. Однако и в стихах Воронова, и в стихах Твардовского, Самойлова, и также остро гениально прожито и понято в стихах и песнях Высоцкого — прежде всего свидетельство души о том, как она в присутствии мёртвых строит свою жизнь. Осмысляет, понимает и строит. А жизнь рассматривается не как неотъемлемое от меня право, а как сокровище, которое надо беречь, нравственно соответствуя ему. Я пока хотел бы выделить в процитированном мной стихотворении Воронова две очень важные мысли: во-первых, факт памяти, которая признаёт объективность существования мёртвых среди живых; во-вторых, их молчание, их бездействие, которое восполняется осознанием того, кто их помнит и видит, цены жизни перед лицом смерти. Это почти прямой стихотворный комментарий к процитированным мной выше строкам отца Александра Шмемана о том, что в отношении к смерти раскрывается понимание смысла и ценности жизни.

Я усилю аналогию между содержанием литературы, посвящённой погибшим на войне, и мифопоэтической религиозной традицией, сославшись на один доклад 2001 года современного русского филолога Ольги Александровны Седаковой, в котором она



обсуждает литургическое сознание, для которого единичкой социума является как раз единство мёртвых и живых: «Мысль об устройстве земного социума была бы неполна, если бы она не имела в виду этой его невидимой части, ушедших, их непрерывающейся связи с живущими, их включённости не только в настоящее, но и в будущее — в земное будущее, как ни странно это звучит — в движение истории к будущему»¹.

Возвращаясь к советской военной поэзии, поэтом, действительно и по праву считающимся наиболее ярким выразителем живой памяти о мёртвых, является Твардовский. И ему принадлежит стихотворение, которое в том числе поможет мне вернуться к российской школе. Это стихотворение «В тот день, когда окончилась война...». Стихотворение, которое является живым размышлением поэта о том, как с окончанием войны рвётся живая связь погибших и живых, связанных фронтовым братством. Эту связь во все дни войны чувствовали многие, не только поэты, но именно поэтам дана власть вплетать в живое русское нетленное слово опыт, делая его нашим культурным наследием. Твардовский в 1948 году в этом стихотворении пророчески сказал о том опыте, который проживают до сих пор в День Победы все ветераны — это опыт прощания с мёртвыми. После которого живая общительность братства распадается и остаётся память. А тогда Твардовский спрашивает о том, зачем нужна эта память.

Действительно, я часто слышал от учителей литературы, что поэтика памяти Твардовского — это почти поэтика болезни, болезненного раздражения души, не пережившей травмы войны. Однако в этом стихотворении Твардовский очень честно пытается осмыслить значение этой памяти. Он перебирает разные варианты, некоторые из которых, к сожалению, сейчас у нас введены в норматив школьных праздников, и отказывается от всех этих вариантов. Так,

он парадоксальным образом отказывается считать значение этой памяти в том, что погибшими даются нам уроки мужества:

*И нам уроки мужества даны
В бессмертье тех, что стали горсткой пыли.
Нет, даже если б жертвы той войны
Последними на этом свете были, —
Смогли б ли мы, оставив их вдали,
Прожить без них в своём отдельном счастье.*

То есть, даже если бы больше не было бы войн, и нам уже не нужны были бы героические образцы смерти за страну, всё равно бы память о мёртвых была бы нам необходима. И он даёт свой ответ:

*Что ж, мы трава? Что ж, и они трава?
Нет. Не избыть нам связи обоюдной.
Не мёртвых власть, а власть того родства,
Что даже смерти стало неподсудно.*

Вот в этих строках заключён личный ответ поэта о смысле и значении этой памяти. Он, конечно, совсем не рационален и нелинеен, я бы сказал, что он архаически религиозен, он утверждает отличие человека от биологического мира в том, что человек способен признавать власть родства с мёртвыми над собой, над своим естественным желанием жить «в своём отдельном счастье».

Безусловно, в этих строках гениального поэта, которые я, как ученик Евгения Львовича Шифферса, признаю голосом народа, звучит протест против доминирующей сегодня концепции воспитания и концепции общества, согласно которой «если каждому по отдельности хорошо, то хорошо и всему обществу». Это, конечно, альтернатива, но это и альтернатива официальной социалистической (и антииндивидуалистической) концепции, потому что здесь утверждается продолжающаяся жизнь мёртвых через сохраняющиеся формы родства. Поэтому я бы назвал это стихотворение и многие другие, посвящённые как теме войны, так и другим темам, связанным с памятью о мёртвых, стихотворениями проторелигиозными, фиксирующими какой-то архаический уровень религиозного самосознания.

1 Вечная память. Литургическое богословие смерти // О.А. Седакова. Поэтика обряда. Погребальная обрядность восточных и южных славян. — М.: «Индрик», 2004. С. 278. Следует отметить, что этот выдающийся исследователь славянских обрядов (а с недавних пор и церковнославянского языка) в этой книге одна из первых указала на существование в русской литературе XX века архетипичной темы общительности мертвых и живых.





Но что составляет содержание этого родства? Это очень интересный вопрос, с которого бы я, собственно, начал говорить с детьми в школе. Это стихотворение и стало началом целого цикла занятий по русской поэзии советского периода, который я веду в школе № 1314 примерно с 2008 года. Уже выпущены два класса, сейчас я веду занятия в третьем, но уже на материале стихотворений Осипа Мандельштама и Арсения Тарковского. Почему именно с этого вопроса должна начинаться учебная ситуация? Потому что ответ на этот вопрос не очевиден и уже требует перехода от простого (или непростого) понимания стихотворного текста к формулированию встречного личного мыслительного акта и самоопределения. В результате этих диалогов с учащимися 11-х классов я выработал свою точку зрения, но, уверен, что она не единственна. Я её озвучу бездоказательно, потому что доказательство требует отдельного доклада.

Для меня смыслом родства с мёртвыми, которое транслируется памятью, является забота и воспроизводство русского слова, которое нас объединяет не только с умершими, но и с будущими поколениями. Собственно, именно это впрямую и говорит Анна Ахматова (хотя не только она), поэт, который перенёс до и после войны такую боль потерь и несправедливость власти, для которой война могла

бы казаться мстью за эту боль, и которая, как и многие в то время «умиравшие в страданиях как Марсий, с которого содрали шкуру». Ахматова написала не так уж много стихотворений о войне, но в одном она выразила тот же смысл и тот же голос исторической общности русского народа — умерших, умирающих, живущих и ещё не рождённых:

*Мы знаем, что ныне лежит на весах
И что совершается ныне.
Час мужества пробил на наших часах,
И мужество нас не покинет.
Не страшно под пулями мёртвыми лечь,
Не горько остаться без крова,
И мы сохраним тебя, русская речь,
Великое русское слово.
Свободным и чистым тебя пронесём,
И внукам дадим, и от плена спасём
Навеки.*

(Февраль 1942 года.)

Обратите внимание — не государство, не землю, не дело Ленина, даже не православию, но русское слово. Которое внукам надо передать как то, за что не страшно умереть. Вот, на мой взгляд, именно такие необычные пути от военно-исторической тематики к литературе и наоборот могут проходить дети в школе, а мы, как детоводители — педагоги — должны научить их по ним ходить и чувствовать силу и бесстрашие от родства с мёртвыми, память о которых, как минимум, убержёт их от ужасов информационных войн современности.



ВОСПРИЯТИЕ ПОДРОСТКАМИ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ, СПОСОБОВ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ И ПОМОГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ВЗРОСЛОГО

**А. ФОМИНОВА,
В. МИКУЛЬСКАЯ**

Современный подросток живёт в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям социализации. Это связано с высоким темпом социальных преобразований; с рассогласованными требованиями, предъявляемыми к подрастающему поколению; с насыщенным характером информации, глубинно воздействующей на подростка, у которого ещё не выработано чёткой жизненной позиции. При этом у молодых людей развивается чувство протеста, часто неосознанного, что отражается на их восприятии окружающего мира, на их отношении к действительности и поведении.

Многие типичные ситуации своей жизни подростки воспринимают как проблемные, трудные, вызывающие стрессовое состояние.

В *подростковом возрасте* проблемные ситуации связаны с фрустрацией шести основных потребностей:

- физиологической, запускающей физическую и сексуальную активность;
- в безопасности, реализующуюся через принадлежность к группе;
- в независимости от семьи;
- в привязанности;
- в успехе;
- в развитии собственного Я.

