

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

**3'2013**

**сплайн**  
информационный центр

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



## Содержание

### Контексты технологизации

- Мандель Б.Р.** Информация — образование — IT:  
мучительные поиски консенсуса . . . . . 3
- Ильин Г.Л.** Нужна ли в наше время астрономия  
в школе? . . . . . 12

### Концепции, модели, проекты

- Кимберг А.Н.** Интерактивные методы обучения  
как способы освоения живого знания . . . . . 19
- Левитская Н.А.** Проектирование современного  
урока в контексте федеральных стандартов  
второго поколения . . . . . 28
- Пономарёва Г.М.** Анализ результатов  
управленческой деятельности школы как функция  
образовательного менеджмента . . . . . 34
- Имакаев В.Р.** Тьюторское отношение  
в парадигме российского образования . . . . . 46
- Волкова М.В.** Воспитание морального выбора  
у школьников. . . . . 51
- Фёдоров А.В., Левицкая А.А.** Опыт массового  
медиаобразования в Венгрии: становление  
и тенденции развития . . . . . 62
- Сергеева М.Г.** Концептуальные подходы  
к разработке педагогической технологии  
«Учебная фирма» . . . . . 75
- Хуторской А.В.** Метод проектов и другие  
зарубежные системы обучения . . . . . 95

- Клепиков В.Н.** Метод пластического  
моделирования и интерпретации текстов.  
Как придать интерпретируемым текстам  
современное звучание? . . . . . 101

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



*Экспертный совет*  
**Бершадский М.Е.**,  
кандидат  
педагогических наук  
**Гузев В.В.**,  
доктор  
педагогических наук  
**Кушнир А.М.**,  
кандидат  
психологических наук  
**Обухов А.С.**,  
кандидат  
психологических наук  
**Остапенко А.А.**,  
доктор  
педагогических наук  
**Новиков А.М.**,  
академик РАО  
**Прутченков А.С.**,  
доктор  
педагогических наук

*Главный редактор*  
Алексей Кушнир

*Редакторы*  
Елена Посевская,  
Евгений Пятаков

*Ответственный секретарь*  
Светлана Лячина

*Зав. производством*  
Любовь Кучмиёва

*Корректор*  
Татьяна Денисьева

*Вёрстка*  
Галина Нефёдова

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

© Школьные  
технологии, 2013

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

<b>Король А.Д.</b> Как подготовить и провести урок-диалог . . . . .	110
<b>Левицкая А.А.</b> Способы и приёмы развития медиаграмотности детей и подростков на материале рекламы . . . . .	122
<b>Горбунова О.В., Кузьминова Н.С.</b> Веб-квест в педагогике как новая дидактическая модель обучения. Продолжение . . . . .	133
<b>Курбатов Р.И.</b> Урок, который длится пять минут . . . . .	145
<b>Третьяк Т.М.</b> Методические подходы к проведению дистанционных занятий в системе повышения квалификации . . . . .	159
<b>Экспертиза, измерения, диагностика</b>	
<b>Аванесов В.С.</b> Дистракторный анализ . . . . .	164
<b>Батанова М.А.</b> Возможности Интернет-диагностики в обеспечении системного подхода в оценке качества образования . . . . .	169
<b>Степанова М.И., Сазанюк З.И.</b> Гигиеническая целесообразность нового подхода в составлении расписания уроков . . . . .	175

### **Уважаемые коллеги!**

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

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

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

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

*Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.  
Ответственность за фактическое содержание материалов несёт автор.  
Ответственность за соблюдение прав третьих лиц несёт автор.  
Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.*

*Продажа:*

*ООО «НИИ школьных технологий». 109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.  
Многоканальный тел./факс: (495) 345-52-00. E-mail: market@narodnoe.org*

# Информация — образование — IT: мучительные поиски консенсуса

*Борис Рувимович Мандель,*

*зав. кафедрой педагогики и психологии Новосибирского гуманитарного института,  
кандидат педагогических наук*

• компьютерные технологии • тестирование • обучающие программы • информационное пространство • алгоритмизация • коммуникативная деятельность • электронный учебник •

Современный период развития общества характеризуется многими уникальными явлениями, среди которых далеко не последнее — колоссальное влияние компьютерных технологий, проникающих уже практически во все сферы человеческой деятельности, обеспечивающих распространение информационных потоков в обществе и образующих глобальное информационное пространство. В свою очередь, важной составной частью этих процессов является компьютеризация образования на всех его ступенях.

В настоящее время в нашей стране довольно бурно идёт (хотя и неровными, извилистыми, а, порой, даже тайными тропами) становление новой системы образования, чётко ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается и существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса — вносятся серьёзные коррективы в содержание технологий обучения, которые, теперь уже *по умолчанию*, должны быть адекватны современным техническим возможностям, способствовать наиболее гармоничному и, скажем так, безболезненному вхождению *homo studiosum/человека учащегося* в информационное общество. Компьютерные технологии — уже не вкусная и питательная «добавка» к обучению, а неотъемлемая часть целостного образовательного (учебно-воспитательного) процесса, к тому же, значительно повышающая, а то и прямо изменяющая его эффективность.

За последние годы число людей, а в нашем случае учащихся, умеющих пользоваться компьютером, увеличилось примерно в 10 раз. И эта тенденция имеет вполне явный вектор — ускоряться независимо от каких-либо реформ, изменений государственных стандартов, введения новых законов в образовании. Однако исследования и сама педагогическая практика выявляет, что учащиеся знакомы, в основном, с игровыми компьютерными программами, используют компьютерную технику для развлечений: плавание по волнам интернета, чаты, строительство виртуальных миров, обмен «мылом» и т.д.

Надеюсь, читатель не удивится — познавательные, образовательные мотивы работы с компьютером стоят, вероятно, на двадцатом месте (если бы кто-нибудь сумел провести такое более или менее точное исследование, хотя, впрочем, всё это видно невооружённым глазом...). Таким образом, к сожалению, для решения познавательных и учебных задач компьютер используется недостаточно. Хотя, конечно, проблема широкого применения компьютерных технологий в сфере образования в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в отечественной педагогической науке.

Ну что ж, немного истории: если в качестве признака информационных технологий выбрать инструменты, с помощью которых проводится обработка информации (инструментарий технологии), то можно выделить следующие этапы её развития:

• 1-й этап (до второй половины XIX в.) — «ручная» информационная технология, инструментарий которой составляли: перо, чернильница, книга. Коммуникации осуществлялись ручным способом — отправка почтой/курьером писем, пакетов, депеш и пр. Цель данной технологии — простое и конкретное представление информации в нужной форме;

• 2-й этап (с конца XIX в.) — «механическая» технология — появление более совершенных (!) средств доставки почты: пишущая машинка, телефон, диктофон, радио, телеграф, телетайп и пр. Цель технологии меняется — представление нужной информации в более удобном виде и быстрее!

• 3-й этап (40-70-е гг. XX в.) — «электрическая» технология: ЭВМ и соответствующее программное обеспечение, электрические пишущие машинки, ксероксы, портативные диктофоны. Цель информационной технологии начинает перемещаться с формы представления информации на формирование её содержания;

• 4-й этап (с начала 70-х гг.) — «электронная» технология: ЭВМ и создаваемые на их базе автоматизированные системы управления (АСУ) и информационно-поисковые системы, оснащённые широким спектром базовых и специализированных программных комплексов. Цель технологии — формирование содержательной стороны информации для управленческой среды различных сфер общественной жизни, особенно организации аналитической работы;

• 5-й этап (с середины 80-х гг.) — «компьютерная» технология, основным инструментом которой является персональный компьютер с широким спектром стандартных программных продуктов разного назначения. Происходит процесс персонализации АСУ, проявляющийся в создании систем поддержки принятия решений определёнными специалистами. Уже есть встроенные

элементы анализа и искусственного интеллекта для разных уровней управления, реализуемые на персональном компьютере и использующие телекоммуни-

кации. В связи с переходом на микропроцессорную базу изменениям подвергаются и технические средства бытового, культурного и прочего назначений;

• 6-й этап — «сетевая технология» (иногда её полагают частью компьютерных технологий) только появляется: начинают широко использоваться в различных областях глобальные и локальные компьютерные сети. Ей предсказывается бурный рост, обусловленный популярностью глобальной компьютерной сети — Internet<sup>1</sup>;

• 7-й этап — «технология гаджетов» — дальнейший процесс углубления/усугубления возможностей пользования ультрасовременными средствами связи и получения информации: Wi-Fi, мобильные телефоны всех видов и размеров, телевизоры с возможностью выхода в интернет и получения e-mail и sms-сообщений и т.д.<sup>2</sup>

Международные образовательные учреждения сегодня тратят значительные силы на разработки новых направлений деятельности для создания условий полного перехода на современные информационные технологии. Вполне ясно — наиболее быстрый способ включения нашей страны в мировую образовательную систему — создание учебным заведениям России условий для всемерного и бесплатного использования глобальной сети Интернет, считающейся основной моделью коммуникации в условиях глобального информационного общества. Министерство образования и науки РФ, в принципе, видит такие пути вхождения отечественной системы образования в мировую информационно-образовательную среду:

— совершенствование базовой подготовки учащихся школ и студентов высших и средних учебных заведений по информатике и современным информационным технологиям;

— переподготовка преподавательского состава (в области современных информационных технологий);

— информатизация всего процесса обучения и воспитания;

— оснащение системы образования техническими средствами информатизации;

— создание современной национальной информационной среды и интеграция в неё учреждений образования;

<sup>1</sup> Бершадский А. М., Кревский И. Г. Дистанционное обучение — форма или метод? // Дистанционное образование. 1998. № 4. С. 45.

<sup>2</sup> Мандель Б. Р. Психология зависимостей. М.: Вузовский учебник, 2012. С. 131–134.

- создание на базе современных информационных технологий единой системы дистанционного образования в России;
- участие России в международных программах, связанных с внедрением современных информационных технологий в образование.

Проникновение современных информационных технологий в сферу образования, естественно, позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Целью этих технологий в образовании является усиление интеллектуальных возможностей учащихся в информационном обществе, а также гуманизация, индивидуализация, интенсификация (!) процесса обучения и повышение качества обучения на всех ступенях образовательной системы. Собственно, основные педагогические цели использования средств современных информационных технологий можно конкретизировать:

- интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса за счёт применения средств современных информационных технологий;
- повышение эффективности и качества процесса обучения;
- повышение активности познавательной деятельности;
- углубление межпредметных связей;
- увеличение объёма и оптимизация поиска нужной информации;
- развитие личности обучаемого, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества;
- развитие различных видов мышления;
- развитие коммуникативных способностей;
- формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации;
- эстетическое воспитание за счёт использования компьютерной графики, технологии мультимедиа;
- формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации;
- развитие умений моделировать задачу или ситуацию;
- формирование умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность;
- подготовка информационно грамотной личности;

- подготовка пользователя компьютерными средствами;
- осуществление профориентационной работы в области информатики<sup>3</sup>.

Ах, как всё это здорово звучит! Только вот почему автор с таким чувством умиления вспоминает, как ходил в библиотеки, как заказывал книги (а заказ летел по этажам в патрончике пневмопочты, а потом поднимался на специальном лифте...), как ждал нужную книгу в студенческой «читалке»... Так в чём же дело? Бросьте компьютер, отключите интернет и открывайте энциклопедии?

Но всё-таки что-то же в этом есть?

**Обучающая программа** — специфическое учебное пособие, предназначенное для самостоятельной работы учащихся. Оно должно способствовать максимальной активизации обучаемых, индивидуализируя их работу и предоставляя им возможность самим управлять своей познавательной деятельностью. Обучающая программа является лишь частью всей системы обучения, следовательно, должна быть увязана со всем учебным материалом, выполняя свои специфические функции и отвечая вытекающим из этого требованиям. Кстати, программы называются обучающими потому, что принцип их составления носит обучающий характер (с пояснениями, правилами, образцами выполнения заданий и т.п.). Программами они называются потому, что составлены с учётом всех принципов программированного обучения: наличие цели учебной работы и алгоритма достижения этой цели; расчленённость учебной работы на шаги, связанные с соответствующими дозами информации, которые обеспечивают осуществление шага; завершение каждого шага самопроверкой и возможным корректирующим воздействием; использование автоматического устройства; индивидуализация обучения (в достаточных и доступных пределах).

При составлении программ необходимо учитывать психофизиологические закономерности восприятия информации. Очень важно создать положительный эмоциональный фактор, вызвать интерес к работе и поддерживать его во время

<sup>3</sup> Жичкина А.Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет // Психологический журнал. 2000. № 2. С. 65.

выполнения всей программы — это необходимое условие успешности обучения. Хорошо построенная программа позволяет избежать монотонности заданий, учитывать смену деятельности по её уровням (узнавание, воспроизведение, применение), предоставить возможность успешной работы с ней и сильным, и средним, и слабым учащимся, учитывать фактор памяти (оперативной, кратковременной и долговременной). При работе с программой большое значение имеет длительность паузы для выполнения задания. Чтобы не ставить учащихся в дискомфортные условия (при короткой или длительной паузе), следует помнить, что при обучении не рекомендуется ограничивать паузу для выполнения работы. А вот паузы для контроля выполнения задания можно и нужно ограничить, но это возможно лишь после длительной опытной проверки её и умения учащихся свободно работать с компьютером. Формирование конкретных навыков и умений осуществляется по принципу деятельности на основе отобранного материала. Причём необходимо учитывать психологические возрастные особенности учащихся, способность ориентироваться на мыслительные задачи, требующие конструирования ответа, а не просто механического запоминания.

Если изготовление учебного программно-обеспечения — дело профессионалов, то оценкой качества программного продукта занимается каждый педагог, использующий компьютер в организации учебной деятельности. При оценке программного продукта действительно необходимо принимать во внимание наряду с обучающим эффектом программы её влияние на психическое и эмоциональное состояние обучаемых. Для этого необходим учёт физиологических особенностей восприятия человеком различных эффектов оформления программы: восприятие предмета в совокупности его свойств формируется на основе совместной деятельности ряда анализаторов, объединённых в функциональную систему<sup>4</sup>.

Существует определённая последовательность различения признаков сигнала. Например, прежде всего, различается положение

и яркость сигнала (по отношению к фону), за-

тем его цветовые характеристики и только после этого форма. С помощью зрительных ощущений человек может различать до 180 цветовых тонов. Ощущение различных цветов может вызывать впечатление тепла или холода, хорошего или плохого настроения. Восприятие того или иного цвета может возбуждать или успокаивать. Любой фоновый рисунок повышает утомляемость глаз обучаемого и снижает эффективность восприятия материала. Включение в качестве фонового сопровождения нерелевантных звуков (песен, мелодий) приводит к быстрой утомляемости обучаемых, рассеиванию внимания и снижению производительности обучения.

При исследовании формы символов было выявлено, что наиболее быстро и точно распознаются символы, контур которых имеет резкие перепады. Прописные буквы воспринимаются тяжелее, чем строчные; лучше воспринимаются цифры, образованные прямыми линиями. Большое влияние на подсознание человека оказывает мультипликация. Её воздействие гораздо сильнее, чем действие обычного видео. Чёткие, яркие, быстро сменяющиеся картинки легко вкладываются в подсознание. Причём было замечено, чем короче воздействие, тем оно сильнее. Любой нерелевантный движущийся (анимированный) объект понижает восприятие материала, оказывает сильное отвлекающее воздействие, нарушает динамику внимания.

А вот, наконец, и наш новый, но уже привычный друг — **электронный учебник** — автоматизированная обучающая система, включающая в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний. Электронные учебники, как все помнят, изначально были созданы для организации дистанционного обучения. Однако благодаря своим возможностям переросли эту сферу применения. Для того чтобы электронный учебник стал популярным, он должен быть универсальным, пригодным и для самообразования, и для стационарного обучения, полным, информативным, хорошо и грамотно написанным, красиво и технически точно оформленным.

<sup>4</sup> Мандель Б.Р. Психология зависимостей. М.: Вузовский учебник, 2012. С. 67–69.

В последнее время электронный учебник приобрёл большую популярность благодаря своим функциональным возможностям: быстрый поиск по тексту; организация учебной информации в виде гипертекста; наличие мультимедиа — арсенала самых разных способов иллюстрации изучаемого<sup>5</sup>. Продукты мультимедиа применяют многообразные разновидности информации: компьютерные данные, теле- и видеоинформацию, речь и музыку; моделирование изучаемых процессов и явлений, возможность проводить «компьютерные эксперименты» в тех областях человеческого знания, где реальные эксперименты очень трудоёмки или попросту невозможны; наличие системы самопроверки знаний, системы рубежного контроля, совместимость с электронной экзаменационной системой; возможность оценки приобретённых знаний; деление содержания учебного материала, в соответствии с требованиями психологов, на модули<sup>6</sup>.

Электронный учебник на лазерном диске (*скачанный*, и не всегда законно из интернета) теперь может использоваться совершенно самостоятельно и автономно как в целях самообразования, так и в качестве методического обеспечения какого-либо курса, в общем, так же, как и обычный бумажный учебник, за исключением одной радости — можно распечатать материалы к семинару, вставить в реферат или курсовую. Опять лёгкий и проторенный путь?

И, наконец, **контроль знаний учащихся**, та самая область, которую просто раздражает от полемики, дискуссий, проб и ошибок и пр. Педагоги и психологи пытаются ответить на главный, по их мнению, вопрос: может ли машина точно и правильно оценить знания учащихся? Конечно, признано, что использование компьютера помогает преподавателю сократить скучную и занудную (и часто очень длительную) работу по проверке тестов, контрольных, да ещё и чаще проводить контроль, снизив фактор субъективности (на который часто жалуются учащиеся, студенты и их родители).

Одной из самых распространённых на данный момент компьютеризированных систем организации контроля знаний является **тестовая система**. Главные требования к такой системе заключаются в следующем:

- тестовые вопросы и варианты ответов на них должны быть чёткими и понятными по содержанию;
- тест должен быть простым в использовании, на экране желательно иметь минимум управляющих кнопок, инструкции-подсказки по действиям учащегося должны появляться только в нужное время в нужном месте, а не присутствовать на экране постоянно, загромождая его;
- в тестовую систему должна быть включена оценка степени правильности ответа на каждый заданный вопрос;
- тестовых вопросов должно быть настолько много, чтобы их совокупность охватывала весь материал, который учащийся должен усвоить;
- вопросы должны подаваться испытуемому в случайном порядке, чтобы исключить возможность механического запоминания их последовательности;
- вопросы не должны начинаться с номера или какого-либо символического обозначения для того, чтобы исключить запоминание вопроса по порядку его следования или символу, его обозначающему;
- варианты возможных ответов должны следовать так же в случайном порядке;
- необходимо проводить учёт времени, затраченного на ответы, и ограничивать его.

Тем не менее, кто скажет, почему тот или иной вопрос некорректно сформулирован, почему встречаются явные ошибки, почему есть ответы с вариантами? Это всё так, но... Педагогический процесс — не только обучение, но ещё и формирование личности обучаемого, а компьютер, к сожалению, этого не обеспечивает (или обеспечивает, но несколько иначе — в одном из очень страшных романов Дина Кунца люди становятся частями, деталями, периферией компьютера). Конечно, наш друг компьютер способствует некой частичной релаксации учащихся в процессе познавательной деятельности, что, в принципе, несколько активизирует мышление, ну, и, следовательно, само усвоение изучаемого материала.

Сегодня все активнее происходит включение в учебный процесс компьютерных технологий, а компьютерные учебники (от

<sup>5</sup> Дистанционное обучение: Учеб. пос. для вузов / Под ред. Е. С. Полат. М., 1998. С. 102.

<sup>6</sup> Иванов В.Л. Электронный учебник: системы контроля знаний // Информатика и образование. 2002. №1. С. 32.

азбуки до физики), энциклопедии, иллюстративный и дополнительный материал, игры стали привычным явлением. Однако пока нет системы экспертизы всех этих учебных пособий, не разработаны точные методики работы с компьютером на уроке/лекции/семинаре (и особенно у нас в стране). Фактически нет ответов на следующие вопросы: в каком возрасте и как можно проводить компьютерные уроки? Как включать урок в расписание, как наиболее эффективно организовать работу на таком уроке? И так далее (собственно, и высшее образование сталкивается с подобными проблемами).

Эффективность решения педагогических задач при использовании компьютера в учебном процессе определяется не только соблюдением всех гигиенических требований к организации рабочего места, эргономических требований к компьютеру, продолжительности работы, но и тем, какие программы используются при такой работе, насколько эти программы, их содержание соответствуют возрастным психофизиологическим закономерностям развития учащихся разного возраста.

Работа за компьютером (даже в течение 10–15 минут) — это интенсивная интеллектуальная нагрузка, требующая направленной концентрации внимания. Она связана не только с максимальной мобилизацией организма (памяти, внимания, мышления), но и со значительным напряжением механизмов, обеспечивающих произвольную организацию и регуляцию деятельности.

Работа за компьютером сопровождается и высоким эмоциональным напряжением. При этом, чем интереснее, увлекательнее задание, тем выше может быть эмоциональная нагрузка. При работе за компьютером человек испытывает статическое напряжение мышц, обеспечивающих удержание относительно неподвижной позы, мышц руки, кисти, пальцев. А нагрузка на глаза вызвана не только тем, что экран компьютера (даже самого совершенного) незаметно пульсирует, объекты часто движутся в поле зрения с очень большой скоростью. Кроме того, в процессе работы необходим быстрый перевод взора с экрана на клавиатуру и обратно. Длительная работа за компьютером ведёт к нарушению зрения. Нега-

тивное влияние на функциональное состояние организма может оказывать скорость подачи стимулов на экране монитора.

Особое напряжение организма вызывает статическая поза при работе за компьютером, связанная с напряжением мышц плечевого пояса (шея, плечи, руки). В компьютерных классах (при включённой аппаратуре) повышаются температура воздуха, влажность, электромагнитное излучение...

Итак, учащийся попадает не в руки преподавателя (который, кстати, не всегда является *хорошим*, компетентным), а в объятия компьютера, в сверкающее пространство, в «дивный, новый мир...», правда, холодный и бездушный (или равнодушный). Помните, как говорят: общее образование — это то, что осталось в памяти от того, чему учили? Так кто и что будет вспоминать? Мы учили стихи и переводили тексты, мы писали диктанты и решали задачи, проводили опыты и чертили эскизы. А теперь нужно ли это? Открыл планшет, ноутбук, перевёл текст, заглянул в интернет — как просто!

Приход IT в учебный процесс повлечёт создание учебного программного обеспечения. А на пользу ли это педагогике?

Далее: цели образования, обучения — они должны меняться или нет в связи с появлением компьютеров — устройств, машин, механизмов, очень умных, красивых, удобных, но далеко не простых? Уже и овладение ими становится трудностью, особого рода искусством, новой технологией. Введение самых элементарных основ программирования в начальных классах не повлечёт за собой привитие очень примитивного понимания истин великого IT? Ведь *компьютеризировать не равно улучшить, усовершенствовать*.

Конечно, использование компьютеров в образовании должно быть основано на таких положениях: вера в их пользу и вера в компетентность педагогов (но не стоит всегда и только восхищаться аппаратурой и слепо верить в истинную демократичность использования достижений компьютерной техники и интернета).

Не мы первые говорим об этом — проблема взаимодействия человека и компьютера



(тогда ЭВМ) возникла уже на первых этапах развития вычислительной техники. В отечественной психологической науке даже появилось новое направление — психология компьютеризации, в основу которой легла концепция преобразования мыслительной деятельности человека через компьютеры и другие средства информатики: изучение закономерностей и принципов организации различных видов человеческой деятельности, опосредствованной компьютерами, диалога между человеком и компьютером; изучение законов психического отражения и психического развития в условиях использования компьютеров; влияние компьютеризации на личность и личности на компьютеризацию. Что же мы теперь знаем? Типичные эмоциональные состояния, обусловленные отношением пользователя к компьютеру, влияние ряда текущих психических состояний на эффективность деятельности пользователей и программистов (чайников, юзеров, лузеров), состояние страха/боязни компьютера; поведение в состоянии проявления нестандартных ситуаций во взаимодействии с компьютером и интернетом (поломки, зависания, западание клавиш).

А показатели продуктивности — наличие и количество отлаженных программ, частота ошибок? И в результате: азарт и восторг/восхищение против сосредоточенности и внимания! Интерес против страха и злости, волнение и нервозность, огорчение и недовольство против удовлетворённости и радости. Спектр состояний широк. Кстати, частота позитивно окрашенных состояний примерно равна частоте негативно окрашенных. Собственно, поддержание оптимального уровня заинтересованности положительно сказывается на психических состояниях обучаемых в нестандартных ситуациях. Поддержка позитивно окрашенных состояний пользователей/учащихся и должна быть заложена в обучающих программах или осуществляться участвующим в учебном процессе преподавателем.

Да, в общем-то, вполне ясно: продуктивность работы за компьютером во многом связана со спецификой состояний учащихся. Так, продуктивность повышается при актуализации состояния внимания, решимости/решительности, заинтересованности/интереса, при отсутствии безразличия/рав-

нодушия к программированию и при удовлетворённости от общения с компьютером. Снижают продуктивность страх, чрезмерное внимание, чрезмерная мотивация и, конечно, равнодушие/безразличие.

В наших поисках консенсуса, который мы назвали «Информация–образование–ИТ» пока отмечено только положительное, ну, в крайнем случае, проблемное. Однако среди психологических особенностей людей, имеющих многолетний контакт с компьютером, выделяют, конечно, упорство, настойчивость в достижении целей, независимость, склонность к принятию решений на основании собственных критериев, пренебрежение социальными нормами, склонность к творческой деятельности, предпочтение процесса работы получению результата. И в то же время — интровертированность, погружённость в собственные переживания, холодность и отсутствие должной эмоциональности в коммуникациях, склонность к конфликтам, эгоцентризм, недостаток ответственности. Да, компьютерные игры, наиболее популярная сфера применения ЭВМ, могут выполнять функцию психологической разгрузки, играть роль психологического тренинга, и таким образом учить человека способам разрешения проблем.

Особое значение в жизни человечества в настоящее время отводится Интернет–технологиям. Специфика общения посредством Интернета состоит в его анонимности, возможности «проигрывания» разных ролей и экспериментирования с собственной идентичностью. «Игры с идентичностью», появление множества самопрезентаций у одного субъекта — виртуальный аналог множественной личности. Среди психологических феноменов в среде Интернет называют ещё и раскрепощённость пользователей, их большее дружелюбие, чем в реальном мире. Однако растущее применение компьютеров во всех сферах человеческой деятельности порождает новые проблемы.

В отечественной и зарубежной психологии выделяют психологические феномены, связанные с освоением человеком новых информационных технологий: персонификацию, «одушевление» компьютера, когда компьютер воспринимается как живой организм; навязчивую потребность в постоянном «общении» с компьютером и особен-

ности такого общения; различные формы компьютерной тревожности; вторжение во внутренний мир человека, ведущее к возникновению экзистенциального кризиса, сопровождающегося когнитивными и эмоциональными нарушениями. У учащихся компьютерная тревожность возникает зачастую как реакция на страх получить плохую отметку, показаться неспособным или глупым по сравнению с другими сверстниками.

Да и сами преподаватели часто сталкиваются с серьёзными трудностями в процессе освоения навыков работы на компьютере. Одним из важных факторов тревожности является осознание того, что их ученики владеют компьютером намного лучше, чем они сами. Среди психологических механизмов, лежащих в основе такой технологической аддикции (кибер-аддикция, гаджет-аддикция) выделяется «опыт потока» — особое состояние поглощённости деятельностью, при котором ожидаемый результат её отходит в сознании человека на задний план, а само действие занимает всё внимание. Это состояние сопровождается интенсивными положительными эмоциями. «Защипывание» на процессе взаимодействия с компьютером, уход от действительности, «бегство» от неё в виртуальный мир является своеобразным «испытанием» для развития, хотя, заметим, уход в мир Интернета некоторые учёные небезосновательно считают особым видом развития личности.

А не вспомнить ли ещё и далёкий и печальный опыт «алгоритмизации» в ходе бурного его внедрения в педагогический процесс 80-90-х годов прошлого века — насильственно и при полном практически отсутствии компьютеров? Не превратимся ли мы в «придаток» мышки, в мышинный хвостик? А излишнее увлечение красотами компьютерного дизайна? Вопросы, вопросы, вопросы... Обратимся ещё и к эргономике?

И всё же, вероятно, авторская попытка критически взглянуть на IT в нашей педагогической реальности не осталась незамеченной. Несмотря на преимущества и перспективы включения интернет-технологий в

образование, существует сфера, где развитие ин-

формационных технологий, с точки зрения педагогов, приносит больше вреда, чем пользы. Если в «книжно-библиотечно-бумажную эпоху» наиболее распространённым способом *обойти контроль* было списывание домашнего задания у соседа по парте или обмен курсовыми работами в масштабах одного вуза, то сейчас обмен подобным материалом поставлен на поток: найти реферат на интересующую тему в Internet или на DVD не составляет особого труда. И несчастные, всегда очень занятые преподаватели тратят время на проверку работ своих учеников при помощи программы поиска плагиата!

Итак, становится всё более очевидно: эффективность процесса обучения с использованием компьютерных технологий возможна только в том случае, если созданы необходимые условия. Их отсутствие, скажем прямо, может привести к нежелательным последствиям в личностном развитии: отчуждению учащихся друг от друга, ограничению их подвижности, ухудшению зрения, утомляемости, привыкаемости к самой форме лёгкой добычи знаний и обезличенности работы и пр.

Технологии IT, компьютер в обучении выступают не только как объект изучения, то есть инструмент для формирования компьютерной грамотности учащихся, но и как средство обучения, влияющее на развитие познавательной активности<sup>7</sup>. Только такой двусторонний подход позволяет сформировать у учащихся правильный, точный, нужный, положительный, развивающий навык использования компьютера в учебно-познавательной деятельности. Поэтому, для достижения максимального результата в решении поставленных задач обучения необходимо, чтобы внедрение компьютерных технологий в педагогический процесс стало неотъемлемой частью преподавания учебных дисциплин (и в школе, и в вузе).

Компьютерная технология должна быть органично включена в целостный процесс обучения. Применяя компьютер и IT-технологии на занятиях, необходимо использование специальных предметно-ориентированных программно-методических комплексов, соответствующих содержанию и логике изучения учебного предмета. Скорее всего, именно благодаря этому будет реализова-

<sup>7</sup> Гершунский Б.С. Философия образования. М., 1998. С. 14–18.

на дидактическая роль компьютера как инструмента познания. Кроме того, использование компьютерных программ должно быть соотнесено с дидактической целью дисциплины, комплекса дисциплин, органично входить в его структуру и вести к рациональному решению поставленных задач (познание, самообразование, контроль). И конечно, необходимо иметь возможность судить об эффективности использования компьютерных технологий как при ознакомлении учащихся с новым учебным материалом, так и на этапах закрепления изученного материала, в процессе формирования компетенций, умений и навыков и применении их на практике, при контроле (тестовом) за результатами обучения.

Есть и ещё одно немаловажное условие — определённая когнитивная и операциональная подготовка к использованию компьютера: целесообразно привлекать к занятиям с использованием компьютерных технологий педагогов, обладающих достаточным уровнем методических знаний и умений в этой области. К тому же, практическое внедрение компьютерных технологий в учебный процесс возможно только при наличии позитивного отношения педагогов и учащихся к вопросу применения компьютера. В противном случае, никакие призывы и демонстрация работы вычислительной техники не смогут привести к желанию её использовать. Поэтому важно создать на занятиях атмосферу, способствующую формированию положительных мотивов к использованию персональных компьютеров в познавательной деятельности. А на это влияет и дизайн кабинета, и условия освещения, проветривания, и соответствующая мебель, и, конечно, использование современных эргономичных компьютеров и программного обеспечения.

Использование IT-технологий должно демонстрировать его эффективность в сравнении с другими средствами познания, формируя у учащихся *потребность* в применении. Иначе компьютер будет восприниматься лишь как сложная игрушка (дома учащиеся чаще всего именно в таком качестве его и используют). Таким образом, применяемые на занятиях IT-методы, программы должны быть технологически и операционально доступны для учащихся и более эффективны, чем другие учебные средства.

Но помимо грамотного использования IT-технологии очень важно умело сочетать преподавательскую, педагогическую, обучающую и воспитывающую работу с теми самыми интернетом, компьютером, гаджетами, программным обеспечением. Ребёнок и тест, ребёнок и программа, электронный тренажёр и энциклопедия, учащийся и Федеральное тестирование, «родной» педагог и приезжий — проверяющий/тестолог, выпроваживающий тех, «родных» из аудитории и отбирающий мобильники... Где он — нужный, правильный синтез, умное соединение ранее несочетаемого? Не в разнообразии ли, не в комплексном использовании «старого» и «нового», несмотря на то, что это может оказаться возвратом, по крайней мере, лет на 15 назад? Но ведь так хочется, чтобы великая радость и получения знаний, и предоставления их, открытия и сообщения, интеллектуального труда и замечательного владения современной техникой присутствовала в процессе обучения не на словах, а на деле. □

## Нужна ли в наше время астрономия в школе?

*Георгий Леонидович Ильин,  
профессор МПГУ, МГГУ, доктор педагогических наук*

• астрономия • астрология • две сверхдержавы • гонка в космосе • перспективы развития астрономии • снятие секретности • НЛО •

Попытаемся показать необходимость астрономических знаний для образованного человека Российской Федерации, прежде всего, выпускника общеобразовательной школы. Мы не обсуждаем идею создания интегративных курсов в процессе обучения, их важность или бесполезность для развития учащихся. Остановимся лишь на астрономии, которая входит в такого рода интегративный курс («Естествознание») и в последние годы бурно развивается за счёт астрофизики, астронавтики, космологии. Школьной педагогике упускать из виду эту отрасль познания не следует. Но что необходимо учитывать?

Начнём с известного афоризма И. Канта: «Две вещи на свете наполняют мою душу священным трепетом: звёздное небо над головой и нравственный закон внутри нас». С нравственным законом Кант разобрался, сформулировав его в виде «категорического императива», впрочем, известного с древности в иной формулировке (Священное писание, Конфуций, Гоббс). А вот со звёздным небом осталось неясным — не потому, что оно, казалось бы, после открытий Кеплера и Ньютона стало более известным, а потому что одним лишь законом тяготения его было трудно объяснить и понять. То есть для Канта оно оставалось «вещью в себе».

В советскую эпоху на встрече заводского актива с академиком Амбарцумяном один

рабочий спросил: «Зачем нашей социалистической Родине буржуазная наука астрономия?» Астроном объяснил: «Человек в отличие от животного иногда поднимает глаза к небу и считает звёзды».

Разберём более внимательно вопрос и ответ на него.

Вопрос, конечно, «детский» и ответ соответствующий, хотя ответа по существу и не было: чем буржуазная наука отличается от социалистической? А что бы сказал академик на вопрос об астрологии, столь распространившейся в наше время, её отличии от астрономии, её общественной полезности?

Но вернёмся к вопросу в его изначальном виде. Рассмотрим точки зрения участников дискуссии.

Рабочий сказал, что думал: «Зачем нужна победившему пролетариату непонятная буржуазная наука?» Это напоминает исторический анекдот о поджоге Александрийской библиотеки арабами. Халиф повелел: «Если в ней содержится нечто, противоречащее Корану, её следует уничтожить, если же в ней нет ничего, не противоречащего Корану, её следует уничтожить за ненужностью, поскольку в Коране заключена вся мудрость мира». Так была изъята из обращения значительная часть письменной

истории человечества. Халиф стремился упростить мир, того желал и рабочий — простоты миропонимания.

Академик, думается, имел в виду некие давние времена и южные страны, в которых ясных ночей было намного больше, чем в нынешней России. Основы наблюдений за астрономическими явлениями были заложены именно там, где человек искал в звёздном небе ориентиры для путешествий по пустыне ночами, когда спадал дневной зной, или в открытом море, где не было иных ориентиров, либо при расчётах сезонного уровня воды в реках, от которого зависел урожай. Жизненная необходимость заставляла его «поднимать глаза к небу и считать звёзды». То есть учёный имел в виду иную историческую реальность, отличную от сиюминутной реальности («социалистической») рабочего человека.

Конечно, в наше время, не только в России, но и в любой индустриальной стране мира ясной ночью в городе, даже подняв глаза к небу, мудро различить на нём что-либо, учитывая мощную засветку от уличных фонарей, реклам и окон домов. И путешествия по миру стали иными, менее длительными, более комфортабельными и никак не связанными со звёздами, будь то авиационные перелёты или морские круизы. То есть, казалось бы, вглядываться в звёздное небо нет необходимости.

Конечно, речь идёт об «обывателях», составляющих большинство населения любой страны, людях, населяющих города, поднимающих глаза к ночному небу лишь затем, чтобы посмотреть, не собирается ли снег или дождь, не проносится ли над домом НЛО или очередной астероид. Но больше смотрят в телевизор — там и видимость лучше, и «светит» не только «небо над головой».

Для обычных людей астрология с её древними соотношениями светил и звёзд, гороскопами, их влиянием на индивидуальную человеческую жизнь, с бытовыми рекомендациями поведения на день, месяц, год, гораздо понятнее и ближе «звёздного неба» астрономии, имеющей дело с миллионами и миллиардами световых лет, расширяющейся Вселенной, космическими катастрофами и неземными перепадами температур. Жизнь на Земле выглядит

не просто уникальной, она представляется тепличной, искусственно созданной и подерживаемой извне.

Астрология, как более древняя наука, более приспособленная к жизни, более связанная с человеком, в настоящее время процветает, чего не скажешь об астрономии. Соотношение астрологии и астрономии можно уподобить отношению классической и квантовой физики: одна имела дело с привычными, осязаемыми вещами, другая с воображаемыми, но не менее реальными абстракциями.

Вернёмся к вопросу о необходимости астрономии для того или иного общества, а именно о нём шла речь в вопросе, заданном рабочим академику, и он требует более обстоятельного обсуждения для понимания важности изучения астрономии в школе.

Наша страна была лидером в области научно-теоретических исследований космоса (В.И. Вернадский, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский), породивших их практическую разработку — советскую космонавтику. Её успехи в области исследований космоса стали, прежде всего, идеологическим примером для многих стран, как буржуазных, так и социалистических. И началось знаменитое соперничество двух сверхдержав 60-80 годов за ядерное превосходство и космическое пространство, которое окончилось несомненной победой одной из сторон, в том числе в области астрономии.

Этой победой было вовсе не первенство выхода человека в открытый космос или высадка космонавтов на Луну, а гораздо более значимые и удачные для человечества полёты к иным планетам солнечной системы — полёты автоматических систем, участия человека. То есть мы отвлекаемся от околоземной деятельности космонавтов международных экипажей.

Приведём данные о планетных исследованиях космическими зондами (по мере удаления планет от Земли и Солнца), о космической гонке двух сверхдержав. Речь идёт далеко не о полном списке полётов, а об основных, этапных. Кроме того, следует иметь в виду множество неудач, сопровождавших

космические аппараты столь часто, что удачные полёты кажутся исключениями из правил. Как писал Э. Вейлер, руководитель Управления космической науки NASA: «Полёт к Марсу — трудное дело. Мы сделали всё, что могли. Единственное, что мы не можем сделать — предотвратить невезение». И «невезений» у той и другой страны было множество.

*Луна* исследовалась многократно и всесторонне. В 1959 году на Луну был доставлен выпел с гербом СССР. Это было скорее попадание в Луну, потому что ему предшествовали несколько значительно менее удачных запусков с той же целью. Попадание стало грандиозным успехом советской космонавтики. «Это высшая ступень успеха, — сказал американский учёный Кент Гленнан, говоря о нашей победе. — Никто не сомневается, что русские далеко опередили все другие народы в развитии техники для завоевания космоса». То же самое признавал и Вернер фон Браун, «отец» германской ракетной техники, а затем американской космической программы. Самым сенсационным открытием оказалось отсутствие у Луны магнитного поля, а стало быть, металлического ядра, что вновь звало к жизни теории пустотелой Луны.

Позднее советские учёные исследовали планету луноходом. Американцы даже высаживали на неё космонавтов. Обнаружены следы и проявления разумной деятельности, причём такого рода, что американцы будто бы даже прекратили дальнейшие экспедиции и засекретили полученную информацию. В последнее десятилетие началась новая гонка за освоение Луны с участием других стран. Одним из наиболее желанных полезных ископаемых Луны является гелий-3, топливо для термоядерных реакторов.

К *Меркурию* летал американский «Маринер -10» (1974–1975), установлено отсутствие атмосферы. Научной сенсацией стало открытие магнитного поля. В 2004 году был запущен «Мессенджер» (США), достигший планеты в 2011 году и ставший её спутником. На планете открыта вулканическая активность.

*Венера* исследовалась в ходе трёх успешных запусков советской «Венеры», начиная

с 1965 по 1975 гг., получены снимки, обнаружена очень горячая непрозрачная атмосфера. «Магеллан» (США, 1989 г.) сканировал Венеру четыре года, позволил без посадки получить снимки поверхности. Особенности планеты: обратное вращение, отсутствие магнитного поля, которое, возможно, объясняет наличие такой плотной атмосферы.

*Марс* в 1971–1974 гг. интенсивно изучался советскими автоматическими станциями «Марс-2 ... Марс-7»; позднее исследован американским «Маринером» (1976 г.), затем «Викингом». Получены снимки поверхности, в том числе цветные. Обнаружены следы вулканической активности. Вулкан Олимпик на Марсе выше 20 км. Имеются разрывы поверхности. Но пока активность не проявляется. В настоящее время на Марсе второй год работает американский планетоход «Кьюрьозити», выявивший в марсианском грунте минералы, предполагающие жизнь. Исследования ведутся также посредством российских приборов, установленных на планетоходе.

*Юпитер* (исследован «Вояджером», США) — газовый гигант. Спутники Юпитера («Галилеевы луны») Ганимед и Калисто — льдистые миры, горячие внутри. Другой спутник Европа — лёд, под которым океан. Зондом «Галилео» подтверждена и детализирована активность спутника Ио, где обнаружено извержение вулкана в виде гигантского выброса — 300 км высотой.

Сатурн (также исследован «Вояджером») — газовый гигант, горячий внутри. Кольца — остатки планет — собственных спутников или приобретения извне. Зонд Cassini («Кассини») передал на Землю снимки странного шестиугольника, расположенного вокруг северного полюса Сатурна. На его территории можно разместить четыре Земли, но учёные пока не имеют ни малейшего представления, что из себя представляет эта гигантская фигура. Титан, спутник Сатурна, исследован спускаемым зондом «Гюйгенс» с аппарата «Кассини». С 2005 года аппарат успешно вошёл в атмосферу спутника и совершил посадку в районе материка Ксанаду. Судя по переданным данным, там прошёл метановый дождь. «Кассини» был запущен в 1997 году. Сатурна он

достиг только в 2004 году. Аппарат является совместным проектом ESA, NASA и Итальянского космического агентства.

*Уран* (исследован «Вояджером») оказался холоден.

На спутнике *Нептуна* Тритоне (также исследован «Вояджером») обнаружены гейзеры.

На *Плутон* в 2006 году запущен зонд «Новые горизонты» (США), который будет лететь лет 20. Предстоит проверить гипотезу о наличии на Плуtone океана воды (предполагается, что он находится под толщей льда на поверхности планеты). У Плутона зафиксирован спутник «Харон», а в 2005 году обнаружены ещё два спутника, ранее не известные. Дальнейший путь зонда — пояс Койпера на окраине Солнечной системы.

Последнее сообщение (20.3.2013): Межпланетный зонд НАСА «Вояджер-1», запущенный 35 лет назад, пересёк границу гелиосферы и стал первым в истории искусственным объектом, покинувшим Солнечную систему.

Таким образом, советско-российские исследования далее Луны, Марса и Венеры вглубь Вселенной не дошли, имеющиеся исследования связаны с американцами. Превосходство американцев в освоении дальнего космоса несомненно. Это было бы не столь важно в интересах человечества, если бы не борьба интересов отдельных стран, не только России и США, но и Франции, Великобритании, Италии, Японии, Китая, Индии и иных стран, каждая из которых стремится выставить свой флаг на планетах, как во времена конкистадоров.

И дело вовсе не в ребяческом желании быть первыми — речь идёт о стремлении государств захватить территории, которые могут быть разработаны в дальнейшем посредством будущих технологий использования планет, подобно тому, как ныне стремятся разделить Ледовитый океан, а вернее его подводную часть, на зоны влияния.

\* \* \*

Хорошо известно ликование советского народа по поводу запуска искусственного

спутника и особенно после полёта Гагарина. Все хотели стать космонавтами — от пионеров до лётчиков-испытателей. Но даже из лётчиков-испытателей брали немногих, отвечающих психофизиологическим и интеллектуальным требованиям. Ныне положение изменилось.

Почему полёты в космическое пространство перестали привлекать молодёжь, из которой выращиваются космонавты? Потому ли что профессия космонавта стала массовой, привычной? Потому ли что она лишилась не только общественного внимания, но и многих привилегий? Или, может быть, потому, что эти полёты стали доступны людям с толстыми кошельками, «космическим туристам», пусть и физически здоровым, но мало связанным с изучением космоса?

Здесь мы вновь возвращаемся к выводу о важности автоматических станций и разработке программы космических полётов. Космонавтике нужны не только здоровые люди, прошедшие испытания на тренажёрах, но и люди, которые работают на Земле, решая космические задачи, т.е. задачи, связанные с космосом. Автоматическая станция или космический зонд, как и космонавт, должны иметь задание: куда смотреть, что видеть, что делать? Каждый полёт и ныне имеет чёткое задание. Но речь идёт о стратегиях развития, о новых задачах, которые должны решать посылаемые в космос аппараты или люди. Для этого они должны быть оснащены не только приборами и инструментами, но и теориями, предположениями, гипотезами. А это самое важное для подготовки и проведения полёта в космос — сообщить нечто новое, предполагаемое или отвергаемое учёными на Земле или вовсе неизвестное.

Эти гипотезы и предположения могут рождаться не только в лабораториях учёных, за пульманами инженеров или станками рабочего, — они могут рождаться и в головах школьников, если те впитают в себя проблемы освоения космоса и предложат их решения. Для этого совсем не обязательно быть космонавтом, достаточно лишь представлять себе условия их деятельности или условия работы автоматической станции, зонда. Например, С.Хокинг, известный учёный-астроном, полностью парали-

зованный, тем не менее, посредством синтезатора речи выдаёт новейшие идеи космологии.

Нетрудно видеть, что спад активности в области отечественной космонавтики начался с развала Советского Союза, и последняя неудача российской космонавтики, связанная с марсианским международным проектом «Фобос-грунт» — лишнее тому подтверждение. Сказывается нехватка квалифицированных кадров (рабочих и инженерно-технических), обеспечивающих полёт, потерянных в период политической и экономической катастроф, потрясших нашу страну и делящихся по сей день.

Американцы тоже потеряли былой пыл, во-первых, ввиду утраты непосредственного конкурента, Советского Союза, а во-вторых, ввиду экономических трудностей, поразивших страну, вроде расходов на устранение последствий урагана «Катрина», неудач в ведении иракской и афганской войн, мирового экономического кризиса, приведшего к небывалому увеличению государственного долга страны. Всё это привело к необходимости секвестра государственного бюджета, а тем самым — сокращения финансирования космических исследований.

Космонавтика давно перестала быть только сферой научных интересов (Циолковский, Кибальчич), она стала, да и всегда была сферой идеологических, политических, экономических (былое соперничество сверхдержав), а ныне коммерческих интересов (государственные и частные космические компании, предлагающие туристические полёты вокруг Земли). Коммерческие полёты всерьёз изучаются космическими агентствами, как способ получения доходов. Этот «аттракцион» для богатых людей (один «билетик» стоит 20 млн. долл.) может способствовать развитию космонавтики. Но надолго ли? Разве что за счёт снижения стоимости полёта, замены орбитальных полётов на суборбитальные, уменьшения времени пребывания в невесомости.

С другой стороны, вспомним, что способствовало развитию Интернета, родившегося в американских военных лабораториях в качестве средства обмена информацией? Выход к сначала университетской, а затем

американской и мировой общественности, ставшей потребителем этой новинки и оплатившей с лихвой все расходы на его развитие, превратившейся в источник небывалых доходов. И советско-российские научные достижения, научные решения, полученные в военно-космической сфере, в области астрономии, коих имеется немало, следует не прятать в «закромах родины», а выносить на обозрение широкого круга заинтересованных потребителей.