Понимание родителями и учителями особенностей восприятия подростком ситуаций своей жизни помогают взрослым сориентироваться, в каком направлении, а главное — каким способом можно оказать подростку помощь и поддержку.

Поэтому *целью* нашего исследования было выявить те жизненные ситуации, которые современный подросток воспринимает, как *трудные*.

ТРУДНАЯ ЖИЗНЕННАЯ СИТУАЦИЯ

Термин «**трудная жизненная ситуация**» относится к числу наиболее часто употребляемых терминов в психологической и психотерапевтической литературе. Однако нет чёткого определения этого понятия, авторы, использующие его в своих работах, подчёркивают содержательность, а именно:

- нарушение привычного образа жизни;
- рассогласование между потребностями человека, его возможностями и условиями деятельности;
- необходимость серьёзной внутренней работы и внешней поддержки для адаптации в новой жизненной ситуации.





Ссылаясь на классификацию зарубежных исследователей, Л.И. Анцыферова выделяет три основных вида жизненных трудностей: — повседневные неприятности; — негативные события, связанные с различными возрастными периодами; — непредвиденные несчастья и горести¹.

Н.Г. Осухова при конкретизации термина «трудная жизненная ситуация» обращается к Федеральному закону «Об основах социального обслуживания населения», принятый Государственной думой РФ 15 ноября 1995 г.

В нём трудная жизненная ситуация понимается как ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безработица, отсутствие определённого места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и т.п.), которую он не может преодолеть самостоятельно².

Когда мы говорим о трудной жизненной ситуации, то сразу возникает вопрос о возможностях и способах справиться человеку с этой ситуацией.

Со второй половины XX века развивается интерес психологов-исследователей и практиков к проблеме «совладающего» поведения. Понятие «совладание» — калька с английского «coping with» (преодоление, совладание). В трактовке Р. Лазаруса и С. Фолкмана совладание с жизненными трудностями связано с постоянным изменением когнитивных и поведенческих усилий человека «с целью управления специфическими внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы».

Несмотря на то что любая трудная для человека ситуация — это индивидуальный феномен, в каждом возрастном периоде наблюдаются свои особенности восприятия ситуации как «трудной», свои особенности в способах преодоления этих ситуаций.

Актуальность изучения стратегий преодоления связана с тем, что в процессе преодоления жизненных трудностей в каждом возрастном периоде человек может как приобрести новый опыт, расширить диапазон поведенческого репертуара, так и проявить неадекватность своего поведения, влияющую на адаптивную способность человека.

Исходя из проблемности восприятия жизненных ситуаций как трудных, а также способов совладания с этими ситуациями современными подростками, акцент в составлении авторской анкеты был сделан именно на эти аспекты — восприятие ситуации как трудной; способы совладания.

ИССЛЕДОВАНИЕ И ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ

В нашем исследовании участвовали старшие подростки трех учебных заведений г. Москвы:

- средней школы;
- гимназии;
- учебного заведения дополнительного образования (всего 68 человек).

Для исследования восприятия старшими подростками трудных жизненных ситуаций на основании пилотажных исследований и анализа результатов индивидуальных психологических консультаций подростков была разработана анкета:

1. Какие ситуации своей жизни вы рассматриваете как трудные? Перечислите.
2. Как часто вы нуждаетесь в помощи взрослого (обозначьте на шкале по мере усиления данной потребности)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. В чём конкретно эта помощь может быть выражена?
4. На чьё поведение в трудных ситуациях вы можете ориентироваться? (кто-то из родственников, близкие люди; знакомые взрослые; друзья и сверстники; реальные люди, о которых вы читали; герои книг; герои фильмов; кто-то ещё...)
5. Какие навыки вы используете, чтобы справляться с трудными ситуациями.

1 Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. -1994. — Том 15. — № 1. С. 3–19.

2 Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. — М., 2005.



Анализируя результаты исследований, мы прежде всего обратили внимание на иерархию трудных ситуаций в восприятии подростков. Сразу отметим, что в работах подростков чаще встречались ситуации «повседневных трудностей». Те подростки, которые отмечали как трудные ситуации непредвиденные несчастья (потерю близких, тяжёлую болезнь близких), как правило, уже больше ничего не перечисляли.

Можно отметить, что на первых местах стоят ситуации **конфликтного взаимодействия и учебные трудности**. Рассмотрим некоторые психолого-педагогические аспекты этих ситуаций.

Подростковый возраст связан с интенсивным межличностным общением, прояснением своей роли в сообществе сверстников. В этот период происходят кардинальные изменения в детско-родительских взаимодействиях, у многих старшеклассников ещё выражен кризис самостоятельности. Подростки отмечают как трудные жизненные ситуации:

- ссоры с родителями;
- непонимание родителями своего ребёнка;
- конфликты с учителями;
- предательство друга;
- конфликты со сверстниками;
- травлю в школе;
- семейные ссоры;
- развод родителей, вызывающий разлад отношений, и т.п.

На основании практического опыта взаимодействия педагогов, психологов с подростками данных исследований, житейской мудрости с уверенностью можно говорить о высокой ответственности взрослого человека в конфликте с подростком. Родитель, учитель — это определённые социальные роли. Несмотря на эмоции, захватывающие взрослого человека в ситуации конфликтного взаимодействия с подростком, именно он обладатель опыта, знания, навыков, ещё, может быть, не понятых и не освоенных подростком.

Обратим внимание на следующую ситуацию, обозначенную подростками как трудная. Под **школьными трудностями** имеется ввиду весь комплекс школьных проблем, которые могут возникнуть у ребёнка в связи с обучением в школе. Адаптацию человека в определённую социальную среду следует рассматривать как минимум в двух аспектах: производственном (как субъекта какой-то деятельности, которой занимается данная группа людей) и социально-психологическом (как члена этой группы, коллектива, находящихся в постоянном неформальном общении).

Производственная адаптация для школьника — это определённый уровень обладания учебными навыками, проявления субъективного чувства удовлетворённости учебной деятельностью, собственной успешностью, уверенностью в своих силах справиться с учебной задачей. Именно эта трудность

Таблица 1

Восприятие подростками жизненных ситуаций как трудных (в порядке убывания)

№	Ситуация	Кол-во выборов
1	Конфликтные отношения с близкими (родители, братья, сёстры, друзья), непонимание близкими	42 (32,5%)
2	Учебные трудности: (неуспеваемость) и учебные стрессы (страх экзаменов, контрольных по определённым предметам)	(21,7%) 16 (12,4%) +12 (9,3%)
3	Смерть близких людей, тяжёлая болезнь	22 (17%)
4	Отрицание наличия трудных ситуаций	17 (13,2%)
5	Семейные трудности (развод родителей, материальные и бытовые проблемы)	15 (11,6%)
6	Ситуации непредвиденного стресса (неожидаемые события)	5 (3,8%)
	ВСЕГО ОПИСАНО СИТУАЦИЙ	129 (100%)

¹ Вишневская К. В поисках синего зайца// Лит. Газета, 2015, №15.





в наших исследованиях заняла второе место, опосредованно связываясь с переживаниями насчёт сдачи различных экзаменов и стрессами контрольных работ.

В сфере этих переживаний старшеклассников по поводу собственного несоответствия требованиям школы приводят в радостное смятение такие высказывания педагогов, как слова академика Е. Ямбурга, директора Центра образования № 109 о том, что «...не ученик повинен «укладываться» в прокрустово ложе учебного заведения, а заведение обязано учитывать все грани дарований, отпущенных ребёнку Богом и Природой».¹

На третье место по ранжированию трудных ситуаций старшеклассниками вышло наиболее травматичное событие — **смерть близкого человека** (кого-то из родителей, бабушки, близкого родственника, подруги).

Считается, что потери являются неотъемлемой частью жизни человека, это процесс естественный и в большинстве случаев человек переживает его без профессиональной помощи. Однако важно всегда помнить об уязвимости человеческой психики в периоды потрясений. Очень сильно возрастает роль пусть не профессиональной помощи, но обязательно поддержки со стороны окружающих людей, так как внутренние ресурсы человека в это время могут быть парализованы. Если речь идёт о ребёнке и подростке, столкнувшимся со смертью близкого человека, то ситуация осложняется ещё и тем, что может произойти серьёзный сбой в становлении его характера, развитии его личности.

В подростковом возрасте ребёнок осознаёт смерть в той же мере, что и взрослый человек, однако остаются существенные различия в отношении к смерти и в переживании утраты. Подростков пугает тот тип горевания по поводу смерти близкого человека, который бывает у взрослых. Их внешнее поведение и реакция на утрату значительно отличаются от поведения и реакций скорбящего взрослого. В период утраты близкого человека у подростков могут возникнуть самые разнообразные негативные переживания.