Разумеется, эти научные решения необходимо сделать понятными большинству будущих пользователей, модифицировать их должным образом, а для этого — создать специальную службу маркетинга, которая способствовала бы большей связи земных интересов пользователей и космических интересов учёных.

В доступности научных достижений — одно из условий развития современной науки: без массового интереса к результатам научных разработок, без массового потребителя научных достижений, оплачивающего их подготовку и реализацию, они будут невозможны, каким бы богатым ни было государство. А ныне наступили именно такие времена, когда ноша расходов на космос, на выполнение космических программ становится непосильной не только для отдельных стран, но даже для их объединений.

Следует говорить о политике государства, без поддержки которого космонавтика не может развиваться. И поддержка должна происходить не столько в финансовом плане (об этом «уж сколько раз твердили миру»), сколько в плане снятия или ослабления режима секретности, доступности сведений, связанных с освоением космоса, привлечения к нему общественности, в том числе школьной.

Конечно, в последнее время наблюдается вброс в СМИ некоторой, ранее закрытой информации об НЛО, но она скорее возбуждает праздное любопытство обывателей и служит почвой для всевозможных фантазий, в том числе апокалипсических, чем поощряет здоровый научный интерес. Эта область познания могла бы стать основой развития интереса к астрономии и космологии в школе, если бы тайное стало более явным или более определённым.



\* \* \*

И в заключение о современной культуре, породившей и астрономию, и астрологию, её «молочную сестру», в том смысле, что обе они «вскормлены» звёздным небом. До сих пор речь шла об отдельных странах, но следует иметь в виду общемировые проблемы культуры, связанные с противостоянием науки и ненаучных мировоззрений, от религиозных представлений до эзотерических учений. Эти представления могут пересекаться или противостоять друг другу, подобно порядку и хаосу, известным с античности. Только хаос может приобретать вполне упорядоченные формы. То есть речь идёт о разных формах осмысления мира.

Основное свойство любой культуры — свойство удваивать мир. О том, что язык удваивает мир, о психологическом значении удвоения мира в языке, писал, в частности, А.Р. Лурия: *«Слово удваивает мир и позволяет человеку мысленно оперировать с предметами даже в их отсутствие»*. Мысли не могут выражаться непосредственно, поэтому всякое использование языка является метафорическим, *«само слово есть уже в известном смысле метафора»* (А. Белый). Но язык — лишь один из элементов культуры; в действительности всё, что составляет культуру, все предметы и явления человеческого общества, от ложки до компьютера и системы образования, что-то означают и тем самым предполагают удвоение мира. В этом проявляется символическая функция культуры. Она лежит в основе многообразия представлений о мире.

Культура удваивает мир, разделяя его на виртуальный и действительный, реальный и представляемый. Это раздвоение не всегда заметно внутри самой культуры её носителям, но сразу же бросается в глаза человеку, находящемуся вне культуры или человеку иной культуры, каким, например, был исторический персонаж повести Мориса Симашко «Емшан», вошедший в энциклопедии — мамелюк Бейбарс, скифский раб, беспощадный воин, ставший султаном Египта, чьё мировоззрение выражено следующими словами: *«Они всегда были непонятными, люди страны Миср. У них были пирамиды и бог, который*

*раздваивал мысли. Человек с раздвоенными мыслями бьёт вполсилы, и стрела его не попадает в цель. Этот бог всегда придерживал их руку, когда они поднимали клинок, и дергал их лук, когда они отпускали тетиву. Поэтому они всегда проигрывали и были плохими солдатами... Оправдание всему, что делают, ищут они, и нерешительны поэтому»*.

Такая нерешительность — особенность зрелой или даже стареющей культуры. Не потому ли молодые, примитивные, но находящиеся на подъёме общества, в конечном счёте, побеждают старые? «Варварство» побеждает «Цивилизацию», убеждён А.Дж. Тойнби, знаменитый историк цивилизаций; варварство, жестокое и решительное, побеждает цивилизацию, гуманную и колеблющуюся, оставляя за собой если не трупы, то обломки былых идейных ценностей, мало что понимая, не желая понимать и ни о чём не жалея, до той поры, пока не приобретёт более зрелые, цивилизованные формы. Так царская армия России в гражданской войне была разбита красной армией, представлявшей революционную Россию.

А если говорить о двойственности культуры человеческого общества в целом, то именно современная культура породила не только блага цивилизации, которыми мы охотно и даже непроизвольно пользуемся, но и её отвратительные отходы, о которых в «воспитанном обществе» стараются не говорить и даже не думать, но которые неотъемлемы от вождёльных благ. Фашизм и анархия, экстрасенсорика и наркомания, НЛО и полтергейст, различные средства массового уничтожения, экологические проблемы (бытовые и промышленные отходы), апокалиптические настроения среди населения — такие же необходимые порождения цивилизации, как электронный микроскоп и радиотелескоп, телевизор и автомобиль, Интернет и мобильный телефон, космические ракеты и автоматические станции.

Культура породила и научные убеждения, и современные суеверия, космические полёты автоматических станций и интерес к религии вуду, генную инженерию и филиппинских хилеров, вечный календарь и веру в «конец света» и т.д. Все они пред-

полагают противоположное использование понятий и вещей: медицина и народная медицина, атомная энергетика и альтернативные источники энергии, Христос и Антихрист и пр.

Двойственность культуры выражается в любом культурном явлении, в основе её лежит сомнение — общечеловеческая особенность, которую не победить массовым образованием, плодящим только всё более изощрённых скептиков. Это сомнение проявляется и в науке, как борьба с традициями средневековья (Р. Декарт в XVI в.) и традициями современной науки (К. Поппер в XX в.), и в религии, вся история которой — борьба с сомнениями в догматах церкви (ересями).

В Советском Союзе в 80-е годы была объявлена едва ли не всеобщая начальная грамотность, в последнее десятилетие данные по грамотности пришлось пересмотреть, поскольку обнаружилось, что

даже среднее образование у значительной части населения не гарантирует знаний о форме Земли и гелиоцентрической системе. Очевидность ежедневного явления оказывается сильнее научных знаний, о которых слышали, но которым просто не доверяют. И по сей день сохраняется версия, что высадка американцев на Луну была телевизионным шоу, происходившем в павильоне Голливуда, и нынешние успехи кино и телевидения в производстве трюков лишь укрепляют её.

Вывод: чем выше будет подниматься пирамида научно-технических знаний, связанных с покорением космоса, тем длиннее и гуще будет тень, отбрасываемая ею и выражающая сомнение в их подлинности и необходимости. Этот вывод необходим и исследователям космических глубин, и учителям астрономии в школе. Представление о «тёмной материи» населения необходимо для понимания того, с чем имеешь дело. □

## ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

ДЕЛОВОЙ ЖУРНАЛ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Специализированный научно-практический журнал, призванный восполнить сложившийся в школе дефицит технологического инструментария собственно воспитания. Последние десятилетия отчётливо выявили главную — воспитательную — миссию школы, которую, казалось бы, никто и не отрицал, но никто и не отстаивал. Всё наше педагогическое сообщество пришло к этому пониманию ценой мучительных поисков и, к сожалению, ценой масштабных ошибок. Оказалось, что нравственная проповедь не может заменить практику нравственных поступков, что «воспитывающий потенциал урока» не создаёт «привычку к труду благородную», что знания и интеллект не гарантируют становления в человеке доброты и порядочности. «Воспитательная работа в школе» — это новый и хорошо забытый нами взгляд на практику воспитания.

Пять выпусков в полугодие, объём 144 полосы.

**Индексы 81218, 79043.**

# Интерактивные методы обучения как способы освоения живого знания

*Александр Николаевич Кимберг,*

*кандидат психологических наук, зав. кафедрой социальной психологии и социологии управления Кубанского государственного университета*

- интерактивные методы обучения • место знания в жизни • деятельностное знание о мире
- мотивация • социально значимая деятельность •

Интерактивные методы обучения становятся популярным и даже модным трендом в образовании. Новое слово, как привычно для России, спустилось сверху: в стандартах третьего поколения, так называемых ФГОСах, записано требование — не менее 30% занятий в вузе проводить в интерактивной форме. Что это такое, разъяснено не было, но педагоги заподозрили разное, в том числе и какую-то связь с компьютерами. Поскольку уже не одна хорошая идея погибла, попав в руки энтузиастов образовательной моды, мы хотим помочь выжить интерактивным методам в образовании, рассказав, что же они представляют собой в действительности.

Интерактивные методы обучения (ИМО) — это дидактические методы, основанные на взаимодействии. Читателю, знающему русский язык, это покажется чушью, поскольку всё, что происходит в мире и, тем более, в обучении, является взаимодействием. Даже порка нерадивого ученика есть взаимодействие между ним и педагогом.

Чтобы осмысленно оперировать отдельным понятием или способом работы, необходимо понимать всю концепцию, в рамках которой это понятие, подход или метод были созданы. По отдельности же идея оказывается как минимум непонятной, а чаще — бесполезной или даже вредной. С новыми стандартами образования случилось странное: метод был объявлен показателем благонадёжности преподавателя, но никаких попыток объяснить его смысл или идеоло-

гию сделано не было. Это похоже на то, как если бы людей обязали крестить лоб, но утаили бы от них историю Христа.

Жаль, если подобное произойдёт с интерактивностью, поскольку по замыслу она вполне хороша.

Идея интерактивности появляется в *конструктивистской педагогике*, если не сменяющей, то успешно дополняющей предыдущие течения в образовании. Она отсылает нас к особой концепции знания и его роли в жизни людей. Согласно этой концепции знание возникает как продукт взаимодействия людей по поводу некоторой деятельности, а ещё точнее — знание представляет собой побочный продукт совместной деятельности людей. Центральной линией в процессе жизни общества (и человека) является именно эта деятельность, сами же знания возникают постольку, поскольку деятельность требует их от участников.

## Идеология подхода

Существуют два глубинных представления о месте знания в жизни. В одном из них знание — это смысл жизни человека, и продвижение к нему само по себе является главным жизненным мотивом. Соответственно, люди учатся потому, что иного нельзя себе и представить. Это их долг и перед обществом, и перед собой. Познание мира есть основная цель человека, а знание — нечто сакральное. Преобразование мира, то есть «приложение» знаний есть

нечто производное от знания, дело важное, но второстепенное.

В другой идеологии смысл жизни состоит в самой жизни и освоении ею мира. Соответственно, знание выступает инструментом для преобразования мира. Оно важно, но инструмент сам по себе никогда не бывает целью, он всегда остаётся средством. Целью же инструмент может быть только для ограниченной группы людей, которые его производят для остальных. Преобразование мира есть главная цель человека, а знания порождаются и существуют в этом процессе как важный, но не основной продукт.

Трудно выбирать между этими взглядами. И тот, и другой обосновываются и наблюдениями, и личным опытом. Философия немецкой системы университетского образования (и, соответственно, традиция нашего образования) склоняется к первой модели. Англо-американская система образования, прививку которой мы сейчас получаем, поддерживает большей частью вторую модель.

Но, возможно, мы имеем дело с разными частями одного и того же процесса и эти модели можно совместить. Примем явным образом два допущения, хорошо подтверждаемые фактами: а) люди как индивидуальности могут отличаться друг от друга по ведущим мотивам; б) на разных этапах жизни ведущие мотивы одного и того же человека могут меняться. Тогда мы можем создать более удобную для себя модель места знания в жизни человека. С одной стороны, для небольшой группы людей добытие и расширение знания может быть самостоятельным и главным мотивом. Часть этой группы мы встретим в академическом сообществе. С другой стороны, поиск смыслов бытия и, стало быть, знания о себе и мире в жизненном цикле человека встречается в ярко выраженной форме дважды: первый раз — в юности на этапе складывания идентичности и во второй раз — где-то в зрелости на этапе осмысления мира и своего пути в нём. Остальное время жизни внимание большинства людей сосредоточено на освоении и преобразовании мира.

Это означает, что адекватны могут быть обе модели, но применительно к разным ситуациям и разным людям. Для большей

части молодых людей, приходящих в университеты, образование — это средство и инструмент для того, чтобы занять или создать своё место в мире, а получение образования — приобретение некоего продукта. Для какой-то части наших студентов знание привлекательно как самостоятельная ценность, а своё место в мире они хотели бы позиционировать в секторе производства и передачи знания. Для заявленного разговора об интерактивности нам важен в этих рассуждениях вывод о том, что такой мотив учения как обретение знания как такового оказывается значимо действующим только для части людей, да и то лишь в определённые моменты их жизни.

Каково место мотивации в обучении? На наш взгляд, решающее. На Востоке говорят «Ишака можно подтащить к воде, но и шайтан не заставит его пить». Поговорка многих поколений студентов звучит более конформистски, но суть дела не меняет: «Сдать и забыть». Итак, в вечную проблему «Чему учить и как учить?» мотивация входит как критически важный компонент. Но не единственный.

### Живое знание

Выполняя *работу понимания* нового понятия мы заметим, что нам не только придется устанавливать его связи с другими понятиями системы, но и уточнять содержание остальных привычных нам слов: оно могло измениться в новой системе. Меняется и наше представление о знании. Собственно говоря, и раньше мы использовали несколько пониманий этого слова.

Во-первых, знаниями мы называем те теоретические модели, которые создаются и хранятся в культуре в виде моделей: текстов и образцов/схем поведения (в пространстве культуры функционируют только модели). Даже знание того, как приготовить борщ, существует в виде рецепта борща, в котором дана последовательность действий повара и состав компонентов, привлекаемых им.

Во-вторых, знаниями мы также называем эти модели, воссозданные человеком в его психике и используемые им для оперирования при решении жизненных задач. Понят-

но, что способ их существования различен: одни модели находятся в пространстве культуры (включая науку), а другие превращены в индивидуальные психические образования стоящего перед нами человека. Лучше было бы для таких разных вещей найти и два разных слова, например, для хранящихся в книгах, фресках, дисках и магнитных носителях моделей оставить слово «знание», а для того, что в голове у Петрова, подобрать другое ... «живое знание», например, или «компетенции».

Традицию этого подхода иллюстрирует следующая притча. Один молодой человек возжаждал мудрости и, покинув свой дом, отправился странствовать. Где бы он ни оказывался, он находил мудрецов, беседовал с ними и старательно записывал в книгу то, что они говорили. Через два года он возвращался домой и не успел до захода солнца въехать в городские ворота. Ему пришлось ночевать перед ними и, естественно, его ограбили разбойники. Они забрали осла и всю поклажу. Юноша побежал за ними, крича: «Возьмите всё! Отдайте мне только мои книги!» Главарь разбойников удивился: «Что же в них такого ценного?», «Там все мои знания!», — воскликнул юноша. «Глупец! Разве знания можно украсть?» — сказал разбойник и с пренебрежением бросил его записки в пыль.

Здесь, как рассказывают суфии, нашего студента и настигло просветление. Знания, которые нельзя украсть — это живые знания или модели отношений окружающего нас мира, превращённые в психологические функциональные системы человека. Будем и мы в дальнейшем называть живым знанием психические модели, созданные человеком для решения различных задач и доступные ему для активации в соответствующей ситуации.

О живом знании известно следующее. Его нельзя передать или транслировать (не пересадишь же ученику свою голову). Живое знание ученик может вырастить только сам, мы же лишь провоцируем его на это, подбирая и комбинируя различные способы организации его задач и виды помощи в их решении (В.П. Зинченко).

Сначала возникает функция, затем появляется структура. Или, в терминах экзистен-

циалистов — сначала существование, затем сущность (Ж-П.Сартр). Или, в терминах отечественного деятельностного подхода — деятельность формирует ментальные модели и личностные свойства человека. Вначале — отношения между людьми (взаимодействие), затем — их внутриспсихические аналоги: высшие психические функции (Л.С. Выготский).

Скажем то же самое ещё раз, но более развёрнуто: человек создаёт у себя структуры знания (точнее, создаёт себя со структурами знания) из-за необходимости выполнения своих задач в социальной деятельности. Необходимость эта поддерживается как требованиями процесса, предъявляемыми его предметными компонентами (положить кирпич на стену так, чтобы обеспечить её прочность и вертикальность или решить задачу расчёта её прочности), так и ожиданиями и требованиями, предъявляемыми другими участниками совместной деятельности. Предметные требования процесса чаще всего выступают для субъекта в виде требований других участников совместной работы.

Итак, процесс преобразовательной или созидательной деятельности предъявляет человеку задачи, которые тот каким-то способом и с какой-то эффективностью решает. Решение задачи одновременно создаёт то, что мы привычно называем знанием — проигранный и отображённый в ментальной модели мира субъекта способ решения определённого типа проблем. Определение компетенции — конструкта, положенного в основу внедряемой сегодня в России системы образования — звучит примерно так же.

Перед нами встаёт задача организации такой деятельности ученика (а шире — такой жизни ученика), в которой он вынужден или хочет (что, в общем, одно и то же) сформировать живое и деятельное знание о мире. Как это сделать? Взглянем на предложения конструктивистской педагогики.

### **Как появились идеи конструктивистской педагогики?**

За последние пятьдесят лет в нашей педагогике появлялось несколько моделей образовательного процесса. Они не то чтобы

сменяли одна другую, просто каждая из них на какое-то время считалась новаторской и боролась за общественное признание, а затем растворялась в повседневной практике образовательного процесса, внеся в неё некоторые прижившиеся идеи и методы. Так получилось, что сегодня в практике и теории образования мы можем найти следы и идеи всех предыдущих моделей. Кратко обозначу наиболее выразительные из них:

**А. Технократическая модель.** Для неё важно содержание сообщаемого знания, а о психологических механизмах формирования ментальных моделей она не знает и не думает. В центре обучения — образовательная программа и сделанный под неё учебник. Обучение — это, прежде всего, усвоение программы курса. Контролируемый результат освоения курса — способность ученика воспроизводить определения и уверенно пересказывать теоретические модели, в некоторых дисциплинах дополнительно к этому — решать нескольких типов задач. Обучение центрируется на учебнике (учебно-методическом комплексе), преподаватель отслеживает достаточность усвоения материала по каждому этапу. Центр внимания — конструкция и качество самого учебника; способности ученика и мастерство преподавателя — второстепенные факторы. Преподаватель главным образом надзирает за дисциплиной и контролирует усвоение материала, используя готовые оценочные средства (тесты). Основные проблемы — полнота знания и логика его организации, способ решения этих проблем — создание всё более «технологически совершенных» учебников. Ведущая мотивация учащихся — принуждение к учению — реализуется через систему контроля успеваемости и её мотивирующие последствия. Для школ это записи в дневнике и вызов родителей, по умолчанию рассчитанные на порку чада, для вузов — отчисление или поощрение стипендией (в наши дни — переводом на бюджетное финансирование обучения).

Слабости этого подхода налицо:

— полнота учебника принципиально недостижима, важнее умение ученика находить информацию и мотивация постоянно искать новое знание;

— формальная система оценочных средств часто не пересекается с реальным потенциалом ученика, они существуют в разных пространствах;

— принуждение может быть приемлемым компонентом мотивации лишь на некоторых этапах возрастного развития и является источником негативных мотивационных эффектов личностного развития на всех без исключения.

Примитивная мотивация учения — наиболее слабое место в этой модели. Хотя критика технократической модели озвучена давно, она всё ещё процветает в различных проектах отечественного образования.

**Б. Педагогика сотрудничества.** Образование — средство развития личности свободного человека. В центре образования — не учебник, не учитель и не ученик, а совместная деятельность ученика и учителя, ведущая к развитию личности и формированию знания мира ученика. Обучение — это осознанное освоение учеником тех знаний, владения которыми ждёт от него общество. Суть подхода так формулировал Симон Соловейчик — один из ведущих публицистов педагогики сотрудничества: мы учимся «...потому что это ... наш долг перед страной и перед своей жизнью. <...> В каждом нашем поступке так или иначе отражены интересы собственные, интересы страны, интересы всего человечества. Так мы вписываемся в пространство и время». При этом программа учебного курса — та же, но способы контроля делаются более разнообразными, включая самоконтроль освоения материала. Делается попытка на место мотивации принуждения поставить две мотивационные системы: мотивация высокого уровня — учение как долг перед обществом — и индивидуальная мотивация самосовершенствования, для которого надо научиться делать нужное, но «не интересное» с увлечением. Добавим сюда ещё один не называемый, но мощный источник мотивации. Все энтузиасты педагогики сотрудничества были увлечёнными и привлекательными личностями, захватывающими своим влиянием учеников. Отсюда весьма действенная мотивация — оправдать ожидания и произвести впечатление на значимого другого — Учителя.

Слабости этого подхода:

— его мотивационные конструкты хорошо соответствовали обществу социализма и не особо работают сейчас;  
 — формируемая ориентация на одобрение значимого Другого создаёт людей, ищущих Учителя и в дальнейшей жизни (хорошо это или плохо — можно обсуждать, но я склонен считать этот социальный навык скорее минусом, ведущим к патриархатным и тоталитарным системам).

В. Конструктивистская педагогика. Согласно её идеям, знание возникает как продукт взаимодействия людей при решении различных задач, точнее — дополнительный продукт совместной деятельности людей. Центральной в процессе является эта деятельность и взаимодействие участников, сами же знания возникают постольку, поскольку они с необходимостью востребованы задачами деятельности. Интеракция — это и есть взаимодействие. Вот так у нас появляется первое определение интерактивных форм в образовании: это формы взаимного действия учащихся в решении задач (ответа на вызовы мира), в процессе которого они осваивают некоторое действительное (живое) знание.

Что решила конструктивистская педагогика в проблемах предыдущих подходов?

— более разнообразная и реалистичная мотивация: а) решить реальную проблему для общества, (других людей) прямо сейчас; б) внести вклад в решение задач группы/коллектива и получить соответствующее признание товарищей; в) поддержать/укрепить собственную субъектность и самоэффективность; г) переживать причастность к большому проекту; д) получить опыт и развить свои способности (мотив самосовершенствования повторяет один из мотивов педагогики сотрудничества);

— включённость ученика в деятельность позволяет тренировать связанные с ней компетенции, в том числе и коллективной самоорганизации;

— позиция преподавателя — рядом с учеником перед требующей решения общественно значимой проблемой, что позволяет ученику развивать и критическое мышление, и личную ответственность.

С чем не справляется конструктивистская педагогика? Поработаем — узнаем, а пока что опробуем её позитивные решения.

### **Парадокс учебной деятельности: расхождение между целью и мотивом**

Теперь, когда мы представляем роль практической деятельности в освоении знания, становятся очевидны несколько проблем в сложившейся практике образования. Реальные знания (компетенции) субъекта органично складываются как «побочный продукт» его деятельности. Именно тогда написанное в книжках или сказанное учителем приобретает смысл (связь с задачами ученика), а сведения становятся знаниями. Но учебная деятельность заявляет своей целью формирование у её субъекта знаний (умений, навыков, компетенции и т.п.). Такая цель не имеет непосредственного смысла для ученика (смысл чего-то, напоминаем, это усмотренная человеком связь этого «чего-то» со значимыми для него целями). Не зря ведь сегодня первоклассники на рассуждения родителей о необходимости учиться всё чаще спрашивают «Зачем?».

Знания сами по себе не имеют самостоятельного смысла для большинства людей. Только некоторая часть людей в своём развитии достигает состояния устойчивого интереса к устройству мира. Является ли этот интерес естественным состоянием человека? В детстве и юности, когда идёт набор знаний об окружающем мире, видимо, да, хотя и с серьёзными оговорками. Вообще же исследовательское поведение диктуется необходимостью освоить окружающую среду для последующего её безопасного и эффективного использования. Снимите проблемы безопасности и голода, и реакция на новизну и тяга к исследованию упадут. «Сытое брюхо к учению глухо», — говорили наши предки, предвосхищая последующие научные теории. «Оставляйте голодными. Оставайтесь безрассудными», — сказал в своём выступлении перед студентами Стенфордского университета Стив Джобс (так случилось, что эта речь стала фактически его последним обращением к миру). Появляющийся позже само-

стоятельный интерес к культурному знанию и желание узнавать новое — сам по себе достаточно сложный культурный продукт, присущий достаточно зрелой личности. Он требует целенаправленного формирования в рамках индивидуального жизненного пути человека и не может рассматриваться как естественное (необработанно-природное) его состояние.

Как же оказывается возможной учебная деятельность в этих условиях? Ответ прост: основной деятельностью учащихся становится получение одобрения значимых Других, которое институционализируется посредством системы оценок. Во всех учебных заведениях учащимися фактически реализуется одна и та же деятельность, не заявленная в их уставах: это получение оценок, подкреплённое официальным общественным одобрением. Знания, как им и положено, оказываются побочным продуктом этой деятельности. Но сама деятельность по получению оценок оказывается довольно слабым занятием. Она не создаёт реального общественно значимого продукта, а полученное вознаграждение (оценка) почти ни во что не конвертируется. Смысл этой деятельности для учеников быстро исчезает с развитием у них понимания условности учебных оценок и неприменимости их для решения каких-либо задач в жизни. От того отличники часто и не пользуются уважением сверстников как люди, «не врубающиеся» в реальность («ботаники»). Многие троечники, уловив условный характер школьной учебной деятельности, продолжают следовать её требованиям лишь в рамках соблюдения минимальных приличий.

Как к этому относиться? Во-первых, без паники: это закономерно сложившееся положение вещей в системе социальных и психологических отношений общества, в рамках которого предмет наделяется для человека смыслом опосредовано — через отношение к нему значимого Другого.

Во-вторых, без восторга: это трансляция институтами образования ранних детско-родительских отношений, воспроизводящихся затем во всей системе отношений в обществе. Не напрасно же в Европе две страны, использующие сходные модели образования (а российское образование исто-

рически построено по модели немецкого образования, по крайней мере, наши университеты следуют идеям университета Гумбольдта), дали миру наиболее впечатляющие случаи культов личности вождя и тоталитарных режимов.

В-третьих, разумно: есть способы перевести мотивацию учения на более высокий, «взрослый» уровень, замкнув её на созидательную и преобразовательную деятельность. Для этого нам потребуется выделить деятельностные задачи: а) имеющие обучающий потенциал; б) хорошо включающиеся в различные «личностные проекты» учащихся.

Теперь об этом же парадоксе, но более теоретично: разрыв между целью деятельности и её мотивом, зафиксированный когда-то А.Н. Леонтьевым, обычен для общества, основанного на разделении труда. Я делаю нечто, нужное кому-то другому, и получаю за это деньги, которые позволяют мне получить то, что я хочу. При этом у меня действуют два мотива. Первый — удовлетворение своих потребностей, второй — переживание значимости моей деятельности для общества и, следовательно, причастности к нему. Сравнительную значимость этих мотивов каждый может устанавливать сам для себя, но они могут быть вполне ясны и действенны ... и чем яснее они, тем лучше.

С учебной деятельностью так просто не получается. Целью её является усвоение учеником предусмотренного обществом объёма знаний. Но для самого ученика необходимость освоения им большинства этих знаний *для кого-либо другого или для чего-либо иного чем учение* не очевидна. Возможно, знания ученика нужны лично учителю? Первоклассники в это верят, шестиклассники — уже нет.

Вознаграждением за знания является оценка. Но она не конвертируется ни во что существенное кроме, может быть, одобрения нескольких значимых Других. Что же получается? Общественно значимый продукт в учении не создаётся, «вознаграждение» за него, соответственно, за пределами класса/аудитории не ценится, да и внутри ставится под сомнение некоторыми циниками-одноклассниками.



Цели такой деятельности ученики безошибочно идентифицируют как относящиеся к миру педагогов (у них-то всё в порядке: есть и общественно значимый (хотя и мало) продукт, и заработная плата (небольшая). В деятельности же учеников цели остаются внешними (поставленными не ими), а мотивы, в основном, негативными — избегание неприятностей. Более удручающих обстоятельств для формирования «живого знания» представить себе трудно. Эффективность образовательной системы, работающей таким образом, низка.

### Возможное решение

Вот наше прояснённое противоречие: «живое» (присвоенное, личное) знание возникает у субъекта только в соответствующей деятельности, но доступные учащимся кусочки и аспекты профессиональной деятельности далеко не перекрывают то поле знаний, которое мы считаем необходимым им дать. Предусмотренные образовательными стандартами различные виды практик, безусловно, полезны, но недостаточны. Для учащихся нужна реальная, общественно значимая деятельность, в ходе которой они мотивированы (вынуждены и воодушевлены) воссоздавать в себе (и собой) культурные модели мира и способы его преобразования (знания). При этом затраты ресурсов на эту деятельность не должны быть слишком велики, всё же реальная наша функция — это образование, а не производство (хотя А.С. Макаренко поставил бы это утверждение под вопрос).

В попытке разрешить эту проблему профессионалы, работающие в методологии социального конструкционизма, изобрели оригинальное решение. Оно состоит в том, что той самой «взрослой», социально значимой деятельностью, на которой основывается мотивация учения, становится производство знания — и как информационного ресурса общества, и как личного инструмента совладания с миром индивида. Это наука и образование.

Основная рабочая идея социального конструкционизма состоит в том, что знание возникает и существует в коммуникации людей по поводу их деятельности. Различные видения мира постоянно пересекают-

ся, конфликтуют, уточняются и обновляются. Отсюда важность постоянного обсуждения участниками учебной группы их понимания изучаемых теоретических моделей, представление своих точек зрения, критическое отношение к учебным/научным текстам и практикование их создания. Одним из принципиальных решений социального конструкционизма является положение о том, что учиться можно у каждого, кто обладает знанием в какой-либо области. Личное знание укрепляется, если с ним работаешь, в частности, если его создаёшь, оформляешь или передаёшь другим.

Так мы находим ту реальную социально значимую деятельность учеников, которая исчезала в традиционном учебном процессе. Она появляется как создание продукта для передачи учебного опыта другим участникам и как сама эта передача. Есть разница между тем, как студент пытается «ответить урок», предъявляя выученное им профессору, который всё это слышал сто раз, и тем, что студент делает доклад своей группе, объясняя ей содержание определённой темы. Студент может готовить доклады, презентации, обзоры или комплекты источников, отвечать на вопросы и давать консультации, рецензировать работы других студентов, поддерживать сайты группы или учебные порталы. Соответственно, учебная группа работает над тем, как каждый может сделать свой вклад в базу знаний и как каждый может почерпнуть из неё то, что ему понадобилось для дела.

Участие в создании и передаче знания — важнейшее дело для общества в целом и для каждой учебной группы. Взаимодействие «большой базы знаний» — мировой цивилизации — с локальной базой знаний группы или образовательной структуры, а локальной базы — с индивидуальной базой личных знаний субъекта даёт огромное поле для работы. А понимание преемственности базы знаний, то есть того, что ты — часть потока человеческой цивилизации во времени и после тебя придут те, кому понадобится твоя работа, это серьёзная мотивирующая вещь. Вторая серьёзная вещь — это практические проекты, в которых решается любая нужная кому-то задача. И то, и другое мы можем решать на материале сегодняшней обра-

зовательной программы, если поймём, что способ учения нередко может быть важнее содержания учения.

Что нового в излагаемых взглядах? Пожалуй, только более ясное осознание и указание действующих механизмов. А так ... дым из труб всегда поднимался к небу и все это знали, видели и даже учитывали (делали у печей трубы). Однако понадобились формулировки закона Бойля-Мариотта, чтобы это знание заработало в полную мощность. Практика же давала и даёт нам впечатляющие примеры того, как работает то, что мы описываем. Приведу здесь только несколько сюжетов.

*Школа самоопределения А.Н. Тубельского.* Целенаправленный поиск учениками личностного смысла учёбы; участие учеников в формировании пространств образовательного процесса (как предметно-пространственных, так и символически-нормативных — «укладов» школы); освоение рефлексии как опыта сопоставления и сравнения; разновозрастное взаимодействие с обучающей функцией у старших; участие учителей и учеников в оценке (экспертизе) различных аспектов образовательного процесса.

*Вероятностное образование А.М. Лобка* (скорее, *событийное образование* — А.К.). Учение как ответ на необходимость коммуникации и организации взаимодействия в совместной деятельности; решающая роль смысла учения для ученика; образование, построенное на событийной основе, когда происходящее требует вовлечения и действия от ученика, который, собственно, здесь уже и не учится, а живёт, действует и реализует себя в событии.

*Сопряжённые педагогические системы* (А.А. Остапенко, Д.С. Ткач). Красивый термин, обозначающий действующие в одном пространстве образовательные системы разного уровня, в которых ученики старшего уровня в том или ином виде участвуют в обучении учеников младшего уровня. Идея проверена, прежде всего, в педагогическом образовании (комплекс «педагогический лицей — педагогический вуз»), где она совершенно органична: практические задачи помощи или обучения младшего энергично развивают познавательную мотивацию и знания старшего. Если эту идею

реализовывать и по «вертикали», и по «горизонтали» — разные уровни образования, разновозрастные группы на одном уровне — и добавить к компоненту обучения ещё и компонент научной и проектной деятельности, получается тоже весьма привлекательная система в дополнительном образовании детей (А.А. Остапенко, Н.Ю. Мишарева и др.).

Что работает в этих системах?

- Единая цель, значимая в масштабах общества.
- Явно видимая причастность каждого участника к этой цели.
- Имеющиеся средства (способы действий) её достижения.
- Коллективный характер деятельности, задающий роли, их распределение и смену.
- Возможность движения «вверх» по ролям (усложнение функции).
- Идеология взаимности и общего пути (у А.А. Остапенко — доминанта заботы и даяния, в теории коллектива А.В. Петровского это был бы коллективизм).
- Мощная внутригрупповая мотивация, связанная со взаимной ответственностью — доминанта на другого (А.А. Остапенко).

*Методика интенсивного изучения иностранного языка Г.А. Китайгородской.* Канал «Культура» порадовал нас недавно замечательными её лекциями в проекте Academia. Работающая идея: язык — это средство общения, и он должен не изучаться, а осваиваться в процессе реального высокомотивированного общения (Г.А. Китайгородская вместо «изучения языка» иногда употребляет выражение «погружение в язык», что точнее). Отсюда не занятия, а встречи — ролевые ситуации, адекватные жизни участников группы, реальный интерес людей друг к другу, учебные задачи, решаемые в группах и направленные на взаимную помощь, мотивация домашней подготовки к занятиям — «не подвести партнёра», практическое отсутствие оценки преподавателя при возможности самому оценить свой актуальный уровень

языка по отношению к группе. Методика интенсивного обучения Г.А. Китайгородской — одна из первых в стране, осознанно основанная на принципе коллективного взаимодействия.

### Что-то вроде резюме

Собственно говоря, есть несколько положений, которых надо придерживаться в образовательном процессе, если вы работаете в духе социального конструкционизма и хотите реально использовать преимущества интерактивности:

а) организация деятельности учащихся с реальными продуктами: обучением или передачей опыта другим, разработкой учебных материалов, получением нового знания в исследовательских проектах, интервьюированием носителей знаний и созданием баз знаний, а также выполнением части профессиональных функций, возможно, в формате волонтерства;

б) развитие коллективного и коммуникативного характера этих деятельностей: всё

делается с кем-то и для кого-то, то есть во взаимодействии (интерактивно!);

в) установка на то, что созданные продукты реально потребляются, а не являются таким фиктивным продуктом как учебная/ академическая оценка;

г) усвоение знаний психологически не должно быть главной (или хотя бы — единственной) мотивирующей целью для учащегося; оно должно быть органично включено в «длинные смыслы» (личностные проекты) учащегося.

Новы ли эти идеи? Вовсе нет, они в разных версиях известны давно. Увы, совместное творчество педагога и учащихся, о котором много говорилось в нашей педагогике, стало, в основном, красивой фразой ритуального назначения. Разумно вернуться к нему, но уже на новом уровне теоретической и идеологической модели, подкреплённой, разумеется, технологической дидактической компонентой. Но мировоззрение для педагога всегда должно стоять на шаг раньше технологии, иначе мы рискуем потерять главное — направление движения. □

## «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА»

### ЭНЦИКЛОПЕДИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА

**Журнал о секретах профессионального мастерства для учителей-предметников, учителей начальной школы и дошкольных педагогов.**

Как сделать, чтобы не педагог к детям приставал с вопросами, а они к нему? Как заставить слушать, и не только себя, но и детей — друг друга? Как наладить по-настоящему деловую и дружественную атмосферу? Как растормошить тихоню и озадачить торопыжку? Как заинтриговать детей учебным материалом? Как организовать взаимодействие с родителями? Как построить педагогический процесс, чтобы дети и учились с интересом, и собственную судьбу обретали, и поколение складывалось?

**Индекс по каталогу Агентства «Роспечать» (красный) № 82396.**

## Проектирование современного урока в контексте федеральных стандартов второго поколения

*Надежда Андреевна Левитская,*

*заведующая кафедрой филологии Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Академия социального управления», кандидат педагогических наук*

• филологическое образование в школе • работа по новым стандартам • духовно-нравственное развитие • проектирование содержания образования • моделирование урока универсальные учебные действия • технологическая карта урока •

Потребность в новых, более эффективных формах школьного образования продиктована новой техногенной цивилизационной моделью общества. Деятельность современной образовательной системы направлена на создание условий для самоопределения и социализации учащихся на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей. Для реализации этой цели следует использовать образовательный и воспитательный ресурс учебных дисциплин, в особенности филологии, которая изучает культуру человечества через анализ письменных текстов. Глубоко национальная, филология вместе с тем, по словам академика Д.С. Лихачёва, «опирается на любовь к словесной культуре всех языков, на полную терпимость, уважение и интерес ко всем словесным культурам».

В контексте общего среднего образования в духовно-нравственном развитии личности роль учебных дисциплин «Русский язык» и «Литература» осуществляется в русле трёх направлений: воспитательного потенциала учебного предмета, введения вариативного образования, проведения внеклассной работы.

Положения современной концепции образования, изложенные в основополагающих документах Правительства Российской Фе-

дерации диктуют модернизацию образования, основанную на педагогическом проектировании.

**Проектирование** предполагает предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и учителя. В процессе педагогического моделирования разрабатываются обобщённые образцы, которые в дальнейшем детализируются в процессе педагогического конструирования.

Педагогическое проектирование отталкивается от педагогической теории и реализуется в педагогической практике. Основой современной парадигмы образования в соответствии со стандартами является **системно-деятельностный** подход, позволяющий использовать на практике новые педагогические **методы, приёмы, средства обучения**.

**Системно-деятельностный** подход диктует ориентацию на системность, т.е. совокупность и взаимосвязь всех элементов. Деятельность включает мотивацию, цель, действия, операции и результат. Этот подход даёт возможность создать основные психологические условия и механизмы усвоения знаний, структурирует учебную деятельность. Целью школьного образования ста-

новится **умение учиться** (научить учиться), поэтому задачей учителя является формирование учебной мотивации, разработка алгоритма обучения. Цель творческой деятельности учителя — организация деятельности учащихся вместе с осуществлением рефлексии и последующей коррекции.

В результате учебного сотрудничества учителя и ученика, главной формы в достижении целей обучения, обучение становится процессом **порождения широкого спектра личностных смыслов**. Результатом, или продуктом учебной деятельности, становятся универсальные учебные действия (**УУД**). Им «свойствен широкий перенос», т.е. обобщённое действие, сформированное на конкретном материале какого-либо предмета, использованное при изучении других предметов.

А ключом к процессу моделирования современного урока, может быть технологическая карта урока, которая представляет собой перечень основных требований, включая ряд необходимых параметров:

**1) требование** при составлении урока — учёт возрастных особенностей;

**2) требование** — целесообразно выбранный учебник (линия учебников), так как они задают алгоритм реализации познавательного процесса. (Примечание. По учебной дисциплине «Русский язык» рейтинг учебников, обеспечивающих высокие баллы при сдаче выпускниками ЕГЭ, может быть

выстроен следующим образом: 1. «Русское слово» М.В. Панов, С.М. Кузьмина, Л.Н. Булатова; 2. Учебник под ред. С.И. Львовой, В.В. Львова; 3. Учебник авторов Р.Н. Бунеев, Е.С. Баранова и др. под ред. А.А. Леонтьева);

**3) требование**, которое необходимо учитывать при планировании желаемого результата, — выбранная технология, которая характеризуется выходом на конкретный результат (Примечание. Наиболее востребованными являются технологии «Критического мышления», технология «Портфолио», технология Ильина<sup>1</sup>, технология «мастерские», технология Лысенковой (и др.). Эффективными могут быть уроки, проведённые в форме групповых занятий.)

При построении урока следует помнить о **динамике** развития УУД, об их изменении от урока к уроку. Динамика развития планируемых результатов обусловлена многими факторами, среди которых не последнее место занимает психологический портрет класса, индивидуальная траектория развития ребёнка, личностные особенности педагога.

Далее предлагается разработанная на кафедре филологии Академии социального управления технологическая карта урока преподавания русского языка и литературы, которая разработана с учётом формирования УУД (в её основу легла технологическая карта урока, разработанная Е.Н. Чернобай) (табл. 1).

Таблица 1

**Технологическая карта проектирования урока в современной информационной образовательной среде**

ОБЩАЯ ЧАСТЬ (школа, класс, учитель)	
ПРЕДМЕТ	
УЧЕБНИК	
ТЕМА УРОКА	
ТЕХНОЛОГИИ	Личностно ориентированная, развивающая; поисковая, частично поисковая, репродуктивная, групповая, работа в малых группах, индивидуальная; технология развития критического мышления, технология Ильина, поэтапного формирования умственных действий, технология Лысенковой, французских мастерских, проблемного обучения, портфолио, технология Шаталова, игровая технология и т.д.

<sup>1</sup> Мы предложили технологии, которые рекомендуем использовать на уроках литературы и русского языка. Например, технология Е.И. Ильина ориентирована на преподавание литературы. Для дальнейшего ознакомления с технологиями отсылаем к «Энциклопедии образовательных технологий» в 2-х т. К.Г. Селевко М.: 2006. В энциклопедии дана классификация почти 500 технологий.

ПЛАНИРУЕМЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ (УУД)			
предметные	личностные	регулятивные	коммуникативные
<b>Предметные результаты</b>			
Решаемые проблемы	Переработка информации, выполнение операции анализа (выделение составляющих элементов), операции синтеза (объединение в целое частей), осуществление операции сравнения, обобщения, абстрагирования, сериации <sup>2</sup> , классификации, установление аналогий, причинно-следственных связей, выстраивание логической цепи рассуждений, соотношение объектов с известными понятиями, выстраивание модели или представление в пространственно-графической или знаково-символической форме, написание текстов различных стилей, разработка и защита проектов		
<b>Метапредметные результаты</b>			
Общеучебные универсальные действия	Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных технологий; структурирование знаний; осознанное произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий		
Ключевые понятия	Язык, языковая личность <sup>3</sup> , языковая картина мира, текст, стиль, ключевые слова, средства выразительности и изобразительности, идея, проблематика, микротема и т.д.		
Применяемая (ые) педагогическая технология (ии) на каждом этапе урока	Технология критического мышления, технология портфолио, технология Ильина, Шаталова и т.д.		
Методы обучения	Рассказ, беседа, лекция, семинар. Практическое занятие, дискуссия, показ, демонстрация, деловая игра и т.д.		
Форма организации деятельности учащихся	Индивидуальная работа, работа в малых группах, групповая работа		
Роль учителя	Лектор, организатор, мастер, тьютор, наставник		
Средства ИКТ	Компьютер, мультимедийная доска и т.д.		
<b>Личностные УУД</b>			
Мотивация к обучению	Высокая — низкая, широкая социальная и внутренняя		
Самосознание (Образ — я)	Осознание себя как успешной личности, в частности успешного ученика (в той или иной сфере деятельности: «золотая» голова, «золотые руки», «золотое сердце»)		

<sup>2</sup> Сериация — это одна из операций мышления. Её можно охарактеризовать как упорядочение по степени интенсивности признака. Самым простым видом сериации является нанизывание ребёнком колец при составлении пирамиды. В дальнейшем при развитии логического мышления сериация предполагает составление серий из предметов по выделенным у них свойствам. Например, при изучении литературы используют понятие, введённое В.Г. Белинским, «лишний человек». Задание по выявлению героев, которых можно отнести к категории «лишний человек», можно считать логической операцией сериации.

<sup>3</sup> Понятие «языковая личность» является одной из базовых категорий в лингвистике. Ю.Н. Караулов даёт понятие языковая личность следующее определение: — это «человек, обладающий способностью создавать и воспроизводить тексты, различающиеся: 1. степенью структурно-языковой сложности; 2. глубиной и точностью отражения действительности; 3. определением целевой направленности. Г.И. Богин под языковой личностью подразумевал «человека с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и воспроизводить произведения речи».

Формирование адекватной самооценки	Адекватная — неадекватная, высокая — низкая, завышенная, заниженная
Формирование мировоззрения <sup>4</sup>	Формирование целостного социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; гуманистическая позиция, осознание своей ответственности за всё происходящее, созидательное отношение к миру, гражданская идентичность <sup>5</sup>
Формирование ценностных ориентаций	Формирование целостного социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций, гуманистическая позиция, осознание своей ответственности за всё происходящее, созидательное отношение к миру
Формирование национального самосознания	Любовь к Родине, знание родного языка и литературы, гордость за историю своего Отечества, забота о целостности государственных границ, знание национальной культуры
Формирование гражданского самосознания	Формирование гражданской позиции личности; соблюдение принципов функционирования гражданского общества — гуманизма, свободы самовыражения человека, равенства возможностей, коллективизм, уважение к личности учителя и ученика.
Воспитание лучших черт характера	Доброта, отзывчивость, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность
Перевоспитание	Какие качества характера следует изменить
<b>Регулятивные УУД</b>	
Выполнение видов деятельности учеником	Освоение учебной деятельности в умственной форме, материализованной, гипермедийной, громкоречевой
Определять и формулировать цель деятельности	Постановка цели обучения, постановка конкретной учебной задачи
Формулировать учебную проблему	На конкретном материале находить и ставить учебную проблему
Выявлять средства осуществления цели	Умение выбирать действия и способы решения учебной задачи
Прогнозирование	Предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик
Составлять план выполнения задач	Составлять последовательность учебных действий
Оценивать результаты деятельности	Сличать способ действия и его результат с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона, осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату и способу действий
Коррекция. Определить пути исправления ошибок	Вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учёта сделанных ошибок. Адекватно воспринимать предложения учителей, товарищей, родителей по исправлению ошибок

<sup>4</sup> О формировании мировоззрения. Название перечисленных качеств скорее являются идеалом, к которому следует стремиться. Воспитание осознания единства и разнообразия народов (это почти цитата из «Концепции духовно-нравственного развития» Кондаков, Тишков). предполагает проявление чувства толерантности по отношению к народам, населяющим территорию нашей страны.

<sup>5</sup> Об измерении сформированности мировоззрения и ценностных ориентаций. Для диагностики ценностных ориентаций, которые могут быть рассмотрены как разновидность убеждений, можно использовать тестовую методику М. Рокича, основанную на процедуре ранжирования. Предлагается попарно противоположные свойства: эгоизм- альтруизм, а далее осуществляется процедура ранжирования, т.е. выделения наиболее значимых для обследуемого качеств.

Выстраивать алгоритм дальнейшей работы	Предвидеть уровень усвоения знаний, его временных характеристик
<b>Коммуникативные УУД</b>	
1 линия. Коммуникация со взрослым. Соотнести свои учебные цели и задачи с учителем	Развитие навыков коммуникации со взрослыми, сотрудничество со взрослыми в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций
Уметь строить совместную учебную деятельность ученика с учителем	Уметь адекватно воспринимать замечания учителя, учитывать критику в свой адрес со стороны взрослых
Уметь доказывать правильность своего выбора и принятого решения	Уметь строить доказательства, подтверждающие вашу точку зрения
2 линия. Коммуникация со сверстниками	Развитие навыков совместной деятельности со сверстниками в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций
Уметь преодолевать барьеры в общении со сверстниками	Преодоление застенчивости, неуверенности
Уметь строить совместную учебную деятельность с одноклассниками	Развитие навыков совместной деятельности со сверстниками в разных учебных ситуациях
Уметь отстаивать свою позицию	Развивать навыки аргументации. Умение аргументировать свою точку зрения
Строить стратегию взаимодействия в учебной и внеучебной деятельности	Умение строить стратегию взаимопонимания на основе нахождения компромиссов
Находить решения в конфликтной ситуации	Знание природы конфликтов и поиск выхода в конфликтной ситуации

В процессе проектирования урока следует перестроить деятельность учителя и ученика, исходя из поставленных педагогических задач (табл. 2).