Характерные реакции детей и подростков, потерявших близких:

- неспособность поддерживать процесс горевания;
- массивное использование отрицания горя;
- поиск замещающих объектов (это могут быть родственники, учителя, соседи);
- одновременное (явное или незаметное) образование симптомов и нарастающие искажения характера.

У подростков возникает целая гамма чувств — от недоумения до чувства бессилия перед жизненными ситуациями, которые не находят выхода, а иногда не находят понимания и принятия.

С наименьшими психологическими проблемами сталкиваются те дети, в семьях которых взрослые как должно относятся к происшедшему трагическому событию: **говорят о нём с детьми, не замыкаются в себе и не дают замкнуться в себе ребёнку.**

КАКУЮ ПОМОЩЬ ЖДУТ ПОДРОСТКИ, И КАКИМ ОБРАЗОМ ВЗРОСЛЫЕ МОГУТ ЭТУ ПОМОЩЬ ОСУЩЕСТВИТЬ

А теперь обратим внимание на то, какой **помощи** ждут подростки от взрослых. Большинство опрошенных подростков продемонстрировали готовность принимать помощь взрослых в трудной ситуации и определённую потребность в такой помощи (90%).

Оценивая возможные формы помощи взрослых в трудных ситуациях (116 ответов), большинство подростков указали в качестве такой формы *совет* (45% ответа). Эта форма помощи в ответах абсолютно преобладает.

Из других относительно частых формулировок желательной помощи были указаны:

- разговор — 13,7%;
- поддержка (без уточнения) — 12,9%;
- материальная помощь — 10,3%;
- выслушивание — 6%;
- помощь в учёбе (объяснение непонятого, репетиторы) — 5%;
- анализ проблем — 3,4%;
- физическое присутствие — 3,4%.

¹ Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб.Изд. «Питер», 2000, С. 434



Опираясь на работы по исследованию совладающего поведения людей в различных трудных ситуациях, обращается внимание на следующие *базисные стратегии*:

- 1 — разрешение проблемных ситуаций;
- 2 — эмоциональная саморегуляция;
- 3 — *поиск социальной поддержки*.

Как мы заметили, наиболее часто подростки отмечают, что им важен **совет** взрослого, беседа, моральная поддержка в трудной ситуации. В классификациях методов родительского контроля, описанных Ф. Райсом, можно обратить внимание на такой метод, как **индукция, ориентированная на самого подростка**, так как он подходит под такие потребности подростка в помощи, как совет, разговор, анализ ситуации, моральная поддержка. Суть этого метода в том, что, готовя подростка к самостоятельному выбору в какой-либо сложной ситуации, родители рассказывают ему и обсуждают с ним возможные выгоды и невыгоды того или иного поведения.

Исследования показали, что те родители и подростки, которые чаще обмениваются мнениями, мыслями и информацией, чаще преуспевают в разрешении конфликтных ситуаций¹.

Можно сказать, что **беседа**, помогающая переосмыслить ситуацию напряжения, нормализовать эмоции, повысить самооценку, может быть названа **терапевтической**. В такой беседе присутствует *эмоциональная поддержка* подростка, а также может выполнять значимую роль для нормализации состояния и обозначения путей выхода из ситуации *когнитивный* компонент беседы, связанный с активизацией мышления подростка.

Во время беседы по тревожащим факторам (экзамены, контрольные) можно предложить подростку приём **«шкалирования»**, который поможет сделать замеры чувств, устойчивости установки по 10-балльной или 100-балльной системе измерения:

- «На сколько баллов выражен твой страх перед контрольной работой?»
- «А сколько баллов, по-твоему, было бы связано с нормальной тревогой?»
- «На сколько баллов ты хотел бы снизить тревогу?»
- «Как думаешь, каким образом это можно сделать?»

И вот уже подросток начинает рассуждать, а взрослый может вспомнить свой опыт и дополнить способы совладания с тревогой:

- снизить значимость;
- наметить план подготовки и следовать ему;
- отмечать ежедневно успехи в подготовке;
- при необходимости обратиться за помощью к учителю, товарищам.

В беседе с подростком можно использовать метод исследования угрожающих последствий (**«декатострофизации»**). «Что самое страшное может произойти, если...?» Эти обсуждения помогают подростку более спокойно и реалистично посмотреть на жизненные ситуации, отойти от восприятия жизненных событий через фильтр «всё или ничего», заранее наметить пути исправления результатов какой-то учебной работы.

Метод **самоинструктажа**, когда человек сам себе даёт чёткие указания, инструкции в сложной ситуации, можно обсудить с подростком, приводя примеры из собственной жизни, а также попросив его вспомнить ситуацию, когда он тоже это делал. Важно отметить, что чёткие словесные установки могут впоследствии стать частью поведенческого репертуара подростка. Например: «Пока я сохраняю спокойствие, я контролирую ситуацию»; «Это тоже выполнимо. Помни о чувстве юмора» и т.д.

Достаточно часто подростки ждут от взрослого позитивных эмоций, **юмористической** оценки ситуации, кажущейся им безвыходной. Об этом писали в нашем исследовании и ученики, об этом пишут и студенты, вспоминая значимые ситуации в школьной жизни. С.Я. Маршак, вспоминая своего любимого учителя Владимира Ивановича Тёплых, восклицал: «А как умеет он радовать нас метким, шутивным словцом, весёлой, чуть лукавой улыбкой!» Юмор помогает взрослому человеку высветить свои иррациональные убеждения в безопасной манере, облегчает сверхсерьёзность многих трудностей обучения и межличностного взаимодействия. Например, анекдоты и смешные картинки про экзамены помогают дистанцироваться от собственного страха.

А всегда ли нужна помощь?





Несмотря на то, что роль поддержки близкого человека значима в нашей жизни, возникает вопрос о развитии самостоятельности взрослого человека при решении жизненных проблем. Постоянное ожидание помощи и поддержки может сделать подростка зависимым от других людей, сформировать у него «выученную беспомощность». Важнейшую роль в формировании у ребёнка и подростка выученной беспомощности играет семья, когда стиль воспитания таков, что ребёнок не может *ощутить контроля* под происходящими событиями, в том числе и изменением своего отношения и поведения в сложных ситуациях¹.

Обращает на себя внимание тот факт, что 10% подростков на вопрос: «Как часто вы нуждаетесь в поддержке взрослого в трудной ситуации?» — отметили низший уровень этой потребности: «0» (не нуждаюсь). Однако в следующем вопросе о формах помощи все подростки, (кроме одного, написавшего «в отсутствии помощи») писали о «моральной поддержке», «разговорах по душам», по-видимому, не считая это помощью.

Описание успешного *самостоятельного преодоления* жизненных трудностей представляет особый интерес. Эффективные решения жизненных трудностей, с которыми мы сталкиваемся на практике и которые описаны в психологической и художественной литературе, могут послужить основой для изучения механизмов «спонтанного излечения», механизмов активизации внутренних ресурсов человека.

К каким же самостоятельным стратегиям и тактикам совладания приходят подростки?

В старшем подростковом возрасте возникают **философские взгляды** на жизнь и окружающий мир, которые помогают более спокойно и реалистично относиться к существующим проблемам и напряжённым ситуациям.

Нами были выписаны следующие высказывания подростков, участвовавших в исследовании, подходящие под эту категорию:

- «я понял, что в жизни всё меняется и уходит, и это нормально»;
- «понял, что почти всё можно исправить»;
- «без проблем нет жизни, как и без радости»;
- «научился ценить то, что есть»;
- «действительность не книга: не придёт волшебник и не поможет в любой ситуации»;
- «есть такие эмоции, которые перекрывают весь негатив жизни»;
- «надо уметь ловить веселье каждый день».

Вера в Бога, в судьбу отмечается некоторыми подростками как значимый аспект совладания с трудными ситуациями:

- «помогает молитва»;
- «всё, что предназначено, — произойдёт, не надо идти против судьбы».

Понимание себя и вера в собственные силы становятся мощной опорой для некоторых подростков:

- «я стараюсь быть собой в любых ситуациях»;
- «я решаю ситуации на основании своих знаний»;
- «мне помогает мой опыт»; «полагаюсь на себя, идеала нет»;
- «помогают сила духа и воля»;
- «после переезда в Москву набрался решительности»;
- «научился проблемы решать, а не избегать»;
- «надеюсь только на себя».

Большое значение придаётся **когнитивным навыкам**:

- «смекалка может очень пригодиться в трудных ситуациях»;
- «анализирую последствия ситуации, а потом что-то предпринимаю»;
- «необходимы знания»;
- «хитрость важна» и т. п.

В своих работах некоторые подростки отмечают развитие **навыков саморегуляции** эмоций и поведения, которые помогают справляться со стрессовыми ситуациями:

- научился справляться со страхом контрольных работ»;

¹ Циринг, Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности / Д. А. Циринг. — М.: Академия, 2010. — 410 с.



- научился вести себя ответственно, и это помогает;
- научился сдерживать эмоции;
- понял, что школа — это не вечно, и стал спокойнее;
- научился действовать осознанно;
- научился контролировать ситуации;
- научился выражать чувства с помощью рисунка.

Подростками отмечаются определённые **взгляды на общение, взаимодействие** людей, которые помогают справиться, пережить трудности. Важно отметить существование явно противоположных установок учащихся на межличностные отношения, которые возникли на основе переживаний различных трудных ситуаций. С одной стороны:

- «нельзя привязываться к людям и очень доверять»;
- «люди не всегда необходимы»;
- «научился молчать»;
- «поняла, что любовь может быть жестока»;
- «не обязательно нравиться людям, неважным для тебя».

С другой стороны: «важно дорожить близкими людьми»; «научился изменять отношение к учителям»; «научился терпению в общении — это нужно»; «каждый человек — уникален».

Обобщая эти данные, можно сказать, что в подростковом возрасте возможна выработка системы противостояния трудным ситуациям жизни по всем направлениям развития — интеллектуальной, эмоциональной, поведенческой составляющим личности подростка.

Школьные знания как опора в трудных жизненных ситуациях

На вопрос: «Помогают ли знания, полученные в школе?» — были получены следующие ответы:

- безусловно, помогают — 45%;
- иногда помогают — 14%;
- редко, не очень — 15,4%;
- безусловно, нет — 25%.

Конечно, по прошествии времени этими учениками будет произведена переоценка того опыта, который они получили в школьной жизни. Во многом школа будет связана с личностями учителей, роль которых в развитии способности человека справиться с жизненными трудностями, несомненно, велика.

Как некоторый ответ на вопрос о том, как школьные преподаватели помогают ученикам научиться справляться с жизненными трудностями, могут рассматриваться эссе студентов 3 курса факультета педагогики и психологии МПГУ на тему «Кого вы вспоминаете из школьных учителей и почему?» С «высоты» своего возраста и понимания значимости различных факторов, помогающих адаптироваться в непростых ситуациях жизни, преодолевать трудности учёбы, студенты (36 человек) отметили важную роль некоторых учителей вот по каким причинам:

1. С их помощью получили хорошие **знания** по определённым предметам и выработали **отношение** к определённым сферам знания. Например, «учительница по математике дала много знаний, привила любовь к математике, была она строгая, но справедливая, а мне тогда это надо было»; «учительница английского языка дала колоссальное знание языка»; «научила любить книгу»; и т.д.;
2. Учитель заложил **значимость личностного отношения** к своим ученикам. Например, «каждому на день рождения дарил шоколадку «Аленка»:
 - подбирала стихи очень близкий имениннику»;
 - рассказывала интересные примеры из своей жизни»;
 - передача личного опыта»;
 - на верила в меня», «поддерживала меня в непростых ситуациях»;
 - хвалила меня, что было для меня важно».
3. Учитель проявлял **личностные свойства**, которые были важны для становления психики подростка:
 - была весёлая и даже позитивная, что не всегда встречается в школе»;
 - отличалась замечательным чувством юмора»;
 - была справедливая»;
 - добрая и чуткая.
4. Благодаря учителю были выработаны значимые **навыки**. Например:
 - организовывать себя», «привила навыки ведения тетрадей для объяснения правил правописания, сейчас помогает мне в репетиторстве»;





- «помогла использовать правила науки в жизни»;
- «помог физически развиваться»;
- «научил распределять время»;
- «помогала навыкам снимать напряжение на сложных занятиях».

Однако в подростковом возрасте достаточно часто значимость помощи взрослого снижается. Поэтому иногда взрослому человеку стоит сконцентрироваться на **опосредованной помощи** подросткам.

Как источник **моделей поведения**, которые можно было бы перенять в трудных ситуациях, подростки в большинстве случаев указали лично знакомых им *реальных людей* — 73 ответа. В числе этих людей 48% — модель поведения родителей, 16,4% — друзья, 5,4% — старшие сёстры или братья. Реальные люди, известные из СМИ, составляют 27% (без конкретизации).

Обращает на себя внимание факт значимой роли для подростков образов героев книг (22%) и фильмов (30%), которые предлагают определённую манеру взаимодействия в конфликтах, преодоление трудностей жизни физического и морального плана.

Помощь, которую часто неосознанно всё-таки ждут дети, может быть опосредована книгами, фильмами, цитатами, фактами исторического прошлого и настоящего, которые вызывают эмоциональный отклик, сопереживание, перенос значимых выводов на собственную жизненную ситуацию. Поэтому давайте обратим внимание на библиотерапию, обращение к киношедеврам для подростков, значимую информацию о великих людях прошлого и современности как опосре-

дованную информационную помощь подростку в трудной ситуации. Через идентификацию с героями складываются установки на жизнь, установки на поведение в трудной ситуации. Модель героя может помочь подростку обратить внимание на то, что важно для сегодняшней жизненной ситуации, но отсутствует в его поведенческом репертуаре. Способность к опосредованной помощи — это уже вопрос к взрослому, его творческому отношению к жизни, осведомлённости и пониманию проблемы своего подопечного.

А моральная поддержка, которую ждут подростки прежде всего через приятие, доверие и эмоциональную открытость, связана уже с тем личностным и эмоциональным ресурсом, которым обладает взрослый человек — родитель, учитель, а может, просто прохожий....

«Сколько мальчиков и девочек должны погибнуть, чтобы мамы и папы поняли: надо учиться общению с собственными детьми! Ребёнок одинок. Взрослые, почему-то как один забывшие своё детство, не представляют, как ему трудно жить! Какими бы они ни были другими, они похожи на нас, и им не хватает того же, чего и нам — внимания и понимания», — пишет Наталья Яковлева в статье Литературной газеты «Шаг из окна», анализируя статистику подростковых суицидов, а также переживания своей юности по поводу невнимания к себе со стороны своих родителей. «Они были сельскими учителям, очень уважаемыми людьми, которые старались понять и выслушать всех... кроме собственной дочери. Наверное, они всё же любили меня. Только я об этом не знала...».



УЧИТЕЛЬ, МЕТОДИСТ, ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ, ВОСПИТАТЕЛЬ

Т. ПОПОВА

ПРОСТЫЕ СЛОВА

Скоро в 1-й класс. Какие напутственные слова нужно сказать ребёнку накануне важного и радостного события в его жизни — начала школьного обучения? Накануне того момента, когда он ощутит себя в новом качестве?

Каждый родитель решает это по-своему. Но очень важно сказать ребёнку несколько таких слов, которые он захочет запомнить и запомнит надолго, которыми будет руководствоваться на протяжении долгих лет учёбы, а то и всей жизни.

Рекомендации родителям дошкольников и первоклассников по психологической подготовке ребёнка к школьному обучению даются в огромных количествах. В то время как грамотных с точки зрения педагогики простых и понятных **напутственных слов** ребёнку на пороге его новой жизни — немного.

О чём же в воспитательных целях следует поговорить с завтрашним первоклассником накануне такого великого события? И поговорить так, чтобы ребёнок понял, что:

- папа с мамой и все его близкие будут любить его вне зависимости от школьных успехов и неудач,
- новая жизнь с её радостями и огорчениями очень интересна и удивительна,
- любые трудности преодолимы и являются ничем иным, как средством выработки характера.

Пример подобного общения родителей с ребёнком можно увидеть в этой статье. Здесь приводится рассказ второклассника Вовки, который сам расскажет нам о себе и поделится кое-какими очень интересными воспоминаниями...