Таблица 2

#### Этапы урока (традиционный урок)

	Деятельность учителя	Деятельность ученика
1. Формирование установки на восприятие учебного материала		
2. Проверка заданий Определение образовательного результата группы		
Функция и виды деятельности учителя		
Форма организации деятельности учащихся		



Длительность этапа		
Средства ИКТ		
Результаты		
3. Организация и самоорганизация деятельности учащихся при изучении нового материала		
Методы обучения		
Формы контроля		
Длительность этапа		
Результаты		
4. Формирование образовательного результата		
Рефлексия		
6. Форма проверки		
7. Подведение итогов		
8. Домашнее задание		
Замечания по уроку		

Итак, современная парадигма филологического образования, (включающая цели образования, способы организации, подходы, принципы, содержание, методы, приёмы), определяемая коммуникативно-прагматической доктриной, диктующей формирование языковой личности нового типа, предполагает сверку педагогической деятельности с камертоном, звучание которого задано речью русской классики в её высоких образцах.

Преподавание филологических дисциплин в контексте новой образовательной парадигмы предполагает разработку новых основ филологического мировоззрения, в которой соединились бы научные знания и духовно-нравственные ценности. В настоящее время преподавание филологических дисциплин становится средством духовно-нравственного развития молодёжи, а значит, является консолидирующей силой в гражданском обществе. □

# Анализ результатов управленческой деятельности школы как функция образовательного менеджмента

**Галина Михайловна Пономарёва,**

начальник организационно-методического отдела Краевого государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) Хабаровского краевого Института развития образования в г. Комсомольске-на-Амуре, почётный работник общего образования

• анализ как функция управления • цели анализа • объект и предмет анализа • виды анализа: параметрический, тематический, итоговый • содержание анализа в зависимости от его схемы • PEST-анализ, SWOT-анализ • итоговый педагогический анализ •

Одной из функций образовательного менеджмента является функция анализа результатов управленческой деятельности образовательного учреждения. Без сомнения, её можно выделить как самую важную для продуктивной работы школы, и в то же время, как самую сложную для выполнения руководством учреждения. Практика показывает, что у директоров школ вызывает трудности сразу несколько аспектов, связанных с функцией анализа: его цели, объект и предмет, виды, содержание в зависимости от схемы анализа и др. Анализируемые источники информации часто не имеют единого, удобного для обработки, структурированного содержания, что впоследствии приводит к тому, что часть информации вообще не подвергается анализу, т.к. её трудно «соединить» с другими частями. Кроме того, распространённой ошибкой лица, проводящего анализ деятельности школы, является центрация на внутренних показателях в ущерб целостному анализу внешней и внутренней среды.

Цель данной статьи — обобщить теоретическую информацию о функции анализа в системе образовательного менеджмента и рекомендовать руководителям технологии анализа деятельности школы

на примере наиболее продуктивных, на наш взгляд, методик.

## Определение понятия «анализ»

Анализ — это функция управления, использующая средства и методы изучения обстановки, проблем, ситуаций путём выявления и сопоставления свойств и характеристик объектов исследования по установленным критериям и показателям для определения состояния этих объектов, их особенностей и тенденций изменения. В ходе анализа выявляются причинно-следственные связи в системе управляемого объекта и определяются методы воздействия на эти связи в целях повышения эффективности его функционирования и развития. Эта функция — одна из наиболее трудоёмких в структуре управленческого цикла, так как анализ предполагает выделение в изучаемом объекте частей, оценку роли и места каждой части, сведение частей в единое целое, установление связей системообразующих факторов.

## Цели анализа

«Целью педагогического анализа является обеспечение широты и глубины познавательной стороны управления школой как важнейшего фактора эффективности этого процесса»<sup>1</sup>.

Обобщённая цель анализа должна быть конкретизирована набором задач, например:

<sup>1</sup> Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой. М., 1997.

- анализ состояния системы, её подсистем и элементов, другими словами — анализ качества преподавания знаний, уровня воспитанности за определённые промежутки времени;
- определение пути развития педагогического процесса в целом, а также за отдельный период;
- изучение путей достижения конкретных результатов работы школы, её подразделений, классов, отдельных учителей и учеников в течение годичного цикла;
- выявление на основе решения указанных задач основных факторов, влияющих на уровень успеваемости и воспитанности учащихся, степени этого влияния;
- определение причин несогласованности в деятельности подразделений школы, а также между звеньями учебно-воспитательного процесса и выработки рекомендаций по сохранению сбалансированного состояния в управляемой системе;
- анализ взаимодействия школы с окружающей её внешней средой, определения мер по локализации или ликвидации негативных влияний с её стороны на учебно-воспитательный процесс;
- выявление и обоснование внутренних педагогических резервов повышения;
- анализ передового педагогического опыта, выработка рекомендаций по его освоению;
- постоянный анализ руководителями эффективности управления школой;
- разработки конкретных рекомендаций по итогам анализа и др.

В качестве примера выработки целей и задач анализа приведём «дерево целей», предложенное директором школы Е. Советовой<sup>2</sup>:

**Обобщённая цель:** выяснение путей формирования основных направлений деятельности школы для корректировки стратегии развития, а также определение приоритетных направлений совершенствования образовательного процесса.

### Задачи:

- Вычленить факторы и условия, положительно или отрицательно повлиявшие на результаты деятельности школы.
- Сформировать аналитическое обоснование для планирования, обосновать цели

и задачи развития на следующий учебный год.

- Вскрыть взаимосвязь между результатами деятельности школы, факторами и условиями их формирования.
- Оценить качество образовательного процесса в целом, осознать общие и частные задачи, которые стоят перед школой и каждым участником образовательного процесса.
- Стимулировать каждого члена педагогического коллектива на развитие на основе собственной оценки итогов года и оценки результатов его деятельности коллективом.
- Установить преемственность между прошедшим и новым учебным годом.

Сформировать цели анализа можно и по-другому, например, опираясь на определённое направление анализа:

### Блок 1. Образовательная деятельность

- 1.1. Успеваемость, качество ЗУН (по классам, предметам, учителям).
- 1.2. Состояние здоровья и физического развития учащихся.
- 1.3. Качество преподавания.
- 1.4. Организация УВП.
- 1.5. Воспитательная работа.

#### Цели анализа:

- оценить по классам, предметам, учителям качество ЗУН, выявить положительную динамику и установить причины негативных процессов;
- определить уровень здоровья и физического развития учащихся, подвести итоги работы по созданию оздоровительной модели общеобразовательного учреждения;
- определить связь между качеством деятельности учителей и глубиной и прочностью ЗУН учащихся;
- показать основные принципы организации учебного процесса в школе, определить положительные и отрицательные стороны;
- оценить состояние и продуктивность воспитательной работы в школе.

### Блок 2. Научно-методическая деятельность

- 2.1. Продуктивность методической работы.

<sup>2</sup> Советова Е. Проведение проблемно-ориентированного анализа деятельности школы // Управление школой. № 10. 2007.

2.2. Эффективность и действенность инновационной работы.

*Цели анализа:*

- определить уровень продуктивности методической работы в школе;
- составить представление о научном уровне, системности и действенности инновационной работы как основном инструменте включения школы в режим развития;
- оценить влияние методической и инновационной работы на достижение конечных результатов деятельности школы.

### **Блок 3. Управленческая деятельность**

3.1. Эффективность и действенность внутришкольного управления и контроля.

3.2. Мотивационная деятельность.

*Цели анализа:*

- определить результативность внутришкольного управления, его влияние на развитие педагогического процесса;
- рассмотреть вопрос о создании условий и стимулов для формирования творчески работающего педагогического коллектива и удовлетворения потребностей учителя.

### **Блок 4. Финансово-хозяйственная деятельность**

4.1. Ведение бухгалтерского учёта и отчётности по бюджетным и внебюджетным средствам.

4.2. Материально-техническое оснащение УВП.

4.3. Деятельность по сохранности здания и имущества.

*Цели анализа:*

- проконтролировать ведение самостоятельного бухгалтерского учёта и рационального распределения бюджетных средств;
- оценить эффективность использования аренды для решения перспективных вопросов развития школы и пополнения её материально-технической базы.

### **Блок 5. Оценка деятельности школы**

5.1. Определение целей и задач на новый учебный год.

*Цели анализа:*

- подвести итог деятельности школы за учебный год;
- наметить пути устранения причин появления недостатков, выявленных в ходе анализа;
- определить цели, основные задачи на новый учебный год.

### **Определение объекта и предмета анализа**

Прежде чем подвергать анализу имеющуюся информацию, руководителю необходимо определиться в объекте и предмете анализа. Напомним основные отличительные особенности этих двух понятий:

*Объект анализа* — это элемент структуры управленческой деятельности школы, включающий в себя элементы функционирования и развития.

*Предмет анализа* — это часть исследуемого объекта, обычно совпадает с разрешаемым противоречием и способами его разрешения.

Объектами **педагогического анализа** могут быть любые элементы учебно-воспитательной работы. Основные объекты педагогического анализа (те, которые берутся во внимание прежде всего и чаще всего) — это организованные формы обучения (уроки, факультативные занятия и кружковая работа), воспитательные мероприятия и итоги работы за длительный период (обычно за год).

Объектами **финансового и хозяйственного анализа** являются:

- Имущество и средства.
- Финансирование и материально-техническое обеспечение деятельности.
- Источники и порядок формирования муниципальной собственности.

Объектом **анализа работы с персоналом** будет сама система управления персоналом, сложившаяся в школе, а именно:

- Кадровая политика.
- Подбор персонала.
- Оценка персонала.

- Расстановка персонала.
- Адаптация персонала.
- Мотивация персонала.
- Обучение персонала.

Сегодня для школы актуальны такие объекты анализа деятельности как: исследовательская, инновационная, маркетинговая, предпринимательская деятельность и др.

### Выбор вида анализа

В теории и практике внутришкольного управления выделяют следующие виды анализа результатов деятельности организации:

- *Параметрический анализ.* Направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выявление причин, нарушающих его. Как правило, по итогам параметрического анализа вносятся поправки и изменения в ход регулирования целостного педагогического процесса. Параметрический анализ — это не просто констатация фактов, а их сравнение, обобщение, поиск причин их возникновения и прогнозирование возможных последствий. Результаты такого анализа и принятые на их основе решения требуют оперативного выполнения.

- *Тематический анализ.* Направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в ходе и результатах педагогического процесса. Этот вид педагогического анализа позволяет директору школы сосредоточиться на изучении и выявлении особенностей проявления тех или иных сторон педагогического процесса, определить их взаимодействие с другими сторонами, компонентами и системой в целом.

- *Итоговый анализ* Охватывает более значительные временные, пространственные или содержательные рамки. Он проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий их достижения. Информация для итогового анализа складывается из данных параметрического и тематического анализа, четвертных, полугодических контрольных работ, из данных официальных отчетов, справок, представляемых учителями, классными руководителями, представителями

администрации школы, общественных организаций.

### Формирование содержания анализа в зависимости от его схемы

Существует несколько схем анализа, используемых руководителями школ. Выбор схемы облегчит директору как сбор информации при параметрическом и тематическом анализе, так и обработку содержания материала при итоговом анализе, т.к. будет соблюдена единая структура сбора информации. Впоследствии её можно сравнить по временным показателям, сопоставить по единицам измерения, провести количественное и качественное сравнение с эталоном (эталон в каждом конкретном случае могут являться цели и критерии внешней и внутренней среды).

Как было сказано выше, необходимо соблюдать целостность анализа внешней и внутренней среды.

**1. Внешняя среда** — это сфера, в которой образовательное учреждение осуществляет свою деятельность, совокупность факторов влияния вне образовательного учреждения. Внешняя среда состоит из «дальнего окружения» (влияния экономического прогресса, социального и культурного развития общества) и «ближнего окружения» (рынок трудовых ресурсов в регионе, рынок образовательных услуг, деятельность конкурентов и социальных партнёров).

Одной из форм анализа внешней среды является PEST-анализ. Анализуются действия органов государственной власти, изучение различных стратегических и нормативных документов федеральных и региональных органов управления образованием, экономических планов развития отрасли. В PEST-анализе рассматриваются не столько влияние администрации школы на изменения и воздействия внешней среды, сколько возможности анализировать и прогнозировать эти изменения.

Специалисты предлагают для PEST-анализа следующую схему и содержание факторов, действующих на школу<sup>3</sup>:

<sup>3</sup> Светенко Т.В., Галковская Г.В. Инновационный менеджмент в управлении школой, М., 2009.

1. Определяют временной период анализа и крупные факторы внешней среды: социальный, управленческий, экономический и политический.

2. По каждому из выделенных факторов определяются и записываются те явления и события, которые особенно сильно могут воздействовать в будущем на конкретную школу.

3. Эти влияния разделяются на явления, положительно действующие на школу и явления отрицательные, создающие для неё новые ограничения и угрозы.

4. Формируются вопросы по каждому выявленному положительному фактору, в письменном виде фиксируются ответы на них. Вопросы могут быть, например, такими:

- Какие полезные для нашей школы последствия может дать этот фактор?
- Как мы сможем использовать новые возможности?
- Можно ли увеличить полезное влияние этого фактора на нашу школу?
- Если да, что именно мы должны для этого сделать и как?

5. Далее задаются аналогичные вопросы по каждому из факторов, которые могут

оказать отрицательное воздействие, например:

- Какие неприятности, угрозы, ограничения для школы несёт с собой этот фактор?
- Можем ли мы своими силами (или с внешней помощью) противодействовать этому событию, уменьшить его влияние или компенсировать его отрицательное воздействие позитивными действиями?
- Если да, то что для этого следует сделать?
- Если нет, то как подготовить школу к предстоящим неприятностям?

На основе PEST-анализа вносятся необходимые поправки в деятельность школы.

**2. Внутренняя среда** — это совокупность компонентов, их функциональных взаимосвязей и участников образовательного процесса, в деятельности которых реализуются цели образовательного учреждения. Каждая конкретная школа создаёт свою схему внутренней среды, в которую неизменно входят такие составляющие, как управляющая и управляемая системы, образовательные процессы, источники социального заказа, ресурсное обеспечение. Анализ внутренней среды проводят с использованием SWOT-анализа, в структуру матрицы которой заносятся данные компонентов внешней среды:

Потенциальные сильные внутренние стороны (Преимущества)	Потенциальные внешние возможности (Возможности)
Потенциальные слабые внутренние стороны (Недостатки)	Потенциальные внешние угрозы (Угрозы)

Данная информация может быть заложена в другую структуру SWOT-анализа, где она будет более детализирована благодаря тому, что простое перечисление фактов заменится их логической связью в зависимости от тактики управления.

	Возможности	Угрозы
Преимущества	Тактика «Наступление». Какие свои преимущества школа использует по максимуму?	Тактика «Приспособление». С помощью каких шагов школа восстанавливает эти преимущества?
Недостатки	Тактика «Оборона». Как происходит анализ конкурентной среды?	Тактика «Выживание». Что необходимо полностью изменить, чтобы выжить?

**3.** Для анализа информации в долговременных рамках руководители школ используют **схему Итогового педагогического анализа**, предложенного Ю.А. Конаржевским. Это вид педагогического анализа, применяемый для изучения результатов одного из отчётных периодов учебного года с целью выявления основных причин, оказавших влияние на них<sup>4</sup>.

Целью итогового педагогического анализа является оценка результатов деятельности изучаемого объекта за истекший период, нахождение лучших вариантов его дальнейшего развития, формулировка и разработка целей для нового годового плана работы. Источниками такого анализа могут быть:

- материалы параметрического и тематического анализов;
- систематизированные данные внутришкольного контроля и оперативной внутришкольной информации (таблицы, диаграммы, графики, качественные характеристики);
- школьная документация;
- записи анализов посещённых за отчётный период уроков и воспитательных мероприятий;
- ученические контрольные работы и их анализ, сделанный в течение отчётного периода;
- ответы учащихся на государственных экзаменах и письменные экзаменационные работы.

Содержание итогового педагогического анализа может состоять из анализа итогов первой четверти, анализа работы школы за первое полугодие, анализа работы за третью четверть, анализа экзаменов.

После того, как определены предмет и цель анализа итогов учебного года, из имеющейся информации, собираемой в течение учебного года, выделяются и группируются в блоки необходимые для анализа данные, характеризующие состояние каждого блока, даётся их качественная и количественная характеристика.

**Блок 1. Уровень развития учащихся, успеваемость, качество знаний, умений и навыков**

**Цель анализа:** определить общешкольный, в каждой ступени, уровень развития уча-

щихся и тенденции его формирования; проанализировать по группам классов, предметам качество знаний, умений и навыков, а также успеваемость учащихся; составить представление об изменениях качества знаний и успеваемости учащихся за несколько лет.

**Предмет анализа:**

- Сравнительный анализ итогов за последние 5 лет.
- Сравнительный анализ итогов качества обучения и успеваемости учащихся за последние пять лет по группам классов.
- Результаты успеваемости в текущем учебном году (по группам классов). Сравнительная таблица успеваемости и качества обучения по предметам за последние три года (в %).
- Сравнительная таблица успеваемости и качества обучения по предметам за последние три года (в %).

**Блок 2. Уровень доступности обучения**

**Цель анализа:** выявить уровень реальных возможностей учащихся.

**Предмет анализа:**

- Дидактическая доступность обучения в .... учебном году.

**Блок 3. Качество обучения**

**Цель анализа:** составить представление о проблеме: анализ качества знаний учащихся — совершенствование процесса преподавания — повышение качества знаний.

**Предмет анализа:**

- Качество обучения по группам классов в текущем учебном году.
- Сравнительная таблица качества знаний учащихся по группам классов и ступеням обучения.
- Оценка качества обучения в .... уч. году (в %).
- Таблица предметов, по которым уч-ся 5–11 классов имеют 1–2 тройки по итогам ... учебного года.

<sup>4</sup> Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой. М., 1997.

- Качество обучения по предметам во 2-3 ступенях школы (в %) в .... учебном году.
- Относительное качество знаний учащихся по группам классов (в % по итогам учебного года).
- Сводная таблица относительного качества знаний в .... учебном году.

#### **Блок 4. Надёжность обучения. Эффективность обучения в ....учебном году**

**Цель анализа:** составить представление о сохранности качества обучения в школе.

##### **Предмет анализа:**

- Эффективность обучения = сохранность качества обучения = надёжность обучения.

#### **Блок 5. Стратиграфия. Стратиграфический анализ**

**Цель анализа:** послонное описание ученического коллектива для работы над повышением качества образования.

##### **Предмет анализа:**

Стратиграфия, т.е. послонное описание ученического коллектива. Учащиеся делятся на следующие группы (слои):

- М — ученики, оканчивающие учебный год на 4 и 5, нуждающиеся в дальнейшем совершенствовании мышления, в овладении мысленными операциями высокого уровня.
- В — ученики, имеющие тройки по одному или двум предметам. У этих детей необходимо укреплять волю, настойчивость в преодолении трудностей.
- Р — ученики, имеющие тройки по трём и более предметам, нуждающиеся в речевой поддержке (тренировка в пересказе, овладении терминологией).
- Э — ученики, эмоционально надломленные, имеющие тройки почти по всем предметам.

#### **Блок 6. Анализ степени обученности учащихся**

**Цель анализа:** определить уровень обученности учащихся.

##### **Предмет анализа:**

- Степень обученности учащихся (СОУ) в классах выравнивания и компенсирующего обучения в ... учебном году.
- СОУ в общеобразовательных классах в ... учебном году.
- СОУ в классах с углублённым изучением предметов в ... учебном году.
- СОУ в профильных классах в ... учебном году.

#### **Блок 7. Дисперсионный анализ**

**Цель анализа:** составить представление о происходящих в течение учебного года изменениях внутри каждого класса; выработать рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

##### **Предмет анализа:**

- Сравнительный анализ результатов обучения по группам классов на начало и конец учебного года (по предметам и по классам: углублённого изучения предметов, базового уровня, компенсирующего обучения, выравнивания).

#### **Блок 8. Анализ качества знаний, умений и навыков учащихся по итогам внутришкольного контроля**

**Цель анализа:** дать анализ качества знаний учащихся на контрольных работах, срезах знаний, тестировании, выпускных экзаменах; составить представление о работе отдельных учителей, уровне их мастерства; дать возможность каждому учителю увидеть связь между методами, которые он применял в течение учебного года, и достигнутыми результатами.

##### **Предмет анализа:**

- Общие итоги контрольных работ и срезов знаний в .... учебном году.
- Общие итоги тестирования и срезов знаний в профильных классах в .... учебном году.
- Средний балл итоговой аттестации 9-х классов за .... учебный год
- Средний балл итоговой аттестации 11-х классов за .... учебный год.



- Результаты экзаменов за курс основной школы в .... учебном году.
- Выбор предметов для итоговой аттестации за курс основной школы в ... учебном году.
- Результаты экзаменов за курс средней школы в .... учебном году.
- Выбор предметов для итоговой аттестации за курс средней школы в ... учебном году.
- Сравнительный анализ результатов ЕГЭ и успеваемости выпускников на основе школьных оценок по итогам ..... учебного года.
- Сводная таблица результатов ЕГЭ и успеваемости выпускников на основе школьных оценок по итогам .... учебного года.

### Блок 9. Анализ работы учителей

**Цель анализа:** определить уровень работы педагогов школы; выработать рекомендации по совершенствованию их работы

#### Предмет анализа:

Показатели успеваемости в ... учебном году.

- Общие итоги контрольных работ, срезов знаний, письменных экзаменов за .... учебный год.
- Сравнительный анализ среднего балла обученности.
- Динамика успешности обучения предмету в одном и том же классе за три года.
- Выводы по проблеме «Динамика успешности обучения предмету в одном и том же классе за три года».

### Блок 10. Выполнение учебных программ

**Цель анализа:** определить уровень выполнения учебных программ и выработать рекомендации для преодоления отставания.

#### Предмет анализа:

Каждый предмет анализируется по параметрам:

- Количество часов: П — по программе.
- Количество часов: Ф — фактически.

### Блок 11. Анализ экспериментальной работы в школе

**Цель анализа:** составить представление о ходе эксперимента в школе.

#### Предмет анализа:

- Анализ безотметочной системы работы в начальной школе в рамках эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования.
- Анализ предпрофильной подготовки в 9-х классах.
- Профильное обучение на 3-й ступени школы.

### Блок 12. Состояние здоровья и физического развития учащихся

**Цель анализа:** определить уровень здоровья и физического развития учащихся, рассматривая их как истоки развития личности, качества её знаний, умений и навыков.

#### Предмет анализа:

- Общие сведения о состоянии здоровья учащихся в текущем учебном году.
- Состояние здоровья первоклассников, поступивших на обучение.
- Состояние здоровья выпускников 11-х классов.
- Нервно-психические заболевания школьников.
- Состояние физического воспитания в школе.

### Блок 13. Анализ учебно-воспитательной работы учителей начальных классов

**Цель анализа:** составить представление об уровне обученности учащихся начальных классов и их готовности к переходу на 2-ю ступень обучения.

#### Предмет анализа:

- Итоги техники чтения на конец года.
- Итоги проверки таблицы сложения в 1-х классах.
- Итоги словарного диктанта (2–3 классы).
- Итоговые контрольные работы за год.

- Итоги среза знаний по математике. Тема: «Таблица умножения».
- Итоги среза знаний по теме «Безударная гласная» в 4-х классах.

#### **Блок 14. Анализ воспитательной работы школы**

**Цель анализа:** определить уровень воспитательной работы в школе.

##### **Предмет анализа:**

- Общественная значимость воспитательной работы.
- Воспитательная система.
- Школьное самоуправление.
- Конкурсы, выставки, фестивали, результаты деятельности актива школьной молодёжной организации.
- Дополнительное образование.
- Мониторинг уровня воспитанности учащихся.
- Методическое обеспечение воспитательного процесса.
- Направления и условия развития воспитания в школе.

#### **Блок 15. Анализ сбоев на каждой ступени обучения (оценка конечных результатов работы школы)**

**Цель:** проанализировать причины потерь хороших учеников на каждой ступени обучения и найти пути их преодоления.

##### **Предмет анализа:**

- Составляется таблица по количеству отличников и хорошистов в % от общего числа учеников во 2-11-х классах и от числа учащихся в параллелях.
- Сравнительная таблица критических точек качества обучения за последние три года (%).
- Сравнительная таблица потерь хороших учеников за последние три года (%).
- Сравнительная таблица средней оценки деятельности школы за последние три года.

#### **Блок 16. Деятельность психологической службы школы**

**Цели анализа:** составить представление о сформиро-

ванности компонентов учебной деятельности учащихся; о развитии учащихся, обучаемых по разным программам.

##### **Предмет анализа:**

- Сформированность компонентов учебной деятельности (выборочная диагностика по всем группам классов).
- Диагностика интеллектуального развития учащихся начальной школы (определение темперамента, тесты «Поиск закономерностей», «Пословицы», тест речемыслительной креативности).
- Диагностика интеллектуального развития учащихся II и III ступеней обучения (тест Айзенка, КОТ, ШТУР).

Несколько другую технологию анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС «Landrail») предлагает А.А. Коростелёв<sup>5</sup>. «Общешкольный итоговый анализ» является «вершиной пирамиды», которая строится на основе анализов нескольких уровней снизу вверх:

1 уровень — анализы результатов работы классных руководителей и учителей-предметников;

2 уровень — анализы результатов деятельности руководителей методических объединений, предметных кафедр, завучей по направлению деятельности;

3 уровень — общешкольный итоговый анализ работы школы, выполняемый директором или ответственным завучем.

Сам процесс анализа строится по цепочке (данные критерии занесены в таблицу):

- Цель анализа.
- Фактические результаты в сравнении с прогнозируемыми.
- Выявленные противоречия.
- Возможные причины противоречий.
- Возможные пути решения.
- Целевые задачи на следующий учебный год.

Автор предлагает табличную форму анализа результатов, сгруппированную по блокам, где требуется обязательное последовательное выполнение требований каждой её части от фактических и прогнозируемых

<sup>5</sup> Коростелёв А.А. Программный вариант технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС «Landrail»). М., 2011.

результатов до постановки целей. Алгоритм технологии задан в такой последовательности, что невозможно осуществить анализ, минуя какую-либо часть или последовательность процесса, так как всё взаимосвязано и одно вытекает из другого.

## Блок 1. Базовое образование

**Цель анализа:** определить уровень развития учащихся и тенденции его формирования; качество знаний, умений и навыков, вскрыть истоки низкого качества знаний по предметам, которым они присущи.

### Предмет анализа:

- Динамика успеваемости.
- Динамика количества медалистов и отличников.
- Процент успеваемости в 5-7-х классах.
- Процент успеваемости в 10-11-х классах.
- Процент успеваемости во 2-4-х классах.
- Процент успеваемости по предметам.

## Блок 2. Дополнительное образование

**Цель анализа:** определить уровень, состояние и эффективность работы по развитию творческого потенциала учащихся.

### Предмет анализа:

- Динамика участия детей в школьных предметных олимпиадах.
- Динамика призёров районных предметных олимпиад, динамика результативности предметных олимпиад в 2004-05-м учебном году.
- Динамика участия и призёров в НПК.
- Участие во всероссийских НПК, конкурсах.
- Количество занимающихся в кружках и секциях дополнительного образования в школе.
- Количество занимающихся в кружках и секциях учреждений дополнительного образования района и города. Участие в конкурсах и смотрах.
- Занятые места в районных спортивных соревнованиях.

## Блок 3. Готовность к продолжению образования

**Цель анализа:** определить уровень и состояние работы с учащимися по самоопре-

делению и профессиональной ориентации учащихся.

### Предмет анализа:

- Динамика количества учащихся.
- Динамика количества классов.
- Динамика комплектования 1, 5, 10 классов.
- Динамика комплектования 5, 10 классов учащимися из других учреждений (%).
- Распределение выпускников 9-х классов.
- Распределение выпускников 11-х классов.

## Блок 4. Формирование воспитанности учащихся

**Цель анализа:** определить уровень и состояние воспитательной работы по формированию личности учащихся.

### Предмет анализа:

- Внеклассная досуговая деятельность.
- Проведение классных мероприятий.
- Деятельность органов ученического самоуправления.
- Профилактика правонарушений среди учащихся.

## Блок 5. Обеспечение здоровья и здорового образа жизни

**Цель анализа:** определить уровень состояния здоровья, физического развития детей, действенность проводимой работы и её продуктивность.

### Предмет анализа:

- Уровень здоровья учащихся.
- Динамика вновь выявленных патологий.
- Уровень физического развития.
- Динамика групп здоровья.
- Система физкультурно-оздоровительных мероприятий.
- Система рационального питания.
- Санитарно-просветительская работа.
- Состояние травматизма.
- Профилактика травматизма и соблюдение ТБ.
- Создание комфортной пространственной среды.

- Создание необходимой психологической среды.

#### **Блок 6. Организация социо-психологического мониторинга учащихся**

**Цель анализа:** определить уровень работы с учащимися по самоопределению и профессиональной ориентации учащихся из социальных установок и психологического состояния.

##### **Предмет анализа:**

- Уровень сформированности профплана выпускников 9-х, 11-х классов (%).
- Уровни сформированности основных ключевых компетентностей (%)
- Результаты исследований межличностных отношений: теплота отношений.
- Результаты исследований межличностных отношений: сплочённость.
- Социальное измерение учащихся.

#### **Блок 7. Работа с родителями учащихся и социальный паспорт образовательного учреждения**

**Цель анализа:** определить уровень взаимодействия семьи и школы, её эффективность и действенность в воспитании, развитии и формировании личности ребёнка.

##### **Предмет анализа:**

- Характеристика семейного состава.
- Социальный состав родителей (%).
- Образовательный ценз родителей.
- Характеристика благосостояния семей.
- Организация работы с родителями.
- Организация лекториев для родителей и встреч с профильными специалистами.

#### **Блок 8. Кадровое обеспечение образовательного процесса**

**Цель анализа:** определить уровень кадрового обеспечения образовательного процесса и состояние работы с педагогическим коллективом.

##### **Предмет анализа:**

- Состав педагогического коллектива.
- Квалификационный уровень педагогического коллектива.

- Динамика и уровень прохождения аттестации.
- Динамика квалификационного уровня педагогического коллектива.
- Динамика и уровень прохождения аттестации.
- Возрастной состав педагогического коллектива.
- Динамика среднего возрастного педагогического состава. Половой состав педагогов.
- Обеспечение УВП педагогическими кадрами по предметам.
- Образовательный уровень педагогического коллектива. Педагогический стаж работы педагогов.
- Динамика изменения педагогического стажа.
- Повышение квалификации педагогических кадров.
- Молодые специалисты.
- Звания и награды педагогов.

#### **Блок 9. Методическое обеспечение образовательного процесса**

**Цель анализа:** определить уровень состояния методической работы и её продуктивности.

##### **Предмет анализа:**

- Процент преподавания уроков от тематического планирования.
- Программное обеспечение учебно-воспитательного процесса.
- Обеспеченность кабинетами учебно-воспитательного процесса.
- Обеспеченность учебной литературой учебно-воспитательного процесса.
- Педагоги, разрабатывающие методическую тему.
- Обеспеченность техническими средствами обучения и пособиями учебно-воспитательного процесса.
- Предметный месячник и количество мероприятий.
- Работа над единой методической темой.

#### **Блок 10. Материально-техническое обеспечение**

**Цель анализа:** определить уровень состояния материально-технической базы образовательного процесса.

**Предмет анализа:**

- Состояние материально-технической базы.
- Совершенствование материально-технической базы. Функционирование коммунальных обеспечивающих систем.
- Ремонт помещений и здания.

**Блок 11. Финансовое обеспечение**

**Цель анализа:** определить уровень обеспечения финансовыми средствами.

**Предмет анализа:**

- Обеспечение финансовыми средствами.
- Привлечение внебюджетных средств.

**Блок 12. Внутришкольное управление**

**Цель анализа:** определить степень влияния внутришкольного управления на развитие учебно-воспитательного процесса и его результативности.

**Предмет анализа:**

- Результативность работы органов управления.
- Эффективность работы педагогического (ПС) и методических объединений (МО).
- Система внутришкольного контроля.
- Характер внутришкольного контроля.
- Эффективность выполнения плана работы.
- Формирование коллектива.

**Блок 13. Социальное партнёрство школы с другими учреждениями**

**Цель анализа:** определить уровень взаимодействия школы с учреждениями и организациями на территории, эффективность и действенность совместной деятельности в воспитании, развитии и формировании личности ребёнка.

**Предмет анализа:**

- Общественная составляющая управления.
- Информирование общественности о деятельности школы.
- Сотрудничество с шефами (оказанная помощь).

- Совместная деятельность с другими учреждениями.

Таким образом, приступая к анализу деятельности школы, руководителю придётся учесть все составляющие функции анализа, заложив их в определённую схему, соответствующую целям, задачам и содержанию работы каждой конкретной школы. В конечном итоге грамотный процесс анализа приведёт к получению информации, необходимой в планировании будущего функционирования и развития успешной школы. □

## Тьюторское отношение в парадигме российского образования

**Виктор Раульевич Имакаев,**

*заведующий кафедрой образовательных технологий высшей школы*

*Пермского государственного национального исследовательского университета,*

*директор по науке АНОО «ПрЭСТО»*

Понятие педагогического отношения и, соответственно, тьюторского отношения, используемое в данной статье, восходит к работам гуманитарного направления философии образования, и прежде всего к работам Германа Ноля<sup>1</sup>. Как отмечают В. Платонов и А. Огурцов, «в гуманитарной философии образования педагогическое знание было включено в процесс жизни и была выдвинута концепция понимания как ядра педагогического знания, возникающего в ходе сопереживания и эмпатии, педагогического отношения»<sup>2</sup>. Спецификой методологии Г. Ноля было осмысление образовательной реальности как образовательной повседневности. Повседневность понимается им как целостность всех сфер жизни человека, институционально существующих в расщепленной форме. Образование оказывается в этом контексте одной из составляющих жизненно-го мира, как педагога, так и ученика.

Герменевтический подход к пониманию, или, по сути, к самопониманию тьюторства представляется нам обоснованным. Становление тьюторских практик в российских школах и вузах одновременно есть процесс самоидентификации тьюторов, кристаллизации тьюторской позиции, теоретического и практико-деятельностного оформления тьюторского отношения. Англо-саксонские аналоги могут в нашей социокультурной ситуации служить лишь ориентиром, деятельностным воплощением тьюторского отношения, но

не технологией, которая может быть прямо перенесена на российскую почву. Причина — в укоренённости в российской образовательной реальности принципиаль-

но иной образовательной парадигмы, нежели англосаксонская. То, что естественно для английского учителя, преподавателя, тьютора, является во многом «противоестественным» для российских педагогов. Собственно, речь идёт о разном понимании образования как такового, причём пониманию не только и не столько в теоретической модальности, сколько пониманию, выраженном в повседневном образовательном знании и мыслительности всех субъектов образовательной реальности.

В классической парадигме педагог — тот, кто образует школьника и студента. Предметом его заботы является укоренение норм науки, культуры, учебного предмета в сознании обучаемого. Иными словами, педагог знает предмет, и его задача — «поместить» данный предмет в сознание ученика. Сделать так, чтобы ученик овладел тем предметом, которым владеет педагог. «Образование и есть отношение, которое определяется тремя структурными элементами — учителем, учеником и тем делом, которое обладает собственно педагогическим измерением»<sup>3</sup>.

Из этой посылки вытекают несколько важных следствий:

1. Предмет более приоритетен, чем ученик. Ученик оценивается именно по тому, как он справляется с предметом («предмет справляется с ним»).

2. Интенционально деятельность педагога направлена на то, как представить предмет для ученика, как сделать так, чтобы ученик овладел предметом. Его более всего заботит, как ученик усвоил параграф, тему, курс. Личность ученика, студента признаётся педагогом ровно в той мере, в какой он (ученик, студент) добросовестно осваивает предлагаемое содержание, освящённое

<sup>1</sup> Nohl H. Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main, 1948.

<sup>2</sup> Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 77.

<sup>3</sup> Там же. С. 221.

традицией и потому беспрекословное. «Отношение учителя к ребёнку всегда определяется двояко: любовью к нему в его собственном бытии и любовью к своей цели — идеалу ребёнка»<sup>4</sup>. «Идеал ребёнка» для конкретного учителя определяется, прежде всего, нормами предмета.

3. Понимание предмета педагогом становится гораздо важнее, чем предпонимание<sup>5</sup> ученика. В значительной степени педагогом игнорируется наличие у учащегося повседневного знания. Повседневное знание признаётся в классической образовательной парадигме примитивным, и потому задача педагога — «заменить» повседневное знание на знание предметное, теоретическое, научное, системное, фундаментальное (ряд можно продолжить). При этом повседневное знание игнорируется, не замечается, выносятся за скобки.

4. Предмет, его деятельностные нормы являются содержанием взаимодействия, диалога, совместной деятельности ученика и учителя, преподавателя и студента. Между педагогом и учеником всегда присутствует предмет, который опосредует их отношения, является мерилем и одновременно целью их совместной деятельности.

5. Логика, темп, последовательность изучения предмета оказываются гораздо важнее, чем личные возможности и интересы ученика. Даже если весь класс не понимает того, что излагает учитель, последний, как правило, не останавливается. Нужно успеть пройти все темы, иначе предмет не будет «изучен» целостно.

Перечисленные следствия являются адекватными принципами образовательной деятельности в классической парадигме при соблюдении двух немаловажных условий:

1. Ученик хочет изучать тот предмет, который излагает учитель, доверяет учителю, считает его авторитетом (условие личной мотивации).
2. Содержание излагаемого легитимно в обществе в целом, в сообществах, в которые включён ученик (условие легитимности).

Оба этих условия в настоящее время, мягко говоря, не вполне соблюдаются. Кризис легитимности и кризис личной мотивации есть важнейшие признаки образовательной

ситуации современности. В данной статье у нас нет задачи анализировать предпосылки возникновения этих кризисов. Фактом образовательной реальности является значительное снижение личной мотивации учащихся и студентов к изучению предлагаемого им содержания. Фактом является также то, что содержание предлагаемого образования стало менее легитимным. Например, набор общеобразовательных предметов и их содержательное наполнение подвергается критике и усомнению, как в публицистической, так и в профессиональной педагогической литературе.

Иными словами, классическое педагогическое отношение, «Pädagogische Bezug», опосредованное предметом, оказывается проблематизированным. Педагогическое отношение недостаточно для современного образования. Оно должно быть дополнено **тьюторским отношением**.

Какой предмет преподаёт тьютор? Такой вопрос часто задаётся при первой встрече с тьюторской практикой или её теоретическими оформлениями. Ответ парадоксален — никакого. У тьютора нет предмета преподавания, у него есть, выражаясь языком М. Хайдегера, предмет его заботы.

Предметом заботы тьютора является содержание самосознания, личной мыслительности тьюторанта — его цели, его успехи и неудачи, отношение тьюторанта к самому себе в образовательной реальности. Иными словами, тьютор имеет дело с мыслями и действиями, оценками и переживаниями тьюторанта в отношении самого себя. Тьютору «интересно», что такое сам ученик. Каковы его цели, желания? Как он относится к собственным образовательным победам и неудачам?

Тьютору интересен сам человек. «Мы с тобой говорим о тебе — о твоих образовательных ожиданиях, привычках, стереотипах, целях, устремлениях, ошибках» — так можно сформулировать предмет «заботы» тьютора, содержа-

<sup>4</sup> Nohl H. Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main, 1948. P. 135.

<sup>5</sup> В герменевтической философии Г. Гадамера (Гадамер, Г.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 2008.) предпонимание есть необходимая составная часть понимания. Это предзнание, предрассудок, предвосхищение текста, которое всегда есть у интерпретирующего и понимающего субъекта. Без предпонимания понимание, а потому и действие, было бы невозможно.

ние совместной деятельности тьютора и тьюторанта.

Простой пример. Если задача учителя физики — заинтересовать собственным предметом учеников, то задача тьютора — помочь ученику понять, что ему интересно и как он может реализовать свой интерес в образовательном настоящем и актуальном образовательном будущем. В этом принципиальная разница. В первом случае предмет интереса не подвергается сомнению. Во втором — необходим активный поиск собственного, подлинного интереса, поиск, который не может ограничиваться только предлагаемым в школе предметным содержанием.

Как только мы убрали «предмет преподавания» из педагогического отношения — ситуация мгновенно стала неопределённой. Заметим, что для тьюторанта ситуация (содержание совместных интеракций) стала более осмысленной, но именно поэтому и более неопределённой.

Дело в том, что в ситуации деформации легитимности смысл имеет персональный, субъективный характер, задаётся самодвижением, связанностью собственного мышления, интенциональностью самого субъекта. Молодой человек осваивает образовательную реальность, выстраивает собственное отношение к ней. В той мере, в которой он осмысливает, интенционально схватывает череду событий своей образовательной реальности, встраивает их в сферы своей повседневности. Его образовательные действия приобретают статус осмысленности. Тьютор в этом аспекте является проводником, сталкером, сопровождающим тьюторанта в его собственном образовательном путешествии. Тьютор помогает тьюторанту осваивать, или, точнее, конструировать собственную образовательную реальность.

Отметим, что для классической образовательной парадигмы естественной установкой является преобразовать тьюторскую деятельность в деятельность по преподаванию предмета. «Познай себя», «Выбор профессии» — перечень таких «предметов» можно было бы продолжить. Такого рода курсы воспроизводят классическую схему, являются попыткой объективировать тьюторское действие, сделать так, чтобы содержание взаимодействия учителя и ученика как можно меньше зависело от самих субъектов. Второе направление

объективации (и потому искажения) тьюторского отношения — подмена процедур и ситуации выбора процедурами и ситуацией отбора. Если придерживаться концепции отбора, тьютор не нужен. Квалификационные характеристики, психологические и иные тесты «помещаются» между педагогом (психологом) и учеником. Говорят «они»: поступать надо так, как «сказал тест».

Итак, содержанием тьюторского действия, предметом тьюторской заботы является презентация учеником себя, понимание себя, преодоление себя — иными словами отношение ученика к самому себе в образовательной реальности, в процессе самостроительства. Из этого вытекает важное следствие: тьюторское отношение — это рефлексивное отношение. Необходимой предпосылкой и, как следствие, ограничением тьюторского действия является наличие собственного образовательного действия тьюторанта и актуализация осмысления тьюторантом этого своего действия.

Тьютор работает с предпониманием молодого человека, с его социальными представлениями, с его системой социальных связей. Тьютор не может «вынести за скобки» реальность повседневной жизни, так как именно в ней и рождаются интенции, замыслы, смыслы, мотивы.

Рефлексивный характер тьюторского отношения задаёт принципиально иной ракурс, взгляд на образовательные и иные социальные системы (институты) в которых пребывает и действует ученик. Предметы, курсы, кружки, секции, факультативы, с одной стороны, проекты, интернет-сообщества, работа в гараже с отцом, опыт предпринимательской активности, устройство летом на работу санитаром в больницу, с другой стороны, — всё это рассматривается как средства достижения целей и реализации замыслов тьюторанта, как пространство проб, выбора, ошибок, успехов и неудач.

Тьюторское отношение предполагает, что содержаниями взаимодействия тьютора и тьюторанта являются образовательные свершения, заранее продуманные образовательные действия последнего. Структурой тьюторского взаимодействия в этом смысле является структура проектного акта: «замысел — реализация — рефлексия».



В известной мере идеалом, лежащим в основе тьюторского отношения, является человек, который искусственно строит самого себя — «self-made-man», человек, способный в определённой степени структурировать собственное социальное время и перестроить собственное социальное пространство для достижения своих целей и реализации своих интересов.

Итак, предмет совместной деятельности тьютора и тьюторанта не задан изначально, не существует в виде «учебного предмета», не преподаётся. Он складывается, конструируется. В тьюторском действии цели, устремления, сомнения, переживания, воления тьюторанта высказываются, обсуждаются, переводятся в череду практических действий и конкретных свершений — и потому опредмечиваются. Отсюда вытекает определённая логика тьюторской деятельности:

- 1) вопрошание о целях, интересах, сомнениях, волениях;
- 2) опредмечивание (фиксация и рационализация) высказанного;
- 3) перевод субъективных намерений в практическую плоскость;
- 4) организация рефлексии сделанного, переход к следующему шагу саморазвития тьюторанта.

Как уже говорилось в начале статьи, данная логика разворачивается в условиях преобладания классического педагогического отношения, существенно отличающихся от условий англо-саксонских стран. Поясним этот тезис кратким сравнением особенностей образовательных пространств российской и англосаксонской модели.

Для американского старшеклассника и студента образовательное пространство представляет собой пространство выбора. Школьники выбирают уровень изучения предмета или дисциплины: математика-1, математика-2, математика-3. Выбираются элективные курсы, количество которых намного превышает количество элективов в современной российской старшей школе. Процедура и технология выбора подробно прописана и рационализирована. Студенты, начиная с первого курса бакалавриата, выбирают учебные дисциплины, спектр выбора огромен. Один и тот же курс могут выбрать студенты и первого и третьего года обуче-

ния. Каждый из курсов сопровождается условиями выбора: либо он предполагает предварительное изучение (успешное, разумеется) тех или иных дисциплин, либо его можно выбрать без каких-либо ограничений.

Естественной установкой и педагогов и обучаемых в этих условиях является неоспоримое право на принятие образовательного решения. В условиях множественности выбора практическая проблема школьника и студента заключается в том, какой курс или уровень изучения предмета выбрать. Для этого и нужен консультант — тьютор, ментор. Можно выбрать курс самостоятельно, можно проконсультироваться с тьютором. Консультация по поводу собственного образовательного решения в этих условиях является привычным делом, простой характеристикой образовательной повседневности.

Модель образовательного пространства российской школы или вуза — принципиально иная. Она основана на классическом педагогическом отношении, не предполагающем никакого выбора. Принятие образовательных решений — редкая ситуация и для школьника и для студента. Индивидуальный учебный план (если таковой есть) выбирается на 2 года — период обучения в 10–11 классе. При этом выбор надо сделать один раз, в конце 9-го класса. По окончании старшей школы нужно выбрать вуз, факультет, направление подготовки минимум на 4 года. Большинство учебных планов российских вузов не предполагают сколько-нибудь серьёзных образовательных решений со стороны студентов — это классические учебные планы, степень вариативности которых крайне невысока.

Данные условия проблематизируют описанную выше логику тьюторской деятельности. Очевидно, что рефлексивно разбирать с выпускником старшей школы его ошибки в выборе профиля обучения по окончании 9-го класса — занятие бессмысленное, если не вредное. «Двухлетняя» партия оказалась проигранной. Основания «прошлого выбора» двухлетней давности давно забыты. Впереди ЕГЭ и очередное «судьбоносное решение».

Ещё сложнее ситуация со студентами 2–3 курса бакалавриата. Осознание ошибочности принятого решения уже пришло, воли и социальной решимости изменить свою

образовательную траекторию не хватает. Впереди — ещё 2–3 года «образовательного срока», который в силу сложившейся системы образовательных отношений нужно «дотянуть до конца». Такого рода ситуация характерна для более, чем половины студентов российских вузов<sup>6</sup>.

В этих условиях логично задать вопрос: что же может являться предметом тьюторского действия в условиях господства классической парадигмы в российском образовании? Дадим сначала ответ с позиции отрицания: совсем не то, что является предметом тьюторского действия в англо-саксонской модели. В условиях линейных учебных планов, длительных сроков «исполнения принятых образовательных решений», отсутствия реального множественного пространства выбора «здесь и сейчас» российский тьютор не может и не должен копировать тьюторские принципы, установки, технологии своих англо-саксонских коллег. Такого рода копирование неизбежно приведёт к акцентуации тьюторантов на безысходности ситуации «здесь и сейчас», что в известной степени блокирует возможность саморазвития.