ЧТО ТАКОЕ ШКОЛА

Вот уже и лето прошло. Почти прошло. Осталась неделя, а там и в школу пора. Я уже взрослый, перешёл во второй класс. В этом году я пойду в школу один, без мамы — что я, девчонка, что ли? Я вырос на целых четыре сантиметра, и старая куртка мне уже мала. Вчера мама принесла новую, синенькую — лучше, чем у Костика. Вот завидовать будет, а если перестанет обзывать, как дурак, то я ему дам поносить. Ну, эту куртку дам. В прошлом году он мне дал свою. Ему перед самой школой купили, а он мне дал поносить. Классный парень, если не дразнится, а когда дразнится, мы с ним деремся. Но это так, ерунда, мы потом всё равно вместе дружим и всё такое. Ну вот, дал он мне её, куртку эту, а я на велосипеде поехал по улице, чтоб все видели, какая куртка у меня. Как в кино, у артиста этого, ну который на танке ездил, а потом дрался в конце с самым главным, а потом они подружились и оба с Земли оказались.





В общем, еду я на велосипеде и как на камень наехал! Бац об землю! Коленку ободрал, куртку Костькину разорвал на рукаве. Он обиделся, говорит, что больше со мной не разговаривает, а сам даже слёзы льёт. Злой ушёл, попало ему дома, конечно. Ну и мне тоже. А потом всё нормально, снова подружались. И даже на одной парте целый год сидели вместе. А год такой длинный-предлинный был, даже думал, что не кончится он. Кончился, и лето кончилось, теперь снова в школу. Даже не знаю: жалко, что лето прошло и в школу неохота, а всё равно охота. Ведь там ребята, учительница наша, Надежда Александровна. Нет, наверное, охота больше, чем неохота.

А в прошлом году я очень хотел в школу. Тогда я шёл в первый класс. Меня ещё все поздравляли. Помню, тридцать первого августа меня мама поздравила и сказала, что я теперь совсем взрослый и у меня другая жизнь начинается. И книжку мне подарила. Они, то есть, вместе с папой подарили, только она говорила, а папа рядом стоял и улыбался. А потом он сказал, что я теперь, как они, буду ходить на работу. Я говорю: «На какую работу?» А он говорит: «Школа — это твоя работа». Я так удивился, что даже про книжку забыл. «Как это, — говорю, — на работе ведь деньги платят». Тут он мне такую штуку сказал, что я до сих пор помню. Он так подошёл ко мне, взял меня за плечо и в глаза мне смотрит. И такой серьёзный, что я тоже серьёзный стал. Он говорит: «Деньги — это ерунда, твоя зарплата поважнее будет. Это твои оценки. Самая большая ценность (вот я даже слово запомнил — ценность) — это твои знания, а какие знания, такие и оценки. Получишь пятёрку — значит, хороший работник, двойку — значит, плохо работал. А раз плохо работал — значит, и человек ты неважный. Я как закричу: «Папа, я важный, важный! У меня одни пятёрки будут!» Тут он засмеялся и говорит: «Ну, конечно, важный». И мама засмеялась. И я.

А потом он сказал: «Пойдём, почитаем книжку». «Пойдём», — говорю. Вы не думайте, я и сам могу читать, только мне нравится, когда он читает. Так здорово получается, как будто кино смотришь, представляешь себе, как там всё происходит. А ещё можно

спрашивать, а почему это или это..? А чего это они там делают?.. И папа так здорово всё объясняет, лучше книги всякой.

Ну, взяли мы, значит, эту книгу, которую папа с мамой подарили. А там на обложке дядька идёт и видно, что он устал и всё равно идёт. Книжку написал человек со смешным именем, как у собаки, которая в нашем подъезде живёт — Джек. Джек, значит, а фамилия у него Лондон, как город. Это я знаю, мне папа потом рассказал. Название у книжки тоже странное — «Любовь к жизни». Это я так тогда думал, что странное, а потом по-другому думать начал. Я как думал: ну к игрушкам любовь, к мороженому, к кино — это понятно. К маме с папой — тоже понятно. А к жизни-то чего? Вот вы сами почитайте и узнаете чего. Эту книжку почитайте. Я её потом сам читал ещё раз, а потом на полку поставил поближе, вместе с любимыми книжками и дисками. Чтобы потом ещё почитать, когда захочу.

Там про дядьку одного, который вместе с другом золото искать ходил, а друг гадом оказался и бросил его, а потом его волки съели. Не дядьку, а друга съели. А дядька этот шёл вперёд. У него еда кончилась, патроны кончились, а он всё равно шёл, а потом даже полз. Он там рыбок ловил и живьём ел. Бррр! Живьём! Прямо со шкурой и головой. И хвостом. Нет, я бы даже голодный не стал бы. Нипочём бы не съел.

В общем, рыбок он ел, мох собирал, а потом спички начал считать. Боялся, что не хватит. И всё время считал. Сосчитал и сложил их в три кучки. Одну кучку завернул и в сумку убрал, ещё одну в карман, и ещё одну в шапку. Папа говорит, это так путешественники делают. Если одна кучка намокнет, то другая останется, и можно будет костер разжечь. А потом он на медведя кричал, и тот испугался. И ещё за ним волк шёл, голодный и больной, и всё время кашлял. И дядька этот его победил. А в конце он так устал, что даже ползти не мог. Ну, его нашли, конечно. Матросы там плыли на корабле и нашли его. Подобрали, накормили, а он всё равно еду прятал. Боялся, что еды не хватит.

Папа мне когда читал, я даже это... Ну, не важно. В общем, жалко мне стало дядьку этого. Я как подумал, что это я иду, совсем



один, так холодно, голодный, а кругом волки и медведи. А я всё иду и иду...

Потом мы с папой ещё долго говорили про эту книжку. Он тогда спросил: «Ты понял, почему одного волки съели, а другой добрался до конца?» Я говорю: «Понял — потому что у него была любовь к жизни. А у кого есть любовь к жизни, тот никогда не сдаётся».

И он начал мне рассказывать ещё истории. Там тоже одни умирали, а другие добились до конца. Это потому, что у одних была сила воли, а у других не было. Это так папа сказал: сила воли. Если есть такая сила, значит, ты дойдёшь до конца и всех врагов победишь, а если нет, значит, они тебя победят. Он ещё сказал, эта сила воли нужна всем. И не только против врагов, а вообще в жизни. «Вот смотри, — говорит, — я работаю, а потом я устал и не хочется мне больше работать, а я всё равно работаю, потому что знаю, что моя работа другим нужна, и людям будет плохо, если я не сделаю свою работу. И тебе может понадобиться сила воли». Так он мне сказал. «Зачем?» — спрашиваю. А он и говорит: «Вот ты учишься, учишься и устанешь учиться. Что делать будешь?» Я сказал, что отдохну и снова начну. «Правильно», — говорит папа, — а если нельзя будет отдыхать? Если времени нет?» А я и не знаю. Я ему так и сказал: «Не знаю, пап». Ну, он мне и говорит: «Вот тут тебе и понадобится сила воли. Ты, как тот человек из книги, встанешь и снова пойдёшь и дойдёшь до конца. Потому что ты человек, а не волк, который кашляет. И тут мы засмеялись, хотя волка очень жалко было. Ведь он не виноват, что простудился».

А потом я спросил: «А зачем мне идти до конца, пап? Ведь в школе — это же не в лесу с волками и не на войне с фашистами?» Он сказал, что в школе может быть и потруднее, чем в лесу. В лесу — там всё понятно: тут волки, тут медведи, а тут ты. В школе наоборот: никаких медведей нет, зато придётся поработать головой. А это иногда так трудно. Особенно лентяям и тем, у кого силы воли нет. А где её взять, говорю. Эту силу воли, если её нет. Папа сказал, что нигде, что она сама придёт, если не бояться работы и всегда доделывать до конца. Даже если очень не хочется. А потом спросил: «Ты во

дворе дрался?» Я сказал, что да. С Катькой, с Костиком ну и другими там разными ребятами. «С Катькой — это не в счёт, — говорит папа, — это даже плохо, это ты как слабак поступил, если со слабыми дрался». «Ну да, — говорю я, — она ещё какая сильная». А он сказал: «Неважно, что сильная. Она девочка, а ты мальчик, мужчина, а значит, сильнее. Запомни это и всё. Точка. Ну так вот, ты дрался с ребятами, а когда получал по шее как следует, что ты делал?» Я сказал, что домой уходил. «Зря, — говорит, — надо было встать и надавать твоим обидчикам как следует». Я даже закричал тогда: «А если кровь течёт и больно?!» «Плевать, — говорит папа, — пусть течёт, а ты всё равно встаёшь и снова в бой, пока они не поймут, что у тебя силы воли больше. А когда поймут, тогда отступят, даже если они сильнее и выше ростом. Потому что сила воли — это самая большая сила в человеке. Она сильнее силы в руках и ногах. Тот, у кого больше силы воли, тот и победитель. Всегда. А больше её у тех, кто встаёт, даже, когда больно, и идёт вперёд. У тех, кто делает своё дело, когда совсем не хочется или устал. Понял?» Я говорю: «Понял, пап. И у мамы нашей тоже сила воли есть — она ведь встаёт рано и завтрак готовит, хотя спать хочет».

А потом он мне другие истории рассказывал. Про всяких героев и даже про обычных людей, у которых сила воли была и они побеждали врагов. Вот так мы с ним говорили до самой ночи, пока мама не пришла и не прогнала нас спать — ведь завтра первое сентября и надо в школу идти. Мне, конечно, идти. Не папе же.

На другой день я встал рано-рано. Сам встал и заправил свою постель. Как взрослый. Ведь мне же на работу надо было собираться, как папе. А он-то свою постель сам заправляет, я видел.

Стоит обязательно обсудить с ребёнком этот Вовкин рассказ. Он наверняка попросит прочитать ему рассказ Джека Лондона «Любовь к жизни». Это удивительное произведение написано очень доступным языком, понятном в любом возрасте. После прочтения внимательно выслушайте его мнение и происходящем, а затем ненавязчиво заострите внимание на движущей силе всего живого —





любви к жизни — и на силе воли, которая помогает выстоять в трудную минуту. Покажите это на примере всех персонажей: главного героя, его друга, большого волка. Постарайтесь, чтобы ребёнок сам сделал вывод о том, что любовь к жизни, сила воли помогают добиться на первый взгляд невозможного и преодолеть все трудности, как это сделал Вовка. Ребёнок должен понять, что трудности преодолимы, были бы желание и, главное, сила воли, которую всегда можно воспитать. Это лучше обсудить задолго до поступления в школу и затем целенаправленно начать работу по воспитанию необходимых качеств. Тогда проблема «страшного» адаптационного периода не возникнет.

Ребёнку хватит сил, терпения и настойчивости преодолеть трудности этого периода.

Заострите внимание ребёнка на диалогах папы и Вовки. Вот самое важное в этих диалогах:

- Самая большая ценность — это твои знания...
- Школа — это твоя работа.
- ...ты всё равно встаёшь и снова в бой, пока они не поймут, что у тебя силы воли больше.
- Тот, у кого больше силы воли, тот и победитель. Всегда.
- ...она девочка, а ты мальчик, мужчина, а значит, сильнее. Запомни это и всё. Точка.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНДРЮШКОВ Андрей Александрович	<i>к.полит.н., декан факультета повышения квалификации Московского государственного машиностроительного университе- та (МАМИ)</i>
БЕЛЯКОВ Юрий Дмитриевич	<i>старший методист ФГБОУ «ВДЦ «Орлёнок»</i>
ВАНЬКО Татьяна Валерьевна	<i>учитель биологии МБОУ Гимназия № 1 им. В.И. Ленина, г. Ульяновск</i>
ВИШЕНИНА Вероника Викторовна	<i>учитель начальных классов, МБОУ Гимназия №33 г. Ульяновска</i>
ГРИГОРЬЕВ Дмитрий Васильевич	<i>кандидат педагогических наук, доцент, зам. директора ГБПОУ «Воробьевы горы», зав. отделом методологии и технологии воспи- тания личности ФИРО</i>
ЕРМАКОВА Татьяна Юрьевна	<i>заслуженный учитель РФ, учитель географии и экономики, руководи- тель клуба «Поиск» МБОУ СОШ № 33 им. П.А. Столыпина, Саратовская область, г. Энгельс</i>
КАПКАЕВА Татьяна Михайловна	<i>учитель биологии Октябрьского сельского лицея Чердаклинского района, Ульяновская область</i>
МИКУЛЬСКАЯ Вера Георгиевна	<i>педагог дополнительного образования ГБОУ ЦВР «Синергия»</i>
МОГИЛЕВ Александр Владимирович	<i>доктор педагогических наук, профессор, автор учебников информа- тики в начальной школе и цифрового ресурса «Мир информатики»</i>
МУРАШОВ Александр Александрович	<i>профессор Гродненского государственного университета им. Янки Купалы, доктор педагогических наук</i>

103

Каталог
«Высылаем по почте»
(105—111)





- НАЗАРОВА
Ирина
Владимировна** *заведующий кафедрой государственно-правовых дисциплин Балашовского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, кандидат педагогических наук*
- НУРУЛЛОВА
Альбина
Юрьевна** *заместитель директора по НИЭР и ИТ, классный руководитель 11 класса, МБОУ Гимназия № 33, г. Ульяновск*
- ПОПОВА
Татьяна
Аркадьевна** *учитель, методист, педагог-психолог, воспитатель, г. Москва*
- ФОМИНОВА
Алла Николаевна** *кандидат психологических наук, профессор кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ*
- ФРОЛОВ
Анатолий
Аркадьевич** *доктор педагогических наук, профессор, научный консультант исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко», ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Почетный член Международной макаренковской ассоциации (IMS), Нижний Новгород, Россия*
- ШАТСКАЯ
Светлана
Тагировна** *старший преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин Балашовского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ*
- ШУСТОВА
Инна
Юрьевна** *доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории теории воспитания ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования РАО»*



Перед вами каталог «Высылаем по почте». В нём содержится информация о книгах образовательного назначения, которые имеются в наличии и могут быть высланы по почте.

Заказы высылаются в течение 10 дней со дня поступления оплаты на наш расчетный счет, при условии, что заказ был оформлен правильно и без ошибок в адресе заказчика.

Оформить и оплатить заказ можно в любом отделении банка или почты. **Обращаем ваше внимание** на то, что почтовый или банковский платёжный документ должен содержать полный текст заказа и адрес заказчика с индексом. Для оформления заказа используйте коды продукции.

Копию оплаченной квитанции вышлите на электронный адрес, факсом или письмом по почте.

В случаях, когда текст заказа не вмещается на одну банковскую или почтовую квитанцию, можно направить в наш адрес специальное письмо.

Наш адрес: **109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. 000 «НИИ Школьных технологий»**

Многоканальный тел./факс: **(495) 345-52-00**; e-mail: **no.podpiska@yandex.ru**

Автор	Наименование товаров	Код	Цена
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ			
Селевко Г.К.	Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х томах. Учебно-методическое пособие нового поколения. Более 500 технологий обучения, воспитательных и социально-воспитательных технологий. Том 1 (816 с.) и том 2 (816 с.), Обл., 2006 г.	1509	850.00
Селевко Г.К.	Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х томах. Учебно-методическое пособие нового поколения. Более 500 технологий обучения, воспитательных и социально-воспитательных технологий. Том 1 (816с.) и том 2 (816с.), Пер., 2006г.	1510	970.00
Селевко Г.К.	Воспитательные технологии. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 320с., Обл., 2005 г.	0033	85.00
Селевко Г.К.	Педагогические технологии авторских школ. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 195 с., Обл., 2005 г.	0049	72.00
Селевко Г.К.	Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 288с., Обл., 2005 г.	0031	78.00
Селевко Г.К.	Технологии внутришкольного управления. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 208с., Обл., 2005 г.	0050	72.00
Селевко Г.К.	Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 208 с., Обл., 2005 г.	0051	72.00
Селевко Г.К.	Технологии развивающего образования. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 192 с., Обл., 2005 г.	0040	65.00