Но попробуем теперь ответить на заданный вопрос в положительном ключе. В зависимости от социальной укоренённости тьюторской позиции в той или иной образовательной системе нам видятся два внушающих оптимизм подхода:

1. В условиях, когда тьюторская позиция только начинает прорастать в образовательной организации, когда классическое педагогическое отношение является господствующим, когда линейные учебные планы и преобладание отбора блокируют ситуацию выбора, принятия решений, предметом тьюторского действия могут быть те образовательные действия тьюторанта, которые лежат вне учебного плана — внеурочная, внеучебная деятельность, самообразование, преодоление собственных затруднений. Такого рода практика в какой-то степени противопоставляется «освоению» учебного плана.

Учёба в школе (в вузе) — социальная необходимость, долг, обязанность, повинность; развитие, реализация своего потенциала происходит за пределами этого

жёсткого образовательного пространства. Последовательная реализация такой тьюторской стратегии превращает тьюторство в своего рода «образовательную оппозицию». Тьюторское сообщество «выносит себя» за скобки официального образования. Тьюторские практики (тьюторские лагеря, образовательные события) становятся центрами кристаллизации смысла самообразования, при этом (с неизбежностью) официальное образование ещё больше обесмысливается.

2. В условиях, когда тьюторская позиция, тьюторское отношение, становятся частью управленческой стратегии развития образовательной организации, когда управленцы и большинство педагогов начинают понимать смысл пространства выбора, формирования осознанного отношения к собственному образованию у учащихся и студентов, возможен и необходим другой ответ. Он заключается в том, что пространство тьюторского действия ещё необходимо сконструировать, построить. Речь идёт о принципиальных изменениях структуры образовательного процесса, при которых от выбора, принятия решения учащимся зависит что, с кем, у кого он изучает. В этих условиях возможна постепенная рационализация тьюторского действия по отношению к индивидуальному учебному плану тьюторанта и преодолевается ортогональность урочной и внеурочной деятельности.

В российской образовательной среде реализуются оба подхода. По понятным причинам, первый реализовать в определённом смысле легче. Проще провести летний тьюторский лагерь, в котором достаточно создать подлинное пространство выбора, принятия решений. Однако такого рода образовательное событие, и даже последовательность такого рода тьюторских практик, как уже указывалось, «превращает» тьютора в образовательных оппозиционеров.

С нашей точки зрения, перспективной является стратегия, в которой сочетаются и первый и второй варианты тьюторского действия. Эта стратегия имеет более длительный срок реализации, но она позволяет, в конечном счёте, реализовать в российском образовательном пространстве эту простую и невероятно сложную идею — идею образовательного выбора, идею свободы принятия образовательных решений. □

<sup>6</sup> Червко М.А. Особенности профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей вузов (на примере Хабаровского края): Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2011. 22 с.; Опрос для студентов. Социализация. <http://aeterna.qip.ru/poll/result/29326/>

## Воспитание морального выбора у школьников

**Марина Владиславовна Волкова,**

доцент кафедры педагогики и яковлеведенья Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, директор НИИ педагогики и психологии (г. Чебоксары), доктор педагогических наук

• нравственная устойчивость личности • моральный выбор • технология морального выбора • проблемная ситуация • конфликтная ситуация • младшие школьники • подростки •

Педагогические технологии, в основе которых лежит проблемность (для обучения) и конфликтообразующая составляющая (для воспитания), широко распространены в практике работы современной школы.

Идеи проблемного обучения являлись одними из ведущих педагогических идей последнего столетия. Они получили широкое распространение в образовательной практике и интенсивно развивались на теоретическом уровне. Исходными для проблемного обучения были идеи Дж. Дьюи, Дж. Брунера и др. В отечественной педагогике идеи проблемного обучения начинают развиваться со второй половины 60-х гг. XX в.

Теория проблемного обучения основывалась на положении о том, что умственное развитие характеризуется не только объёмом и качеством усвоения знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская и др.). Значительный вклад в разработку психологических основ проблемного обучения внёс А.М. Матюшкин<sup>1</sup>. Проблемная ситуация возникает не произвольно или спонтанно, а при наличии внутренних условий мышления; она включает в себя наряду с предметно-содержательной, мотивационную и личностную сферы.

Теория проблемного обучения разрабатывалась М.И. Махмутовым, Т.В. Кудрявцевым, И.Я. Лернером и др. Несмотря на от-

дельные различия и частные расхождения, основные положения теории проблемного обучения в общем схожи. В интерпретации М.И. Махмутова эти положения с достаточной полнотой изложены И.А. Сафиуллиной и Г.С. Закировым<sup>2</sup>. Отметим, что теория проблемного обучения стала одной из основ педагогических технологий развития мышления учащихся, что позволило нам рассматривать её как важнейшую составляющую при проектировании технологии воспитания морального выбора в процессе формирования личности учащихся.

Обратим внимание на основные компоненты проблемного обучения, являющиеся базой воспитательных действий в формировании морального выбора у учащихся. Моральный выбор рассматривается нами как системообразующее основание нравственно устойчивой личности. Размытость понятия «моральный выбор» (В.И. Бакштановский, Г.И. Курган, Л.В. Рахматуллина) обязывает выделить его основные конструкты. Во-первых, моральный выбор — это деятельностно-поведенческий акт. Во-вторых, выбор предполагает автономию субъекта. В-третьих, выбор основывается на приоритете ценностей. В-четвёртых, результатом выбора является самоопределение личности в системе отношений и поведенческих ко-

<sup>1</sup> Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 168 с.

<sup>2</sup> Сафиуллина И.А., Закиров Г.С. Теория проблемного обучения М. И. Махмутова. Казань: Фэн, 2002. 152 с.

ординат. В-пятых, моральный выбор саморегулируется иерархией ценностей и регулируется моральными нормами. Не претендуя на универсальность, определим моральный выбор как акт деятельностно-поведенческой активности автономного субъекта, основанный на приоритете моральных ценностей и норм, смысл которого заключается в самоопределении личности в системе отношений и поведенческих координат и определении вектора (само)развития.

Решение проблемы осуществляется с помощью правил, алгоритмов (анализ, синтез, обобщение), т. е. посредством логического мышления с использованием ресурса эвристического вида мыслительной деятельности. Подключение к решению интуитивного мышления с его составляющими (способность представления — творческого воображения, ускоренного умозаключения, здравого смысла, обусловленного наличием опыта) осуществляется тогда, когда алгоритм решения проблемы неизвестен. В зависимости от ситуации возможны комбинации видов мыслительной деятельности или их сочетание. В практической деятельности необходимо знать их структуру.

Структура аналитической деятельности включает в себя:

- 1) осознание затруднения и анализ проблемной ситуации;
- 2) определение основного затруднения и формулировка проблемы;
- 3) поиск решения путём применения известных алгоритмов решения или поиск новых аналитических путей;
- 4) решение и проверка его правильности.

Структура эвристического вида мыслительной деятельности:

- 1) осознание затруднения и анализ проблемной ситуации;
- 2) определение основного затруднения и формулировка проблемы;

3) решение проблемы путём использования эвристических способов; поиск способов решения путём выдвижения ряда гипотез (как правило, с участием интуиции),

их логического развития до действий и сравнительной оценки; выдвижение гипотезы и нахождение решения индуктивным путём, в результате высказанной догадки;

- 4) проверка правильности гипотез путём применения добытого решения на практике. Различие между способами начинается с третьего этапа.

В основе проблемного обучения лежит управление процессом самостоятельного решения учеником проблемы. Процесс решения поставленной проблемы является наиболее сложным этапом познавательной деятельности человека<sup>3</sup>. При анализе процесса решения проблемы умственный поиск начинается с актуализации прежних знаний репродуктивного характера, затем возникает гипотеза о способах решения проблемы (разрешения противоречия) в силу невозможности действовать с помощью известных способов. Завершающий этап предполагает реализацию найденного решения.

Проблемная ситуация несёт в себе новое знание и новый способ усвоения этого знания. Учебная проблема имеет следующие функции: определяет направление умственного поиска как способа нахождения учащимися решения проблемы; формирует способности, интересы и мотивы познавательной деятельности ученика. Проблема должна быть связана с деятельностью ученика в проблемной ситуации, отражая при этом противоречивость информации с точки зрения содержания; задавать направление познавательного поиска и быть посильной. Логика решения учебной проблемы имеет следующие этапы:

- 1) составление плана решения проблемы;
- 2) выдвижение предположения и обоснование гипотезы;
- 3) доказательство гипотезы;
- 4) проверка решения проблемы;
- 5) анализ процесса решения.

Таким образом, проблемное обучение представляется как дидактическая система развивающего обучения, которое активизирует общее и интеллектуальное развитие школьника.

На базе теории проблемного обучения сформировалась технология проблемно-развивающего обучения<sup>4</sup>, отличительными

<sup>3</sup> Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 168 с.

<sup>4</sup> Педагогические технологии развития мышления учащихся / Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А. Казань: ТГЖИ, 1983. 88 с.

особенностями которой являются как минимум две. Во-первых, проблемность дискурса, что выражается в обсуждении проблем в виде вопросов как логической формы выражения противоречий. Во-вторых, технологии проблемно-развивающего обучения обнаруживают тенденцию к интеграции обучения и воспитания на основе разрешения проблем (познавательных, нравственных и т. д.) и дифференциации по уровням готовности к разрешению противоречий с выходом на индивидуализацию, как важнейшего условия эффективности интеграционных возможностей технологий обучения и воспитания (проблемно-развивающая технология и технология морального выбора).

Технология воспитания морального выбора у учащихся интегрировала в технологии проблемного обучения. Далее представим её с исчерпывающей полнотой.

Прежде всего, обратим внимание на специфику выбора:

- 1) выбор возможен при наличии определённой, но ограниченной свободы выбирающей системы от воздействий внешней среды;
- 2) выбор осуществляется в условиях противоречия между быстротой выбора и его адекватностью;
- 3) при выборе обнаруживается неоднозначная связь фактического следствия с вызвавшей его причиной;
- 4) главным объективным условием выбора поведения чаще других называются внутренние причины (ведущая мотивация, критерии выбора и т.д.);
- 5) исходная цель наполняет акт выбора внутренним смыслом.

Основу личности составляет её нравственная устойчивость. Нравственная устойчивость — это системообразующее основание, которое направляет активность личности, ограниченную моральными нормами и ответственностью за поступки, обеспечивая стабильность индивидуального развития. Базой воспитания нравственной устойчивости является мораль, в частности моральные нормы и, как частный случай, правила поведения. Нравственная устойчивость представляется результатом всей системы отношений, основанных на моральных принципах. Нравственная устойчивость формируется в течение школьного возраста.

Исследователями установлено, что до того как ребёнок знакомится с моральными нормами поведения, он уже располагает гаммой нравственных чувств, потребностей, которыми руководствуется в повседневной жизни. Ребёнок обладает целым набором элементарных нравственных качеств, полученных им в семье, в результате общения со взрослыми и другими детьми, под влиянием разнообразной информации и т.д. Взрослея, ребёнок ставит перед собой нравственные проблемы и пытается их решить<sup>5</sup>.

Существуют различные механизмы регуляции поведения личности, соотносимые с нравственной устойчивостью. Можно выделить пять уровней регуляции поведения с точки зрения влияния нравственной устойчивости на поведение школьника.

*Первый уровень* предполагает неустойчивость. Поведение обуславливается ситуативностью. Наблюдается определяющее влияние случайных факторов. В поведении преобладает негативизм, отсутствует нормативная регуляция. Поведение подчиняется индивидуальным представлениям самого ребёнка о необходимом и должном.

*Второй уровень* обеспечивается сформированностью нравственной устойчивости в степени, достаточной для того, чтобы появилась возможность увидеть элементы поведенческой ситуации. На поведение школьника большое влияние оказывает фактор случайности. Отмечается слабое регулирующее воздействие правил и установок. В ситуации нравственного выбора предпочтение отдаётся уходу от принятия решения, т.е. выходу из ситуации. Если возникает необходимость сделать выбор, появляются колебания, обусловленные различиями между групповыми и индивидуальными нормами.

*Третий уровень.* Нравственная устойчивость сформирована достаточно для более или менее целостного видения ситуации, её восприятия и осуществления попыток сделать выбор. Начинается обретение автономии от случайных факторов. В механизме регуляции преобладает мнение взрослого (учителя, родителей). Поведение

<sup>5</sup> Вардомацкий А.П. Моральная регуляция поведения личности. Минск: Наука и техника, 1987. С. 23–27.

ние выходит из пространства групповых норм, но ещё не определяется требованиями нормативной нравственности. Предпринимаются попытки сделать нравственный выбор, но они не всегда удачны. Появляется возможность использовать воспитывающий потенциал выбора.

*Четвёртый уровень.* Нравственная устойчивость обеспечивает не только видение, но и предполагает элементарный анализ поведенческих ситуаций. Появляется вероятность принять правильное решение в ситуациях нравственного выбора. Представления о правилах поведения уже достаточно сложились для эмансипации от внешних факторов и обстоятельств. Авторитет взрослого настолько велик, что ребёнок ориентируется на его поведение и стремится ему следовать. Школьник оказывается способным принимать решения, но выбор осуществляет под влиянием взрослого. Сделанный выбор адекватно воспринимается и усваивается ребёнком. Воспитательный потенциал выбора используется частично.

*Пятый уровень.* Нравственная устойчивость обеспечивает необходимый и достаточный анализ смыслообразующих и структурообразующих компонентов ситуации. Основные нормы нравственного поведения (или правила поведения) усвоены относительно прочно. Вырабатываются устойчивые побуждения следовать требованиям нормативной нравственности в условиях выбора стиля поведения. Принятие решения обуславливается авторитетом взрослого и правилами поведения. Принимаемое решение становится осознанным. Вероятность правильного выбора достаточно высока. Воспитывающие возможности выбора реализуются наиболее полно и продуктивно<sup>6</sup>.

В настоящей статье анализируются проявления нравственной устойчивости в ситуациях общения. Общение — это самостоятельная форма активности субъекта. В основе общения лежит поступок. В процессе общения оформляются взаимоотно-

шения. Результатом общения являются отношения человека с другим человеком. Общение, таким образом, является межсубъектным взаимоотношением.

Процесс общения — это ряд последовательных поступков, осуществляемых партнёрами по общению. Поступки участников общения взаимосвязаны между собой и выступают как сопряжённые. Поступки качественно своеобразны и обратимы, т. е. каждый поступок рассматривается с двух позиций: с позиции того, кто его совершил и с позиций партнёров. Независимо от позиций, компоненты структуры поступка оказываются едиными, а функции различными. Объединяет поступки партнёров общение. Процесс общения имеет собственный результат, который предполагает изменения, происходящие в сознании, поведении, свойствах и качествах общающихся. Результат общения выражается в изменении личностных качеств, которые обуславливают содержательную характеристику отдельного поступка и личности в целом.

Отметим как минимум четыре значимых положения в парадигме общение — поступок — нравственная устойчивость. Во-первых, специфический результат или продукт общения выражается в изменении качеств и взаимоотношений общающихся. Во-вторых, ассиметричность общения обуславливает противоречия, разрешаемые актом поступления. В-третьих, общение выполняет функцию регуляции и саморегуляции поведения. В-четвёртых, в процессе общения формируются личностные нормы и правила поведения<sup>7</sup>.

Нравственная устойчивость личности выражается в способности следовать нормам и правилам в ситуациях морального выбора.

Анализ психолого-педагогической литературы и собственного педагогического опыта позволяет нам говорить о том, что в школьном возрасте оформляется предрасположенность и возникает способность делать моральный выбор в противоречивых, в том числе конфликтообразующих, ситуациях. Под ситуациями, названными конфликтообразующими, нами понимается сочетание совокупности условий и обстоятельств деятельности и общения, в которых субъект оказывается перед необходимостью осу-

<sup>6</sup> Рахматуллина Л.В. Формирование основ нравственно устойчивой личности младших школьников в процессе морального выбора. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001. С. 21–22.

<sup>7</sup> Волкова М.В. Моральный выбор как системообразующая основа воспитания нравственно устойчивой личности: опыт экспериментального доказательства. — Чебоксары: НИИ педагогики, 2007. 136 с.

ществления морального выбора, с целью разрешения конфликтообразующего противоречия. Готовность к осуществлению морального выбора обеспечивается возрастными особенностями школьников.

Так, в работе с младшими школьниками необходимо учитывать следующее:

1. В процессе воспитания у младших школьников формируются первоначальные понятия о моральных качествах и нравственных образцах поведения (О.С. Богданова, О.Н. Сороцкая, А.В. Тихонова и др.). Происходят изменения в осознании детьми нравственных сторон деятельности и общения, рост понимания себя как субъекта нравственности, а также изменения в характере нравственных отношений к себе, взрослым и сверстникам. Эти изменения проявляются в моральных суждениях и поступках.

2. Интенсивно развиваются нравственные представления, и формируется нравственное сознание. Начинается усвоение нравственных понятий. Возникает рефлексия в виде размышлений о собственном поведении, что является основой сознательного усвоения нравственных требований.

3. В младшем школьном возрасте идёт постоянный процесс осознания детьми нравственных норм и правил поведения. Этот процесс служит главной предпосылкой формирующейся потребности следовать усвоенным моральным нормам и правилам.

4. В младшем школьном возрасте происходит: а) развитие потребности следовать в поведении усвоенным нравственным нормам; б) переориентация с поведения, направленного на получение одобрения со стороны взрослых, на поведение, связанное с выполнением нравственных норм и правил поведения.

5. Появляются мотивы, способные побуждать поведение младших школьников через сознательно поставленные цели, т.е. начинается постепенное овладение умением подчинять свои действия мотивам, связанным с выполнением моральных норм.

6. Оценка и самооценка выступают у младших школьников регулятором поведения. Оценка (самооценка) всегда предполагает

эталон. В качестве нравственного эталона для детей этого возраста выступает норма или правило поведения, носителем нормы (правила) является учитель.

7. В организации и разрешении конфликтообразующих ситуаций с участием младших школьников учитель играет ведущую роль<sup>8</sup>.

*В качестве иллюстрации приведём пример работы учителя по формированию нравственных понятий при изучении рассказа Д. Н. Мамина-Сибиряка «Серая Шейка». После прочтения детьми истории об оставшейся в замерзшей полынье одинокой Серой Шейке и встрече её с лисой, учитель приглашает учеников к обсуждению прочитанного: какие чувства вызвала у нас судьба маленькой Серой Шейки? «Мне её очень жалко!» (Таня Ш.); «Так хочется ей помочь» (Артём П.); «Я очень переживала» (Алиса Ш.) Как вы думаете, а какие чувства испытывала сама Серая Шейка?» «Думаю, что ей было очень страшно» (Саша Ч.).*

*Анализируя поступки героев, их эмоциональное состояние, ученики подбирают им характеристики. Серая Шейка — «слабая», «беззащитная», «отважная». Заяц — «смелый», «добрый», «надёжный друг». Лиса — «злая», «плохая», «коварная». Свои ответы школьники подтверждают отрывками из текста. Работа с текстом рассказа даёт ученикам легко, т. к. автор и сам выказывает своё отношение к героям.*

*Некоторые затруднения испытывают школьники при разборе произведений, в которых герой переживает разные эмоции, или идёт повествование о развитии отношений двух героев, когда они попадают в ситуацию морального выбора. В таких случаях учитель использует приёмы выразительного чтения диалогов, раскрывающих внутренние переживания героев в ситуации выбора, как например, в рассказе Н. Носова «Огурцы». Ученики наблюдают за изменением настроения героя: сначала он радуется огурцам, не осознавая своей вины, затем плачет и в конце рассказа вновь переживает радость от того, что сумел исправить ошибку и заглядеть свою вину. Детям задаются вопросы со-*

<sup>8</sup> Волкова М.В. Интеграция технологий обучения и воспитания в формировании личности школьников. М.: Изд-во МГГУ им. М.А. Шолохова, 2007. 618 с.

ставленные таким образом, чтобы в ответах и высказываниях третьеклассников проявлялись отношения, знания о способах поведения и о самой нравственной норме: «А был ли в вашей жизни подобный случай?», «Окажись вы в подобной ситуации, как бы вы поступили?».

*Подчеркнём, что применительно к младшим школьникам речь идёт об основах устойчивого морального выбора как базового компонента структуры нравственной устойчивости личности.*

У подростков готовность к осуществлению морального выбора обеспечивается следующими психолого-педагогическими характеристиками:

1. Основной характеристикой подросткового возраста является освоение социальных отношений и норм социальной жизни. И это несмотря на повышенную конфликтность в сфере отношений и переживания, которые сопровождают негативную фазу подросткового кризиса. В этом возрасте происходит замена детских норм поведения на взрослые.
2. Потребность в общении способствует усвоению подростком устойчивых форм поведения и переходу к использованию сложных механизмов внутреннего управления собственным поведением (Л.Б. Фролов).
3. Стремление обрести индивидуальный стиль поведения на основе усвоения умений принимать решения в ситуациях неопределённости.
4. Потребность в самоопределении, самоутверждении, обретении социального статуса среди взрослых.
5. Уровень этических знаний подростков позволяет им стать предпосылкой для становления нравственных убеждений.
6. Реализуемая потребность в самовоспитании обеспечивает достаточный уровень рефлексии, предметом которой являются моральные ценности, нормы, образцы и т.д.
7. Эмоционально-смысловой доминантой подросткового стиля общения является сам подросток (А.В. Мудрик).

Таким образом, стремление подростков усвоить нравственные понятия и моральные нормы приобретает личностный смысл и переживается как удовлетворение потребности в самоутверждении. Нравственное

сознание вырабатывает индивидуально значимые оценочные критерии. Поэтому организация нравственного воспитания подростков ориентирована на оценочную деятельность.

Моделирование конфликтообразующих ситуаций в воспитательном процессе, их актуализация рассматривается нами как психолого-педагогический тренинг.

*Проиллюстрируем это на примере урока русского языка, где происходит работа над правописанием, смысловым и семантическим содержанием нравственных понятий, их синонимами и антонимами, детализирующими нравственные признаки-характеристики слова. Например, при изучении темы «Признаки глагола у причастий» в 7 классе учитель для проведения диктанта выбирает текст, широко используемый в педагогической практике: «Сколько стоит хлеб? Копейки? Рязанскому жителю Анатолию Мерзлову, спасшему от огня хлебные поля, он стоил жизни. Широко известны имена школьников, пренебрегающих опасностью и вступавших в борьбу за хлеб со стихией. Пал на обуглившейся ниве калининский школьник Гена Воронов. Газета, рассказывавшая о делах ребят, писала об отважном поступке школьника из Смоленской области Васи Богомолова, поднявшем на борьбу с огнём за хлеб всё село. Нет ничего горше и обиднее, чем боль, нанесённая хлебу. Нельзя уважать человека, не ценящего хлеб. К каждому колоску, подобранному в поле, к булке в школьной столовой должно быть бережное отношение».*

*После чтения текста учитель проводит беседу:*

1. Какова главная мысль текста?
2. Какое название можно дать этому тексту?
3. Почему в народе сложилось такое трепетное отношение к хлебу?
3. Как вы понимаете выражение «берегите хлеб»?
4. Как городской житель может беречь хлеб?
5. Всегда ли бережно вы относитесь к хлебу?

*Доверительные отношения между учителем и учениками позволяют создать необходимую атмосферу на уроке. Подростки активно обсуждают предложенный текст:*



*«Я предлагаю назвать текст «Самое дорогое» (Олег А.). «Беречь хлеб это значит уважать чужой труд» (Ирина П.), «Хлеб — это главная еда, а без еды человек не может работать и жить» (Денис А.), «Сегодня мы привыкли к хлебу, потому что его всегда можно купить, но хлеб — больше чем просто продукт! Запах свежего хлеба — это запах тепла» (Татьяна Ш.), «Беречь хлеб, значит покупать столько, сколько можешь съесть, чтобы потом не выбрасывать засохшую булку» (Артём П.). «В нашей семье хлеб никогда не выбрасывают. Даже самый маленький кусочек! Бабушка рассказывала, как они вместе с сестрой по очереди долго стояли в очереди за хлебом, когда им было столько же лет, сколько мне сейчас» (Настя С.). «Теперь я всегда буду вспоминать этот рассказ, когда буду кушать хлеб. Больше никогда не выброшу ни кусочка» (Евгения Г.).*

Оказавшись включённым в ситуацию, субъект (школьник) должен попытаться самостоятельно или с помощью воспитателя: а) диагностировать ситуацию (определить её характер, направленность и т. д.); б) сформулировать требования, которые предъявляет к нему ситуация; в) сделать моральный выбор. При организации воспитательной работы предусматривается, что ученик будет испытывать соответствующие чувства (растерянность, страх) до того как он попадёт в заданную учителем (воспитателем) ситуацию. Подобное состояние вызывается с помощью моделирования ситуации. Задаваемая модель ситуации создаёт соответствующий психологический настрой. Воображение воспроизводит реальную ситуацию, в которой может оказаться другой, и идентифицирует себя с ним.

При решении смоделированных воспитывающих конфликтообразующих ситуаций совершенствуются адаптационные механизмы и накапливается опыт ориентировки в схожих ситуациях. Схема приобретения опыта разрешения конфликтных ситуаций выражается следующим образом. Субъект усваивает структуру и составляющие конструкции ситуаций данного вида, уясняет формы связи между ситуацией и поступком (собственно выбором). фиксирует сознанием результаты выбора и прогнозирует его возможные последствия для партнёров и окружающих. Попав в аналогичную ситуацию, субъект разрешает проблему на осно-

ве усвоенных нравственных принципов и норм, то есть делает адекватный ситуации поведенческий выбор. В итоге происходит формирование нравственной привычки и её закрепление в усвоенных поведенческих формах.

Осуществление морального выбора обусловлено корректным анализом отношений, сложившихся в конфликтной ситуации. Выделяются три фазы (стадии или этапа), которые определяют развитие отношения в конфликтной ситуации<sup>9</sup>. На первой фазе происходит определение, осознание участниками ситуации как конфликтной. На второй фазе выбирается «стратегия», структурирующая ход взаимодействия в конфликтной ситуации. На третьей фазе осуществляется выбор действия в рамках общей «стратегии» взаимодействия.

Конфликтообразующая ситуация выступает как реальное проявление объективных факторов в конкретных условиях взаимодействия. При этом чрезвычайно важен момент осознания ситуации как конфликтной хотя бы одним из участников взаимодействия. Конфликтная ситуация уже сама по себе несёт угрозу для того или иного участника взаимодействия и требует мобилизации имеющихся в его распоряжении ресурсов, чтобы либо добиться желаемой цели (если речь идёт о стороне, выступающей как активное начало), либо обеспечить максимально возможную защиту (если речь идёт о пассивном участнике взаимодействия).

Действия, которые побуждаются состоянием объективных и субъективных факторов, определяющих конфликтную ситуацию, служат для достижения определённой цели, и потому каждый из участников взаимодействия обычно соотносит свои действия с тем, насколько они приближают его к желаемой цели. В этой фазе взаимодействия каждый из участников намечает определённую линию поведения, сводимую в самой общей форме к трём упомянутым выше направлениям. Данная линия несколько позже оформляется как общая «стратегия». Именно здесь принимается решение относительно того, в каком на-

<sup>9</sup> **Бородин Д.И.** Педагогические условия формирования единства нравственного сознания подростков нетрадиционными средствами воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 1998. 16 с.

правлении будут структурироваться действия каждой из сторон. Иначе говоря, устанавливается предел допустимого действия. Третья фаза взаимодействия характеризуется столкновением стратегий и тактик индивидуального поведения. На этой фазе выясняется, какая из сторон достигнет цели.

Сложность конфликтообразующей ситуации создаёт затруднения в прогнозировании поступков субъекта выбора. Возникающие трудности связаны, во-первых, со сложностью поиска универсального нравственного образца, в соответствии с которым даётся оценка тому или иному поступку. Во-вторых, затруднительно установить, какие именно мотивы или их комплекс выполняют функцию целепобуждения в каждом конкретном случае. Мотивационные установки различны не только у разных субъектов в одинаковых ситуациях, но и у одного и того же субъекта в зависимости от содержательной стороны оцениваемого выбора.

Всё это обуславливает определённые трудности на пути экспериментального прогнозирования модели поведения, но, в то же время, создаёт предпосылки изучения возможностей моделируемых ситуаций для адекватной оценки вариантов поведения (выбора). Тем не менее, отмеченные и непредвиденно возникающие (а значит и трудно поддающиеся учёту), но преодолимые сложности не умаляют воспитательной значимости конфликтообразующей ситуации. Напротив, они стимулируют поиск, направленный на их преодоление, и свидетельствуют о потенциале конфликтообразующих ситуаций.

Участнику конфликтообразующей ситуации приходится постоянно решать проблемы, связанные с поиском новых путей и манёвров, ведущих к достижению цели. Постоянная проблемность конфликтной ситуации является важной объективной детерминантой индивидуального поведения, которое в данном случае рассматривается как реакция партнёров по общению на конкретную ситуацию.

Проведённый анализ воспитательных возможностей конфликтообразующей ситуации позволяет сделать следующее обобщение: необходимо добиваться, чтобы воспи-

танники воспринимали конфликтообразующую ситуацию как ситуацию морального выбора. Отсутствие ответственности за свой выбор снижает влияние регулирующих факторов (норм и правил поведения).

Нравственная устойчивость гармонизирует ситуацию, в которой оказывается личность. В силу определённых установок, которыми руководствуется субъект при принятии решений, в его сознании конфликтная ситуация теряет проблемность. Адекватный выбор в конфликтообразующей ситуации способствует приобретению личностью состояния устойчивого нравственного равновесия.

В воспитывающих конфликтообразующих ситуациях школьник выступает как субъект, ориентируемый извне. Столкнувшись со сложной и во многом противоречивой ситуацией, воспитанник не в состоянии в ней разобраться и выбрать адекватную форму поведения. Поэтому школьники нуждаются в руководстве со стороны воспитателей, которое должно быть предельно тактичным, иначе оно может породить негативную реакцию со стороны воспитанников и будет отвергнуто.

При моделировании воспитывающих конфликтообразующих ситуаций необходимо помнить, что неразрешимость проблемы (невозможность выхода из ситуации конфликта), с которой сталкивается школьник, сводит к нулю воспитательный потенциал ситуации. Это обстоятельство предполагает необходимость учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся при конструировании таких проблемных ситуаций, которые, будучи конфликтообразующими, были бы разрешимыми.

Главная цель воспитательной работы учителя в направлении нравственного развития личности заключается в том, чтобы научить школьников делать моральный выбор в конфликтообразующих ситуациях. Воспитательные ситуации рассматриваются как взаимодействие учителя и учащихся, в котором поведение одних обуславливает определённые поступки других. Включённость в ситуацию школьника обеспечивается: а) обоснованной постановкой проблемы; б) стремлением к осознанию её воспитанником. Совместный разбор ситуации, ана-

лиз поступка позволяют своевременно скорректировать программу воспитательных воздействий.

На этапе моделирования воспитательной конфликтообразующей ситуации учителю необходимо самому решить моделируемое противоречие. Решение учителем нравственных противоречий, составляющих содержание ситуаций выбора, предполагает:

- определение им цели своих действий, то есть того, чем должна закончиться ситуация и какие последствия вызвать;
- выбор содержания и способа (варианта) своих действий;
- осуществление действий;
- анализ хода и результатов сделанного, то есть сравнение того, что получилось, с тем, что планировалось<sup>10</sup>.

Анализируя ситуацию, учитель обязан продумать и оценить позиции, поступки и возможные мотивы всех её участников и только после этого принимать решение о целесообразности введения в воспитательный процесс конфликтообразующей ситуации. Основные воспитательные задачи, решаемые учителем таковы:

- 1) создать условия для максимального усвоения учащимися моральных знаний, принципов и норм;
- 2) способствовать приобретению устойчивых навыков и умений решения конфликтообразующих ситуаций;
- 3) сформировать у школьников привычку осуществлять моральный выбор;
- 4) содействовать присвоению воспитанниками соответствующих стереотипов поведения;
- 5) способствовать приобретению учащимися опыта нравственного поведения;
- 6) оптимизировать процесс воспитания нравственной устойчивости школьников.

С целью решения поставленных задач учителю необходимо направить педагогические усилия на воспитание у школьников:

- а) умения адекватно воспринимать проблемную ситуацию;
- б) личностного отношения к ситуациям морального выбора, которые вычленены из реальной жизни, представлены в литературе, либо изображены на рисунке;

в) умений давать содержательную оценку и включаться в ситуацию;

г) умений соотносить компоненты поступка (побуждения, потребности) с моральными установками;

д) способности сопереживать партнёру по общению;

е) навыков вычленения конфликтообразующих противоречий и готовности к обсуждению их с учителем;

ж) установок на сопереживание последствий выбора и того воздействия, которое он может оказать на окружающих.

Комплексное решение поставленных задач и осуществление намеченных мер будет содействовать постепенному развитию у школьников способности к самостоятельному моральному выбору и оптимизирует процесс воспитания их нравственной устойчивости.

В ходе проведённого нами исследования были выявлены особенности развития, затрудняющие (либо блокирующие) осуществление школьниками самостоятельного морального выбора:

- у школьников отсутствует прямая связь между усвоением нравственных представлений и понятий, с одной стороны и поведением — с другой, что выражается в несоответствии между нравственными знаниями и поступками;
- недостаточный уровень развития у школьников нравственно-волевой сферы;
- относительно низкий уровень развития нравственных мотивов;
- отсутствие нравственных убеждений;
- эмоциональный настрой у школьников не всегда сочетается с рациональной практикой морального выбора;
- осуществлённый выбор чаще всего делается в свою пользу, что влечёт за собой негативную реакцию окружающих;
- неготовность до конца совершить сделанный моральный выбор;
- стремление выйти из ситуации и игнорировать необходимость выбора;
- школьник осуществляет выбор в аналогичных ситуациях лишь накопив значительный опыт решения ситуаций данного типа;
- осуждая неправильные действия, учащийся не всегда может предложить вариант положительного выбора;

<sup>10</sup> Всё об этике: Кн. о нормах поведения в любых жизненных ситуациях. Ростов н/Д.: Феникс, 1995. С. 8.

- оказавшись в ситуации выбора, школьник часто не в состоянии правильно разрешить её по причине отсутствия нравственного опыта деятельности в подобных ситуациях.

Для эффективной организации процесса воспитания морального выбора как средства формирования нравственной устойчивости школьников нами предложена типология учащихся по уровню готовности к осуществлению морального выбора в ситуациях проблемно-конфликтного характера. Выделенные уровни соотнесены с уровнями воспитанности нравственной устойчивости школьников и свидетельствуют о взаимообусловленности морального выбора и нравственной устойчивости как личностных (ново)образований детей школьного возраста.

Для младших школьников характеристика уровней готовности выглядит так:

*Низкий уровень готовности к осуществлению морального выбора.* Школьники, отнесённые к этому уровню, оказываются готовыми к осуществлению морального выбора. Однако, поведение этой группы учащихся неустойчиво. Практическое осуществление выбора возможно под воздействием взрослых (учителя) и из боязни осуждения или наказания с их стороны. Регулирующее воздействие норм (правил) носит императивный характер и осуществляется на уровне установки: «можно — нельзя». Выделяется своей действенностью запретительная функция норм. Осуществлению морального выбора препятствует импульсивность и ситуативность. Элементы анализа ситуации отсутствуют. Учащиеся, отнесённые к низкому уровню готовности к осуществлению морального выбора, оказываются неспособными к самооценке собственных поступков и затрудняются в оценке поступков партнёров по общению.

*Средний уровень готовности к осуществлению морального выбора.* Учащиеся не только потенциально готовы к осуществлению выбора, но и совершают выбор под воздействием взрослых, ожидая одобрения или поощрения с их стороны. Хотя школьник приучен соблюдать моральные нормы, в большинстве случаев они не являются осознанными. На поведение продолжает

оказывать влияние ситуативность, но в меньшей степени. Появляются попытки рационального анализа ситуации, и предпринимаются достаточно активные действия по осуществлению выбора. Однако эти попытки не всегда продуманы, а действия удачны. Учащиеся, отнесённые к этому уровню, проявляют способности к частичной самооценке результатов выбора и более или менее адекватно оценивают поступки партнёров по общению.

*Высокий уровень готовности к осуществлению морального выбора.* Школьники совершают нравственные поступки по внутреннему побуждению. Поведение учащихся данной группы в большинстве ситуаций соответствует нравственным нормам. Поощрение со стороны учителя не является побуждением для совершения поступка. Однако, его целесообразность очевидна, так как стимулирует моральный выбор. Поведение школьников регулируется нравственными нормами и правилами, которые являются более или менее осознанными. Моральный выбор ориентируется требованиями нормативной нравственности и правилами поведения. Ситуативность не оказывает заметного влияния на принятие решения. Влияние импульсивности также не очевидно. Школьники, отнесённые к высокому уровню готовности к осуществлению морального выбора, способны к более или менее полной самооценке собственного выбора и его результатов. Способность к оценке поступков партнёров также проявляется в её относительной адекватности.

Для подросткового возраста характеристика уровней выглядит следующим образом:

*Низкий уровень готовности к осуществлению морального выбора:* отсутствуют представления о нормотворчестве; механизмы самовоспитания, ориентирующие на развитие способности к осуществлению морального выбора выражены слабо. Предрасположенность к восприятию обучающих и воспитывающих воздействий, осуществляющихся как результат интеграции педагогических технологий, невысока. Целостное представление о моральном выборе, развиваемое через усвоение его компонентов, не выражено. Педагог слабо воспринимается как партнёр по диалогу, содержанием которого является анализ ситуации; мо-

ральный выбор не является предметом рефлексии. Подросток не в состоянии обнаружить взаимосвязь между когнитивной и поведенческой составляющей морального выбора.

*Средний уровень готовности к осуществлению морального выбора* характеризуется следующими признаками: проявляется стремление к развитию способности применять нормы в качестве регуляторов поведения в ситуациях выбора; в моральном выборе фиксируется результат самовоспитания, что является свидетельством попыток обретения индивидуального стиля поведения. Прослеживается результативность воздействий обучающих и воспитывающих технологий на моральный выбор; обнаруживается стремление к целостному представлению о моральном выборе на основе усвоения (присвоения) его отдельных компонентов; отдельные компоненты морального выбора становятся предметом рефлексии. Приходит осознание единства когнитивной и поведенческой составляющей морального выбора.

*Высокий уровень готовности подростков к осуществлению морального выбора* предполагает относительно развитую способность применять нормы морали в качестве саморегуляторов морального выбора; чёткое осознание возможности самовоспитания морального выбора через саморазвитие его компонентов; достаточную predisposition к восприятию обучающих и воспитывающих воздействий, осуществляемых на основе интеграции педагогических технологий и направленных на воспитание морального выбора; осознанность необходимости участия взрослых для поиска оптимального выбора в сложных ситуациях; восприятие морального выбора как ценности и предмета рефлексии; осознанное единство когнитивной и поведенческой составляющих морального выбора.

В качестве заключения отметим, что эффективности технологии воспитания морального выбора у разновозрастных групп учащихся способствует соблюдение ряда общих и частных условий. К общим условиям относятся:

- организация этического просвещения учащихся;

- осуществление педагогической деятельности по выявлению готовности младших школьников и подростков к разрешению нравственных противоречий на основе морального выбора;
- приобретение умений и навыков анализировать проблемные ситуации с нравственным содержанием;
- овладение процедурой принятия решений.

К частным условиям относятся те, которые учитывают возрастную специфику учащихся младшего школьного и подросткового возрастов:

- учёт индивидуальных особенностей учащихся;
- использование организационных и содержательных возможностей различных видов общественно и лично значимой деятельности подростков с целью включения их в ситуации выбора;
- использование потенциала самовоспитания подростков для эффективного осуществления морального выбора в педагогических ситуациях, проигрываемых в сознании, виртуальном пространстве и др.;
- организация игровых ситуаций с нравственным содержанием для развития способностей младших школьников к моральному выбору. □

# Опыт массового медиаобразования в Венгрии: становление и тенденции развития<sup>1</sup>

**Александр Викторович Фёдоров,**

профессор, проректор по научной работе Таганрогского государственного педагогического института имени А.П.Чехова, президент Ассоциации медиапедагогов России, доктор педагогических наук

**Анастасия Александровна Левицкая,**

доцент Таганрогского института управления и экономики, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогов России, кандидат педагогических наук

• медиаобразование • аудиовизуальная культура общества • национальный образовательный стандарт • социальная роль СМИ • семейная медиаграмотность •

Западные страны (особенно Канада, Австралия, Великобритания, Франция, Германия, Норвегия, Швеция) в последние годы активно развивали исследования и медиаобразовательные программы на уровне средней и высшей школы<sup>2</sup>. При этом заметно всё возрастающее влияние трудов англоязычных медиапедагогов на общую ситуацию медиаобразования. С 1990-х годов зарубежное влияние в медиаобразовании стало ощутимым и в таких странах как Россия и Украина<sup>3</sup>.

Светское и теологическое медиаобразование (особенно в последние десятилетия) активно развивается и в странах Восточной Европы.

Особенно ценен для нас опыт Венгрии — первой страны Восточной Европы, где медиаобразование с 1990-х годов стало обязательным для массового школьного обучения.

## Хронология событий

История развития медиаобразования в Венгрии обусловлена историческими процессами, происходящими в послевоенной Европе, политикой государства по отношению к СМИ. В условиях социализма власти формулировали задачи, стоящие перед образованием в целом и перед его отдельными сферами. Венгерское сообщество педагогов и специалистов в области кино в числе первых осознало роль аудиовизуальной культуры в обществе. Интеграция кинообразования началась в 1957 году с основанием первых кино клубов. В 1961 году был основан Молодёжный кинокомитет, куда входили несколько организаций и институтов, занимающихся проблемами образования. Однако в те годы деятельность даже

<sup>1</sup> Статья написана в рамках исследования, выполненного при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012–2013).

<sup>2</sup> Bazalgette C., Bevort E., Savino J. (1992). L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations. Paris — London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.; Buckingham D. (2003). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.; Hart A. (1998). Introduction: Media Education in the Global Village // Hart A. (Ed.). Teaching the Media. International Perspectives. Mahwah, New Jersey — London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1–21; Masterman L., Mariet F. (1994). L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.; Pungente J.J., O'Malley M. (1999). More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us. Toronto: McClelland & Stewart Inc., 255 p.

<sup>3</sup> Fedorov A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.

общественных организаций дирижировалась политической властью.

*Второй этап* начался в 1965 году и длился до 1978 года, когда был утверждён новый государственный стандарт. На этом этапе кинообразование фигурировало в учебных планах в содержательном блоке «Эстетика кино» в рамках дисциплины «Венгерский язык и литература». Исходя из этого, специального обучения для учителей не было, однако в 1970-х годах сформировались профессиональные рабочие группы, ставшие в дальнейшем основной силой педагогических инноваций.

*Третий этап* развития медиаобразования в Венгрии пришёлся на 1978–1988 годы. В это время прежний стандарт потерял свою легитимность, а вместе с ним приостановилось и кинообразование. В течение нескольких лет отдельные инициативы венгерских педагогов внедрить медиаобразование в учебных заведениях страны тормозились бюрократическими препонами.

*Четвёртый этап* продлился с 1989 по 1995 год. Во время и после крушения командно-административной системы (1989–1990 гг.) венгерские учителя, привыкшие следовать диктату учебных планов в течение многих лет, столкнулись с новыми вызовами — ответственностью за разработку авторских учебных программ. Причём, период смены режима характеризовался стремительно варьирующимися желаниями правительства.

В 1992 году появилась третья редакция национального базового образовательного стандарта (NAT-3). В 1994 году был издан документ, дополняющий стандарт. В нём подчёркивалась важность защиты высокой культуры: элитарный подход к культурным ценностям. Левое крыло правительства, пришедшее к власти в 1994 году, одобрило новую редакцию госстандарта (спустя три года он также изменился).

В целом четвёртый этап развития медиаобразования в Венгрии характеризовался альтернативными, местными инициативами и экспериментами параллельно с начинающейся децентрализацией системы образования в целом. До 1995 года учебные про-

граммы были централизованы: ориентированы не на цели, а на предметы, одинаковые для всех школ и всех учащихся. В этих условиях киноэстетика сохранила своё место в курсе родного языка и литературы, но практически статус кинообразования снизился до факультатива.

*Пятый, ключевой этап* развития медиаобразования в Венгрии (1995 — настоящее время) начался с ратификации национального образовательного стандарта, принятого в 1995 году. Этот документ предоставил медиаобразованию место в дисциплине «Искусство», программа которой состояла из четырёх содержательных блоков (Киноискусство, Живопись, История искусств, Коммуникационные системы). Стандарт предписал изучение медиа в 7–10-х классах. В документе не указывалось конкретное количество «медиаобразовательных» часов, но предлагалось процентное соотношение учебных часов по каждому блоку.

1996 год ознаменовался созданием нового школьного предмета «Кинообразование и медиаобразование». Этот предмет был включён в государственный образовательный стандарт и, что уникально для Европы, введён в качестве обязательного предмета во все венгерские средние школы. С 2005 года курс «Медиаобразование» стал одним из предметов, по которым сдаются выпускные экзамены в школе, что повысило его престиж среди школьников, родителей и учителей.

После 1996 года в Венгрии были организованы региональные медиаобразовательные центры, объединившие различные организации (например, кинотеатры, местные газеты) в неформальную систему без внутренней иерархии и сохраняющие гармонию интересов и сотрудничество между школами и социумом (родительские комитеты, спонсоры, вузы, отдельные исследователи и т.п.). В 1996 году медиапедагоги основали Ассоциацию кино/медиапедагогов. Ассоциация организует национальные конференции, поддерживает работу сайта. Также важным источником инноваций стал спонсируемый правительством общественный кинофонд, который оказывает медиаобразованию финансовую поддержку в форме грантов.

## Теоретические предпосылки

В современной концепции медиаобразования в Венгрии можно отчётливо выделить две традиции: эстетическую и семиотическую. Как и во многих других странах, в 1960-х годах в Венгрии активно развивался так называемый эстетический подход в кинообразовании. Венгерские школы характеризовались сильной доминантой «высокой культуры». Эстетическая (художественная) теория медиаобразования нацелена на развитие понимания основных законов и языка медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, эстетического восприятия и вкуса, способности к квалифицированному эстетическому анализу. Вот почему основное внимание уделяется анализу языка медиакультуры, критическому анализу авторской концепции художественного медиатекста.

В странах Восточной Европы (и, конечно, в России) эстетическая теория медиаобразования на протяжении многих десятилетий (с 1920-х до 1980-х годов) сочеталась с идеологической, ориентированной на коммунистический режим. При данном подходе киноискусство находилось в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение, а внутри спектра кино в учебный процесс отбирались авторские, элитарные картины. Однако, начиная с 1970-х годов, эстетический подход стал интенсивно вытесняться семиотической теорией, авторы и последователи которой считают, что медиатекст следует оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам.

Если изначально семиотика была ориентирована на лингвистику (Ф. де Соссюр, Р. Якобсон), то постепенно семиотическая теория стала применяться для изучения медиатекстов массовой коммуникации (Р. Барт, У. Эко, Ю. Лотман). Любой медиатекст рассматривается как совокупность знаков, основным содержанием медиаобразования становятся коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа, а педагогической стратегией — обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, денотации и коннотации.

Семиотический анализ медиатекста тесно связан с изучением ключевого понятия медиаобразования «Язык медиа». В этом смысле медиаобразование стремится развивать знания тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею, а также развивать эти знания, совершенствуя умения текстуального анализа, которые могут прилагаться к неподвижным или движущимся образам, записанным на носитель звука или к любой комбинации вышеназванного. По отношению к понятию «язык медиа» обнаруживается единство подходов венгерских и российских медиапедагогов (О.А. Баранов, С.Н. Пензин, Ю.Н. Усов, А.В. Фёдоров и другие) — и те, и другие на начальном этапе анализа медиатекстов предлагают учащимся сконцентрироваться на внимательном восприятии аудиовизуальных образов, на описании их характерных особенностей. Аудитория учится понимать условные коды медиатекстов (к примеру, становятся «прозрачными» следующие коды: объекты и явления в медиатексте могут быть увидены «глазами персонажа», а каждая радио/телепередача имеет свою, как правило, постоянную заставку). И только после этого осуществляется плавный переход к интерпретации и оценке медиатекста.

Здесь также практикуются упражнения по изучению возможностей многомерного кодирования телевидения, фотографии и кино — кадрирование изображений и фотографий (изучение системы планов), съёмки видеокамерой под различными углами (изучение понятия «ракурс»), переход одного кадра в другой, ритм повествования (монтаж), ретроспекция, замедленное движение (манипуляция временем) и т.д. В итоге понимание учащимися языка медиа включает понятие о том, как можно обозначить изменения времени и места действия в медиатекстах, или как могут быть показаны типичные характеры и ситуации: например, каков «код» изображения типичных отрицательных персонажей, а каков — типичных положительных. Или, в качестве более сложного варианта — как нарушаются или разрушаются стандартные «коды» медиатекста в пародии или в «экспериментальном авангарде», как обыгрываются в постмодернистской стилизации традиционные «коды» классических медиатекстов.



К концу 1990-х годов тема социальной роли СМИ стала звучать в различных концептуальных аранжировках на страницах научных изданий всё громче, но особенно выразительно, когда речь заходила о приобретении массовой аудитории к психологии консьюмеризма, о воздействии рекламы, развлекательного контента и пр. Это отразилось как на теории, так и на практике медиаобразования. Ракурс социологической теории добавил в содержание дисциплины «Кино и медиаобразование» такие темы как: «СМИ и гражданское общество», «Экономические взаимоотношения государства и массмедиа», «Медиа и политика», «Глобализация и глокализация» и др.

В современной Венгрии решения о культурном и креативном измерении образования производятся и на государственном (Министерством образования и культуры), и на школьном уровнях. На государственном уровне, Национальный образовательный стандарт (NCC; Nemzeti Alaptanterv, NAT) определяет основные междисциплинарные цели и области знаний, список компетенций, которые необходимо развить. Национальный стандарт определяет следующие ключевые компетенции, которые должны приобрести учащиеся в ходе обучения: коммуникация на родном языке; коммуникация на иностранном языке; математическая компетенция; компетенция в естественных науках; информационная компетенция; умение самостоятельного и организованного обучения; инициатива; эстетически-художественное восприятие и выражение; экономическая компетенция; экологическое мышление; эстетически-художественное восприятие и выражение<sup>4</sup>.

Последнее включает понимание важности эстетического восприятия и творческого выражения идей, впечатлений, чувств в традиционных художественных формах и в медиа (включая литературу, музыку, хореографию, драматическое искусство, изобразительное искусство, визуальную культуру, фотографию и кино). В венгерских школах обычно предметы этого цикла носят названия «Изобразительное искусство и визуальная культура», «Музыка», «Драма и хореография», «Кино и медиаобразование». То, что область знаний «искусство» разделяется на эти предметы, производит синергетический эффект, т.к. все они нацелены

на овладение знаниями и приобретение опыта в различных формах создания, осмысления и коммуникации, что делает значительный вклад в развитие целого спектра умений и качеств личности.

Ключевыми понятиями предмета «Кино и медиаобразование» являются: наблюдение, понимание, коммуникация, интерпретация, анализ, толерантность, критическое мышление, кооперация, выбор, творчество. Предмет нацелен на развитие критического понимания медиа, понимание их социальной роли и функций. Он также даёт представление о аудиовизуальном языке, способствует тому, что школьники развивают рефлексивность и толерантность к чужому восприятию и самовыражению через медиатекст.

В 1996 году, как уже упоминалось выше, после 10 лет подготовки в новый национальный образовательный стандарт был введён новый предмет «Кино и медиаобразование» и с 1998-99 учебного года эта дисциплина появилась в учебных планах всех венгерских школ с 7 по 12 класс (т.е. для школьников в возрасте 12-18 лет). Целью внедрения медиаобразования было заявлено совершенствование навыков и умений чтения и письма визуального языка как способ понимания медиа и образного мира вокруг нас.

### Стратегический план развития медиаобразования

Для того, чтобы получить представление о современной венгерской образовательной политике в области медиа, остановимся на основных положениях Национального стратегического плана медиаобразования, утверждённого министерством образования на 2004-2013 год<sup>5</sup>.

Цель плана — создание и внедрение программ, направленных на развитие навыков избирательного, критического и интерактивного использования массмедиа, т.е. развитие медиаграмот-

<sup>4</sup> Benyei-Fazekas J. (1999). What, When, how and Why? Media Education in Hungary. In: Educating for the Media and the Digital Age. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, p.55–65.

<sup>5</sup> Hungarian National Media Education Strategic Plan 2004–2013. Ministry of Education.

ности граждан, особенно учащихся и работающих в системе образования. Стратегия составлена в соответствии с документом Европейской комиссии от 1999 года «Принципы и рекомендации аудиовизуальной политики в эру цифровых технологий», который гласит, что «...аудиовизуальные медиа играют фундаментальную роль в развитии и передаче социальных ценностей. Не только потому, что они воздействуют в значительной степени на то, какие факты и какие образы окружающего мира мы воспринимаем, но и потому, что медиа представляют целые концепты и категории — политические, социальные, этнические, географические, психологические, — которые мы используем для интерпретации этих фактов и образов. Таким образом, массмедиа участвуют в определении не только того, что мы видим, но и как мы видим это».

В стратегический план входят школьные программы медиаобразования, программы, ориентированные на развитие семейной медиаграмотности, а также программы для функционирования в общественной сфере, затрагивающие гражданские права и права ребёнка. Программы нацелены на воспитание поколения ответственных граждан, также подразумевается, что эффективное медиаобразование обогащает человека необходимыми знаниями, умениями и опытом, повышающими его положение на рынке труда и делающими его более активным участником культурной жизни Венгрии и Европейского Союза.

С помощью пяти аргументов в плане обосновывается решение интеграции медиаобразования в систему среднего образования.

*1. Качественные и количественные изменения в потреблении медиа.* Система образования не смогла соответствовать изменившимся отношениям общества и медиа, отразить растущее медийное потребление детьми и молодёжью, так как традиционно в школьной системе главным и единственным представителем культуры считался «канонический» литературный текст. Более того, трансформационные процессы в массовых коммуникациях породили ранее неизвестные виды медиатекстов, такие как, инфотейнмент, интерактивное радио, интернет чат. В результате этих изменений,

новое поколение социализируется в новых условиях, используя новые медиа новыми способами, отличными от практики своих родителей. Трансформация содержания понятия медиаграмотности предъявляет новые требования к содержанию лингвистической, литературной и коммуникационной культуры, с одной стороны, и визуальной культуры и методологии медиаобразования, с другой стороны.

*2. Социализирующий эффект медиа в мире детей, подростков и взрослых.* Кроме ограничений, касающихся насилия и сексуального содержания в медиа, медиаобразование может играть главную роль в регулировании массмедиа за счёт того, что решения о противоречивом контенте должны приниматься не избранными комитетами, а зрителями. Другими словами, зрители должны решать (например, с помощью пульта дистанционного управления), что смотреть, на основе критического, избирательного отношения к медиатекстам, которое они приобрели в результате процесса медиаобразования. Более того, их решения — реализованные как рыночный спрос, основанный на ценностях — должны способствовать повышению качества медиавещания.

*3. Роль медиаобразования в аудиовизуальной политике государства.* Что касается содержания, методологии и структуры медиаобразования, точкой отсчёта должна быть комплексная роль медиа в социализации личности. Медиа несут значительную ответственность за формирование (а не только за информирование) понятий, системы ценностей и даже языков (визуальных и символических, наряду с вербальными), которые граждане используют для понимания и интерпретации окружающего мира. Следовательно, роль массовых коммуникаций распространяется и на влияние на самооценку человека и его представление о своём месте в мире. Другими словами, медиа играют важную роль в формировании нашей культурной идентичности.

*4. Медиаобразование как путь к равным возможностям.* Медиа играют активную роль в процессе представления социальных перемен. Для некоторых людей — это трагические потери, а для других — пространство новых возможностей. Таким образом, идёт расслоение общества на победителей

и неудачников. Медиаобразование предоставляет равные возможности, ведь в социальное соревнование входит и то, насколько человек способен выбирать и использовать медийную информацию в своих интересах. Различия в моделях использования медиа разными социальными группами отражают традиционное неравенство, но они же расширяют эту пропасть. Миссия медиаобразования — предоставить детям и молодёжи, населению в целом возможность приобрести компетенцию, т.е. знания и умения, которые сделают их активными пользователями медиа, а не пассивными медиапотребителями или медиажертвами.

*5. Критическое использование медиа как предпосылка к демократическому гражданству и свободной прессе.* Критическое использование медиа — необходимое условие демократического гражданства. Более того, медиа — ключевой элемент сохранения национальной культуры. Использование медиа — это важный компонент трансформации коллективной гражданской и политической культуры. Этот процесс преподавал медиаобразовательному направлению важный урок: массовая культура не просто противостоит элитарной или «высокой» культуре, но и делает свой вклад в культурное гражданство. Через медиаобразование, образовательная политика берёт ответственность за утверждение коллективных норм и ценностей свободы, чести и равных возможностей.

Далее авторы документа сопоставляют «вызовы» информационного общества и возможности медиаобразования для ответственности им.

Программы развития медиаграмотности нацелены на школьников и учителей и предназначены для обогащения медийных занятий развивающими заданиями, которые не вписываются в формат урока. Учитель даёт возможность ученикам узнать рынок местных СМИ, встретиться со специалистами местных теле/радиокомпаний, прессы, исследователями; выполнить творческий проект и поделиться опытом с ровесниками.

Цели программ «Медиа и Общество», «Медиаclub» и «Медиалагерь» — развить медиаграмотность (т.е. способность критического, избирательного и творческого исполь-

зования медиа) детей в возрасте 12–18 лет, но структура и методология различны.

Например, программа «Медиа и Общество» представляет собой групповой проект, осуществляемый во внеурочное время по одной из тем на выбор группы (меньшинства, субкультуры, несовершеннолетние преступники, экологические проблемы, бездомные, и т.п.). Члены группы составляют рабочий план, собирают и готовят материалы, иллюстрирующие данную проблему. Они изучают литературные и художественные, а также типичные репрезентации выбранной темы в кино, на телевидении, радио и в прессе, и создают собственный медиапродукт/медiateкст (интервью, видео проект, статья). Программа сфокусирована на анализе и сравнении различных медiateкстов, презентацию собственного проекта.

Медиаобразование в рамках школьной программы и во внеурочной деятельности требует широкий спектр демонстрационных и обучающих материалов. Кроме доступных базовых материалов по медиаграмотности (учебники, методические указания), необходим доступ к программам, образовательным и демонстрационным материалам, связанным с ними. Для разработки таких материалов План предлагает проект «Медиа о медиа».

Цель проекта — создать качественные теле- и радиопрограммы, Интернет сайты, показывающие примеры, иллюстрации, факты, драматизацию, документалистику на тему типичных, проблематичных или спорных вопросов работы СМИ, таких как, образ жизни, социализация, доступ к медиа, контент, глобализация, медиатизированный образ мира, манипуляция, репрезентация, медиа этика. Итоговые продукты могут быть опубликованы в «среде обитания» СМИ, например, на Интернет форуме, и использованы в любой другой программе (курсах для учителей, школьных занятиях), нацеленной на развитие медиаграмотности.

В плане также присутствует и интеграция медиаобразования в среднее профессиональное образование, ввиду того, что на рынке труда в информационной сфере появляется всё больше рабочих мест такого профиля.

Особый интерес представляют программы, направленные на построение взаимодействия учителей, родителей и школьников. Исследовательская часть направлена на изучение индивидуального и семейного контекста использования медиа. В итоге проводятся форумы и конференции, где родители и эксперты могут поделиться результатами исследования. Вторая часть включает разработку моделей для потенциального сотрудничества школы и семьи в вопросах использования и интерпретации медиатекстов, и реализацию программ, основанных на этих моделях.

Цель программы «Медийное событие месяца» — создание и поддержка интернет-форума и образовательного архива, который значительно поможет в развитии критического мышления массовой аудитории. Это профессионально регулируемый и регулярный диалог с аудиторией о медиатекстах, которые вызывают наибольший интерес в данное время. Затем редакторы сайта выбирают событие месяца, дополняют его материалами дискуссии и распространяют в 30–50 школах, чтобы те могли использовать эти материалы на медиаобразовательных занятиях. Программа завершается конференцией в конце каждого учебного года, где школы, критики и представители СМИ могут оценить работу общественного сайта.

Протекционистский фокус медиаобразования отражён в программе по информационной защите детей, с помощью которой школы и детские сады обеспечиваются информационными материалами, касающимися прав ребёнка, родителей и учителей и медиа. В центре внимания — вопросы, касающиеся изображения детей в массовых медиатекстах и правовом регулировании защиты личной информации.

С исторической точки зрения, медиаобразование в Венгрии прошло путь от эксклюзивности эстетического подхода к семиотическому и социокультурному подходу: на первом-третьем этапах развития кино/медиаобразование было подчинено педагогическим целям художественного воспитания. Характерно, что на четвёртом и пятом этапах преобладает модель критического восприятия и анализа медиатекстов.

Интеграция медиаобразования в систему среднего образования происходила следующим образом: на первом этапе основой был кино клуб, в то время как эксперименты и индивидуальные инициативы учителей изобразительного искусства и родного языка и литературы превалировали на четвёртом этапе. На 2, 3 и 5 этапе медиаобразование — часть обычной школьной программы, массового образования в различных формах. Современная венгерская модель медиаобразования пытается выдерживать баланс между эстетическим и социологическим подходом. Основополагающая цель — понимание медиатекста как элемента культурной истории.

На вопрос, должно ли медиаобразование быть только профессиональным или массовым, венгерские специалисты ответили 15 лет назад, создав новый школьный предмет «Кино и Медиаобразование». По прошествии шести лет этот предмет был включён в государственный образовательный стандарт и введён в качестве обязательного предмета во все венгерские средние школы.

Фактически эта дисциплина появилась в учебных планах 7-12 классов с 1998/99 учебного года. Исходя из профессионального опыта разработчиков программ в сфере киноискусства и богатой венгерской традиции художественного воспитания, 60% первой версии содержательного наполнения предмета «Кино и Медиаобразование» были посвящены языку кино и истории кино, 30% — средствам массовой коммуникации и 10% — основам новых медиа и нелинейному мышлению. С течением времени предметное содержание претерпело изменения, сместились социальные акценты, многие темы, ранее базировавшиеся на материале киноискусства, теперь рассматриваются через телевизионные медиатексты, появились новые средства массовой коммуникации. Часть уроков посвящена изучению аудиовизуального языка, часть — медийным агентствам и аудиториям, их социальной роли.

Что касается необходимого технического оснащения, то практически все средние школы оборудованы базовыми инструментами медиаобразования: есть телевизоры, видеомэгафоны, видеокамеры, проек-

торы, программы по видеомонтажу. Многие образовательные учреждения Венгрии имеют собственный фонд (средства от благотворительных концертов, сбора мусора, пригодного для переработки, индивидуальные пожертвования меценатов, помощь родителей), который помогает поддерживать школьные ресурсы. Ещё один источник — внешние национальные (Общественный фонд модернизации среднего образования, Венгерский общественный фонд кино) и региональные/муниципальные фонды.

Хотя национальный образовательный стандарт требует минимум медиакомпетентности от каждого выпускника, школы вольны выбирать между тремя уровнями подготовки: минимальным, средним или углублённым. При данном подходе в 8 классе из 980 учебных часов медиаобразованию отводится минимум 37 часов (т.е. 1 урок в неделю), в 11 классе из общего количества 762 часов — 18, а минимум для выпускного класса — 16 часов.

За всю историю развития медиаобразования в Венгрии было издано три поколения учебников для школ. В таблице 1 дана их сравнительная характеристика<sup>6</sup>.

В настоящее время в школах используется учебник «Культура кино и медиаобразование для школьников 12-18 лет» (1998). Весьма показательно, что его ведущим разработчиком является Ласло Хартаи — известный венгерский кинорежиссёр, председатель венгерской Ассоциации кино

и медиаобразования, глава оргкомитета конкурса по медиаграмотности для школьников. Этот учебник выходит за рамки национального стандарта и отражает основную идею дуализма медиатекста: технической репродукции и аудиовизуальной репрезентации. В отличие от предыдущих учебных материалов, в нём также представлены вопросы, связанные с изучением массовой информации, социальной коммуникации, медийной репрезентации, а примеры охватывают не только художественные фильмы, но и медиатексты других видов.

Содержание учебников дополнено антологией наиболее значимых текстов о кино и медиа («Век образов»). Это подборка 60 классических и современных текстов о кино и средствах массовой коммуникации иностранных и венгерских авторов. Методическое пособие для учителей содержит развёрнутый список литературы и список рекомендованных фильмов.

Уже на ранних этапах преподавания медийных дисциплин использовались программы школьного телевидения Sulinet. Сейчас коллекция примерных учебных программ доступна в каждом региональном медиаобразовательном центре и дистанционно через 'SULINET-IRISZ' (закрытую Интернет группу, разработанную специально для средних школ).

Среди более современных аудиовизуальных пособий выделяется серия видеофильмов и CD-ROM — «Практикум по киноязы-

Таблица 1

Три поколения венгерских учебников по медиаграмотности

Автор	Кино/телевидение	Авторское и массовое киноискусство	Художественный текст/ документалистика
I.Balcs (1966, 1969)	Кинообразование с фокусом на эстетическую функцию	Касается только авторского кино, нормативных точек зрения	Касается только художественных медиатекстов
P.Honffy (1979)	Кинообразование с фокусом на эстетическую функцию	Роль элитарного кино переоценена, точка зрения не нормативная	Касается только художественных медиатекстов
L.Hartai-K.Muhi (1998)	Кино и массмедиа	Различные медиа	Художественные и документальные медиатексты. Функциональный подход

<sup>6</sup> Szijarto I. (2002). Motion Picture and Media Education in Hungary // Hart A., Süss D. (Eds.) Media Education in 12 European Countries. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology. P. 67.

ку», «Киноуроки», «Медиауроки», «Творчество Миклоша Янчо» (одного из наиболее значимых венгерских режиссёров).

Что касается технологии медиаобразования, то вместе с разработкой учебников, были опубликованы и методические пособия для учителей. Основная идея методики Ласло Хартаи, использующаяся в настоящее время: медиаобразование в качестве школьного предмета должно быть нацелено на развитие понимания языка медиа (кино, телевидения, видео, компьютерных игр, вебтекстов) и знания социальных функций и функционирования аудиовизуального материала. Дидактическая цель — овладение умениями понимания медийного языка и его создания, глубокое понимание процесса создания и восприятия медиатекстов.

Один из наиболее значимых этапов в истории медиаобразования в Венгрии — организация национального конкурса по медиаграмотности для школьников, вызвавшего позитивный резонанс и в профессиональном сообществе, и у общественности. Этот конкурс существует уже десять лет. Чтобы попасть в число финалистов, необходимо пройти нескольких туров, а победители получают льготы при поступлении в университет.

Проблемы, с которыми сталкиваются оргкомитет и члены жюри, высвечивают ключевые вопросы, связанные с предметом «Медиаобразование» в целом. Например, с целью предоставления равных возможностей и социальной справедливости школьники должны вести дневник о процессе видеопроизводства. Таким образом, организаторы конкурса пытаются избежать ситуации, когда ребята из деревенских школ, обладающих более слабой материальной базой, изначально имеют меньшие шансы, или когда дети, которым помогают взрослые, имеют несправедливое преимущество. Если из дневника понятно, что ребёнок задумал замечательный фильм, он может участвовать в конкурсе, даже если реализация сценария была далеко от совершенства.

Оценивание происходит на основе детализированного списка критериев. Члены жюри сначала индивидуально оценивают ра-

боты участников, затем коллегиально распределяют призовые места. Главные критерии: убедительная аргументация, знание киноязыка, знание теории медиа, умения аналитического мышления, устной коммуникации.

За пределами средних школ и вузов в Венгрии существует не так много медиаобразовательных программ или инициатив. Нельзя не отметить, что Венгрия активно сотрудничает с другими странами Евросоюза, но чаще в качестве участника, а не инициатора проектов. Так, Венгрия принимает участие в проекте «Сеть видеобмена» (Video Exchange Network (IVEN), цель которого — поддержка креативных и уникальных историй, созданных молодёжью в разных странах, развитие профессиональных связей с помощью конференций. Этот проект был задуман молодыми энтузиастами в международном летнем лагере Кино и Актёрского мастерства в Сеуле. Идеей было создание «видеодиалога» между подростками во всём мире с помощью средств кино. Каждая группа по очереди пишет сценарий короткометражного фильма, который размещается на сайте для обсуждения и принятия решения всем сообществом, чей сценарий будет реализован. Затем по сценарию, победившему в конкурсе, снимается фильм, который распространяется по сети и представляется к участию в молодёжных кинофестивалях. Страны-участники проекта — Корея, Венгрия, Австралия, Германия, Сербия, Норвегия и США.

Ключевую роль в лоббировании медиаобразования в академическом сообществе и в координации развития этого направления играет венгерская Ассоциация кино и медиаобразования. Ассоциация предлагает учителям и школьникам участие в различных проектах, поддерживает собственный вебсайт с теоретическими и методическими материалами. Основные направления деятельности включают: программы подготовки учителей; методическую поддержку и курсы повышения квалификации; работу региональных медиацентров.

### Подготовка педагогов

На профессиональном педагогическом уровне введение нового предмета измени-

ло требования к самому педагогу. Современные профессиональные требования к учителям дисциплины «Кино и медиаобразование» предполагают к 2013-2014 учебному году обязательное наличие специальной квалификации, а до этого времени — по крайней мере сертификат о пройденном 120 часовом курсе переподготовки. Начало профессионализации подготовки медиапедагогов было положено в 1998 году, когда 30 учителей на конкурсной основе были отобраны для прохождения 600 часовых курсов переподготовки по специальности «Медиаобразование» для того, чтобы стать модераторами в разных областях страны. Их задачей стала организация региональных медиацентров, менеджмент интеграции медиаобразования в их регионе, консультативная поддержка и организация курсов для учителей. И в 1998 году таких центров было уже 23, по одному в каждом регионе и 3 в столице. Начиная с этого времени в медиацентрах проводятся курсы повышения квалификации для учителей с целью ознакомления с примерными программами медиаобразования и оказания методической помощи в разработке собственных программ, включая примеры методики обучения киноязыку, креативной медиапедагогики, анализу и пр.

Но подготовка учителей не ограничилась курсами переквалификации. В высших педагогических учебных заведениях было введено новое направление «Медиаобразование». Впервые набор по этому направлению был сделан на факультете эстетики крупнейшего венгерского университета им. Э. Лоранда (ELTE, Будапешт) в 1994-1995 учебном году. Первые дипломированные медиапедагоги начали свою трудовую деятельность с 1998 года. Курс обучения по медиаобразованию состоит из 8 семестров, а дисциплины включают историю и теорию киноискусства, теорию массовой культуры, кино/медиакритику, телевизионные жанры, методы обучения. Аналогичные программы существуют теперь и в шести других высших учебных заведениях Венгрии. К 2002 году 200 учителей получили степень бакалавра по направлению «Медиаобразование» и ещё 500 прошли курсы переподготовки.

Студенты, обучаемые по педагогическому направлению бакалавриата «Кино/медиа-

образование», знакомятся с генезисом медиа, основополагающими аспектами функционирования массовых коммуникаций, изучают практические аспекты обучения медиаграмотности.

Естественно, программа бакалавриата служит основой для дальнейшего обучения в магистратуре по программе «Учитель кино/медиаобразования» (профессиональный цикл).

Например, в результате изучения предмета «Методология преподавания кино/медиаобразовании» студент должен:

— **знать:** венгерскую и зарубежные модели медиапедагогики; государственную образовательную политику в области медиаобразования; необходимый тематический минимум дисциплины для средней школы.

— **уметь:** отличать венгерские особенности медиапедагогики, оценивать международные тренды, а также исторические и структурные предпосылки этих отличий; создавать развивающую образовательную среду.

В результате изучения дисциплины студенты осваивают следующие **компетенции:** способность проектировать и реализовывать учебные программы; готовность применять современные технологии медиаобразования.

**Цель дисциплины:** ознакомить студентов с системой и требованиями венгерского среднего образования, требованиями дисциплины и местом дисциплины в венгерской системе общего образования.

**Содержание:** кинообразование в Венгрии с 1960-х до наших дней; модели кинообразования в мире; цели кино/медиаобразования; базовые документы медиаобразования (национальный образовательный стандарт, типовые учебные планы); возможности и ограничения интеграции предмета; фундаментальные и детальные требования итогового экзамена; оценивание; исследования по потреблению медиа школьниками; роль учителя в медиаобразовании (начало и конец урока, работа с учебником, типовые программы, разработка собственной программы, планов уроков); педагогические инновации в методике медиаобразова-

ния; различные подходы к анализу уроков; дети, нуждающиеся в особом внимании; роли учителя и типы учителей; вопросы творческой медиапедагогике; внешкольные занятия (посещение студий, участие в программах, походы в кино); роль школьных олимпиад в обучении; роль общественных организаций в медиапедагогике; практическое медиаобразование; международное сотрудничество.

#### **Предмет: Кинопедагогика**

В результате изучения дисциплины студент должен:

- **знать:** культуру киноискусства (история, теория и анализ кино, знания жанров, и т.д.); место кино в дисциплине «Медиаобразование»; соотношение контента кино и масс медиа (общий язык, идеология, культурная история);
- **уметь:** интегрировать знания, полученные в ходе обучения, в школьную практику.

В результате изучения дисциплины студент осваивает следующие **компетенции:** способность проектировать и реализовывать учебную программу дисциплины; готовность к дальнейшему профессиональному самообразованию.

**Цель дисциплины:** расширить методологические умения студентов. Студенты должны ознакомиться со специальной литературой по методологии предмета.

**Содержание:** вопросы преподавания истории кино, анализа кинофильмов; жанры кино в учебной программе; массовая и элитарная культура; ключевые темы учебной программы (феномен звёзд, история кино); преподавание языка кино; методология ведения киноclubа.

Требования к итоговой аттестации по предмету включают тесты, эссе (дидактическая разработка по работе с короткометражным фильмом), фрагменты учебной программы, посвящённые конкретной теме (например, теория кино, история кино), разработка упражнений, оценка мультимедийного продукта, создание видеопродукта с обучающей целью на основе сценария и утверждённого сценария.

#### **Предмет: Медиапедагогика**

В результате изучения дисциплины студент должен:

- **знать:** содержание медиакомпонента учебной программы; значение медийных исследований в предмете.
- **уметь:** интерпретировать исследования массовых коммуникаций; использовать ключевые понятия медиаобразования (репрезентация, ритуал, жанры медиа); применять контент исследований массовых коммуникаций к содержанию и требованиям к освоению дисциплины в целом.

В результате изучения дисциплины студент осваивает следующие **компетенции:** способность проектировать и реализовывать учебную программу дисциплины; готовность к дальнейшему профессиональному самообразованию.

**Цели дисциплины:** студенты должны освоить содержание медиа компонента курса «Кино/медиаобразование», ознакомиться со специальной литературой по теориям массовых коммуникаций и применять полученные знания в своей преподавательской практике.

**Содержание:** вопросы преподавания истории массовых коммуникаций; полемика на тему реальности телевидения (ток-шоу, реалити-шоу, документальные и новостные программы); обучающие материалы по печатным СМИ. Вопросы преподавания новых медиа.

#### **Предмет: Оптимизация использования мультимедиа**

В результате изучения дисциплины студент должен:

- **знать:** задачи и способы применения мультимедиа в учебном процессе;
- **уметь:** использовать мультимедийную аппаратуру; отбирать и использовать медиа иллюстрации, соответствующие целям занятий; создавать собственные медийные продукты.

В результате изучения дисциплины студент осваивает следующие **компетенции:** спо-



способность проектировать и реализовывать учебную программу дисциплины; готовность к дальнейшему профессиональному самообразованию; способность организовывать коммуникацию и сотрудничество с коллегами.

**Цель дисциплины:** студенты знакомятся с идеологией мультимедиа, теоретическими и практическими основами их использования в обучении, специфические характеристики отдельных средств; изучают особенности фотографии и кино, такие как планы, ракурсы, монтаж и пр. Знакомятся с процессом кинопроизводства (подготовительный этап, съёмка, пост-продакшн). В результате студенты могут создать собственный кинофильм (на основе сценария или сценария).

**Содержание:** теоретические знания о мультимедиа; использование мультимедиа в обучении; разработка учебных материалов с использованием компьютерных технологий (от подбора ресурсов к их созданию); звук в кино; формы выражения в кино; композиция; особенности жанров; креативность, рабочие фазы создания видео; планирование сцен; виды письменных материалов (синопсис, литературный и режиссёрский сценарий); студийный пост-продакшн; линейные и нелинейный монтаж.

Во время 60-часовой педагогической практики магистранты знакомятся с нормативными документами, регламентирующими работу учителя в школе (В Венгрии это, в первую очередь, Закон об образовании и Национальный образовательный стандарт. Его новая редакция вступит в силу с 1 сентября 2013 года), выявляют, какое место предмет «Кино/медиаобразование» занимает в учебном плане конкретной школы и учатся применять медиаобразовательные технологии на практике. Они также изучают возможности интеграции и междисциплинарных проектов с дисциплинами «Венгерский язык и литература», «Социология», «Информационные технологии», «Искусство» и пути сотрудничества с организациями, поддерживающими медиаобразование, используют возможности социальной среды города/региона для внешкольных занятий (экскурсии на теле/радиостанции, походы с классом в кино-театр, участие в научно-исследовательских

программах вузов, участие в творческих конкурсах).

При сопоставлении компетенций, которыми должен обладать магистрант направления «Кино/медиаобразование» после прохождения курса обучения, можно сделать вывод о том, что центральная общекультурная компетентность в венгерской модели медиаобразования — культура мышления специалиста, понимание универсальных человеческих ценностей, принципов толерантности и диалога. Важнейшие профессиональные компетенции включают:

- способность проектировать и реализовывать учебную программу дисциплины «Кино/медиаобразование» (автономно или интегрировано);
- готовность применять современные технологии медиаобразования;
- умение использовать методы научного исследования;
- способность к профессиональному взаимодействию с коллегами (на школьном, региональном и международном уровне);
- готовность к дальнейшему профессиональному самообразованию.

Образование учителя дисциплины «Кино/медиаобразование» в Венгрии нацелено не только на развитие конкретных навыков и умений, но и ориентирует студентов на аналитическое мышление. Несмотря на разный статус медиаобразования в Венгрии (обязательный предмет в средней школе) и в России, профессионалы обеих стран сходятся во мнении о необходимых компетенциях, таких как фундаментальное знание истории и теории массовых коммуникаций, владение медиаобразовательными технологиями и стремление к профессиональному росту.

Таким образом, мы видим, что медиаобразовательная мотивация на современном этапе развития венгерского медиаобразования проявлена и на уровне общественных организаций, и на уровне образовательных учреждений, и на государственном уровне системы образования в целом. К настоящему времени в Венгрии сформировалась национальная модель массового медиаобразования. Этот опыт, безусловно, представляет значительный интерес и для нас в России.

**Венгерская модель массового медиаобразования**

Цель	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формирование умений и навыков «чтения» аудиовизуального языка киноискусства</li> <li>• Формирование умений навыков самовыражения через медиатекст</li> <li>• Развитие критического понимания массмедиа, понимание их социальной роли и функций в медиатизированной общественно-культурной жизни</li> </ul>
Адресанты	Медиапедагоги, библиотекари, журналисты, режиссёры, операторы, медиаменеджеры, кинокритики, исследователи в области массовой коммуникации и медиаобразования, специалисты в области рекламы и связей с общественностью
Адресаты	Медиапедагоги и учителя других дисциплин, учащиеся 7-12 классов общеобразовательной школы, студенты педагогического направления «Медиаобразование», творческая молодёжь
Теоретическая база	Эстетическая, семиотическая и социологическая теории медиа
Содержание	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Киноведение</li> <li>• Основы социологии массовых коммуникаций</li> </ul>
Формы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Интеграция в базовое образование с 7 по 12 класс, факультативные уроки, кружки, медиаклубы, выпуск ученических газет, журналов, теле- и радиопрограмм, создание Интернет сайтов</li> <li>• Проведение ежегодного национального конкурса по медиаграмотности для школьников</li> <li>• Высшее педагогическое образование в области медиа</li> <li>• Курсы переподготовки и повышения квалификации для учителей</li> <li>• Организация научно-практических конференций, медиафестивалей, участие в международных медиаобразовательных проектах</li> </ul>
Результат	Формирование медиаграмотности массовой аудитории

□

# Концептуальные подходы к разработке педагогической технологии «Учебная фирма»

*Марина Георгиевна Сергеева,*

*кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник  
ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО*

• инновационная экономика • потребности рынка труда • учебная фирма • рыночная экономика •

В российском образовании начаты системные изменения, направленные на обеспечение его соответствия, как требованиям инновационной экономики, так и запросам общества. При этом приоритетными направлениями в этой сфере являются приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда и с целью повышения доступности качественного образования.

История развития общества показывает, что под влиянием требований жизни меняются принципы обучения и воспитания, поэтому педагоги должны чутко реагировать на изменения и требования общества к человеку. В связи с этим открываются большие возможности в использовании в образовательном процессе педагогической технологии «Учебная фирма», под которой понимают активную форму обучения школьников, учащихся и слушателей практической деятельности на предприятии. Учебная фирма создаётся на базе школы, начального, среднего или высшего учебного заведения. Главная особенность образовательной технологии «Учебная фирма» состоит в том, что обучение организуется в специфической среде, имитирующей деятельность реальных фирм и компаний различных отраслей. В этом случае суть дидактической концепции заключается в эффекте «погружения» учащихся в процесс принятия хозяйственных решений, в кото-

ром реальная ситуация имитируется с образовательными целями.

Эффективно организованная учебная фирма в системе общего образования должна обеспечивать решение следующих задач:

- формирование у школьников навыков конкретных видов деятельности на рабочем месте при помощи имитации ситуации работы реальной фирмы;
- организация занятий и деятельности, направленных на активное поведение учащихся, связанных с решением практических производственных задач;
- овладение новыми технологиями, в том числе информационными и коммуникационными;
- ознакомление с коммерческой и другой деятельностью в бизнесе, торговле, в обществе в целом как внутри страны, так и за рубежом;
- развитие ключевых навыков — самостоятельности, творческого отношения к работе, умения принимать решения, работы в команде, способности разрешать конфликты, коммуникабельности;
- получение опыта работы с реальными фирмами без участия в реальном бизнесе.

Основной задачей профессионального образовательного учреждения является формирование и развитие у учащихся комплексной системы навыков и компетенций, позволяющих им успешно реализовывать себя

в выбранной профессии. Эффективное решение этой задачи предполагает широкое применение активных методов и технологий обучения, самостоятельное место среди которых занимает «Учебная фирма».

Образовательному учреждению в условиях конкуренции для удовлетворения требования рыночной экономики необходимо позаботиться о качестве подготовки своего специалиста.

В энциклопедии профессионального образования качество определяется как совокупность свойств, признаков продукции, услуг, работ, труда, обуславливающих их способность удовлетворять потребности и запросы людей, соответствовать своему назначению и предъявляемым требованиям. Качество определяется мерой соответствия товаров, работ, услуг условиям и требованиям стандартов, договоров, контрактов, запросов потребителей. Принято различать качество продукции, работы, труда, материалов, товаров, услуг<sup>1</sup>.

Академик А.Н. Романов определяет качество как синтетический показатель, отражающий совокупное проявление многих факторов — от динамики и уровня развития национальной экономики до умения организовывать и управлять процессом формирования качества в рамках любой хозяйственной единицы<sup>2</sup>. Вместе с тем мировой опыт показывает, что именно в условиях открытой рыночной экономики, немыслимой без острой конкуренции, проявляются факторы, которые делают качество условием выживания товаропроизводителей, мерилем результативности их хозяйственной деятельности, экономического благополучия страны.

Понятие «качество знаний» предусматривает соотношение видов знаний (законы и закономерности, теории, прикладные знания, знания о способах деятельности, оценочные, мировоззренческие) с содержанием образования, а также с уровнями усвоения. В соответствии с этим качество знаний имеет следующие основные характеристики:

- *глубину* — совокупность осознанных учащимися связей и отношений между различными видами знаний;
- *систематичность* — осознание совокупности знаний и их взаимосвязях и последовательности;
- *системность* — осознание места соответствующего знания в структуре научной теории, способах прикладного применения;
- *оперативность* — умение использовать знания в разнообразных учебных и учебно-производственных ситуациях;
- *гибкость* — способность самостоятельно находить вариативные способы применения знаний в изменённых, нетипичных условиях;
- *конкретность* — умения разложить знания на элементы и применить обобщённые знания в конкретных учебных и учебно-производственных условиях;
- *обобщённость* — умение выразить конкретное знание в обобщённой, понятийной форме.

Качество знаний характеризуются также осознанностью (пониманием путей их получения, умением доказывать) и прочностью (устойчивым сохранением в памяти существенных знаний и способов их применения). Все характеристики качества знаний самостоятельны и не подменяют друг друга.

Особое значение в профессиональном обучении имеют такие характеристики качества знаний, как оперативность, гибкость, осознанность, так как они в решающей степени влияют на прочное формирование профессионального мастерства квалифицированных рабочих и специалистов.

В настоящее время идёт активный процесс совершенствования рынка образовательных услуг. Он побуждает учебные заведения пересматривать подход к подготовке профессиональных кадров. Большое внимание уделяется содержанию образования, а также технологиям обучения. Для этого учебным заведениям необходимо заниматься разработкой новых методов и приёмов обучения, созданием новых форм организации педагогической деятельности.

Методы обучения как способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся направлены на овладение умениями и навыками, а также на воспитание и раз-

- *полноту* — количество знаний об изучаемых объектах, явлениях, процессах;

<sup>1</sup> Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. М.: АПО, 1998. 568 с. Т. 1. А–Л.

<sup>2</sup> Романов А.Н. Маркетинг. М.: Банки и биржи, 1995. 560 с.

витие личности. Задача преподавателя состоит в том, чтобы рационально использовать такие методы обучения, которые бы обеспечили наилучшее достижение цели — подготовку квалифицированных кадров. А разнообразие этих методов и приёмов должно вызвать у учащихся интерес к самой учебно-познавательной деятельности.

В наш век бурного развития информации необходимо постоянно обновлять знания. Главным образом это может быть достигнуто путём самообразования, а это, в свою очередь, требует от человека познавательной активности и самостоятельности. Задача преподавателя состоит в том, чтобы развить стремление к учению, научить учащихся откликаться на процесс познания, развить интерес к учебной дисциплине. Для этого учащиеся должны уметь самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению поставленной проблемы, а также иметь желание понять информацию и самостоятельно добыть её.

Эти качества способны развить у учащихся активные методы обучения, появление и развитие которых обусловлено тем, что перед обучением встали новые задачи: не только дать знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Возникновение новых задач обусловлено постоянным развитием и обновлением информации. Если раньше знания, полученные в школе, техникуме, вузе, могли служить человеку долго, иногда в течение всей его трудовой жизни, то в век бума информации их необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто главным образом путём самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Активные методы обучения могут быть использованы на разных этапах учёбы: при первичном овладении знаниями, при закреплении и совершенствовании знаний, при формировании умений и навыков. Нельзя резко разделить имеющиеся методы обучения на активные и неактивные. Используя разнообразные приёмы активизации познавательной деятельности, препода-

ватель добивается того, что познавательная активность учащихся повышается.

В зависимости от направленности на формирование системы знаний или овладение умениями и навыками активные методы обучения делят на неимитационные и имитационные (рис. 1).

Анализ работ по применению имитационных методов обучения в учебном процессе и личный педагогический опыт автора позволили оценить достоинства и недостатки данных методов и их особенности при подготовке специалиста, а также эффективность их применения при проведении занятий с учащимися учреждений профессионального образования.

Имитационные методы бывают неигровые и игровые. Имитационные неигровые методы обучения представлены анализом конкретных ситуаций, решением ситуационных задач, упражнениями — действиями по инструкции, выполнением индивидуальных задач (практикой), кейсовым методом.

Большое место в работе специалиста занимают задачи аналитического характера, где необходимо умение анализировать, оценивать ситуацию и на основе этого анализа принимать правильное решение. Метод **анализа конкретных ситуаций** состоит в том, что учащимся предъявляется конкретная производственная ситуация, в которой охарактеризованы условия и действия участников событий, и предлагается проанализировать и оценить правильность действий участников события.

Выполняются задания по анализу производственных ситуаций индивидуально или малыми группами по 3–5 человек, а затем коллективно обсуждаются предлагаемые выводы.

Задача учащихся — коллективное принятие управленческого решения в конкретной ситуации. При организации занятия по группам каждая из групп предлагает свой вариант решения (в виде рецензии или публичной защиты). Общий итог подводит преподаватель, характеризуя и оценивая каждый проект.

Анализ производственных ситуаций может выполняться на практических занятиях,



Рис. 1. Классификация активных методов

на уроках на этапе закрепления учебного материала, при проверке знаний и умений, как один из видов практических работ на уроке, в качестве внеаудиторных занятий, в процессе учебной практики при решении комплексных производственных задач. Основным дидактическим материалом для анализа производственных ситуаций являются их словесные описания. Ситуации могут быть представлены также в виде чертежей, планов, схем, документов с заложенными в них ошибками, в выявлении которых и заключается анализ ситуации. Вместо описания ситуации её можно продемонстрировать в виде фрагментов кинофильмов (один из вариантов — фрагмент кинофильма без сопровождения текста) или в виде компьютерной презентации.

Во всех случаях производственная ситуация должна быть представлена так, чтобы учащийся мог выделить составные элементы ситуации, сравнить их с предъявляемыми требованиями. При проведении занятия с использованием данного метода учащиеся учатся коллективно обсуждать проблемы и принимать решения. Таким образом, кроме развития мыслительных качеств и закрепления учебного материала, на данных занятиях развиваются поведенческие качества, в том числе коммуникабельность.

Применение метода анализа конкретных ситуаций целесообразно в тех случаях, когда рассматривается отдельная, относительно сложная организационная, экономическая или управленческая задача, правильное решение которой заранее известно преподавателю.

В нашем исследовании таким методом проводились занятия по учебной дисциплине «Менеджмент». Так, по теме «Принятие управленческих решений» целями занятия были следующие:

1) *учебно–познавательная*: определение основных этапов подготовки и принятия управленческих решений, получение навыков умелого их использования в ходе решения конкретных управленческих ситуаций, углубление теоретических знаний по теме, проверка качества и полноты усвоения материала в ходе разработки кейс–стади в малых группах, закрепление пройденного материала;

2) *развивающая*: отработка навыков ведения дискуссий, отстаивания своего мнения, овладение приёмами презентации нового материала, составление вопросов и рецензии по услышанному выступлению;

3) *воспитательная*: воспитание творческой активности, профессионализма, самостоятельности, развитие эстетической культуры, формирование у учащихся навыков коллективной работы, взаимопомощи и сотрудничества;

4) *дидактическая*: актуализация межпредметных связей, наглядность в обучении, развитие мыслительной активности, связь теории с практикой, развитие кругозора и мировоззрения.

В ходе проведения данного занятия осуществляются межпредметные связи по маркетингу, организации отраслей деятельности, делопроизводству, бухгалтерскому учёту.

**При решении ситуационных производственных задач** у учащихся формируются профессиональные умения. Основным дидактическим материалом служит ситуационная задача, которая включает в себя условия (описание ситуации и исходные количественные данные) и вопрос (задание), поставленный перед учащимися. Ситуационная задача должна содержать все необходимые данные для её решения, а в случае их отсутствия — условия, из которых можно извлечь эти данные. Задачи должны точно соответствовать получаемой специальности и квалификации учащихся или быть незначительно сложнее тех, которые им предстояло решать.

Одна из основных целей занятия, проводимого данным методом, — получение навыков применения теоретических знаний в ходе решения конкретных управленческих ситуаций. Таким образом, в процессе занятия осуществляется систематизация полученных теоретических знаний, развитие навыков ведения дискуссий и умений руководить и подчиняться. Этот метод применялся на занятиях по учебной дисциплине «Управление персоналом» по теме «Способы привлечения персонала на работу. Источники и методы набора сотрудников».

Целями такого занятия были:

1) *Учебно–познавательная*: определение и выбор способов привлечения персонала на работу, источников и методов набора сотрудников; отработка навыков умелого применения теоретических знаний в ходе решения конкретных управленческих ситуаций, углубление теоретических знаний по теме; проверка качества и полноты усвоения материала; закрепление пройденного материала.

2) *Развивающая*: отработка навыков ведения дискуссий, овладение приёмами презентации нового материала, составление вопросов и рецензии по услышанному выступлению.

3) *Воспитательная*: воспитание творческой активности, профессионализма, самостоятельности, развитие эстетической культуры, формирование у учащихся навыков коллективной работы, взаимопомощи и сотрудничества.

4) *Дидактическая*: актуализация межпредметных связей, наглядность в обучении, развитие мыслительной активности, связь теории с практикой, развитие кругозора и мировоззрения.

Учащимся предлагалось решить ситуационную задачу по выбору председателя правления райпотребсоюза в связи с внезапным переходом на государственную службу прежнего и аргументировано обосновать своё решение, разработав внутренние и внешние источники привлечения персонала с учётом разработанной ранее таблицей 1.

При решении данной ситуационной задачи у учащихся формируются такие качества, как систематичность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщённость, эмпатия, интуиция, аналитичность, ответственность.

**При выполнении упражнений — действий по инструкции** учащиеся на основе проведённых наблюдений и экспериментов делают обобщения и теоретические выводы.

Достоинством этого метода обучения является единство теории и практики, подкрепление учебного материала практическими навыками.

Этот метод особенно эффективен на занятиях по учебной дисциплине «Автоматизированные системы обработки экономической информации», так как целями занятий по этой дисциплине предусматриваются: отработка навыков и умений работы с электронными таблицами «Excel» и базами данных «Access»; закрепление применений основных приёмов работы с электронными таблицами; создание базы данных; воспитание аккуратности, самостоятельности и др.

Для закрепления изученного материала учащимся предложено самостоятельно подготовить ведомость на выдачу зарплаты и объёмную круговую диаграмму по сотрудникам с учётом индивидуальных данных.

**При выполнении индивидуальных заданий в процессе производственной практики** учащиеся профессиональных учебных заведений овладевают умениями и навыками по одной или нескольким рабочим профессиям, родственной избранной специальности. Профессиональная практика — первый этап сквозного практического обучения, неотъемлемая часть подготовки специалиста в современных экономических условиях. Практическое обучение позволяет не только получить знания и навыки по специальности, но и содействует закреплению теоретических знаний. Профессиональная практика является наиболее управляемой формой практического обучения и позволяет последовательно поддерживать определённый режим деятельности учащихся.

Цель профессиональной практики — закрепление и углубление учащимися полученных теоретических знаний по изученным профессиональным дисциплинам путём ознакомления и изучения литературных источников, публикуемых в научной литературе и периодических изданиях, нормативных документах; отработка теоретических знаний на практике.

Согласно «Положения о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования», она проводится поэтапно и состоит из практики для получения первичных профессиональных умений и навыков (учебной), практики по профилю специ-



**Преимущества и недостатки внутренних и внешних источников привлечения персонала**

<b>Преимущества привлечения</b>	<b>Недостатки привлечения</b>
<b><i>Внутренние источники привлечения персонала</i></b>	
1. Появление шансов для служебного роста (повышение степени привязанности к организации, улучшение социально-психологического климата на производстве).	1. Ограниченные возможности для выбора кадров.
2. Низкие затраты на привлечение кадров.	2. Возникновение напряжённости или соперничества в коллективе в случае появления нескольких претендентов на должность руководителя.
3. Претендентов на должность хорошо знают в организации.	3. Появление панибратства при решении деловых вопросов, так как ещё вчера претендент на должность руководителя был наравне с коллегами.
4. Претендент на должность хорошо знает данную организацию.	4. Нежелание отказать сотруднику, имеющему большой стаж работы в данной организации.
5. Сохранение уровня оплаты труда, сложившегося в данной организации (претендент со стороны может предъявить более высокие требования к оплате труда, существующие на рынке труда в данный момент).	5. Снижение активности рядовых работников, претендующих на должность руководителя, по причине того, что автоматически преемником становится заместитель руководителя.
6. Быстрое заполнение освободившейся штатной должности, без длительной адаптации.	6. Количественно перевод на новую должность не удовлетворяет потребность в кадрах.
7. Возможность целенаправленного повышения квалификации персонала.	
8. Появление возможности избежать всегда убыточной текучести кадров.	
9. Рост производительности труда (если переход на новую должность совпадает с желаниями претендента).	
10. Решение проблемы занятости собственных кадров.	
11. Повышение мотивации, степени удовлетворённости трудом.	
<b><i>Внешние источники привлечения кадров</i></b>	
1. Более широкие возможности выбора.	1. Более высокие затраты на привлечение кадров.
2. Появление новых импульсов для развития организации.	2. Высокий удельный вес работников, принимаемых со стороны, способствует росту текучести кадров.
3. Новый человек, как правило, легко добивается признания в коллективе.	3. Ухудшение социально-психологического климата в организации.
4. Приём на работу покрывает абсолютную потребность в кадрах.	4. Высокая степень риска при прохождении испытательного срока.
	5. Плохое знание организации.
	6. Длительный период адаптации.
	7. Блокирование возможностей служебного роста для работников организации.