Селевко Г.К.	Технологии воспитания и обучения детей с проблемами. Пособие для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-психологических специальностей. 144 с., Обл., 2005 г.	0030	59.00
Селевко Г.К.	Социально-воспитательные технологии. Предназначена для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-педагогических специальностей. 176 с., Обл., 2005 г.	0047	65.00
САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ Книги серии предназначены для учеников и учителей, психологов и воспитателей			
Селевко Г.К.	Познай себя (самопознание). 5 класс. Серия «Самосовершенствование личности». Учебное пособие предназначено для учеников и учителей, психологов и воспитателей, а также для родителей, интересующихся проблемами развития и самосовершенствования личности. 96 с., Обл., 2009 г.	1480	85.00
Селевко Г.К.	Сделай себя сам (самовоспитание). 6 класс. Серия «Самосовершенствование личности». Учебное пособие предназначено для учеников и учителей, психологов и воспитателей, а также для родителей интересующихся проблемами развития и самосовершенствования личности. 112 с., Обл., 2009 г.	1476	98.00
Селевко Г.К.	Научи себя учиться (самообучение). 7 класс. В учебном пособии рассматриваются на общепедагогическом уровне вопросы теории и практики организации учебной деятельности школьников. Особый акцент делается на формировании мотивации учения, овладении учащимися методами самостоятельной деятельности по самообразованию. 128 с., Обл., 2009 г.	1217	98.00
Селевко Г.К.	Найди себя (самоопределение). 9 класс. В учебном пособии рассматриваются вопросы самоопределения, взаимоотношения полов, формирования духовных ценностей. 96 с., Обл., 2009 г.	1216	85.00
Селевко Г.К.	Управляй собой (саморегуляция). 10 класс. Учебное пособие предназначено для учеников и учителей, психологов и воспитателей, а также для широкого круга читателей, интересующихся проблемами развития и самосовершенствования личности. 112 с., Обл., 2009 г.	1450	91.00
Селевко Г.К.	Реализуй себя (самоактуализация). 11 класс. Книга предназначена для учеников и учителей, психологов и воспитателей. 112 с., Обл., 2008 г.	0480	78.00
Селевко Г.К.	Найди свой путь. Учебное пособие для предпрофильного обучения. Книга предназначена для учеников и учителей, психологов и воспитателей. 112 с., Обл., 2006 г.	0005	65.00
ДИДАКТИКА			
Беспалько В.П.	Учебник. Теория создания и применения. Пособие для авторов учебников и преподавателей. 192 с., Обл., 2006 г.	0044	91.00
Гузев В.В., Бершадский М.Е.	Российская эффективная школа: цели и содержание образования. Книга 1. Пособие для широкого круга специалистов системы образования. 208 с., Обл., 2012 г.	1529	170.00
Гузев В.В., Бершадский М.Е.	Российская эффективная школа: образовательный процесс. Книга 2. Пособие для широкого круга специалистов системы образования. 136 с., Обл., 2012 г.	1528	155.00



Гузев В.В., Бершадский М.Е.	Российская эффективная школа: образовательная среда, организация и управление. Книга 3. Пособие для широкого круга специалистов системы образования. 152 с., Обл., 2012 г.	15280	160.00
Гурина Р.В.	Фреймовые опоры. Методическое пособие для учителей общеобразовательных школ, преподавателей вузов, средних специальных заведений, а также для педагогов и руководителей учреждений дополнительного образования детей, студентов педагогических вузов. 96 с., Обл., 2007 г.	0342	78.00
Гурина Р.В., Соколова Е.Е.	Фреймовое представление знаний. Пособие для руководителей и преподавателей вузов, средних специальных учебных заведений, общеобразовательных школ. 176 с., Обл., 2005 г.	0232	78.00
Зайцев В.Н.	Практическая дидактика. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей университетов и институтов повышения квалификации работников образования, руководителей школ. (Гриф УМО). 224 с., Обл., 2006 г.	0036	117.00
Кадневский В.М.	История тестов. Монография для студентов, преподавателей педагогических специальностей, психологов и всех интересующихся историей тестов. 464 с., Обл., 2004 г.	0039	117.00
Остапенко А.А.	Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технология. Пособие для педагогов, руководителей образовательных учреждений, ученых, аспирантов. 384 с., Обл., 2007 г.	0233	215.00
Остапенко А.А.	Очевидная педагогика. Модульная наглядность в преподавании вузовского курса. Методическое пособие. 128 с., Обл., 2013 г.	1540	168.00
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ			
Александрова Е.А.	Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. Книга написана в научно- методическом стиле и имеет прецедентный характер. Предназначена для научных работников сферы образования, психологов, социологов, студентов старших курсов, аспирантов и преподавателей педагогических институтов. 336 с., Обл., 2010 г.	1428	254.00
Авт. коллектив	Психология и педагогика: пространство взаимодействия. Материалы круглого стола «Психология и педагогика современного образования: возможности и границы взаимодействия». Издание адресовано как молодым, так и опытным психологам и педагогам, практикам и исследователям, а также специалистам в управлении образованием, методистам, студентам психологических и педагогических специальностей. 400 с., Обл., 2010 г.	1446	351.00
Афанасьев В.В., Шаталов А.А.	Психолого- педагогическая диагностика качества образовательного процесса. Учебно-методическое пособие. Пособие предназначено студентам и аспирантам педагогических вузов, учащихся педагогических колледжей, учителей и преподавателей, специалистов системы образования. 134 с., Обл., 2008 г.	0387	91.00
Афанасьев В.В.	Мониторинг и диагностика качества образования. Монография. Предназначена для учителей и руководителей общеобразовательных школ, преподавателей вузов и колледжей, студентов. 322 с., Обл., 2008 г.	0386	215.00
Бедерханова В.П., Остапенко А.А.	Педагогическая система. История. Теория. Развитие. Пособие для руководителей школ и специалистов управлений образованием. 128 с., Обл., 2014 г.	1541	126.00





Гин С.И.	Мир загадок. Учебно-методическое пособие для учителей начальных классов. Поурочная разработка курса «"Мир загадок"», предназначена для преподавателей начальных классов и детей. 112 с., Илл., Обл., 2008 г.	0376	85.00
Гликман И.З.	Педагогическое стимулирование. Методическое пособие для школьных администраторов. Книга для директоров школ, школьных администраторов, работников органов управления образованием, учителей, воспитателей, студентов педагогических вузов. 160с., Обл., 2008г.	0377	104.00
Гликман И.З.	Спецкурс по педагогическому стимулированию. Учебное пособие для студентов педагогических вузов, слушателей системы ИПК, заместителей директоров по научно-методической работе. 192 с., Обл., 2008 г.	0406	124.00
Гликман И.З.	Теория и методика воспитания. Воспитатика. Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 «"Педагогика и психология"», школьных преподавателей, воспитателей школ и детских домов, работников исправительных учреждений, офицеров, родителей. Гриф МОиН РФ. 320 с., Обл., 2008 г.	0920	208.00
Гликман И.З.	Воспитатика. Учебник для студентов педагогических вузов. В 2-х ч. Часть 1. Теория и методика воспитания. Учебник может быть полезным не только студентам педагогических вузов, но и школьным преподавателям, воспитателям школ и детских домов, работникам исправительных учреждений, офицерам, родителям и всем тем, кто интересуется проблемами воспитания детей и молодежи. 168 с., Пер., 2009 г.	1415	189.00
Гликман И.З.	Воспитатика. Учебник для студентов педагогических вузов. В 2-х ч. Часть 2. Организация воспитательного процесса. Учебник может быть полезным не только студентам педагогических вузов, но и школьным преподавателям, воспитателям школ и детских домов, работникам исправительных учреждений, офицерам, родителям и всем тем, кто интересуется проблемами воспитания детей и молодежи. 320 с., Пер., 2009 г.	1416	325.00
Гузев В.В.	Преподавание. От теории к мастерству. В книге рассматривается основной инструментарий учителя, составляющий базу любых образовательных технологий. Книга адресована учителям, преподавателям и студентам педагогических вузов, руководителям образовательных учреждений, специалистам системы повышения квалификации работников образования, научным работникам. 288 с., Обл., 2009 г.	1212	190.00
Котова С.А.	Молодой учитель в школе: проблемы и их решение. Пособие предназначено для студентов педагогических вузов и колледжей, учителей различных типов образовательных учреждений, преподавателей педагогических вузов, колледжей, руководителей образовательных учреждений. 120 с., 2010 г.	1451	98.00
Котова С.А., Кулганов В.А.	Как сохранить здоровье, работая в школе. Пособие предназначено для студентов педагогических вузов и колледжей, учителей различных типов образовательных учреждений, преподавателей педагогических вузов, колледжей, руководителей образовательных учреждений, преподавателей педагогических вузов, колледжей, руководителей образовательных учреждений. Адресовано всем, кто планирует и реализует долгую активную жизнь в педагогической профессии. 192 с., 2010 г.	1452	137.00



Котова С.А. (под ред.)	Педагогика здоровья. Проектирование воспитательной работы по формированию культуры здорового образа жизни школьников. Методический сборник. Для широко круга специалистов управления образованием, методистов, педагогов. 128 с., Обл., 2013 г.	1536	160.00
Лапицкий О.И. (под ред.)	Проектирование гуманитарной среды гимназии как среды саморазвития. Научно-методическое издание адресовано руководителям и учителям общеобразовательных школ, гимназий, а также широкому кругу работников образования. 224 с., Обл., 2009 г.	1417	195.00
Макаров П.В.	Профилактика, коррекция и реабилитация подросткового суицида. Учебно-методическое пособие для школьных учителей, психологов, социальных педагогов. 96 с., Обл., 2013 г.	1533	120.00
Песталоцци И.Г.	Лебединая песня. Серия "большая энциклопедия маленького мира". Практико-ориентированные задачи организации жизни детей в семье, в детском саду и школе. Книга для историков образования, воспитателей, родителей, учителей. 240 с., Обл., 2008 г., АОС	1202	104.00
Сергеев С.Ф.	Инженерная психология и эргономика. Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов университетов, обучающихся по направлению 521000 «Психология», сотрудников эргономических подразделений эксплуатационных и проектных организаций. Гриф МОиН РФ. 176 с., Обл., 2008 г.	0389	124.00
Сергеев С.Ф.	Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. Книга предназначена для специалистов в области инженерной и педагогической психологии и эргономики, научных и инженерно-технических работников, действующих в сферах профессиональной подготовки, проектирования сложных человеко-машинных комплексов, тренажеров и обучающих систем, а также для студентов психологических, педагогических и технических вузов. 432 с., Обл., 2009 г.	1356	390.00
Шепель В.М.	Философская культура исследователя. Креативное пособие для педагогов. В книге представлены основные характеристики философской культуры исследователя, авторский опыт гносеологической разработки инновационных научных направлений и учебных предметов. 368 с., Пер., 2013 г.	1539	494.00
Янковская Н.А.	Руководство по организации мониторинга качества образования. Инструктивно-методическое пособие. Предназначено для обеспечения практической деятельности завучей, классных руководителей, педагогов-психологов школ и социальных педагогов. 272 с., Обл., 2013 г.	1124	210.00
Янковская Н.А.	Психологическая экспертиза игр. Методическое пособие. Для специалистов в области дошкольного и начального школьного образования, а также специалистов, разрабатывающих игровые технологии для детей дошкольного и младшего школьного возраста. 164 с., Обл., 2013 г.	1155	160.00
Яновицкая Е.В.	Как учить и учиться на уроке так, чтобы хотелось учиться. Альбом-справочник. В краткой форме представлена логика разноуровневого обучения в рамках любой учебной темы. Предлагается деление учебного материала по любой теме на пять уровней и предлагаются, соответственно, пять моделей ведения уроков. 160 с., Обл., 2013 г.	1397	140.00





ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА			
Загвоздкин В.К.	Учебные программы вальдорфских школ. В книге изложены цели и содержание образования в развитой европейской вальдорфской школе. Для широкого круга читателей. 528 с., Пер., 2005 г.	0084	169.00
Загвоздкин В.К.	Учебные программы вальдорфских школ. В книге изложены цели и содержание образования в развитой европейской вальдорфской школе. Для широкого круга читателей. 528 с., Обл., 2005 г.	0092	130.00
Улин Бенгт	Цели и методы обучения математике. Опыт вальдорфской школы. Методическое пособие для учителей. 336 с., Обл., 2007 г.	0043	176.00
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ			
Вифлеемский А.Б.	От народного образования к платному обучению. Анализ реформ экономики образования, оценка последствий реформ, перспективы развития. Книга для руководителей системы образования и педагогов. 448 с., Обл., 2008 г.	0383	293.00
Вифлеемский А.Б.	Новые системы оплаты труда работников образовательных учреждений. Книга адресована руководителям органов управления образованием и школ, работникам бухгалтерий всех уровней и, конечно, учителям, которые должны знать: что сулит им переход на новые системы оплаты труда. 400 с., Обл., 2009 г.	1420	325.00
Вифлеемский А.Б.	Актуальные вопросы экономики и права в образовании: ответы без цензуры. Практическое пособие. 152 с., Обл., 2014 г.	1543	140.00
Загвоздкин В.К.	Теория и практика применения стандартов в образовании. Книга предназначена для широкого круга читателей, интересующихся развитием образования в современном мире. Особенно полезной книга будет для исследователей образования, политиков и управленцев, руководителей ДОО, директоров школ, учителей и воспитателей, занятых в проектах развития. 344 с., Пер., 2011 г.	1475	481.00
Куркин Е.Б.	Организационное проектирование в образовании. Учебное пособие для руководителей органов управления образованием, директоров учреждений и организаций, научных работников, студентов педагогических вузов, педагогической общественности. 400 с., Обл., 2008 г.	0384	286.00
Кушнир А.М.	Методология и опыт августовских конференций. Практическое пособие. 136 с., Обл., 2014 г.	1544	119.00
Кушнир А.М.	Организация и проведение августовских педсоветов. Практическое пособие. 136 с., Обл., 2014 г.	1545	119.00
Петров Е.Н. и др.	Уголовно-правовая защита объектов интеллектуальной собственности в электронной информационной среде. Научно-практическое пособие предназначено для работников правоохранительных органов, студентов, аспирантов и специалистов, работающих в сфере защиты объектов интеллектуальной собственности. 256 с., Обл., 2009 г.	1314	429.00
Рево В.В.	Менеджмент образовательной среды. Методическое пособие для преподавателей и организаторов системы образования всех уровней. 48 с., Обл., 2008 г.	1159	72.00

Сведения об авторах
(100-101)

110 |



Титов В.И.	Анализ хозяйственной деятельности предприятий. Учебник. Предназначен для студентов экономических специальностей, практических работников, а также для широкого круга читателей, интересующихся проблемами экономики современных предприятий. Учебник написан в соответствии с учебным планом РГИИС по специальности 080507.65 «Менеджмент организации». 478 с., Обл., 2009 г.	1384	910.00
Титов В.И.	Экономическая оценка инвестиций. Монография. В 2-х томах. Том 1. Монография будет полезна для студентов по специальности 08.05.07 «Менеджмент организации» и экономических специальностей, аспирантов, практических работников, а также для широкого круга читателей, интересующихся проблемами эффективности инвестиций. 328 с., Обл., 2009 г.	1382	806.00
Титов В.И.	Экономическая оценка инвестиций. Монография. В 2-х томах. Том 2. Монография будет полезна для студентов по специальности 08.05.07 «Менеджмент организации» и экономических специальностей, аспирантов, практических работников, а также для широкого круга читателей, интересующихся проблемами эффективности инвестиций. 400 с., Обл., 2009 г.	1383	871.00
Фиापшев Б. Х.	Образовательные стандарты, автономия высшей школы, академические свободы. Анализ структуры и содержания ГОСов, совместности со стандартами ИСО, становления автономии и академических свобод. Методика количественной оценки деятельности вузов и ранжирование высших учебных заведений. 216 с, Обл., 2007 г.	0265	156.00
Цирульников А.М.	Инновационные комплексы в сфере образования: рекомендации по созданию и управлению. Взаимодействие исследовательских групп и профессионально-педагогических сообществ, образовательных учреждений и органов управления по вопросам модернизации образования. Рекомендовано МОиН (письмо № 03-436 от 12.03.09). 224 с., Обл., 2009 г.	1394	202.00
Шепель В.М.	Менталитет руководителя. Управленческое мышление. Учебное пособие, предназначенное для деловых людей, менеджеров, преподавателей и студентов вузов, слушателей системы последиplomного образования и повышения профессиональной квалификации, для руководителей государственных, региональных и местных органов управления. Она полезна лидерам общественных организаций и политических партий. 352 с., Пер., 2010 г.	1464	507.00
Ярулов А.А.	Интегративное управление средой образования в школе. Монография для организаторов управленческих процессов, занимающихся поиском, разрабатывающим и внедряющим оптимальные способы управления деятельностью образовательных учреждений. 368 с., Обл., 2008 г.	0921	266.00
ТРИЗ. ТРИЗ-педагогика.			
Гин А.А.	150 творческих задач: для сельской школы. Учебно-методическое пособие для тренировки изобретательских и исследовательских навыков мышления учеников средних и старших классов. Включены задачи из сферы сельской жизни, методические и теоретические подсказки. 234 с., Илл., Обл., 2007 г.	0292	195.00
Шпаковский Н.А.	Деревья эволюции. Анализ технической информации и генерация новых идей. Учебно-методическое пособие для конструкторов и инженеров, студентов инженерных вузов, занимающихся изобретательской работой, руководителей предприятий и бизнесменов, патентных поверенных. 240 с., Илл., Обл., 2006 г., ТРИЗ-профи	0121	1625.00

111

Каталог
«Высылаем по почте»
(100—111)