альности (технологической), практики преддипломной (квалификационной).

*Учебная практика* является первым этапом подготовки учащихся к трудовой деятельности. Она предшествует технологической практике, во время которой учащимся предстоит включиться в производственный процесс в условиях предприятий и участвовать в выполнении производственных заданий. В связи с этим главной задачей учебной практики учащихся является обучение их профессиональному мастерству по одной из тех рабочих профессий, которые перечислены в учебном плане, а также привитие им трудовых навыков ещё по одной–двум другим смежным рабочим профессиям.

Кроме профессиональной в задачу учебной практики входит психологическая подготовка учащихся к технологической практике, к самостоятельной трудовой деятельности, направленная на выработку у них ответственного отношения к порученному делу, творческой инициативы, строгого соблюдения порядка и культуры труда, бережного отношения к используемому оборудованию, материалам, инструментам, к безусловному выполнению правил техники безопасности и т.д.

Так как в программах учебных практик предусматривается изучение и практическая отработка учащимися материала, обеспечивающего приобретение суммы знаний и умений для овладения определённой рабочей профессией, необходимо содержание программ увязывать с требованиями, предъявляемыми к знаниям и умениям рабочих соответствующих профессий, указанными в «Едином тарифно–квалификационном справочнике работ и профессий». С этой целью нами была разработана и используется в учебном процессе программа учебной практики на получение рабочей профессии «Оператор ПЭВМ». В результате освоения такой программы практики учащийся будет знать:

- общую структурную схему построения ПЭВМ и их элементарную базу;
- основные понятия программного обеспечения ПЭВМ и принципы программного управления работой ПЭВМ;
- принципы построения и функционирования основных устройств в ПЭВМ, их архи-

тектуру, организацию рабочих мест пользователя;

- основные сведения о пакетах прикладных программ, баз данных, программ для обработки документов.

По окончании практики учащийся будет уметь составлять, обрабатывать и распечатывать деловые документы; формировать и редактировать таблицы; грамотно пользоваться наиболее распространёнными дополнительными устройствами.

Основная задача *технологической практики* учащихся — приобщение их к общественно полезному труду непосредственно в производственных коллективах, расширение и углубление их знаний, полученных при изучении специальных предметов, совершенствование профессионального мастерства и профессиональной самостоятельности. Выполняется эта задача учащимися средних специальных учебных заведений в соответствии с программами технологической практики по специальности.

В процессе исследования нами разработано содержание программы технологической практики по специальности «Экономика и бухгалтерский учёт (по отраслям)», где обстоятельно разъяснено, какие вопросы учащимся следует изучить, с какими объектами и участками предприятия ознакомиться, какие работы выполнить самостоятельно.

*Преддипломная практика* осуществляется после полного завершения теоретического обучения учащихся и прохождения ими технологической практики.

Перед преддипломной практикой стоят очень серьёзные задачи:

- закрепление, углубление и систематизация знаний и умений, полученных учащимися в процессе теоретического обучения и технологической практики;
- ознакомление с применяемой на передовых предприятиях организацией труда, технологией и экономикой производства;
- выработка умения критически оценивать действующую на предприятии организацию труда и технологию производства и находить пути исправления замеченных недостатков;

- привитие навыков общественной работы в производственном коллективе;
- привитие организаторских навыков самостоятельного управления производственным процессом на участке или в цехе предприятия.

В разработанном нами содержании программы преддипломной практики и стажировки по специальности «Автоматизация технологических процессов и производств» предусматривается более глубокое, чем во время технологической практики, изучение учащимися характера работы ведущих цехов и отделов предприятия, функциональных обязанностей, возлагаемых на специалистов со средним образованием соответствующего профиля, освоение ими методов и средств выполнения этих функций. В программе преддипломной практики предусматривается изучение плановой работы на предприятии, а также мер по дальнейшему её совершенствованию и усилению воздействия хозяйственного механизма на повышение эффективности и качества работы.

*Методы кейс–стади (кейсовый метод)* представляет собой набор описательных отчётов ситуации или событий, с которыми специалист может столкнуться в своей профессиональной деятельности, и возможные пути решения возникших проблем. Учащиеся находят и описывают конкретные действия для разрешения поставленной проблемы с указанием преимуществ и недостатков каждого варианта для того, чтобы из разработанного кейса можно было выбрать оптимальный вариант по усмотрению лица, оказавшегося в затруднительной ситуации.

Кейсовый метод обладает рядом преимуществ:

- индивидуальный подход к каждому учащемуся, учёт его потребностей и стиля обучения, что предполагает сбор максимума информации об учащемся ещё до занятий;
- максимальное предоставление свободы в обучении (возможность выбора преподавателя, дисциплин, формы обучения, типа задач и способа их выполнения);
- обеспечение учащимся достаточным количеством наглядных материалов, которые соотносятся с задачами обучения (статьи

- в печати, видео–, аудиокассеты и CD–диски, продукция компаний и т. д.);
- доступность преподавателя для учащихся.

Использование кейсового метода позволяет формировать у учащихся навыки самоуправления, умения работать с информацией, акцентирует внимание на развитие сильных сторон учащегося.

Кейс–метод выступает и специфическим практическим методом организации учебного процесса, и методом дискуссий с точки зрения стимулирования и мотивации учебного процесса, а также методом лабораторно–практического контроля и самоконтроля. С позиции бинарных методов он совмещает в себе многие виды наглядности. Но, скорее всего, его следует считать наглядно–проблемным, наглядно–практическим и наглядно–эвристическим одновременно, поскольку в нём даётся наглядная характеристика практической проблемы и демонстрация поиска способов её решения. Наконец по критерию практической он представляет собой чаще всего практически–проблемный метод обучения.

Кейс–метод можно представить в методологическом контексте как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы обучения. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации и другие. Например, учащимся предлагается разработать кейс для следующей ситуации: «Вы — молодой специалист, недавно работающий в отделе. Освободившееся место начальника отдела предложили Вам, на что Вы дали согласие. Вы ввели новую еженедельную форму отчётности. В конце недели все сотрудники отдела сдали отчёты, кроме одной самой опытной работницы, отказавшейся подчиниться нововведению». Учащиеся должны поставить себя на место начальника отдела и разработать 15–20 вариантов действий с указанием преимуществ и недостатков. Из предложенных вариантов учащиеся выбирают наиболее оптимальный и подробно обосновывают его преимущества от других разработанных вариантов действий.

Методы описания предполагают формирование некой системы фактов, которые ха-

рактируют ситуацию. При этом само описание ситуации в кейсе таково, что оно представляет собой подобие художественно–публицистического изложения, при котором наиболее существенное маскируется менее существенным. Поэтому учащийся вынужден разбирать своеобразную головоломку, отделяя существенное от несущественного. При этом ему необходимо после прочтения кейса дать его системное описание, сформировать свою трактовку приведённых в нём фактов, оценок, предположений, умолчаний и т.д.

**К игровым имитационным методам** обучения относятся: имитация деятельности на тренажёре; разыгрывание ролей, деловая игра, модерация.

**Имитирование профессиональной деятельности с помощью тренажёров** формирует навыки — действия, которые в результате многократных повторений становятся автоматическими. В процессе профессиональной деятельности специалисту приходится иметь дело с аппаратами, приборами, измерительными инструментами и механизмами, навыки пользования которыми формируются только в деятельности. Если учащимся по каким–то причинам не может быть предоставлена возможность выполнять эти действия непосредственно на производстве, на действующих агрегатах, целесообразно создавать тренажёры, имитирующие производственные процессы. В программу работы тренажёров должны быть заложены различные варианты производственных ситуаций, для того чтобы учащиеся проанализировали эти ситуации и приняли соответствующие решения.

В нашем исследовании при создании автоматизированного рабочего места бухгалтера занятия проводились с использованием универсальных компьютерных бухгалтерских программ 1С:Бухгалтерия и Инфо–Бухгалтер, целью которых были отработка до автоматизма навыков — действий по созданию рабочего журнала хозяйственных операций, необходимых счетов в плане счетов, вводу исходных остатков, реквизитов предприятия, осуществление проверки определений, отработка навыков настройки вида журнала хозяйственных операций, представление журна-

ла хозяйственных операций в полной форме, изучение структуры журнала хозяйственных операций, овладение различными способами ввода информации в журнал хозяйственных операций; отработка навыков работы по заполнению полей ввода, по пересчёту бланка, работа с архивом документов, просмотр документов перед печатью, настройка параметров печати и печать документов.

Для **разыгрывания ролей** особенно важным является постановка перед играющими одной конкретной задачи. Решая её, участники исполняют роли, характеризующиеся различными интересами; в процессе их взаимодействия должно быть найдено компромиссное решение. В зависимости от аргументированности действий каждого участника, способности привлечь документальные данные, нормативные положения, привести научно обоснованные доводы, принимается то или иное решение, которое представляет собой компромисс и предполагает большую или меньшую уступку того или иного действующего лица.

В основе разыгрывания ролей всегда лежит конфликтная ситуация, например: мастер настаивает на сверхурочных работах для выполнения плана — рабочий отстаивает своё право на нормированный рабочий день и требует соблюдения дисциплины труда; технолог требует выполнения технологического процесса — мастер просит разрешить незначительные отклонения в связи со сложившимися обстоятельствами; заказчик просит выделить необходимые фонды (транспортные средства, механизмы, материалы) — представитель организации, располагающей фондами и средствами, ограничен в возможностях и доказывает необоснованность требований, невозможность их выполнения.

Преподаватель ставит перед учащимися проблему, характеризует условия, в которых разворачиваются события, подчёркивает различие интересов участников, распределяет роли. Он активно участвует в разыгрывании ролей, косвенно противодействуя тому, чтобы соглашение было установлено за счёт полной уступки одного участника игры другому. Остальные учащиеся наблюдают развитие событий.

Итоги разыгрывания ролей анализируют и преподаватель, и учащиеся, за что последним могут быть выставлены оценки.

Особое место в подготовке конкурентоспособного специалиста отводится **организационно–деятельностным играм**, в процессе которых моделируется профессиональная деятельность по решению сложных комплексных проблем функционирования и управления социально–экономическими системами на основе реальной информации об их состоянии. Организационно–деятельностная игра способствует развитию творческих способностей будущих специалистов, развивает их индивидуальность и самостоятельность.

Особенно широко организационно–деятельностные игры используются в последние годы. Переход к рыночной экономике, необходимость неформальной системы подготовки специалистов стали стимулом широкого применения игрового моделирования в учебном процессе. Организационно–деятельностная игра, моделируя реальную деятельность специалиста в тех или иных специально созданных педагогических или производственных ситуациях, выступает как средство и метод подготовки и адаптации к трудовой деятельности и социальным контактам.

Организационно–деятельностная игра как метод обучения позволяет как бы «прожить» определённую ситуацию, изучить её в непосредственном действии; моделировать различные производственные ситуации, проектировать способы действий в условиях предложенных моделей, демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определённой практической проблемы. Кроме этого, при проведении занятий данным методом у учащихся быстрее формируются личностные качества, которые им потребуются в будущей деятельности, такие как: коммуникабельность, способность руководить и подчиняться, быстрота реакции, аналитичность, интуиция и др.

Перед проведением организационно–деятельностной игры учащиеся стараются лучше подготовиться к занятию, чтобы «не упасть в грязь лицом» перед своими товарищами при публичном решении конкретного вопроса.

Организационно–деятельностная игра предполагает наибольшую активность учащихся на занятии по сравнению с рассмотренными ранее методами и планируется в тех случаях, когда учащиеся имеют достаточно высокий уровень знаний, и хотя бы первичные умения и навыки при решении прикладных задач. В противном случае занятие не достигнет своей цели, а в некоторых случаях приведёт отдельных учащихся к мысли о неспособности усвоить данный вопрос или к своей личной никчёмности в выбранной профессии.

Профессиональная деятельность специалистов экономического профиля носит достаточно многообразный характер, поэтому применение организационно–деятельностной игры в подготовке специалистов в области экономики активизирует процесс обучения и связывает его с будущей профессиональной деятельностью.

В нашем исследовании тема организационно–деятельностной игры для учащихся конкретной специализации выбиралась по одной из профилирующих учебных дисциплин.

Перед началом игры в группах формируются 4–6 команд по 5–7 человек, каждой из которых предстоит выполнить ряд задач. Для учащихся по специальности «Экономика и бухгалтерский учёт (по отраслям)», была предложена организационно–деятельностная игра на тему «Инвентаризация товарно–материальных ценностей». Её целями являлись:

- обобщение, систематизация, углубление знаний учащихся в области проведения инвентаризации товарно–материальных ценностей и выведение её результатов;
- развитие навыков профессионального мышления, самостоятельности и предприимчивости;
- воспитание честности, самостоятельности, исполнительности, ответственности за конечные результаты деятельности, интерес к будущей профессии;
- внедрение имитационных методов обучения при проведении учебных занятий.

Целями организационно–деятельностной игры на тему «Подбор персонала» для учащихся, которые учатся по специальности «Менеджмент», были следующие: сформировать

ровать профессиональные требования к работнику, исходя из особенностей предприятия, и подобрать из нескольких кандидатур наиболее подходящую для замещения вакантной должности.

Ярким примером творческого поиска совершенствования педагогического мастерства является применение **метода модерации**. На совещаниях, заседаниях и конференциях обычно исходят из того, что есть руководитель, который всё знает лучше других, поэтому он определяет порядок прохождения мероприятия, задаёт цели и желаемый результат. Такой метод не допускает настоящего участия присутствующих в обсуждении и не даёт им право на решающее слово.

Модерация — процесс установления правил и отслеживание их выполнения при работе с аудиторией. Модерация — это способ проведения совещания, который быстрее приводит к результатам и который даёт возможность всем участникам принять общие решения как свои собственные.

Технология применения этого метода включает разделение всего процесса обсуждения проблемы и принятия решения на бо-

лее или менее мелкие части, для которых применяют разные методы модерации. Модератор пользуется разными вспомогательными средствами, например «Pinwand» (мягкая доска, обычно из пробки, на которой легко прикрепляются карточки) и разноцветные карточки. Используют различные методы обработки информации: заполнение карточек на заданные темы каждым из участников, прикрепление карточек на «Pinwand», сортировка, подбор подобных ответов, группировка карточек, обсуждение и оценка высказанных идей на пленарном заседании, составление каталогов мероприятий и т. д. Так, по теме «Разработка программы подготовки и переподготовки для руководящих работников» выдвигается тезис «Управление является больше вопросом способностей, чем обучения», который оценивается по четырёхступенчатой шкале (++, +, -, --). Создаваемая картина обсуждается совместно в группе, высказывания участников фиксируются модератором на плакате (рис. 2).

Из этой специальной картины становится очевидным, что руководство частично является также и вопросом обучения. Участники подтверждают этим самым, что тренировка руководящих работников стоит того, чтобы её пройти.

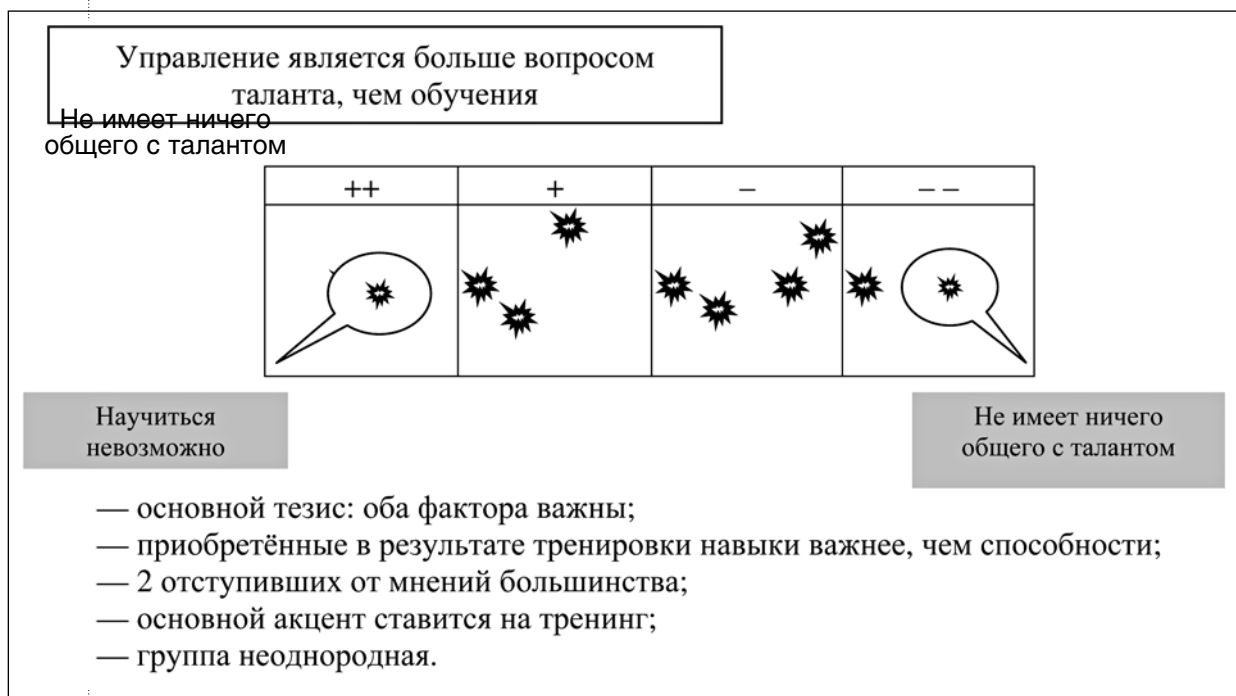


Рис. 2. Оценка участниками тезиса «Управление является больше вопросом способностей, чем обучения»

Вторым этапом модерации является ответ по карточкам на вопрос «Что должен я как шеф уметь?». Некоторые высказывания после ознакомления с ними прикрепляются на доску. При этом может быть одновременно произведена сортировка или «образование кружка» — это означает, что карточки с одинаковыми или похожими высказываниями вывешиваются в одном месте. После этого к каждому кружку подыскиваются соответствующие заголовки.

На следующем этапе использования этого метода заголовки заносятся в каталог тем как первоочередные пункты обучения (рис. 3). Так как невозможно одновременно обучать во всех сферах, нужно всё взвесить и сделать выбор. Для этого ставится вопрос: «В каких трёх сферах тем я срочно нуждаюсь в обучении? Каждый участник получает три кружка и оценивает с их помощью необходимые для него темы.

При этом он может все свои кружки прилепить к одной теме. В зависимости от количества прикрепленных кружков выбирается актуальная тема.

Но для того, чтобы выбрать необходимые семинары, к каждой из трёх тем уточняются проблемы и положения. Это углубление происходит в работе малых групп. Результат работы малой группы предоставляется для ознакомления всеми участниками модерации посредством плаката, где возможны дополнения других малых групп.

На заключительном этапе модерации все запланированные мероприятия заносятся в каталог деятельности с данными о том, кто за какую деятельность отвечает и до какого числа она должна быть закончена.

В качестве другого примера модерации можно предложить решение проблемы «Какими качествами должен обладать современный преподаватель?». Необходимо назвать по 7 качеств с точки зрения администрации, родителей, учащихся, преподавателей. Из числа участников создаются четыре одноимённые группы, которые в ходе обсуждений вырабатывают качества педагога с позиции своей группы. Данные дискуссии представлены в таблице 2.



Рис. 3. Предлагаемые темы обучения

## Качества современного преподавателя

Группы	Качества
Администрация	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Профессионализм.</li> <li>2. Запредельная работоспособность.</li> <li>3. Ответственность.</li> <li>4. Честность.</li> <li>5. Исполнительность.</li> <li>6. Имидж преподавателя, поднимающий престиж учебного заведения.</li> <li>7. Готовность вести несколько предметов.</li> </ol>
Родители	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Профессионализм.</li> <li>2. Объективность.</li> <li>3. Уравновешенность.</li> <li>4. Желание полностью отдаваться педагогической деятельности, забывая о своих семьях.</li> <li>5. Дополнительно заниматься со учащимися.</li> <li>6. Здоровье.</li> <li>7. Ответственность.</li> </ol>
Учащиеся	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Коммуникабельность.</li> <li>2. Интересное проведение занятий.</li> <li>3. Объективность.</li> <li>4. Сопереживание.</li> <li>5. Умение прийти на помощь.</li> <li>6. Уравновешенность.</li> <li>7. Чувство юмора.</li> </ol>
Преподаватели	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Личность преподавателя.</li> <li>2. Здоровье.</li> <li>3. Имидж.</li> <li>4. Умение организовать своё время.</li> <li>5. Повышение квалификации.</li> <li>6. Работоспособность.</li> <li>7. Умение управлять конфликтами и стрессами.</li> </ol>

На следующем этапе были определены качества, которые необходимы преподавателям. После обсуждения в малых группах и на пленарной дискуссии участники называли уравновешенность, имидж преподавателя, объективность.

По выбранным качествам были выделены следующие направления обсуждения и решения проблемы: для чего это качество необходимо, почему это качество недостаточно развито и как его можно развить, какие трудности могут возникнуть при формировании этого качества?

Как итог модерации, по каждому направлению составлялся каталог мероприятий по развитию обозначенных качеств у преподавателя.

Выявленные достоинства и недостатки применяемых имитационных методов обучения

позволили нам обозначить **особенности их применения при подготовке специалиста среднего звена**, которые способствуют формированию и развитию личностных и профессиональных характеристик учащегося.

В процессе исследования были рассмотрены два вида характеристик: качество профессиональных знаний (полнота, глубина, систематичность, системность, оперативность и другие) и личностные (эмпатия, аутентичность, стрессоустойчивость, развитость восприятия и интуиции, аналитичность, быстрота реакции и другие).

В таблицах 3 и 4 показаны, какие личностные характеристики и стороны профессиональных знаний развиваются и совершенствуются при использовании конкретных имитационных методов обучения.



Таблица 3

**Формирование личностных характеристик имитационными методами обучения**

Личностные характеристики	Методы обучения						
	Анализ конкретных ситуаций	Решение ситуационных задач	Упражнения — действия по инструкции	Выполнение индивидуальных задач (практика)	Имитация деятельности на тренажёре	Разыгрывание ролей	Деловая игра
эмпатия	+	+	-	-	-	+	+
аутентичность	+	+	-	+!	-	+!	+!
стрессоустойчивость	+	+	-	+	+!	+!	+!
развитость восприятия	+	+	+	+!	+	+!	+!
развитость интуиции	+	+	-	+!	+!	+!	+!
аналитичность	+	+	-	+!	-	+!	+!
быстрота реакции	-	-	+	-	+!	+!	+!
наблюдательность	+	+	-	+	+	+	+!
критичность и целостность мышления	+	+	-	+	-	+	+
коммуникабельность	+	+	-	+	-	+!	+!
способность идти на риск	+	+	-	-	-	+!	+!
ответственность	+	+	-	+!	-	+	+
способность руководить и подчиняться	+	+	-	-	-	+!	+!

Таблица 4

**Формирование профессиональных знаний имитационными методами обучения**

Основные профессиональные характеристики качества знаний	Методы обучения						
	Анализ конкретных ситуаций	Решение ситуационных задач	Упражнения — действия по инструкции	Выполнение индивидуальных задач (практика)	Имитация деятельности на тренажёре	Разыгрывание ролей	Деловая игра
Полнота	+	+	+	+	+	+	+
Глубина	+!	+	+	+	+	+!	+!
Систематичность	-	-	+	+!	-	+	+
Системность	-	-	+	+!	-	+	+
Оперативность	+!	+	+!	+	+!	+!	+!
Гибкость	+	+	-	+	-	+!	+!
Конкретность	+	+!	+	+!	+!	+!	+!
Обобщённость	+	+	+	+!	+	+	+!

Примечание:

+ — метод формирует характеристику качества знаний;

- — метод не формирует характеристику качества знаний;

+! — метод лучше других способствует формированию характеристики качества знаний.

Сравнительный анализ использования имитационных методов обучения позволяет сделать вывод о том, что в чистом виде ни один из предложенных методов не формирует конкурентоспособного специалиста в полной степени, необходима их совокупность, которая позволяет сформировать профессиональные и личностные качества будущего конкурентоспособного выпускника. Это позволило нам разработать педагогическую технологию имитационного обучения «Учебная Фирма», под которой мы понимаем систематизированную совокупность имитационных методов, обладающую такими **ВОЗМОЖНОСТЯМИ** как:

- проектировать элементы образовательной деятельности на рабочем месте при помощи: использования реальной ситуации, отвечающей потребностям рынка труда; моделирования ситуаций, возникающих в процессе работы предприятия; воспроизведения отношений различных отделов предприятия и внешних структур (клиенты, поставщики, банк);
- создавать имитацию будущей реальной профессиональной деятельности учащегося на различных этапах её становления — у учащихся появляется возможность поработать во всех отделах предприятия; выполнить ту работу, которую им не доверяют на базах практики в силу их не полной компетентности, что формирует у учащихся целостное представление о работе предприятия, взаимосвязи его отделов и служб, их функций, документооборота предприятия; сформировать навыки коммерческой деятельности;
- совместить цели обучения с коммерческими задачами предприятия — учащиеся обучаются в специфической рабочей среде посредством выполнения ежедневных обязанностей. Изучая принципы теории бизнеса, учащиеся сами занимаются бизнесом в соответствии с принятой практикой ведения дел;
- показать учащегося на практике межличностные отношения в рыночных условиях: основной принцип функционирования «Учебной Фирмы» — «делая — познаю» — позволяет совершенствовать профессиональные и личностные качества учащихся.

«Учебная Фирма» помогает сформировать современного бухгалтера, менеджера, маркетолога, коммерсанта с практическими навыками в общении, заключении сделок

и формировании документов. «Учебная Фирма» обеспечивает работу учащегося в свободной обстановке, где регламентировано только время обучения. Поэтому учащиеся могут свободно перемещаться по учебной аудитории, общаться с другими учащимися, обсуждать возникшие проблемы и только в случае крайней необходимости обратиться к преподавателю за советом. Такой подход к организации обучения позволяет включить каждого учащегося в активную деятельность и показать, что от работы каждого зависит результат, полученный отделом и предприятием в целом. В «Учебной Фирме» наиболее ярко проявляются черты характера и качества личности отдельных учащихся, выполняющих руководящие роли.

При создании «Учебной Фирмы» необходимо руководствоваться следующими **педагогическими целями**:

- Существенное сокращение разрыва между процессом образования и требованиями рынка труда путём максимального приближения условий обучения к условиям работы в реальных фирмах по выбранным направлениям подготовки специалистов (коммерция, производство, торговля и т.д.).
- Установление новых взаимоотношений, как между учащимися, так и между преподавателями и учащимися в рамках работы «Учебной Фирмы».
- Значительное повышение требований к уровню практических знаний и умений преподавателей—консультантов.
- Формирование личностных и профессиональных качеств учащихся, рост их мотивации в обучении по выбранной специальности, умение работать в коллективе.
- Приобретение опыта работы в рыночных условиях, но безопасных для бизнеса. Это может исключить значительные ошибки выпускников уже в условиях реального бизнеса.

«Учебная Фирма» позволяет решать следующие **педагогические задачи**:

- совершенствовать качество подготовки конкурентоспособного на рынке труда специалиста средней квалификации;
- адаптироваться к новым видам и новым условиям профессиональной деятельности;
- постоянно повышать профессиональное мастерство специалиста и овладевать качественно новыми знаниями в своей сфере;

- быстро ориентироваться в потоке информации и внедрять её в свою профессиональную деятельность;
- совершенствовать педагогическое мастерство преподавателя.

«Учебная Фирма» работает подобно реальному предприятию и выполняет все своиственные ему **функции**. Для осуществления деятельности «Учебной Фирмы» обычно выделяется отдельный «офис» с компьютерами, факсом, ксероксом и прочей настоящей атрибутикой. В «Учебной Фирме» представлены подразделения, соответствующие основным управленческим функциям любого предприятия: планирование (планово-экономический отдел); учёт (бухгалтерия); обеспечение производства (отдел закупки и складирования); реализация продукции, товаров и услуг (отдел сбыта и маркетинга); управление персоналом (отдел кадров); канцелярия.

Учащийся за время работы в фирме успевает поработать в каждом из отделов фирмы, чтобы закрепить знания, полученные на теоретических курсах. Перемещения способствуют не только расширению знаний, но и выработке психологических навыков работы в разных коллективах. Учащие-

ся фактически выполняют те же функции, что менеджеры и сотрудники реальных фирм, но подстрахованы от ошибки тем, что ценности, которыми они распоряжаются, существуют только на бумаге. Экспериментируя, находя наиболее эффективные способы выполнения профессиональных обязанностей, учащийся не испытывает страха за возможный убыток или упущенную выгоду, что достигается основной концепцией «Учебной Фирмы», т.к. товар, услуги и деньги — виртуальны.

«Учебная Фирма» существует не сама по себе — она может вступать в деловые отношения с другими «Учебными Фирмами» (созданными на базе других учебных групп) и с организациями внешней среды (налоговой инспекцией, банками), которые создаются из учащихся всех учебных групп по выборочному принципу. В «Учебной Фирме» имеются отделы и должности, которые соответствуют классификатору функций управления на реальном предприятии. При создании организационной структуры своей «Учебной Фирмы» учащиеся ориентируются на разработанный нами процесс исследования классификатор функций управления предприятием (табл. 5).

Таблица 5

Классификатор функций управления предприятием

№ п/п	Функции управления (ключевые области)	Комплексы задач
1.	Управление стратегией развития	1. Долгосрочные перспективы. 2. Новые направления деятельности. 3. Развитие материальной базы. 4. Создание филиалов (отделений). 5. Бизнес — планы проектов. 6. Учредители (инвесторы).
2.	Организация системы и процессов управления	1. Учредительные документы. 2. Организационная структура. 3. Функции управления. 4. Штатное расписание. 5. Положение о подразделениях. 6. Должностные инструкции. 7. Регламенты управления.
3.	Управление персоналом	1. Кадровая политика. 2. Подбор персонала. 3. Оценка и аттестация. 4. Расстановка персонала. 5. Обучение персонала.
4.	Управление социальным развитием	1. План социального развития. 2. Коллективный договор. 3. Социальные блага. 4. Социальные гарантии. 5. Социальное обеспечение.

5.	Управление экономическим развитием	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Портфель заказов».</li> <li>2. Годовой (квартальный) план.</li> <li>3. Экономические нормативы.</li> <li>4. Критерии и показатели эффективности.</li> <li>5. «Дерево целей и решений».</li> <li>6. Экономический анализ деятельности.</li> </ol>
6.	Управление финансами и бухгалтерским учётом	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Бюджет (смета доходов и расходов).</li> <li>2. Сметы по статьям затрат.</li> <li>3. Бухгалтерский баланс.</li> <li>4. Ценообразование.</li> <li>5. Налогообложение.</li> <li>6. Инвестиции (капвложения).</li> <li>7. Дебиторы и кредиторы.</li> <li>8. Валютные операции.</li> </ol>
7.	Управление техническим развитием	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Научно — технический прогресс.</li> <li>2. Новая техника и технология.</li> <li>3. Рационализация и изобретательство.</li> <li>4. Опытно–конструкторские работы.</li> <li>5. Материально–техническая база.</li> </ol>
8.	Управление основным производством	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Валовая продукция.</li> <li>2. Товарная продукция.</li> <li>3. Незавершённое производство.</li> <li>4. Готовая продукция (на складе).</li> <li>5. Номенклатура изделий и деталей.</li> </ol>
9.	Управление качеством продукции	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Международные стандарты качества.</li> <li>2. Внутренние стандарты качества.</li> <li>3. Операционный контроль качества.</li> <li>4. Технический контроль качества.</li> <li>5. Качество готовой продукции.</li> </ol>
10.	Управление трудом и заработной платой	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Положение об оплате труда.</li> <li>2. Контрактная система.</li> <li>3. Нормативы управленческого труда.</li> <li>4. Должностные оклады.</li> <li>5. Фонд зарплаты.</li> <li>6. Фонд премирования.</li> </ol>
11.	Управление охраной труда и техникой безопасности	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Нормативы по технике безопасности.</li> <li>2. Входной инструктаж.</li> <li>3. Инструктаж на рабочем месте.</li> <li>4. Инструкция по технике безопасности.</li> <li>5. Критерии и показатели по охране труда.</li> </ol>
12.	Управление материально–техническим снабжением	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Нормативы затрат ресурсов.</li> <li>2. Потребности в ресурсах.</li> <li>3. Заявки на ресурсы.</li> <li>4. Поставки ресурсов.</li> <li>5. Движение материалов на складе.</li> <li>6. Складское хозяйство.</li> </ol>
13.	Управление маркетингом и сбытом продукции	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анализ рынка.</li> <li>2. Каналы продвижения товара.</li> <li>3. Цены.</li> <li>4. Реклама.</li> <li>5. Связи с общественностью.</li> </ol>
14.	Управление внешнеторговой деятельностью	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Зарубежные партнёры.</li> <li>2. Совместные проекты (предприятия).</li> <li>3. Валютно–финансовые отношения.</li> <li>4. Таможня.</li> <li>5. Внешнеторговые операции.</li> <li>6. Международное право и арбитраж.</li> </ol>

В «Учебной Фирме» отрабатываются все основные навыки работы во всех управленческих отделах, существующих на любом реальном предприятии, где учащиеся впоследствии будут трудиться. Учащегося представлена возможность понять документооборот предприятия, довести до автоматизма умение оформлять большинство реальных документов, закупки и продажи, вести складскую документацию, оформлять бухгалтерские документы, в том числе и баланс, осуществлять анализ хозяйственной деятельности, составлять приказы, вести личные дела сотрудников, коммерческую переписку.

В нашем исследовании занятия методом «Учебная Фирма» проводились в объёме 100 часов по специальностям «Менеджмент» и «Экономика и бухгалтерский учёт (по отраслям)». Алгоритм разработки имитационного метода «Учебная Фирма» предусматривает следующие этапы:

- создание «Учебной Фирмы», где рассматриваются презентация выбранной фирмы (виды деятельности, название, логотип, девиз, структура) и анализ среды, в котором будет функционировать фирма (исследова-

ние спроса и предложения товара, конкурентные преимущества, SWOT-анализ);

- функционирование «Учебной Фирмы», где осуществляется набор кадров (приказы, личные дела), контроль исполнения профессиональной деятельности (должностные инструкции, аттестация и ротация кадров), установление партнёрских отношений (бухгалтерские документы по командировочным расходам, договора о сотрудничестве);
- создание автоматизированного рабочего места: по специальности «Экономика и бухгалтерский учёт (по отраслям)» — бухгалтера; по специальности «Менеджмент» — менеджера.

Представленный в таблице 6 алгоритм разработки имитационного метода «Учебная Фирма» устанавливает выявленное нами соотношение между педагогическими целями каждого этапа и применяемыми методами обучения. Причём, первые два этапа алгоритма (создание «Учебной Фирмы» и функционирование «Учебной Фирмы») инвариантны и являются общими для всех специальностей системы среднего профессионального образования. Третий этап — вариативен и ориентирован на конкретную специальность.

Таблица 6

Алгоритм разработки имитационного метода «Учебная Фирма»

№ п/п	Этапы (шаги)	Педагогические цели	Имитационные методы обучения
<b>1. Создание «Учебной Фирмы»</b>			
1.1	Презентация «Учебной Фирмы»	а) Выбор вида деятельности, название «Учебной Фирмы», логотип, девиз.	Разыгрывание ролей.
		б) Разработка организационной структуры, штатного расписания фирмы.	Выполнение индивидуальных задач.
		в) Составление и утверждение должностных инструкций сотрудников «Учебной Фирмы», изучение порядка регистрации и хранения документов.	Упражнения — действия по инструкции.
1.2	Анализ среды	а) Исследование спроса и предложения товара.	Анализ конкретных ситуаций. Решение ситуационных задач.
		б) Изучение конкурентных преимуществ. Проведение анализа среды с использованием метода СВOT (SWOT-анализ).	Упражнения — действия по инструкции. Выполнение индивидуальных задач.
<b>2. Функционирование «Учебной Фирмы»</b>			
2.1	Набор кадров	а) Оформление приказов по личному составу на основании заявлений от сотрудников «Учебной Фирмы».	Упражнения — действия по инструкции.

№ п/п	Этапы (шаги)	Педагогические цели	Имитационные методы обучения
		б) Заполнение трудовых книжек, заключение контрактов с сотрудниками «Учебной Фирмы», установление испытательного срока.	Имитация деятельности на тренажёре.
2.2	Контроль исполнения профессиональной деятельности	а) Установление соответствия деятельности сотрудника «Учебной Фирмы» должностным инструкциям.	Выполнение индивидуальных задач.
		б) Аттестация персонала, ротация кадров.	Кейсовый метод. Упражнения — действия по инструкции.
2.3	Установление партнёрских отношений	а) Направление сотрудников в командировку (приказ директора «Учебной Фирмы», заполнение командировочных удостоверений).	Разыгрывание ролей.
		б) Расчёт и выдача подотчётных сумм на командировки.	Упражнения — действия по инструкции.
		в) Заключение договоров на поставку продукции.	Имитация деятельности на тренажёре.
		г) Составление авансовых отчётов по возвращению из командировки.	Упражнения — действия по инструкции.
<b>3. Создание автоматизированного рабочего места (АРМ)</b>			
3.1	АРМ бухгалтера	Решение сквозной задачи бухгалтерского учёта с использованием компьютерной программы 1С: Бухгалтерия и Инфо–Бухгалтер.	Упражнения — действия по инструкции. Имитация деятельности на тренажёре. Деловая игра.
3.2	АРМ менеджера	Создание компьютерной презентации «Учебной Фирмы» с использованием PowerPoint.	Деловая игра. Модерация. Упражнения — действия по инструкции.

Третий этап алгоритма разработки имитационного метода «Учебная Фирма» предусматривает несколько вариантов в зависимости от конкретной специальности. Так, например, при подготовке бухгалтеров особое внимание уделяется работе учащихся с компьютерными бухгалтерскими программами, т.к. при дальнейшем трудоустройстве от бухгалтера требуется свободное владение такими компьютерными программами как 1С: Бухгалтерия, Инфо–Бухгалтер, Консультант плюс, Гарант и другие. Для формирования устойчивых навыков работы с указанными программами учащиеся выполняют обобщающую практическую работу, в которой решаются сквозные задачи бухгалтерского учёта.

При подготовке менеджеров основной акцент был сделан на формирование у будущих управленцев навыков работы в кол-

лективе, способностей выходить из кризисных ситуаций, проводить анализ внешней и внутренней среды организации, сегментировать рынок, вырабатывать стратегию поведения фирмы в конкурентной среде. Бухгалтерский учёт у менеджеров носит прикладной характер, поэтому учащиеся данной специальности с помощью компьютерных программ 1С:Бухгалтерия и Инфо–Бухгалтер отрабатывают навыки работы по оформлению первичных документов, финансовой отчётности, уплаты налогов. При создании АРМ (автоматизированного рабочего места) менеджера учащиеся создавали компьютерную презентацию своей «Учебной фирмы» в виде слайдов с использованием PowerPoint. □

# Метод проектов и другие зарубежные системы обучения

*Андрей Викторович Хуторской,*

*доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования,*

*директор Института образования человека*

• система обучения • дидактическая система • метод проектов • батовская система • мангеймская система • план Трампа • Город как школа • приглашение к исследованию •

## Метод проектов

Данный метод иногда отождествляют с Дальтон-планом, но это особая система обучения. Метод проектов явился продолжением идей Дж. Дьюи, разработанных до реализации его учеником В.Х. Килпатриком.

В России метод проектов использовался практически параллельно с разработками американских педагогов. В 1905 году под руководством С.Т. Шацкого была организована группа сотрудников, применяющая проектные методы в практике обучения. В 1931 году метод проектов был осуждён постановлением ЦК ВКПб, поскольку он не способствовал формированию глубоких теоретических знаний учащихся, и на долгие годы исчез из зоны внимания отечественных педагогов. С середины 1980-х годов метод проектов начал возрождаться в отечественной педагогике, а с 1990-х годов стала распространяться телекоммуникационная форма проведения школьных и межшкольных проектов, реализуемая с помощью ресурсов и технологий сети Интернет.

*Проект* включает в себя замысел по решению проблемы или созданию реального объекта, а также совокупность определённых действий, материалов, документов и людей, реализующих первоначальный замысел за установленный промежуток времени.

*Метод проектов* — это технология обучения с помощью проектов, которая предусматривает активное участие школьников в созда-

нии результатов проекта, освоении необходимых для этого способов деятельности в социокультурной среде.

Метод проектов предполагает решение учениками учебной проблемы в течение определённого отрезка времени. Для достижения результата применяются самостоятельные формы деятельности учащихся — индивидуальная, парная, групповая. Метод проектов допускает использование разнообразных методов, а также комплексное интегрированное использование знаний, умений из различных областей науки, техники, искусства.

### Типы проектов:

- *Исследовательские* (структура и содержание аналогичны научным исследованиям).
- *Информационные* (сбор, систематизация, оформление, презентация определённой информации о каком-то объекте, явлении или процессе).
- *Творческие* (ориентированы на создание конечного результата: экспедиция, праздник, сочинение, видеофильм, спектакль, выпуск журнала и т.п.).
- *Игровые* (ролевая, деловая игра, имитация социальных ситуаций и т.п.).
- *Прикладные* (ориентированные на практическое применение — изготовление поделки, шитьё одежды и т.п.).

Проекты бывают *индивидуальные и групповые, межпредметные и однопредметные, региональные и международные, дистанционные и очные.*

По продолжительности выполнения проекты бывают *краткосрочными* (один или несколько уроков), *средней продолжительности* (от одного дня до недели и месяца), *долгосрочными* (в течение нескольких месяцев).

Метод проектов предполагает соблюдение следующих **требований**:

1. *Наличие значимой для его участников проблемы или задачи*, которая нуждается в комплексном исследовательском подходе, использовании интегрированных знаний для их решения. Такими проблемами могут стать исследование влияния кислотных дождей на окружающую среду, выращивание растений в школьной теплице, разработка школьной конституции, социологический опрос, выпуск журнала.

2. *Реальная значимость предполагаемых результатов* для конкретных адресатов. Значимость может быть практическая, теоретическая, познавательная, учебная или иная. Например, это может быть план мероприятий по охране природы на пришкольной территории, сценарий школьного спектакля, выпуск газеты с репортажем о событии, тематический сайт на актуальную тему.

3. *Определение целей проекта его участниками*.

4. *Самостоятельная деятельность учащихся* (индивидуальная, парная, групповая).

5. *Определение базовых знаний и материалов* из различных областей, необходимых для работы над проектом.

6. *Структурирование проекта*: выделение этапов проекта, их сроков, результатов, распределение обязанностей.

7. *Использование исследовательских методов*: определение проблемы и задач исследования, выдвижение гипотезы, обсуждение и выбор методов исследования, использование активных методов типа «мозгового штурма», «круглого стола», статистических методов, анализ полученных данных, оформление результатов, творческих отчётов, подведение итогов, выводы, предложения.

### **Этапы выполнения проекта:**

1. *Начинание*. Определение темы проекта, уточнение целей, выбор рабочей группы.

2. *Планирование*. Анализ проблемы, определение источников информации, постановка задач и выбор критериев оценки результатов, распределение ролей в группе.

3. *Принятие решения*. Сбор и уточнение информации, обсуждение альтернатив («мозговой штурм»), выбор оптимального варианта, уточнение планов деятельности.

4. *Выполнение проекта*.

5. *Оценка результатов*. Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов, успехов и неудач, их причин. Анализ достижения поставленной цели.

6. *Защита проекта*. Подготовка доклада, обоснование процесса проектирования, объяснение полученных результатов, коллективная защита проекта, обсуждение, оценка.

### **Батовская система**

В конце XIX в. в США появилась *батовская система*, которая делилась на две части: коллективные уроки со всем классом и индивидуальные занятия как с сильными, так и со слабыми учащимися. Со способными учениками работал учитель, с отстающими — его помощник. Уроки заменялись занятиями в лабораториях и мастерских.

Преимуществом системы является закрепление учебного материала, практические знания. Недостатком — невысокий уровень развития учащихся, поскольку не объясняется новый материал.

### **Мангеймская система**

Одновременно с батовской системой в Европе стала создаваться *мангеймская система*, названная по имени города Маннгейм. Основатель этой системы Йозеф Зиккенгер (1858–1930 гг.) предложил создавать четыре разных класса в соответствии со способностями детей:

1) основные классы для детей со средними способностями;



- 2) классы для малоспособных учащихся, которые «обычно не кончают школу»;
- 3) вспомогательные классы для умственно-отсталых детей;
- 4) классы иностранных языков или «переходные» классы для наиболее способных учащихся, которые могут продолжать учёбу в средних учебных заведениях.

Отбор в такие классы происходил на основе психометрических замеров, характеристик учителей и экзаменов. Зиккенгер полагал, что в зависимости от успехов учащиеся смогут переходить из одной последовательности классов в другую, но в реальности этого почти не происходило, поскольку система не давала возможности слабым ученикам достигать высокого уровня. Различия учебных программ в этих классах не способствовали созданию условий для переходов детей.

Маннгеймская система обучения имела много сторонников, особенно в Германии перед первой мировой войной. Некоторые положения этой системы были положительно восприняты во Франции, России, США, Бельгии и других странах мира. Элементы этой системы сохранились сегодня в школах Австралии, США и Англии. Так, в Австралии существуют классы для более и менее способных учеников; в США практикуются классы для медленно обучаемых и способных учеников; в Англии маннгеймская система служит основанием для создания школ, контингент учащихся которых комплектуется на основе тестирования выпускников начальных классов.

Данная система критикуется за ошибочное представление о решающем влиянии биопсихологических факторов на результаты развития учащихся; за принижение воспитательного влияния, подрывает возможности развития у детей социально обусловленных потребностей и интересов. Положительным элементом этой системы является так называемое специализированное обучение.

### План Трампа

В 50-60-х гг. XX в. в США получил известность *план Трампа* — форма индивидуализированного обучения, сочетающаяся с лекциями, на которые отводилось до 40% времени. Высококвалифицированные пе-

дагоги с помощью студентов проводили лекции в больших аудиториях, где размещались от 100 до 1500 человек. Затем малые группы учащихся по 10-15 человек обсуждали материалы лекции, вели дискуссии под руководством рядового учителя или лучшего ученика. Состав малых групп не был постоянным. Объём этих занятий составлял 20%. Кроме того, около 40% времени отводилось на индивидуальную работу учащихся в кабинетах и лабораториях.

В современной практике обучения на Западе имеются *неградуированные классы*, когда ученик одновременно по одному предмету может обучаться по программе 7 класса, а по другому быть в 5 классе.

### Город-как-школа

Старшеклассникам, у которых сложились конфликтные отношения с традиционными формами образования, предлагается учиться в реальной жизни, создавая общественно значимую продукцию на выбранных ими рабочих местах (проект «Город-как-школа»). Данный тип обучения, называемый как *продуктивное обучение* (Productive Learning), получил развитие в Германии, а также в России (С.-Петербург).

Продуктивное обучение позволяет осуществлять школьное образование, выводя деятельность ученика во внешний мир. Например, учащимся предлагается шесть направлений, каждое из которых длится около 3-х месяцев и включает в себя сферы бизнеса, управления, социальной и культурной деятельности. Учитель вместе с учащимся составляет его индивидуальную учебную программу, учитывающую потребности ученика и специфику его рабочего места. Разделение между учебными предметами и профессиональной практикой отсутствует. Овладение способами деятельности побуждает учащихся к самообразованию, повышает их мотивацию, ликвидирует отчуждение от образования.

Продуктивное обучение поддерживается немецкими педагогами И. Бомом и Дж. Шнайдером. Проект «Город-как-школа», реализуемый в рамках данной концепции Институтом продуктивного обучения в Европе (IPLE), заключается в обучении молодёжи на основе практического опыта «из

настоящей жизни». Продуктивное обучение также развивается в качестве подхода к общеобразовательной подготовке учащихся в базовых учебных курсах<sup>1</sup>.

### Модель обучения как «развёртывающейся истории»

Разработки канадских педагогов (К. Иган и др.)<sup>2</sup> построены на предположении о возможности найти путь для знакомства ребёнка практически с любым содержанием в любом возрасте. Для этого составляются элементы-этапы, сопровождающиеся вопросами по теме.

Основным инструментом обучения является выделение в материале так называемых бинарных оппозиций — противоположных сущностей, идей, понятий, жизненных явлений.

Обобщённая модель данного подхода выглядит следующим образом<sup>3</sup>:

#### 1. Выявление значения темы:

- *Что самое важное в теме?*
- *Чем она значима для детей?*
- *Что в ней обладает эмоциональной привлекательностью?*

#### 2. Поиск бинарных оппозиций:

- *Какие бинарные оппозиции лучше всего выражают значение темы?*

#### 3. Перевод содержания в форму рассказа развёртывающейся перед детьми истории:

- *Какое содержание наиболее ярко, драматично воплощает бинарные оппозиции,*

*даёт подход к материалу темы?*

— *Какое содержание лучше всего развёртывает материал темы в цепь событий, сюжет?*

#### 4. Заключение:

— *Каким путём разрешить конфликт, заложенный в бинарных оппозициях?*

— *К какой степени опосредствованного выражения этих оппозиций стоит стремиться?*

#### 5. Оценка:

— *Как судить о том, что тема понята, её значимость прочувствована детьми, содержание усвоено?*

### Модель обучения как естественнонаучного исследования

В основе модели, разработанной американским биологом и педагогом Дж. Швабом, лежит ориентация на научное исследование как образец для построения обучения. Исследовательская ориентация противостоит манере констатирующего изложения материала, которую Дж. Шваб и его единомышленники назвали «риторикой утверждений». Они считают, что идеи науки можно полноценно понять лишь в контексте их возникновения и дальнейших исследований по их развитию.

Данная модель предназначена для изучения материала, отражающего основы научных знаний по естественнонаучным и общественным курсам.

Модель Дж. Шваба носит название «Приглашение к исследованию» и имеет следующую пошаговую структуру действий учащихся:

1. Знакомство с содержанием предстоящего исследования, включая методы познания.
2. Выстраивание своего понимания замысла естественнонаучного исследования.
3. Выделение трудности научного познания как проблемы для своего исследования: поиск данных, их интерпретация, планирование и проведение эксперимента, построение выводов.
4. Планирование и реализация собственного способа построения исследовательских процедур. При необходимости пересмотр своих подходов к исследованию.

Приведём пример «Приглашения к исследованию» на тему «Прорастание семян»<sup>4</sup>.

*Исследовательская тема: «Ошибки в интерпретации данных».*

<sup>1</sup> Сборник статей по проблемам продуктивного образования см. в совместном выпуске журналов «Школьные технологии» (1999. № 4) и «Новые ценности образования» (1999. № 9).

<sup>2</sup> Egan K. Teaching as story telling. Chicago, 1989.

<sup>3</sup> Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. С. 67.

<sup>4</sup> Там же, с. 74–75.

*Дидактическая цель:* знакомство учащихся с распространённым вариантом ошибочного истолкования данных и ролью, которую играет постановка проблемы в самом характере интерпретации исследовательских данных.

Учащиеся получают следующую исходную информацию: «Исследователь поставил задачу: выяснить условия наилучшего прорастания семян. Он поместил несколько зёрен на влажную промокательную бумагу в двух стеклянных блюдцах. Одно из блюдеч он поставил в тёмное помещение без доступа света, другое — в хорошо освещённую комнату. Температура в обоих помещениях была одинаковой. Четыре дня спустя исследователь осмотрел зерна и обнаружил, что они проросли на обоих блюдцах.

Вопрос: «Какую интерпретацию данных этого опыта вы можете предложить? Ограничьте свои предположения только данными этого эксперимента, не привлекая никаких дополнительных сведений».

Ученикам предлагается возможность выдвинуть самые разные предположения. Исследования сопровождаются постановкой

заданий, побуждающих учащихся к решению проблем. Ниже приведена сводная таблица по одной из групп «Приглашений к исследованию»<sup>5</sup>, в которой отображены характер и значение общих сведений, данных, экспериментов, контроля над переменными, гипотез и постановки проблем в естественнонаучном исследовании.

Учебный процесс в данной дидактической системе организуется в атмосфере познавательного поиска. Учитель заинтересованно реагирует на все высказывания детей, побуждает их к исследованию как инструменту познания мира.

### Элитные частные школы США

Образование в Америке строится на идеях свободы, демократии, частного предпринимательства. Этим обусловлена направленность многих школ, в том числе и элитных, гарантирующих выпускникам получение знаний, необходимых для поступления в престижные колледжи и университеты. Обучение в этих школах платное, достигает 18 тыс. долларов в год, но многие дети — почти пятая часть — учатся бесплатно за счёт благотворительных фондов.

Таблица

Приглашение	Предметная тема	Исследовательская тема
1	Ядро клетки	Интерпретация простых данных
2	Ядро клетки	Интерпретация сложных данных
3	Прорастание семян	Ошибочная интерпретация данных
4	Физиология растений	Интерпретация сложных данных
<i>Промежуточный вывод. Знания и опытные данные как их источник</i>		
5	Измерения	Систематические и случайные ошибки
6	Питание растений	Планирование эксперимента
7	Питание растений	Контроль за ходом эксперимента
8	Хищник — добыча: популяции в природе	Вторичные, косвенные данные
9	Рост популяций	Проблема выбора
10	Окружающая среда и заболевания	Понятие гипотезы
11	Свет и рост растений	Построение гипотезы
12	Нехватка витаминов	Анализ типа «если..., то...»
13	Естественный отбор	Упражнения на построение гипотез
<i>Промежуточный вывод. Значение гипотез</i>		

<sup>5</sup> Joyce B., Well M. Models of teaching. Englewood Cliffs, 1980. P. 135.

Приведём пример системы обучения в *Мидлсекской школе*, в которой учатся 180 юношей и 120 девушек из 26 штатов и 13 зарубежных государств.

Расовому аспекту здесь уделяется особое внимание: во-первых, американские дети обогащаются пониманием многообразия человеческих цивилизаций; во-вторых, приезжие, вернувшись на родину, никогда не забудут школьную дружбу и саму Америку.

Цели Мидлсекской школы:

- поощрять развитие ума, тела, духа;
- научиться понимать самого себя;
- развить способности к самооценке и к интеллектуальному самоуглублению;
- выработать в себе личную систему ценностей, характеризующую высокими стандартами этического поведения;
- подготовиться к жизни в мировом сообществе, для чего прививать навыки доброты и гражданственности как при общении со сверстниками в школьном городке, так и вне его, в общении с соседями в окружающих городках, которые есть часть глобального сообщества.

Овладение знаниями происходит в рамках жёсткой академической программы, вместе с тем, в атмосфере дружелюбия и взаимной поддержки. Преподаватели в ходе дискуссий учат подростков самообладанию, вере в себя, умению выразить своё «я» и защитить собственное мнение.

Детей учат зарабатывать деньги. Желающие могут разносить газеты и журналы, продавать прохладительные напитки, трудиться в библиотеке или на школьной кухне, в приёмной комиссии, в школьной администрации, сидеть с малышами в отсутствие родителей или убирать помещения в близлежащих домах.

Среди учебных курсов есть такие: «Американская демократия?», «Россия в век революций (двести лет до Октября и истоки его)»; «Биологические основы поведения животных и человека», «Автобиография как жанр литературного творчества», «Фрейд и культура XX в.», «Театральная техника Станиславского», «Наслаждение музыкой».

Наряду со школами традиционного типа в Америке существуют «магнит-школы» (Magnet Schools) со множеством программ по интересам, которые можно посещать после занятий в основной школе. Чартерные школы (Charter's School) предлагают бесплатное образование по авторским программам. Для тех, кто бросил школу или находится на грани отсева из неё, имеются программы «Второй шанс» (Second Chance Programs).

Определяющую роль в зарубежных системах обучения играют социально-культурные основания. Например, системы обучения тибетских лам или индийских гуру определяются соответствующими религиозными основаниями. Европейское или американское образование включает в себя те системы обучения, которые наиболее полно отвечают потребностям различных слоёв общества.

Зарубежные системы обучения достаточно многообразны, хотя опираются на ограниченное число дидактических и мировоззренческих позиций. Эти системы обучения могут иметь разные области применимости: от обучения родному языку до государственной образовательной системы.

Возникает вопрос: почему появляются новые и новые системы обучения? Со времён Я.А. Коменского наиболее распространённая в школах форма обучения — классно-урочная. Её преимущества: чёткая организационная структура, удобство управления деятельностью класса, возможность коллективных взаимодействий и решений учебных задач, постоянное эмоциональное влияние личности учителя на детей, экономия времени обучения. К недостаткам этой системы относятся: ориентация на среднего ученика, трудность учёта индивидуальных особенностей детей, одинаковый темп и ритм работы, ограниченное общение между учениками, частая смена в расписании учебных предметов, не позволяющая ученикам доводить начатые дела до конца.

Недостатки классно-урочной системы обучения порождают множество попыток модифицировать её или заменить другими. Проблема количества и оптимальности систем обучения — одна из «вечных» дидактических проблем. □

# Метод пластического моделирования и интерпретации текстов

## Как придать интерпретируемым текстам современное звучание?

**Валерий Николаевич Клепиков,**

*старший научный сотрудник лаборатории духовно-нравственных основ воспитания  
Института семьи и воспитания РАО, учитель высшей категории, почётный работник  
общего образования РФ, кандидат педагогических наук*

• духовно-интеллектуальное совершенствование • клиповое мышление • текст, контекст, диалоговое поле текстов, мини-текст, «кванты мысли», ассоциация, метафора, точки удивления, антиномии, парадоксы.

По мнению психологов, сознание современного юного человека характеризуется следующими признаками: «целостность», «амбивалентность», «событийность», «нелинейность», «открытость», «клиповость». Очевидно, что все данные признаки желательно учитывать при взаимодействии с учащимися.

Остановимся чуть более подробно на *клиповом мышлении*. В современной педагогике существуют два мнения. Согласно первому, клиповое мышление — это фрагментарное, неполное, раздробленное, даже в чём-то ущербное мышление, которое является отражением и результатом хаотической информации, бомбардирующей сознание современного человека. Согласно второму, клиповое мышление — это особый «квантовый» тип мышления, который в той или иной степени выраженности был присущ человеку всегда. «Кванты мысли» отличаются своеобразной завершённостью, целостностью, образностью и яркостью. Существует даже мнение, что Библия является классическим примером клипового построения текста.

Мы считаем, что современное клиповое мышление в целом позитивно, и его положительные стороны необходимо использо-

вать. Как же возникают «кванты мысли», которые являются содержательной основой клипового мышления?

Как показывает общечеловеческий опыт, в любой информации существуют особые «зоны уплотнения», «узловые точки», или «монады», которые как бы собирают, стягивают информацию в единое целое и в круге которых образуется силовое поле, наблюдается более интенсивная духовно-интеллектуальная жизнь. Такие точки П.А. Флоренский назвал «средоточиями», М.К. Мамардашвили — «точками интенсивности», В.С. Библер — «точками удивления», В.И. Загвязинский — «горячими точками», А.В. Хуторской — «точками-проблемами», Г. Померанц — «узелками бытия», А.Н. Леонтьев — «смысловыми единицами», а некоторые мыслители говорят о «точках роста». Расширяя смысловое значение точки до символа, можно говорить об «онтологической точке» (С.В. Гальперин).

О «точке» говорится, наверное, потому, что она содержит в себе два фундаментальных и парадоксальных свойства: она есть одновременно определённая и неопределённая, «всё» и «ничто». Точка обладает способностью развернуть из «ничто» «всё». Другими словами, в природе точки заложены

на неисчерпаемая потенциальность, внутренний импульс рождения бытия из небытия (Н. Кузанский).

Опорными точками мысли могут стать ключевые проблемы наук, великие произведения искусства или судьбоносные события истории, а могут, на первый взгляд, и совсем неприметные фрагменты текстов, житейские факты, впечатления. На наш взгляд, в современном мире, благодаря нелинейным, вихревым и амбивалентным потокам информации, такие «кванты мысли» завязываются особенно быстро и в большом количестве. Другое дело, что юный человек не знает, что с ними делать, как с ними работать, интегрировать. Правила формальной логики здесь часто бессильны, поэтому требуются дополнительные методы работы с подобной информацией.

В начальных классах данную мыслительную опору современные дети находят в *точках удивления* (неожиданный взгляд на обычное, на общепринятое), в средних классах — в *антиномиях* (противоречащие друг другу высказывания об одном и том же, но делаемые в дополнительных ситуациях и с разных точек зрения), в старших — в *парадоксах* (необычное, даже невероятное сочетание различных точек зрения, реализуемое в суждениях и доказательствах, и убедительное для большинства участников диалога).

При этом взаимодействие между педагогом и учащимися в конечном итоге нацелено не на знание, не на эмоциональное отношение к предмету исследования, а на *понимание*. Поэтому, начиная с младших классов, важно формировать у детей вопросительность, неоднозначность и парадоксальность видения научных понятий. А это достигается благодаря вызреванию *индивидуальных смыслов*. Отсюда главное в ходе взаимодействия педагога и учащихся — это вычленение адекватного смысла, близкого возрастным особенностям ребят.

Как показывает наша практика, для учащихся значительную трудность представляет ра-

бота в режиме «*ученик — текст*», так как этот режим предполагает высокий уровень понимания

текстов, когда диалоговое поле создаёт в основном он сам, подключая не только «текстовую память», но и значительные эмоционально-интеллектуальные ресурсы, что по понятным причинам доступно не всем.

Более педагогически оправданным является режим «*ученик — диалоговое поле текстов*». Суть работы этого режима хорошо выразил А.В. Хуторской: «Эффективна образовательная ситуация, когда ученику в качестве культурного аналога его творческого продукта предоставляется возможность знакомства не с одним, а с несколькими аналогичными образцами. Возникает образовательная напряжённость, в результате которой ученик входит в многообразное культурное пространство, обеспечивающее динамику его дальнейших образовательных процессов, помогающее вырабатывать навыки самоопределения в поливариантных ситуациях»<sup>1</sup>. Добавим, что постоянно изменяемая комбинация (конфигурация) креативных текстов позволяет соответствовать сознанию современного школьника.

Важно то, что в процессе диалога субъектов образовательного процесса и представленных текстов обнаруживается, что собственное понимание учащегося не только не единственное, но и недостаточное, что оно может быть обогащено другими точками зрения и, в свою очередь, обогащать других. Осознание этого служит основой стремления школьников к развитию рефлексии, формированию видения разных равноправных позиций, организации собственного понимания среди других пониманий.

Диалоговое поле текстов, создаваемое с помощью 3–5 текстов (репродукции, иллюстрации, притчи, афоризмы, фрагменты научных текстов, задачи), инициирует работу диалогического сознания и мышления учеников, создаёт многочисленные смысловые взаимосвязи, метафорические отношения. При этом в подборке текстов, предлагаемых ученикам, уже закладываются *механизмы* по актуализации поля диалога между ними.

В этой связи к текстам предъявляются следующие требования:

1) текст не должен быть однозначным и прямолинейным, как текст sms-сообщения;

<sup>1</sup> Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М., 2000. С. 283.

он должен содержать яркий запоминающийся образ, самобытную метафору, изобретательскую мысль, оригинальную идею, неожиданное прозрение, попытку разрешить парадокс или противоречие;

2) в тексте должна просматриваться логика изложения мысли, последовательность раскрытия образа или разрешение (хотя бы частичное) парадокса или противоречия (например, по схеме: тезис — антитезис — синтез);

3) при своей смысловой завершенности текст должен наталкивать на дальнейшее развитие воображения и мысли; быть в какой-то степени «поучительным»;

4) текст должен быть небольшим по объёму, так как «порция» первоначального заинтересованного внимания человека ограничена, и стремиться к афористическому изложению; предложения должны быть краткими, но ёмкими по смыслу и «упругими» по разворачиванию новых идей;

5) текст должен вызывать желание поспорить, войти в диалог, высказать своё мнение по данному вопросу;

6) тексты должны стремиться охватить весь круг проблем той или иной темы, моделировать общее представление об изучаемой науке;

7) текст должен стремиться к интеграции различных ассоциаций, образов и знаний, создавая нечто единое, целое, органичное внутреннему миру человека (сознание которого «не знает» различных предметных перегородок);

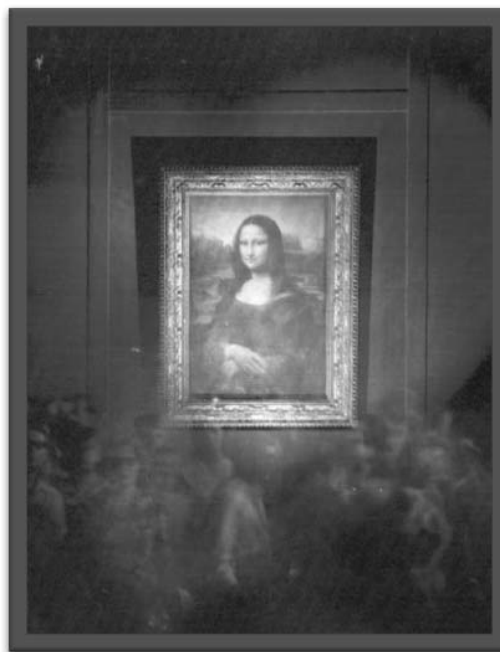
8) тексты должны быть «строительным материалом» по созданию личностного мировоззрения человека и отражать самые существенные движения души, её эволюцию.

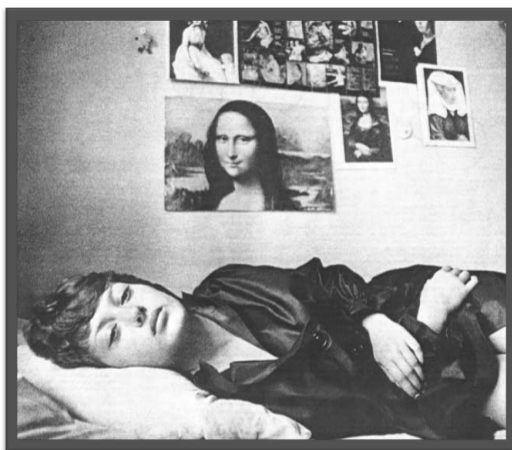
*Суть метода пластического моделирования и интерпретации текстов заключается в том, что в процессе учебного диалога создаётся контекстное ассоциативно-метафорическое поле, в котором возникающие «опорные точки» («кванты мысли») разворачиваются в направлении, способствующем личностному пониманию материала. Создание этого метода, в первую очередь,*

было обусловлено и тем, что строго логическое изложение материала педагогом в современных условиях часто не приносит ощутимого результата.

Для освоения метода важно отметить, что сегодня достаточно очевидно — наиболее адекватно текст понимается только в определённом контексте. Многообразие возможных толкований служит базой, на основе которой возникает вариативность в понимании текста. Как вытекает из новейших исследований, на протяжении всего хода интерпретации, по мере наращивания массива информации, границы контекста могут существенно меняться — одна информация уходит на периферию, в то время как другая продвигается к центру. Из этого выходит, что контекст является не совокупностью заранее заданных значений, а непрерывно формируется на протяжении всего процесса интерпретации, иницируя целую полифонию смыслов. А это значит, что контекст — не статичное, а динамичное образование. Варьирование различных контекстов позволяет строить наиболее аутентичные гипотезы и сценарии интерпретации текста, придающие ему современное звучание.

Данный метод был разработан не случайно. Однажды наша ученица побывала в Лувре и не смогла оценить величайшие шедевры, в частности — «Джоконду» Леонар-





до да Винчи. Другими словами, гениальная картина не произвела на неё никакого впечатления. Мы задались целью создать такое контекстное диалоговое поле репродукций, чтобы образ Моны Лизы с нами заговорил. Для этого в Интернете были подобраны три фотографии с репродукцией Джоконды, которые создали определённый креативный контекст.

Освоение репродукций происходило по следующему плану:

1) тщательно проанализировать каждую репродукцию, выявить существенные и несущественные детали, дать «объективное» описание;

2) войти в диалог с репродукциями через постановку соответствующих интригующих вопросов; выслушать эмоционально-интеллектуальный калейдоскоп идей коллег («мозговой штурм»);

3) раскрыть вызревающую проблему-идею через столкновение противоречивых смыслов;

4) выстроить логику мыслей с помощью последовательной интерпретации репродукций и оформить результат в виде образовательного продукта (зарисовка, этюд, эссе, притча, миниатюра, афоризм и т.д.).

Итак, наш небольшой эксперимент состоял из четырёх этапов. *На первом этапе* работы с фотографиями мы (всего в группе было четыре человека: педагог и три ученика) постарались дать им объективное описание.

*1 фото.* Картина Джоконды, на стекле, защищающем картину, отражены зрители, смотрящие на неё и проходящие мимо неё. Создаётся явное впечатление, что более реальна сама Джоконда, чем созерцающие её живые люди.

*2 фото.* Бабушка продаёт картину, на которой репродукция Джоконды. Она держит её очень бережно, а в руке можно заметить ткань, которой она укрывала картину при переносе. Рядом неработающая телефонная будка, мусорный бак и загаженная территория. По всей видимости, для одинокой бабушки продажа картины — последняя надежда на заработок.

*3 фото.* На кровати лежит грустная и пассивная, отчасти обречённо выглядящая девушка. На стене — репродукции картин прошлых веков, на которых изображены женщины, в том числе и Джоконда. Проступает противоречие: успешные женщины прошлых веков и неуспешная современная девушка.

*На втором этапе* каждый из нас дал субъективную интерпретацию фотографий.

1. Картина — это в окно в другой мир, в другую реальность. Эта реальность нас затягивает или выталкивает?

2. Мы заглядываем в этот мир, но и тот мир глазами картины вглядывается в нас пристальным взглядом.



3. Получается так, что картины среди людей живут самостоятельной жизнью, а герои картин более активны и реальны чем, живые люди.

4. Чья реальность реальнее: моя или картинная? Чья же реальность мнимая?

5. Почему *живые* люди так сильно проигрывают перед *неживыми* картинами?

6. Значит *живое* — это не только то, что дышит?

7. Что есть одновременно *живое* и *неживое*?

8. Картина *видит* нас (она вглядывается в нас), а окружающие люди только на нас *смотрят*, и то не всегда.

9. Кто в этом мире *проходит*, а кто *остаётся*?

10. Всегда ли я *есть*, когда *живу*? *Присутствую* ли я в этой жизни или я всего лишь фантом?

11. Может быть, картина играет со мной, создаёт иллюзию сложности понимания реальности? А на самом деле всё просто?

12. От картины веет мудростью... и вечностью.

На *третьем этапе* мы общими усилиями сформулировали выкристаллизовавшуюся *проблему*: может быть, момент встречи человека и картины есть лакмусовая бумажка, по которой он может проверить степень реальности и интенсивности своей жизни, своего бытия?

На *четвёртом этапе* мы постарались свои мысли отразить в мини-текстах.

### **Эссе «Подлинное и мнимое»**

Существует подлинная и мнимая жизнь человека, которую можно раскрыть через понятие «присутствие». *Присутствие* — это подлинное и реальнейшее бытие человека, которое не приковано пространственно к его телу. Например, человек ушёл из дома или из жизни, а пространство его жизни ещё полно его теплом, его присутствием. Люди на портретах Леонардо да Винчи ушли из жизни в XVI веке, но их присутствие

ощутимее, чем существование многих людей XXI века. На их лицах вот уже более четырёх столетий не прекращается духовная работа, которая встраивает их в настоящее время и составляет полноту их бытия. Итак, «подлинное» и «мнимое» — взаимодополнительные понятия, удерживающие человека на грани двух миров — бытия и небытия — и не дающие ему окончательно успокоиться.

### **Афоризм**

Говорят, что на картины нужно постоянно смотреть. Нет, в картину нужно постоянно вглядываться, чтобы непрерывно отвечать на мучительный вопрос — а жив ли я? Поэтому картина — это возврат к самому себе через необозримые пространства вечности.

Результат проведённого эксперимента показал, что его участники открыли для себя метод постижения художественного текста. Оказалось, что для понимания какого-либо текста требуется погружение его в ассоциативно-метафорическое поле, которое генерируют тщательно подобранные дополнительные креативные тексты и в котором постепенно вызревают индивидуальные смыслы.

Повышенное внимание к различным видам текстов с нашей стороны обусловлено тем, что, как известно, афоризмы, поговорки, притчи, мифы, легенды, научные открытия были всегда квинтэссенцией культуры народа, к которым приобщались новые поколения. В древних сообществах это были своего рода обряды *инициации*. Вспомним в этой связи диалоги Платона, где тщательно обсуждаются проблемы и понятия, но однозначного и окончательного вывода не делается, — здесь важно погрузиться в проблему, приобщиться к идее. Все перечисленные тексты и являются такими «точками роста», благодаря которым пробуждаются к духовно-интеллектуальной жизни всё новые и новые поколения людей.

Примечательно и то, что многие мыслители, такие как Пифагор, Платон, Кузанский, Декарт, Лейбниц, Паскаль, Эйнштейн и другие, на протяжении истории развития человечества ставили главной целью своих трудов — *духовно-интеллектуальное совер-*

шенствование человека. Например, Декарт первоначально планировал своё сочинение «Рассуждение о методе» назвать так: «Проект Универсальной Науки, могущей возвысить нашу природу на высочайшую ступень совершенства».

А наш замечательный русский философ А.Ф. Лосев писал, что *русскому миропониманию* чуждо стремление к абстрактной, чисто интеллектуальной систематизации взглядов. Оно представляет собой внутреннее, интуитивное, чисто мистическое познание сущего, его скрытых глубин, которые не могут быть сведены к логическим понятиям и определениям, поэтому воплощаются в символе, образе, метафоре посредством силы воображения и внутренней жизненной подвижности. «Русские не допускают, что истина может быть открыта чисто интеллектуальным, рассудочным путём, что истина есть лишь суждение. И никакая гносеология, никакая методология не в силах, по-видимому, поколебать того дорационального убеждения русских, что постижение сущего даётся лишь цельной жизни духа, лишь полноте жизни»<sup>2</sup>.

Таким образом, даже научный текст мы стремимся рассмотреть как художественный текст. Благодаря этому «сухие» тексты оживают, генерируя множество объективных и субъективных смыслов.

В своей педагогической работе мы важную роль отводим небольшим текстам (мини-текстам), которые сочиняют ребята<sup>3</sup>. На наш взгляд, начиная с младших классов, школьник должен учиться опредмечивать свои мысли, т.е. сворачивать идеи, творческие озарения, прозрения в *мини-текст* (притчу, миниатюру, эссе, этюд, афоризм), с помощью которого происходит рефлексия, сохраняется личностное приращение и иницируются дальнейшие духовно-интеллектуальные поиски и открытия<sup>4</sup>.

Если мини-текст включает некоторые психологические наброски, личностные наблюдения, импровизационные моменты, то он тяготеет к *этюду*. Если мини-текст имеет такие признаки как поучительность, иносказательность и ярко выраженную сюжетную линию, то он тяготеет к *притче*. Если мини-текст имеет такие признаки, как философичность, исповедальность, рефлексивность, то он стремится к *эссе*.

Приведём примеры перечисленных мини-текстов.

### Этюд «На волю»

*Душно... А не задумывались от чего? Возможно вовсе не погода виновата... В одной и той же комнате мы чувствуем разное: радость и грусть, надежду и отчаяние, впечатлительность и равнодушие... Всё это хочется выплеснуть, передать другим, но что-то не даёт, возвращает, словно бумеранг... Оглядываясь, ты понимаешь: это окно, именно оно отражает наши эмоции, дразнит другой реальностью, манит к чему-то новому. Открывая его, ты будто впускаешь ветерок надежды, который даёт тебе возможность выбраться на волю ... (Фёдорова Лена, 7 класс)*

Как видно, в приведённом мини-тексте наблюдается высокая эмоциональность, крайний субъективизм, разбросанность впечатлений и не совсем продуманные словесные обороты. Однако этюд характеризуется неподдельной искренностью самовыражения, где выкристаллизовывается личностная проблема, которую педагог, дорабатывая данный мини-текст вместе с ребёнком, может разрешить. В этом случае возникает своеобразная *тексто-терапия*.

### Притча «Сократ и эпикуреец»

*Однажды к Сократу подошёл эпикуреец и заметил, что, если он предложит его ученикам множество различных удовольствий, то они от него уйдут. Сократ неожиданно согласился: может быть так и произойдёт, ведь с горы скатиться гораздо легче, чем на неё подняться. В контексте данной истории интересен следующий математический факт: если искомое число уменьшить на*

<sup>2</sup> Монтень М. Опыты (Избранные главы). М., 1991. С. 71.

<sup>3</sup> Клепиков В.Н. Технология создания ученических интегративных мини-текстов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. №3. 2010. С. 28.

<sup>4</sup> Этим можно заниматься на индивидуальных занятиях, факультативах, в клубах, творческом лагере и т.д., используя для активизации мысли и воображения высокохудожественные фотографии, рисунки, репродукции картин, которые можно с избытком найти в Интернете.

50%, то затем полученное число до первоначального необходимо увеличить уже на 100%. Проценты здесь выступают в роли долей. А доли — это самые пластичные и живые числа, которые помнят о целом и части, чутко реагируя на различные изменения величин. Данная математическая операция показывает, что в жизни очень легко нечто утратить, но гораздо сложнее восстановить (Павел Грабанов, 8 класс).

Эта интегрированная притчевая миниатюра завершена: в ней есть яркий сюжетный образ горы, используются для пояснения отчасти парадоксальные математические знания, сформулирован поучительный вывод.

### Эссе «Я и Вселенная»

*Задумываясь о взаимоотношениях «я и Вселенная», невольно приходишь к осознанию себя частью Целого, которое и является в моём случае Вселенной. Появляется вопрос: я в симбиозе с Вселенной или я обособленная сущность? На данный вопрос нельзя ответить однозначно, но мои личные ощущения, что я созерцаю Вселенную извне. В моём восприятии, Вселенная — живая сверхсущность, может, даже сам Бог. Она не остывшая, она развивающаяся. Я ощущаю её как нечто огромное, но не давящее, а нечто ласковое и строгое. Я отождествляю Вселенную со всем, что вне и внутри меня, и это «внутри», и это «вне» постоянно циркулируют через меня и меняются ролями. Внешняя Вселенная необъятна, а внутренняя исчерпаема настолько, насколько я могу охватить её своим разумом и чувствами, но всегда остаётся остаток, который является вечной тайной. Если я и Вселенная перестанем быть сообщающимися сосудами, то это будет смертью меня и Вселенной (Арсен Багдасаров, 11 класс).*

Приведённый мини-текст тяготеет к эссе: в нём присутствует философско-мировоззренческая составляющая, продуманная логика изложения и афористическое завершение.

Очень важно после написания мини-текста проводить рефлексию (коллективную или приватную) с учеником по поводу его твор-

ческого процесса с помощью следующих вопросов:

- Чем ты руководствовался, сочиняя данный мини-текст?
- Что тебе самому было интересно описать и выразить?
- Почему ты выбрал именно эту идею или этот сюжет?
- С какими трудностями ты столкнулся при написании?
- Какие мысли возникли у тебя по поводу данного мини-текста?
- Какую проблему ты попытался поднять и разрешить?
- На какие новые мысли натолкнул тебя созданный мини-текст?
- Какой мини-текст ты хотел бы написать в дальнейшем?

Таким образом, в процессе доверительного диалога, выявляя разницу между тем, что понимал школьник до написания текста и после его создания, возникают предпосылки для его осознанного духовно-интеллектуального роста. После такого диалога ученик постигает разницу между двумя состояниями — «бывшим» и «нынешним». Здесь уместно вспомнить следующее высказывание Мишеля Монтеня, которое может стать своеобразным методическим принципом: «Моя книга в такой же степени создана мной, в какой я сам создан моей книгой»<sup>5</sup>.

Для того чтобы традиция создания мини-текстов сложилась в школьном коллективе, необходима атмосфера искренней заинтересованности в результатах труда другого человека. Ученик должен быть уверен, что все оттенки его переживаний, мировосприятия вызовут неподдельный интерес у педагога и ребят. И чем пунктуальнее будет психологическая и методическая работа учителей, тем с большим желанием ученик будет возвращаться к жанру мини-текстов.

Важно отметить, что на данную ситуацию моделирования и интерпретации текстов мы смотрим гораздо шире. В принципе подобные ситуации освоения того или иного текста возникают на различных уроках. Поэтому любой пронизательный педагог-предметник, не скованный учебником и планами, создаёт адекватное образовательно-ассоци-

<sup>5</sup> Монтень М. Опыты (Избранные главы). М., 1991. С. 203.

тивно-метафорическое диалоговое поле, в котором резко повышается возможность резонирования мыслительных и эмоциональных процессов в актуальном времени, «здесь и сейчас»<sup>6</sup>.

Покажем на примере математики, как можно с помощью нескольких образов-текстов наиболее эффектно дать *геометрическое представление о бесконечности*. Эти образы-тексты были подобраны и сконструированы благодаря непониманию одним из учеников того, как это ветви гиперболы бесконечно приближаются к координатным осям, но никогда их не пересекают. Этому ученику и ещё нескольким ребятам было предложено с помощью метода пластического моделирования и интерпретации текстов исследовать идею бесконечности, и вот к каким результатам они пришли.

Оказывается, многие математики стремились представить себе бесконечность наглядно, геометрически. Например, с помощью бесконечной прямой, бесконечной плоскости, бесконечного пространства и т.п. При этом необходимо отметить, что для того, чтобы получить представление о бесконечной прямой, одного только наглядного способа недостаточно — требуется ещё и *работа воображения*. От зарождения геометрии прошли тысячелетия, пока люди осознали, что они не могут непосредственно наблюдать геометрические фигуры, и потому предметом геометрии служит не реальный мир, а мир воображаемый, который населён этими идеальными геометрическими объектами и который всего лишь похож на мир реальный.

Некоторым математикам было важно получить бесконечные геометрические фигуры

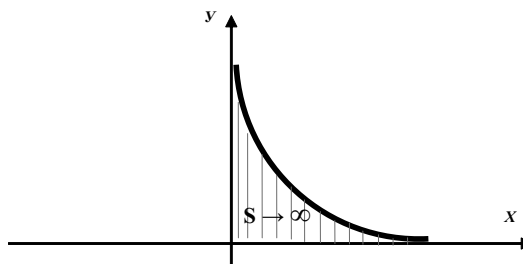
с помощью трансформации конечных фигур, как бы доказывая и показывая, что бесконечность не есть нечто неуловимое, неестественное, потустороннее.

Например, итальянский математик эпохи Возрождения Николай Кузанский (1401 — 1464) создал следующий образ бесконечности<sup>7</sup>. Возьмём самый обыкновенный равнобедренный треугольник. Закрепив его основание, будем удалять его вершину в бесконечность. По мере стремления вершины треугольника к бесконечно удалённой точке угол у вершины треугольника будет становиться всё меньше и меньше, и, в конце концов, две боковые стороны треугольника, образуя угол при вершине, сомкнутся или сольются в одну. И мы в итоге получим бесконечную прямую. Отсюда можно дать несколько парадоксальное определение прямой. Прямая — это равнобедренный треугольник с бесконечными боковыми сторонами.



Математические чертежи, созданные Николаем Кузанским, наглядно иллюстрируют основную тенденцию эпохи Возрождения: стараться всё представить геометрически с использованием образов бесконечности. Образ бесконечности для людей того времени так или иначе приобщал к высшей реальности, вечности, Богу. Важно добавить, что именно идеи Николая Кузанского в области математики и космологии подготовили учение Джордано Бруно о бесконечной Вселенной<sup>8</sup>.

Приведём ещё один наглядный пример, который собственно и озадачил учащегося. Нарисуем одну из ветвей гиперболы. Данная ветвь обоими концами вечно приближается к координатным осям, но никогда их не пересечёт. Более того, оказывается, площадь заштрихованной фигуры, которая



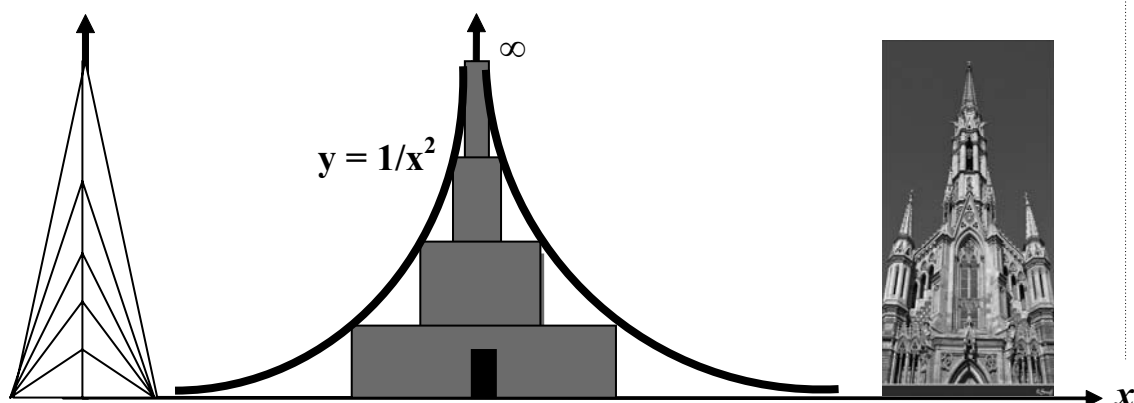
<sup>6</sup> Очевидно, что инертный учебник не может обеспечить пластичность и индивидуальную направленность образовательного процесса.

<sup>7</sup> Кузанский Н. Собр. соч. в 2 т. Т. 1. М., 1978. С. 66.

<sup>8</sup> Если Вселенная бесконечна, то это значит, что у неё нет ни центра, ни окружности, так как центр и окружность — границы, а бесконечность не может иметь никаких границ. «Я полагаю, что Вселенная бесконечна, — писал Бруно. — Я утверждаю, что существует бесчисленное число миров, подобных Земле. Я полагаю, что Земля есть светило и что ей подобны Луна и другие светила, число которых бесконечно, и что все эти небесные тела образуют бесконечность миров. Они составляют бесконечное целое в бесконечном пространстве, бесконечную Вселенную, т.е. Вселенную, заключающую в себе бесконечное множество миров» (Зигель Ф.Ю. Неисчерпаемость бесконечности. М., 1984. С. 82.).

находится между осями координат и графиком, будет также стремиться к бесконечности.

Воспользуемся графиком функции  $y = 1/x^2$  для пояснения мысли о том, что идею бесконечности архитекторы использовали при построении готических храмов. Нижеприведённый ряд иллюстраций показывает, как геометрические образы иницируют реальный образ готического храма.



в том, сможет ли он почувствовать, открыть в себе эту бесконечность?

Как оказалось, в ходе освоения образовательного материала очень полезно привлекать *межпредметную интеграцию*, которая приоткрывает панорамное видение проблемы, когда различные тексты как бы подстраховывают и пробуждают друг друга. В этом, на наш взгляд, и состоит сложность и продуктивность клипового мышления (ин-

Кстати, художники Ренессанса очень любили создавать с помощью линейной перспективы в своих картинах образы бесконечности (природные и небесные дали, просторы, горы и т.д.)<sup>9</sup>. Например, Леонардо да Винчи, Рафаэль, Брейгель. Кстати, Леонардо очень внимательно изучал труды Николая Кузанского и вдохновлялся его геометрическими идеями. В произведениях многих художников природные образы бесконечности перекликаются с душевным настроением героев картины. В их картинах постоянно ощущается своеобразная «жажда» природной и душевной бесконечности. Недаром многие учёные считают, что именно эпоха Возрождения открыла уникальную и безграничную личность человека.

Если мы посмотрим на картины эпохи Возрождения, то на них видно, как с помощью линейной перспективы художники, которые все были и хорошими математиками, соотносили духовный мир человека и бесконечные пейзажные дали. Они как бы говорили: человек может направить свою энергию на освоение внешних бесконечных просторов, но может погрузиться в личностные глубины, и везде его ждут удивительные открытия и приключения. Вопрос состоит только

формационная насыщенность и возникающие на базе этого неожиданные ассоциативно-метафорические возможности).

Итак, в процессе духовно-интеллектуального становления человека очень важно с помощью креативных текстов моделировать контекстное ассоциативно-метафорическое диалоговое поле, в пространстве которого зревают объективные и субъективные смыслы, которые затем опредмечиваются в индивидуальных мини-текстах. Особенно этому способствует овладение методом пластического моделирования и интерпретации текстов. □

<sup>9</sup> Вот что пишет о линейной перспективе А.Ф. Лосев: «Эта точка схождения в качестве образа бесконечно удалённой точки слияния всех линий, ведущих в глубину, есть как бы конкретный символ самой бесконечности» (Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения» М., 1978. С. 270.).

# Как подготовить и провести урок-диалог<sup>1</sup>

**Андрей Дмитриевич Король,**

доцент, ректор Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (Республика Беларусь),  
доктор педагогических наук

• диалог • монолог • эвристическое обучение • стандарт • коммуникации • вопрос • дистанционное обучение •

Нередко учитель с недоверием относится к тому, что ученики способны самостоятельно задавать ему вопросы. Бытует традиционная точка зрения о том, что нужно вначале «дать» ученику, а уж затем возможен его вопрос. Данный подход отражает точку зрения на ученика как на «чистый лист», который нужно обязательно заполнить. Однако, ученик — не «чистый лист», а «семя неизвестного растения», для которого необходимо создать условия. Каковы эти условия? Каким образом учитывать соотношение стереотипа мышления ученика и его творчество?

Кроме того, ещё одним потенциальным «страхом» учителя является то, что учеников много — как один учитель способен совладать с самыми разными вопросами учеников? А если будут провокационные вопросы, с целью «потянуть» время?

## Начинаем диалог

### Первый этап урока

Если ученики впервые встречаются с подобной практикой организации учебного занятия, их сначала необходимо подготовить к вопрошающей деятельности. С этой целью учитель рассказывает детям о возможностях вопроса в познании, в жизни любого человека, его преимуществах, а также о том, как «работает» метод. Здесь для учителя важно именно донести до сознания учеников вне зависимости их воз-

дать мощным оружием, которое делает человека успешным в современном мире. Учитель объясняет школьникам не только смысл задавания вопросов и преимущества данного вида деятельности, но и поясняет, что вопрос — это тоже форма ответа, объясняет критерии оценивания — количество и качество (виды) вопросов.

Подготовка учеников к проведению уроков с помощью эвристического диалога может занимать время одного урока, а может — какую-то его часть, в зависимости от подготовленности класса.

Учитель объясняет школьникам, как и в какой последовательности лучше задавать вопросы, используя базисную триаду вопросов («Что?», «Как?», «Почему?»). При этом он предупреждает аудиторию, что если вопрос ученика будет задан с нарушением нижеприведённой последовательности вопросов, то учитель ответит вопросом на такой вопрос ученика («встречным» вопросом). Количество же «встречных» вопросов учителя является одним из критериев оценки умений вести эвристический диалог.

Если тема урока несложная и необъёмная, то первый урок по методу эвристического диалога учитель вполне может целиком посвятить изучению метода с примерами-кусками по данной теме.

Затем на этом же этапе урока учитель предлагает каждому учащемуся попробовать свои силы по составлению собственных *целей* при изучении темы занятия в виде вопросов. В результате подобного *отделения*

раста информацию о том, что спрашивать — значит обла-

<sup>1</sup> Продолжение. Начало см. Школьные технологии. 2013. № 2. С. 83

знания от незнания учащимися проводится глубокий рефлексивный анализ.

*Второй этап урока* — эвристический диалог по сценарию учителя. Перед учениками ставится главная проблема, а также приводятся ключевые слова, значение которых он должен узнать с помощью своих вопросов. Например, на уроке физики, посвящённом изучению закономерностей колебаний маятника, учитель пишет на доске: «математический маятник с течением времени никогда не прекратит свои колебания» (это и есть само утверждение, которое *неверно*). После этого внизу под заданием пишет ключевые слова: математический маятник, скорость, ускорение, сила сопротивления воздуха, энергия маятника. Смысл всех (!) этих понятий ученики обязательно должны раскрыть своим вопросом на начальном этапе вопрошания (группа вопросов «Что?»). Это фундамент познания.

С этого момента, собственно, и начинается эвристический диалог: ребята задают вопросы в соответствии с принципом триады («Что?», «Как?», «Почему?»), а учитель даёт на них ответы.

Чтобы вопросы не получились однотипными, на первых порах учитель может и должен прийти на помощь ученику, показывая многообразие существующих форм вопросов с помощью «слов-вводок». Например, «Что следует понимать под...?», «Как мы охарактеризуем понятие...?», «Где мы можем столкнуться с ?..»

Ключевые слова ребятам предлагается рассматривать, в том числе, с точки зрения, отношения к «реальным объектам» (иногда с этой целью педагог составляет специальное задание). При этом у детей могут возникнуть следующие вопросы: встречаются ли примеры математического маятника в жизни (природе, социуме)? А если нет, то можем ли мы встретить в жизни похожие или аналогичные вещи? Таким образом, метод эвристического диалога помогает углубиться в суть изучаемого явления и увидеть за абстрагированными моделями реальность, не входя в противоречие с учебной программой.

В последующем, когда ученики привыкнут к подобному методу знакомства с новым ма-

териалом, этот этап можно будет видоизменить и упростить. Например, каждый ученик пишет на листке свои вопросы, а потом либо зачитывает их вслух, либо размещает на веб-форуме (очно-дистантная форма проведения урока).

### Как преодолеть затруднение учеников

При переходе от первого и второго уровней (соответственно группа вопросов «Что?» и «Как?») к третьему уровню (группа вопросов «Почему?») у учеников часто возникает затруднение.

Очевидно, учителям важно научиться справляться с такими трудностями, чтобы успешно использовать метод эвристического диалога. Приведём случай с одного из уроков как пример «механики» рождения новых смыслов, знаний учащегося в эвристическом диалоге.

#### Предмет: физика. Тема: «Явления радиоактивного распада»

Исходное утверждение, составленное учителем: «Из всех четырёх видов физического взаимодействия ядерное — самое сильное! Почему же тогда распадается ядро атома?»

**Учитель:** Давайте попробуем рассмотреть процесс распада ядра атома с совсем других позиций. Известный математик и физик Роджер Пенроуз доказывает гипотезу, что сознание человека есть результат суперпозиции излучения элементарных частиц, образованных в результате Большого Взрыва. По сути, согласно Р. Пенроузу, природа нашего сознания коренится в физике элементарных частиц, в квантовой механике.

Ещё один факт. В конце прошлого столетия физик Ф. Капра — ученик В.Гейзенберга (нобелевского лауреата, которому, между прочим, принадлежит такой труд как «Физика и философия») — написал книгу «Дао физики», в которой доказывает существование тесной взаимосвязи между физической микромира, её законами и древневосточными религиозными и философскими текстами, которые составляют золотой фонд человеческой мудрости. Например, один из древнеиндийских коанов гласит: «Хлопок в

две руки образует звук. А какой звук даёт одна рука?» Мы уже знаем, что большинство элементарных частиц имеют свою античастицу. Фактически, речь идёт о том, многие фундаментальные положения микромира отражают содержание таких элементов нашего бессознательного, как мифы древних народов, сказки. Например, распад ядра и разрушение всех желаний рыбака в сказке о рыбаке и рыбке. Почему старик оказался у разбитого корыта?

**Первый ученик:** Потому что много хотел, точнее из-за жадности. Тогда можем ли мы ответить на вопрос о том, почему ядро атома распадается, если ядерные силы самые сильные, с позиций сказки?

**Учитель:** Ты хочешь сказать, что ядерные силы воплощают в себе *жадность* человека: чем больше имеешь, тем больше хочешь? Оригинально. Действительно, чем больше протонов и нейтронов поглощает ядро, тем сильнее становятся ядерные силы, «цементирующие» ядро. Казалось бы, их ничто не остановит — ведь они самые сильные!

**Другой ученик:** Да, но чем больше нуклонов в ядре атома, тем большим становится и сила отталкивания между ними. Это не объясняет причину распада ядра — изначально ядерные силы только набирают «в силу» при увеличении количества нуклонов в ядре.

**Первый ученик:** Но при этом меняется ли объём ядра атома?

**Учитель:** Конечно.

**Первый ученик:** Значит, причина распада должна быть в количестве нуклонов, а, следовательно, в расстоянии между ними?

**Учитель:** Совершенно верно! Ядерные силы выигрывают в силе, но проигрывают в расстоянии, на котором действуют. Поэтому, ядерные силы называются короткодействующими, а кулоновские силы отталкивания — дальнедействующими.

**Первый ученик:** Значит ли это, что, однажды, когда объём ядра увеличивается настолько, что расстояние между частицами не позволяет действовать «неосмотрительным» ядерным силам, тогда начинает

происходить неотвратимая «расплата» — ядро распадается от действия *более слабых* частиц?

**Учитель:** Совершенно верно! Какой можно сделать жизненный вывод из данного явления?

**Третий ученик:** Жадность имеет свои границы.

**Четвёртый ученик:** Каждая сила имеет свои ограничения. Нет ничего абсолютного.

**Пятый ученик:** Если в чём-то выигрываешь, то в чём-то проигрываешь.

**Первый ученик:** Слово «дальнедействующее» можно заменить на «дальновидные»?

**Учитель:** Дальновидность — признак мышления и сознания, характеризует предвидение.

**Первый ученик:** Но раз Вы говорите, что есть корреляция между квантовой механикой и бессознательным, то почему мы не можем говорить о том, что пророчества — предвидения — имеют отношение к физике микромира?

**Третий ученик:** Если существует взаимосвязь между физикой микромира, бессознательным человека, то можно ли утверждать, что законы природы имеют много общего с законами человеческого общества? Например, появление новых объектов во Вселенной после большого Взрыва имеет аналогию с историей человеческого общества?

**Учитель:** Мысль очень интересная, но на данном этапе развития науки не доказанная математически. Хотя, конечно же, это не исключает возможности её истинности.

**Ещё один ученик:** А если бы протонов вообще не было, а вместо них были бы нейтральные частицы, то тогда у ядерных сил вообще не было бы «конкурентов»? Что было бы тогда с плотностью ядра — ведь с увеличением числа нуклонов ядерные силы только возрастали бы, не встречая отталкивания, а радиус ядра уменьшался бы?

**Учитель:** Плотность ядра была бы бесконечно большой. Например, так называемые



нейтронные звёзды во Вселенной так и состоят только из нейтронов — их масса огромна! Наперсток вещества нейтронов имеет массу порядка  $10^{10}$  тонн! Поэтому такие объекты с гигантской массой из-за гравитации способны поглотить всё, что находится рядом с ними.

Далее следует разговор про то, что при распаде ядра происходит излучение атомом электрона. И вот тут — интересное продолжение, характеризующее третий уровень (творческо-рефлексивный)

**Вопрос ученика:** Можно ли считать, что положительно и отрицательно заряженные элементарные частицы, их взаимодействие отражают борьбу злого и доброго начал?

**Ученик:** В одной из книг по психологии я читал, что все персонажи сказки для ребёнка делятся на два типа: хороший и плохой. Причём, если персонаж хороший (добрый, отзывчивый, смелый), то обязательно и красивый. Если плохой (злой, коварный, жестокий), то обязательно некрасивый, уродливый. С позиций такого явления как аннигиляция, можно ли считать, что красивого и некрасивого в мире поровну? И во что превращается взаимодействие добра и зла?

**Учитель:** Астрофизикам известна так называемая барионная асимметрия, которая основана на том, что вероятность распада одних бозонов больше, чем других. Это означает, что в целом протонов распадается больше, чем антипротонов, или электронов. То есть на один протон приходится один миллиард фотонов, вызванных аннигиляцией частиц. Напомним, что победителем в борьбе добра и зла в религиозных текстах выходит добро.

В приведённом примере учитель задаёт иной ракурс взгляда на ядерные процессы, используя приём аналогии с генезисом человека (психология, антропология) и общества (культурология, социология, история). Это расширение контекста рассмотрения предметной темы за пределы предметного уровня. Результат — более глубокое понимание ядерных процессов.

Один из основных принципов эвристического обучения — принцип **метапредметных** основ содержания образования. Дру-

гими словами, чем более глубоким и широким будет стимулирующий вопрос учителя (в нашем конкретном примере это приведение аналогии с областью гуманитарного знания), тем глубже будет изучаться и сама тема по физике, и область гуманитарного знания. Это прямой путь к проведению интегрированных уроков.

Как побудить ученика задавать вопросы? Создание ситуации образовательной напряжённости, проблемной ситуации, постановка творческого вопроса, демонстрация двух противоположных точек зрения в задании, игровой компонент занятия — все эти приёмы помогают формировать потребность учащегося задавать вопросы. Вопрос обладает эмоционально-ценностной функцией, рождается из удивления и благодаря удивлению. Поэтому и использование учителем эмоционально-ценностного, лично-значимого для учащегося задания является побудительным шагом для начала вопрошания школьником.

Мотивация метода эвристического диалога является *приоритетом внутреннего побуждения над внешним стимулом*.

Как уйти от использования учащимся шаблонных вопросов? Постановка шаблонных вопросов — результат репродуктивности самой образовательной системы, её монологичности: ученику даётся информация, которую требуется усвоить, а затем воспроизвести, т.е. дать ответ на чёткий поставленный вопрос.

Постановка учеником нешаблонных вопросов зависит от степени его творческой самореализации. Другими словами, не монолог, а диалог приводит к развитию компетентности учащегося задавать вопросы и вести диалог. Об этом свидетельствуют и результаты проведённых исследований на тему диалогизации образования<sup>2</sup>.

Задавание вопросов по шаблону осуществляется в методе на первом этапе (модельная группа вопросов «Что?»). Ученик узнаёт смысл основных понятий. Фактически, это самый шаблонный, монологичный из трёх уровней триады вопросов — ступеней познания объекта.

Своего рода адаптационный, сглажи-

<sup>2</sup> Продолжение. Начало см. Школьные технологии. 2013. № 2. С. 83

вающий репродуктивный и продуктивный, творческий уровни диалога. Ничего страшного, если ученик будет учиться методологии познания и неизбежно начинать с шаблона. А вот на третьем этапе — творческо-рефлексивном (группа вопросов «Почему?») от ученика требуются нестандартные вопросы. Использование метода на занятиях приводит к тому, что число шаблонных вопросов будет неизбежно снижаться. Учителю необходимо регулировать процесс вопрошания. Если вопросов много, надо остановиться только на тех, которые ведут к решению первоначально заявленной проблемы.

Рассмотренный нами эвристический диалог учащегося с учителем на основе базисной триады вопросов характеризуется непрерывностью (синхронностью) взаимодействия участников диалога. Последующие виды вопрошания учеников — этап доказательства (опровержения) учеником утверждения, составленного учителем, составления им фрагмента беседы, либо одновременного доказательства и опровержения одного и того же утверждения — характеризуются асинхронностью взаимодействия (реплики не ведутся в режиме реального времени). Такой этап метода, как доказательства, опровержение, может быть асинхронным, то есть, например, выступать в качестве домашнего задания.

### **Знакомство с культурно-историческим аналогом**

#### **Третий этап урока**

После того, как ученики задали все интересные их вопросы и получили ответы, наступает время знакомства с культурно-историческим аналогом. На этой стадии учитель даёт задание прочесть соответствующий раздел учебника, либо же сам рассказывает, что об изучаемых на этом уроке вещах уже известно человеку (и благодаря чему: каким опытом, исследованиям, открытиям).

Сопоставление всегда предусматривает деятельность, а потому в качестве следующего, деятельностного компонента эвристического диалога наиболее эффективны

ми являются доказательства и опровержения утверждений (учителя, учебника), что наиболее полно отвечает постановке корреляционного вопроса «Как?».

На этом этапе ребята составляют «цепочку» эвристических вопросов, которая должна привести к доказательству (или опровержению) заранее подготовленного утверждения учителя. В нашем случае ребятам предлагается доказать утверждение: «В изолированной системе полная механическая энергия маятника не изменится».

В качестве подсказки (она нужна на первых порах использования метода эвристического диалога) учитель может привести простейший пример подобной последовательности вопросов. Скажем: «Правильно ли утверждать, что...?». «Если ответ положительный, то можно ли считать...?». «Следовательно, будет ли вызывать сомнение тот факт, что при отсутствии воздуха и, значит, сопротивления его молекул .... не изменится?».

Можно разделить класс на две группы и предложить два разных варианта выполнения этой работы. В этом случае первая группа будет работать над доказательством утверждения, а вторая — над опровержением.

На этой стадии продолжается работа по развитию культуры вопрошания — умение логически мыслить, видеть оптимальный путь для выражения и отстаивания своей точки зрения, способность задавать вопросы, ответы на которые у собеседника будут однозначными — «да» или «нет». Этот этап важен также для достижения основных целей эвристического диалога: *формирование учебно-познавательных компетенций ученика (умение ставить цели, анализировать результаты своей деятельности) и коммуникативных компетенций.*

Доказательства и опровержения позволяют не просто эффективно сравнить первичный ученический образовательный продукт по изучению реального фундаментального образовательного объекта с его культурно-историческим аналогом. В результате подобного, сообразного диалогу культур, сравнения реализуется принцип продуктивной деятельности учащегося, поскольку сравнение

имеет эмоциональную платформу для творческой деятельности. При этом сформированные в диалоге знания получают личностную интерпретацию сообразно культурным и религиозным особенностям учащегося.

В чём механизм доказательства с помощью эвристических вопросов? Ученик намечает для себя мысленно цель — что именно он собирается доказать/опровергнуть, планирует, как он это будет делать. При этом каждый вопрос в цепочке доказательств сверяется им мысленно с конечной целью — приводит ли этот вопрос к доказательству или нет. Так и человек, например, в незнакомом городе сверяет каждый пункт, отмеченный на карте, с конечной целью путешествия.

Приведём пример из урока по физике.

*Докажите утверждение о том, что законы макромира отличаются от законов микромира.*

Приведём последовательность вопросов для доказательства данного утверждения.

- Движение  $\bar{e}$  вокруг ядра напоминает движение планеты вокруг Солнца?
- $\bar{e}$ , как и планета, движется с ускорением?
- Тогда, согласно законам электромагнитной индукции,  $\bar{e}$  должен излучать электромагнитную энергию, и, значит, вскоре упасть на ядро?
- Если этого не происходит в действительности, то законы классической электродинамики неприменимы к микромиру?!

### Обобщаем продукт

*Четвёртый этап урока* (в случае объёмной темы данное задание можно сделать домашним). Завершающая стадия урока посвящена третьему виду ученического вопрошания: *каждый ученик составляет фрагмент диалога, один участник которого стремится доказать, а другой — опровергнуть какое-либо утверждение (его может составить и учитель, и ученик), используя, в том числе, вопросительные предложения.*

Например, на уроке истории ученику предлагается придумать фрагмент диалога между двумя оппонентами: первый считает, что история — это цепь случайных событий,

второй — результат закономерности и необходимости.

Данный этап метода необходим для того, чтобы усилить эффект сопоставления того внутреннего базиса знаний (опыта вопрошания и понимания), который он приобрёл в эвристическом диалоге на первых этапах урока, с теми сведениями, которые он получил как наработанное культурой теоретическое знание. При этом мышление ученика совершает движение как бы в двух противоположных направлениях доказательства и опровержения. Продвигаясь по «обратному» пути (например, опровергая утверждение после того, как в первой части диалога оно уже было доказано), в каждом новом вопросе, адресованном воображаемому оппоненту, ученик производит гораздо большее осмысление своих действий (рефлексию), нежели бы он «шёл» только в одну сторону. Вдобавок к этому, столкновение двух разнонаправленных логик мышления сопровождается порождением эмоций, которые, в свою очередь, «сообщают» дополнительную энергию творческой потенции ребёнка.

В более широком смысле одна из главных целей этого этапа — развитие учебно-познавательных компетентностей ученика (целеполагание, рефлексия — когда мы доказываем и опровергаем что-либо, мы уже сравниваем мнение человека, который нам ответил с нашей целью). Реализация принципа единства доказательства и опровержения в образовательной практике развивает также коммуникативные компетентности учащегося: рассматривать несколько точек зрения, в том числе и противоположных, умение слышать и слушать других людей, избавление от стереотипов и предрассудков в познании.

Ученики могут составить свою цепочку вопросов, а затем записать их и сдать в письменном виде. А могут некоторые варианты озвучить непосредственно на уроке. Наилучший способ для подготовленных учеников — участие в специально-заведённом для урока веб-форуме. Например, учитель говорит, что первый вариант составляет утверждения по теме после самого эвристического диалога, ученики второго варианта (каждый ученик выбирает по желанию!) выбирают понравившееся им утверждение и либо доказывают его, либо опровергают на

форуме. Коммуникативность — это необходимое условие для индивидуализации обучения, а именно — создания обратной связи — демонстрации образовательных продуктов учеников, их сравнения (в нашем случае — доказательства, опровержения). И, к тому же, не требует какой-либо особой подготовки учеников и учителя — у многих школ имеется свой сайт, форум. А уж у учеников это вызовет больший мотив учиться, чем сидеть просто на уроке.

### Используем Интернет

Доказательства и опровержения утверждений, предложенных учителем в эвристическом задании, могут быть реализованы в виде «горизонтального» диалога на уроках («ученик—ученик», а также диалог «ученик—учитель»).

И вот здесь на помощь учителю приходит Интернет! Казалось бы, возможен ли союз таких двух разных по своей сути понятий: «техники» или информационных технологий и «человека»? Если учесть, что информация — это шаблон, «обезличивание», то приведёт ли данный синтез к решению проблем самого человека и его образования, например, раскрытию творческого потенциала?

Демонстрация образовательной продукции учеников, имеющая мотив к учебному общению, является образовательным принципом «продукт ученика глазами другого учащегося». Подобно тому, как человек может менять свою траекторию поведения под воздействием мнений других людей, так и раскрытие личностных особенностей учащегося, индивидуализация его обучения невозможны без обратной связи, основа которой — «горизонтальные» учебные диалоги.

*В этом-то и заключается человекообразный смысл коммуникаций в учебном процессе — предоставить учащемуся возможность самореализации, которая невозможна без получения «обратной связи» — информации от других о том, каков его образовательный продукт.*

В очной форме на уроке традиционная доска не может в полной мере послужить местом «встреч» ученических продуктов. В равной степени и мел не может технически

обеспечить коммуникативную составляющую урока.

Результат **выполненного задания** учащегося (образовательный продукт) размещается на форуме, а выполнивший задание ученик выступает в роли; а) организатора обсуждений; б) участника обсуждений. Коммуникации учащегося на форуме составляют его *совокупный коммуникативный продукт*.

**Организатор коммуникаций** формулирует и размещает на форуме собственные:

- цели изучения темы (например, урока) — первое задание для всех участников дистанционного мероприятия);
- другие выполненные задания по теме занятия;
- проблемные вопросы (другим участникам занятия, учителю);
- ответы на вопросы;
- рефлексии своей деятельности на занятии (завершающее задание для всех участников дистанционного мероприятия).

**Участник коммуникаций** высказывает свои собственные суждения в отношении поднятых вопросов: формулирует «за» и «против» в них. Выступает рецензентом высказываний: а) собственных; б) других участников форума, дистанционного учителя. Доказывает согласие или несогласие собственной позиции с позицией другого учащегося, находит слабые уязвимые места в рассуждениях коллег.

Интерактивность взаимодействия субъектов образования определяет и качество, и количество создаваемой учащимися продукции. Существует *два вида образовательных продукта* учащегося. Первый — содержание конкретного выполненного задания, суждения учащихся, рефлексивные записи участников урока, выполненные задания дистанционного учителя и др. Второй — *коммуникативный продукт*. Образовательным коммуникативным продуктом учащегося являются его вопросы, ответы, суждения, доказательства, опровержения.

*Домашнее задание.*

Приведём пример задания, которое может быть предложено учителем в качестве домашнего.

«МАТЕМАТИЧЕСКИЕ БОИ» (10-11 класс). «Настоящие учёные всегда готовы представить результаты своего труда на суд общественности и отстоять их в нелёгком споре. Вам предлагается сформулировать математическое утверждение, выражение или проблему и отстоять свою точку зрения, решение, истинность или ложность своего математического суждения. Предложите математическое утверждение для обсуждения, например: «Я считаю, что ... Доказательство таково ...». Кроме собственного математического суждения, вы должны представить не менее одного критического суждения по отношению к уже имеющимся суждениям на форуме. Возможно, что вы примите участие в нескольких дискуссиях, как по отстаиванию своего утверждения, так и по оппонированию утверждениям ваших коллег по форуму».

### Оцениваем результаты

В конце урока учитель подытоживает работу учащихся и выстраивает логическую цепочку вопросов и ответов:

*Итог урока:* Всего учениками было задано 22 вопроса. Интенсивных — 9, креативных — 14, с нарушением последовательности — 4

Оценки за постановку вопросов получили 8 учащихся. Из них на «отлично» — 2, «хорошо» — 3, «удовлетворительно» — 3.

При доказательстве или опровержении утверждения: 7 человек справились на «отлично» (ни одного лишнего вопроса), 12 — на «хорошо», 8 учеников получили оценку «три». Два человека — «двойку».

Почему учителю важно обратить внимание на эмоционально-ценностный подтекст вопросов ученика? Если метод используется не в общеобразовательных школах, а с различного рода нарушениями в развитии, для сирот (как одна из экспериментальных площадок нашей Научной школы в г. Сыктывкар), то подобные вопросы с различным эмоциональным компонентом — информация учителю о процессе социализации ученика, его реабилитации.

Но не только в подобных школах. Например, на уроках гуманитарного профиля, где

одна из важнейших целей — не столько система знаний, сколько воспитательный эффект, такие вопросы могут оцениваться. Например, «Правда ли, что за скупыми цифрами о количестве погибших нельзя увидеть подлинной трагедии геноцида времён ВОВ?» «Почему с течением времени восприятие страшной трагедии уменьшается?» Это эмоциональные вопросы по разным показателям, и для историка важно это учитывать.

Это так называемый опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, о чём когда-то писал В.В. Краевский.

### Рефлексия урока

Анализируя проведение урока с помощью эвристического диалога (второй этап метода), учитель сделал следующие **ВЫВОДЫ**:

1. Наблюдались хаотичность в задавании вопросов учениками, нарушение последовательности в задавании вопросов. Попытки учителя исправить лавинообразный процесс нарастания так называемых «неправильных» вопросов (то есть вопросов, лишённых последовательности и, значит, не способных раскрыть противоречие, заданное учителем) не принесли значительного положительного результата. На втором уроке учитель легко устранил этот негативный пункт, *записывая на доске* вопросы учеников, которые были изначально заданы в нужной последовательности.

2. В течение получаса, пока длился процесс разрешения проблемы, учениками были заданы крайне *интересные* вопросы, которые *значительно расширили тему урока, связав её с другими дисциплинами*. Более того, интересные вопросы, которые смогли быть заданы только при такой форме проведения урока (монолог учителя превратился в полилог всех участников урока!) помогли учителю увидеть, что именно интересует ученика в границах данной темы, понять возможности того или иного ученика, его творческие способности.

3. Был отмечен значительный *интерес* учеников к теме занятия по сравнению с обычным объяснением материала. Почти все они пытались участвовать в разговоре, на-

ходить нужные вопросы и осмысливать ответы учителя.

4. Данная форма проведения урока позволила ученикам сформировать правильное представление о том, как надо задавать вопросы, в какой последовательности, что, по сути, является развитием мышления учащегося.

5. Из всего сказанного можно заключить, что процесс обучения станет гораздо эффективнее, если последовательность задавания вопросов и ответов будет отображаться на экране компьютера и в любой момент будет доступна как ученику, так и учителю. Это возможно, если использовать современные средства телекоммуникационной связи, то есть по сути, если вопросы и ответы будут фиксироваться на экране персонального компьютера.

### Примеры уроков-диалогов

#### Урок-диалог «Основные закономерности географической оболочки» (география, 10 класс)

*Авторы урока*

*Якубель Геннадий Иванович*, кандидат педагогических наук, учитель географии;

*Хуторской Андрей Викторович*, доктор педагогических наук, член-корр. РАО;

*Король Андрей Дмитриевич*, доктор педагогических наук, автор технологии разработки и проведения урока.

#### Цели урока:

- Развитие коммуникативных, учебно-познавательных компетентностей учащихся по отношению к географическим закономерностям.
- Создание условий для получения учащимися образовательного продукта по теме урока.

#### Ход урока

**Учитель географии:** Давайте ответим на вопрос с помощью ваших вопросов, которые вы мне будете задавать в определённой последовательности.

Целостность географической оболочки предполагает наличие прямых и обратных связей между различными сферами. Например, чем выше температура воды, тем больше испаряемость и тем выше концентрация солей в воде. Эта прямая зависимость между свойствами атмосферы и гидросферы. Существует ли обратная зависимость между солёностью и климатическими показателями?

*Ключевые слова:* Теплоёмкость, теплопроводность, солёность, годовой сток реки, свободные ионы.

**Ученики** (вопросы принадлежат разным ученикам): Как влияет солёность на климат?

**Учитель** (далее все ответы на вопросы даёт учитель): Вопрос некорректный и относится к вопросам третьего уровня. Вначале нужно познакомиться с ключевыми понятиями.

**Ученики:** Какие свойства воды, связанные с температурой воздуха, одновременно могут меняться при изменении солёности?

— Теплоёмкость.

**Ученики:** Что такое теплоёмкость?

— Это то количество теплоты, которое надо передать какому-нибудь телу, чтобы повысить его температуру на 1 градус по шкале Цельсия.

**Ученики:** А что мы понимаем под теплопроводностью?

— Это способность тела проводить тепло с помощью свободных заряженных частиц, например, электронов.

**Ученики:** Что такое солёность?

— Под солёностью в географии понимают содержание солей в граммах на один литр воды (промилле).

**Ученики:** Что такое годовой сток реки?

— Это количество воды в метрах кубических, проходящее за год через какое-либо сечение реки.

**Ученики:** Если солёность воды в океане уменьшается, то как меняется при этом теплоёмкость воды? Теплопроводность?

— При уменьшении солёности воды уменьшается теплопроводность, и, соответственно, повышается теплоёмкость.

**Ученики:** В каких случаях может уменьшаться солёность воды в океане?

— Солёность воды в океане уменьшается, если на данном участке в океан впадают крупные реки, и их сток увеличивается. Это происходит за счёт разбавления океанической воды пресной речной водой (концентрация солей уменьшается).

**Ученики:** Почему при уменьшении солёности воды уменьшается теплопроводность и увеличивается теплоёмкость?

— Потому что при уменьшении солёности снижается количество свободных ионов, являющихся переносчиками тепла.

**Ученики:** Может ли быть, что чем больше океан накапливает солнечного тепла, тем медленнее затем происходит отдача этого тепла в атмосферу?

— Очень хороший вопрос. Да, такая связь существует.

**Ученики:** Верно ли, что накопление солнечного тепла океаном происходит преимущественно летом, а теплоотдача — зимой?

— Да, верно.

**Ученики:** Можно ли на этом основании сделать вывод, что если увеличивается сток крупных рек, впадающих в океан, то в этом же году можно ожидать и более тёплой зимы по причине усиленной теплоотдачи океаном в зимний период?

— Да, такой вывод напрашивается сам собой.

**Ученики:** Значит, если сток уменьшается, то зима будет холоднее?

— Да, все эти закономерности вы сами можете наблюдать каждую зиму. Однако нам ещё нужно установить, какая связь существ-

ует между температурой воздуха и годовым стоком рек. Задавайте вопросы.

**Ученики:** Можем ли мы утверждать, что потепление климата способствует большему выпадению осадков, а, значит, приводит к увеличению стока рек?

— Совершенно верно. Нам теперь остаётся установить лишь механизм данной закономерности.

**Ученики:** Чем может быть вызвано увеличение количества осадков?

— Тёплый воздух поднимается вверх, затем охлаждается в верхних слоях атмосферы, и при этом происходит конденсация содержащегося в нём водяного пара. Так образуются облака, из которых выпадают осадки.

После этого учитель обобщает сказанное в виде структурной схемы:

*Годовой сток рек — солёность воды в океане — теплоёмкость воды — накопление океаном солнечного тепла и его отдача атмосфере — характер температур в зимний период — атмосферные осадки.*

Далее учитель предлагает ученикам составить последовательность вопросов, которая *опровергла* бы следующее утверждение.

*При увеличении солёности морской воды повышается стабильность погодных условий на прибрежной территории.*

Приведём в качестве примера последовательность вопросов одного из учащихся:

— Означает ли стабильность погодных условий небольшую разницу в температурах летнего и зимнего сезонов?

— Является ли эта небольшая разница температур следствием усиленной теплоотдачи океаном в зимний период?

— Является ли усиленная теплоотдача океана в зимний период следствием увеличения теплоёмкости океанской воды?

— Увеличивается ли теплоёмкость океанской воды при снижении концентрации свободных ионов солей, то есть при уменьшении солёности?

— Следовательно, верным ли будет обратное утверждение: уменьшение солёности влечёт за собой стабилизацию погодных условий в прибрежной территории?

### Урок-диалог «Информация и спам» (информатика, 9-11 классы)

#### Авторы урока

*Зотова Дарья Константиновна*, учитель информатики МОУ СОШ №34, г. Златоуста.

*Хуторской Андрей Викторович*, доктор педагогических наук, член-корр. РАО.

*Король Андрей Дмитриевич*, доктор педагогических наук, автор технологии разработки и проведения урока.

**Предмет:** Информатика.

**Тема:** «Социальные сети и спам».

**Возраст учащихся:** 14–17 лет.

#### Цели урока:

1. Обучение учащихся ставить самостоятельно собственные цели по отношению к теме урока.
2. Обучение постановке вопросов. Развитие у учащихся учебно-познавательных, коммуникативных и информационных компетенций.
3. Расширение понятийного аппарата учащихся в области коммуникационных технологий.
4. Развитие умения учащихся систематизировать и интегрировать знания из предметных различных областей и использовать их в практической деятельности.

#### Структура урока

Учитель «разбивает» учеников на несколько групп для выполнения групповых заданий.

1 группа — ищет информацию о понятии и природе спама, его виды и цели.

2 группа — проводит опрос в социальной сети по проблеме спама (как часто вы по-

лучаете спамерские сообщения, от знакомых или незнакомых вам людей приходит спам, сталкивались ли вы с последствиями получения спама — вирусы, кража личной информации, сбой в работе компьютера). А также по результатам опроса составляет конкретные рекомендации по избеганию последствий спама — какое специальное программное обеспечение необходимо установить, какой сложности должен быть пароль от личного профиля и т.д.

3 группа — изучает нормативно-правовую базу по данной проблеме.

4 группа — выясняет вопросы финансового ущерба от спама.

Каждая группа после работы выступает со своими результатами.

### Урок-диалог в социальной сети на тему «Движение» (математика, 5-6 классы)

#### Авторы урока

*Фролова М.П., Широкова И.Л., Сигова О.Г., Храмова И.В.*, средняя общеобразовательная школа №2 г. Алапаевска.

*Хуторской Андрей Викторович*, доктор педагогических наук, член-корр. РАО.

*Король Андрей Дмитриевич*, доктор педагогических наук, автор технологии разработки и проведения урока.

**Оборудование:** компьютеры, интернет.

**Среда для проведения урока:** социальная сеть Facebook.

#### Цели урока:

Развитие информационных (поиск, преобразование информации), коммуникативных (умение ставить вопросы, доказывать, составлять последовательность вопросов для доказательства утверждения), учебно-познавательных компетенций (развивать мыслительные операции; формировать умение анализировать и решать задачи на движение (в одном направлении, в разных направлениях)); постановка собственных целей и рефлексии.



## Формы контроля и оценки

Результатом урока являются:

- коммуникативный продукт учащегося (вопросы и ответы на них, фрагменты дискуссий, доказательства, опровержения);
- образовательный продукт (алгоритм решения любой задачи на движение, выявленные параметры движения (направление, скорость, расстояние)).

## Ход урока

Здравствуй, дети. Рад (а) приветствовать вас на уроке в сети. Желаю, чтобы в ходе урока вам удалось составить алгоритм решения любых задач на движение, обсудить свои достижения и проблемы по данной теме, получить навыки, которые вы впоследствии сможете применить не только в учебной деятельности. Не сомневаюсь, что наш совместный опыт работы в сети будет полезен в дальнейшей жизни.

Движение – это жизнь. Кому принадлежит эта фраза, большинство из нас уже не припомнит, но в справедливости этого высказывания никто не сомневается.

**Задание 1.** «Самый медлительный человек, если он только не теряет из виду цели, идёт быстрее, чем тот, кто блуждает бесцельно». (Лессинг).

Жизнь зародилась в движении, она существует как процесс, иначе и быть не может. Все мы — участники движения: идём в школу, из школы, кого-нибудь догоняем, бежим навстречу друг другу, крутимся как белки в колесе, в общем — двигаемся. Но что есть движение для нас?

Сформулируйте свои цели на этот урок согласно его теме.

Учащиеся ставят собственные цели по теме урока, размещают их в социальной сети.

### Задание 2. «Продолжи определение»

Движение — это...

Учащиеся формулируют собственное определение понятия «движение», размещают в социальной сети.

**Задание 3.** Боишься — не делай, а делаешь — не бойся.

Движение и хаос — это не одно и то же. Для выполнения этого задания вспомни ситуации, в которых ты был участником движения и нарисуй их на доске, используя вспомогательные вопросы.

Учащиеся, согласно заданию, рисуют на веб-доске (схематично) ситуации движения, исходя из собственного опыта.

**Задание 4.** Прочитай вопросы, смени порядок вопросов или добавь свои при необходимости, чтобы получился план, по которому можно было решить любую задачу на движение.

Учащийся ранжирует вопросы и составляет план решения задачи на движение.

**Задание 5.** «Я получаю знание не из одного лишь моего опыта, но и из опыта других» (Людвиг Витгенштейн). Переформулируйте вопросы в утверждения, чтобы получился алгоритм решения задачи на движение.

Каждый учащийся: преобразовывает вопросы в ответы для создания алгоритма решения задачи, выполняет роль участника и организатора дискуссии, в ходе обсуждения приходит к собственному общему выводу, сравнивает его с групповым выводом.

**Задание 6.** Проанализируй свою деятельность на уроке и ответь на вопросы.

Учащийся осуществляет рефлекссию собственной деятельности. □

# Способы и приёмы развития медиаграмотности детей и подростков на материале рекламы<sup>1</sup>

*Анастасия Александровна Левицкая,*

*доцент Таганрогского института управления и экономики, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, кандидат педагогических наук*

• медиаобразование • реклама • медиакомпетентность • дети • подростки •

Каждый день сотни рекламных сообщений «советуют» нам, что носить, есть, пить, как выглядеть. Причём, советы рассчитаны не только на взрослых, но и на детей. Пятая часть населения России — дети до 14 лет. Именно они становятся едва ли не самой лакомой аудиторией для маркетологов. Во-первых, потому что они приобрели большую покупательскую способность, во-вторых, благодаря возросшему влиянию на своих родителей по сравнению с предыдущими поколениями. Третья причина, по которой рекламодатели обращают пристальное внимание на детей, очевидна: это взрослые покупатели в недалёком будущем.

Какие психологические «приманки» для детей и подростков используются в рекламе? Исследователь и практик рекламного бизнеса А.В. Попов представляет основополагающие ценности и желания, обеспечивающие успешный маркетинг среди детей и подростков, в виде «цветика-семицветика»<sup>2</sup>.

Первый лепесток — богатство.  
Второй — преодоление страха.  
Третий — любовь.  
Четвёртый — фантазия.  
Пятый — власть.  
Шестой — юмор.  
Седьмой — стабильность.

Какие средства массовой коммуникации используются для рекламы, нацеленной на детскую и подростковую аудиторию? В первую очередь это телевидение. Ребёнок видит в среднем 20 минут телевизионной рекламы. Кроме этого, реклама обращается к школьникам и подросткам через детские журналы, щиты, плакаты, растяжки и вывески на улицах, через продакт плейсмент и упаковки товаров. Реклама в Интернет — самый динамично развивающийся плацдарм рекламы на сегодняшний день. В России домашним Интернетом пользуются почти четыре миллиона детей в возрасте 8–14 лет, то есть около 40% всех школьников. Интернет реклама мимикрирует под развлекательное содержание сайта таким образом, что зачастую ребёнок младшего возраста не может распознать её. Жанр игры позволяет разработчикам придумывать массу нетривиальных ходов для размещения рекламы: в виде сказок, раскрасок, комиксов и игр.

Исследования<sup>3</sup> доказывают, что большинство детей в возрасте 5-6 лет ещё не могут отличить телепрограмму от рекламной вставки. Они не обладают взрослыми ана-

<sup>1</sup> Публикация подготовлена при финансовой поддержке Российского научного гуманитарного фонда, проект №13-46-93002 «Написание научно-популярной брошюры «Медиа как реклама образа жизни: влияние на подростковую и молодежную аудиторию»» (2013).

<sup>2</sup> Попов А. Маркетинговые игры. Развлекай и властвуй. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2006.

<sup>3</sup> Авдеева Н.Н., Фоминых Н.А. Влияние телевизионной рекламы на детей и подростков // Человек. 2003. № 1; Jarlbro G. (2001). Children and Television Advertising. The players, the arguments and the research during the period 1994-2000. Stockholm: Ekonomiprint; O'Barr W. (2008). Children and Advertising. Advertising & Society Review. Vol. 9, № 4. [http://muse.jhu.edu/journals/advertising\\_and\\_society\\_review/v009/9.4.o-barr01.html](http://muse.jhu.edu/journals/advertising_and_society_review/v009/9.4.o-barr01.html).

литическими способностями, которые позволили бы им понимать роль коммерческих сообщений не просто как информативных, но и убеждающих. Чем младше ребёнок, тем больше его интерес к рекламе, двое из трёх детей просят родителей купить рекламируемый товар. Детское восприятие наивно-доверчиво, они начинают понимать, что в рекламе не всегда говорят только правду, только к 6-7 годам.

Один из поводов для беспокойства — преувеличение. Например, ребёнок часто думает, что игрушка может сделать всё то, что демонстрируется в рекламе (игрушечный самолёт — летать под облаками, кукла — танцевать). Но более всего психологи обеспокоены воздействием рекламы на искажение ещё не устоявшихся ценностей и формирование неадекватной самооценки ребёнка, в результате которого развивается чувство неудовлетворённости, или, напротив, нарциссизм.

Многие подростки оценивают степень своей популярности среди сверстников, своё положение на социальной лестнице брендами, которые их окружают. Используя извечный подростковый комплекс неуверенности в себе и желание укрепить свою позицию в группе сверстников, корпорации заставляют ребят верить, что для того, чтобы стать «крутым», нужно купить их товар.

Помимо этого, у подростка есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими, он отвергает свою принадлежность к детям. В этом его всячески поддерживает реклама, как бы подмигивая, хлопая по плечу, говоря «Родители всё ещё считают тебя маленьким. Но мы-то знаем, что ты уже взрослый. Мы на твоей стороне». Своим отношением к подросткам как к независимым, зрелым покупателям, маркетологи преуспели в «передвижении» контролирующих сил (родителей) на задний план, тем самым оставив ребят один на один с рекламными сообщениями, тиражирующими стереотипы о телосложении, сексуальности, межличностных отношениях и насилии.

Существуют ли ограничения на рекламу, нацеленную на детскую аудиторию? В некоторых европейских странах на государственном уровне принято радикальное ре-

шение: в Швеции и в Норвегии телевизионная реклама, направленная на ребёнка младше 12 лет, запрещена полностью. В Канаде независимый комитет по надзору за рекламой осуществляет строгий отбор рекламы для детей, а в школах введён обязательный предмет «медиаграмотность».

Регулирование рекламной деятельности в нашей стране осуществляется согласно нескольким федеральным законам, прежде всего, Федеральному закону о рекламе. В детских и образовательных телепередачах допускается распространение рекламы непосредственно в начале и перед окончанием телепередачи, длительность рекламного блока зависит от продолжительности передачи. В 15-минутной передаче разрешено вставлять 2 минуты рекламы, в более чем часовых телепроектах допускается 6 минут. К сожалению, сегодня в России отсутствует независимая система саморегулирования рекламной деятельности.

Атакуемая с разных сторон, рекламная индустрия выработала три линии защиты. Первый контраргумент — реклама просвещает детей. Второй — реклама для детей необходима для экономического здоровья производства. А третий — во всех «побочных эффектах» виноваты родители!

Итак, согласно первому тезису, реклама и товары помогают ребёнку чувствовать себя сильным, независимым, реализовывать своё желание контролировать своё жизненное пространство. Эту потребность ребёнок может удовлетворить, например, узнавая, как работает игрушка, имея выбор между разными моделями, смотря рекламу, в которой дети превосходят взрослых в ловкости и смекалке. Однако, очевидно, что реклама имеет и обратную сторону, подрывая чувство собственной полноценности. Иногда реальность не отвечает ожиданиям. Пропась между желаниями и возможностями в некоторых семьях огромна. Слишком много детей и молодых людей страдают от чувства несправедливости из-за того, что не могут угнаться за новинками.

Второй аргумент в защиту рекламы — то, что она способствует развитию рынка — даёт возможность существовать бесплатному телевидению, стимулирует рост качества товаров, обеспечивает трудовую

занятость и экономический рост. Психологически это самый весомый аргумент, так как он укрепляет в сознании людей неизбежность рекламы.

Однако давайте присмотримся к логике этих утверждений пристальней. Телевидение не бесплатно. Общество «спонсирует» рекламу и телепрограммы, платя более высокую цену за рекламируемые товары. Что касается того, что реклама вызывает конкуренцию и тем самым стимулирует улучшение качество товаров... Скорее наоборот: реклама — дорогое удовольствие, поэтому новым компаниям тяжелее выходить на рынок. Тезис о том, что реклама создаёт спрос, а он, в свою очередь, стимулирует развитие производства и большего количества рабочих мест, тоже спорен. Многие экономисты возражают, что реклама влияет лишь на выбор бренда, а не на общее количество продаж.

Наконец, третий аргумент в защиту рекламы — долг родителей защитить своих детей от рекламы, если они считают это нужным. Они могут запретить смотреть телевизор, например. Маркетологи обвиняют родителей в том, что те не просто теряют контроль над детьми, а сами уступают его телевидению, не проводят достаточно времени со своими детьми, не разговаривают и не играют с ними. С этим трудно поспорить, действительно именно родители несут ответственность за приобщение детей к культуре потребления. Когда они не устанавливают должные ограничения, не дают свою оценку, результаты воспитания могут оказаться плачевны. Семья — важнейший фактор развития ребёнка.

Итак, что же делать, если на наших детей обрушивается бесконечный поток рекламы? Запретить им смотреть её? Не разрешать читать детскую прессу? Как известно, любая социальная проблема не может быть решена с помощью только запретов. Да и в условиях рыночной экономики, учитывая чрезвычайно ограниченное количество детских программ на федеральных каналах, субсидируемых государством, детское телевидение зависимо от

рекламы. Изоляционный подход не кажется реалистичным.

А, может быть, реклама способна стать для семьи полезным обучающим инструментом при условии её грамотного использования? Ведь в ней отражены такие важные аспекты, как экономика, политика, культура и образ жизни, психология. Нельзя отрицать, что реклама для ребёнка — это простая модель знакомства с обществом. Поэтому родители и учителя могут использовать её как инструмент в развитии детского познания мира и адаптации к социальным ролям.

Так как же научить ребёнка критически оценивать рекламные сообщения? В этом поможет медиаобразование — направление в педагогике, «выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации. Основная задача медиаобразования — подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать её, осознавать последствия её воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств и современных информационных технологий»<sup>4</sup>. Медиапедагоги разрабатывают специальные программы, которые обучают детей и подростков критически воспринимать и анализировать медиатексты всех видов (включая рекламу).

Далее представлены вопросы и задания, которые основаны на теории и практике медиаобразования. Они составлены с целью развития у детей и подростков способности «читать» (воспринимать, интерпретировать, обсуждать) рекламу. Реклама, как и другие медиатексты, представляют информацию об окружающем нас мире, заслуживающую серьёзного изучения. Её анализ с помощью медиаобразовательной методики может стимулировать развитие критического и творческого мышления по отношению и к другим медийным сообщениям. Медиаобразовательные технологии могут помочь родителям построить обучающий диалог с ребёнком о том, как и с какой целью работает реклама, что было бы одним из первых шагов к развитию самостоятельной, разумной, ответственной и творческой личности. Этот материал также может быть полезен педагогам при использовании его на своих уроках и школьным психологам при работе с родителями.

<sup>4</sup> Психолого-педагогический словарь / Сост. В.А. Мижериков. Ред. П.И. Пидкасистый. Ростов на/Д: Феникс, 1998. С. 241.

**4–7 лет**

Чем младше ребёнок, тем активнее он реагирует на телевизионную рекламу (некоторые мамы даже признаются, что «под рекламу» могут быстрее накормить малыша, пока он заморожено смотрит на экран). Наша основная цель — научить ребёнка отличать рекламу от основного содержания детской передачи, а также привить ему привычку задумываться над тем, что он просит у вас купить, вместо того, чтобы сразу же просить то, что увидел в рекламе. Это не всегда легко, и потребует со стороны мамы и папы терпения и творческого мышления.

Во время рекламы можно выключать звук телевизора.

Превратите покупку в поделку. Например, можно сказать: «Нам необязательно покупать бабушке открытку на день рождения, мы можем сами нарисовать ей открытку». Или: «Давай, к празднику испечём печенье дома и украсим его».

До того, как зайти в магазин, скажите ребёнку, что ему можно будет купить, а что нет: «Мы забежим в магазин за парой продуктов и всё».

Читайте этикетки вместе с ребёнком. Прививайте ему привычку интересоваться составом продукта: из чего он сделан?

Составляйте отдельный список крупных покупок. Если ребёнок настойчиво просит что-то, поинтересуйтесь: хочешь, мы подарим это тебе на день рождения (Новый год)?

Конечно, чем младше дети, тем методика носит более игровой характер, однако и в форме игры можно познакомить ребёнка с основными приёмами, используемыми в рекламе, неизменными составляющими рекламного сообщения.

Во время просмотра рекламы попросите ребёнка поразмышлять, насколько реалистичен данный ролик. Можно превратить это упражнение в игру, если на каждом фантастическом кадре ребёнок будет поднимать руку или красную карточку, например.

Найдите в магазине рекламируемый товар. Сравните телевизионную/печатную версию

с настоящим продуктом. Задайте ребёнку вопрос, чем они отличаются.

Выберите вместе с ребёнком игрушку и подготовьте её к съёмке в рекламе. Можно положить её в коробку, украсить упаковку, разрисовав карандашами, фломастерами, установить её в свет софитов (осветив фонариком, настольной лампой). Это упражнение поможет ребёнку понять механизм «ореола» в рекламе, когда товар превращают в «звезду».

Заведите разговор о цели рекламы. *Все медиа создаются для того, чтобы информировать, обучать, развлекать и продавать (товары или идеи).*

*Что такое целевая аудитория? Когда рекламисты разрабатывают новую рекламу, они думают о конкретных людях, которые могут пользоваться этим товаром или услугой. Это может быть группа людей одного возраста, или только мужчины, или только женщины, или люди из определённого региона и т.п. Рекламистам важно знать свою целевую аудиторию, чтобы преподнести ей ту информацию о товаре, которая может заинтересовать их. В следующий раз, как ты увидишь рекламу, попробуй представить её целевую аудиторию.*

*Что такое слоган? Иногда в конце рекламного ролика возникает утверждение, которое как бы подводит итог сообщению. Слоганы нужны для того, чтобы реклама лучше запоминалась.*

*Как понять, что по телевидению по-настоящему, а что — нет? Самое важное, что нужно понять о любом средстве массовой информации — они создаются группой людей с какой-то целью. В рекламе, телепрограмме, в журнале или в Интернете могут быть настоящие люди, места, предметы, но их изображение тщательно продумано, режиссировано, был использован монтаж, звуковые эффекты и пр.*

Вырежьте несколько рекламных страниц из журнала или запишите рекламу на видео, покажите ребёнку и спросите:

«Что ты заметил(а) сначала? Что привлекло внимание: цвет, расположение, форма или что-то другое?»

Какой товар рекламируется?

Что тебе нравится в этой рекламе и почему?

Что не нравится и почему?

Ты хотел(а) бы купить его?

Что бы ты ещё хотел(а) узнать об этом товаре, о чём не говорится в рекламе?

Какие вопросы ты бы задал(а), прежде чем купить его?

Эта вещь тебе действительно нужна? У тебя уже есть похожая? (вопрос особенно важен для формирования рационального отношения к совершению покупок).

Будет ли эта игрушка действительно выполнять все заявленные функции или для съёмки рекламного ролика были применены спецэффекты?

Тебе хочется именно эти хлопья/шарики/звёздочки для завтраков, потому что они самые вкусные или потому что к ним прилагаются мини-игрушки?» Можно показать ребёнку аналогичный продукт в магазине и попросить его сравнить цену.

Покажите ребёнку коробку от завтрака, заклеенную бумагой так, чтобы единственное видимое слово было «завтрак». Спросите: «Хочешь купить или съесть завтрак из этой пачки? Почему?» Потом скажите ребёнку, что теперь он должен создать упаковку для детского завтрака, дайте ему цветную и белую бумагу, карандаши или фломастеры, клей и ножницы. Подскажите, что нужно придумать рекламный слоган, игру или положить приз в коробку.

Зайдите вместе с ребёнком на сайты известных производителей игрушек, фастфуда, детские развлекательно-образовательные сайты. Задавайте вопросы: «Как ты думаешь, этот сайт создан, чтобы дети играли, или чтобы можно было чему-то научиться, или чтобы дети что-то покупали?». Найдите и посчитайте количество рекламы на сайте вместе с малышом.

Запишите на видеокассету рекламу игрушки, которая есть у вашего ребёнка. Посмотрите её вместе с ним, а затем обратите

внимание ребёнка на отличия между игрушкой и тем, как она выглядит в рекламе. Например, вы посмотрели рекламу игрушечной машины на пульте управления. Задайте ребёнку следующие вопросы:

«Какие спецэффекты были использованы, чтобы происходящее на экране выглядело настоящим?»

В рекламе машинка выглядит больше, чем в жизни?

Звуки, которые она издаёт, звучат так же или иначе?

Машина показана сама по себе или с дополнительными деталями, которые продаются отдельно?

Ты можешь дома так же играть с ней, как это показано в рекламе?

Дети, которых показывают в рекламе, выглядят очень счастливыми. Ты так же счастлив, когда играешь с ней?

В рекламе говорят, сколько стоит эта машинка?

Если бы у тебя её не было, у тебя бы было меньше друзей, чем сейчас?»

Обсудите некоторые «трюки», используемые в рекламе игрушек, и вместе с ребёнком продумайте, что нужно сделать, чтобы потом не разочароваться в покупке:

- Игрушку показывают крупным планом, одну, а не в руке ребёнка, так что она кажется больше, чем в реальности — рассмотрите игрушку в магазине и сравните её настоящий размер с тем, что вы ожидали после просмотра рекламы.

- В рекламе показывают несколько игрушек вместе или дополнительных элементов так, что может показаться, будто все они продаются в комплекте, хотя на самом деле это не так — внимательно изучите упаковку и перечень содержимого, обращайтесь внимание на надпись или закадровый голос, предупреждающий, что все элементы продаются отдельно.

- В рекламе демонстрируют, как работает игрушка, но пропускают «скучные» момен-

ты (например, показано, как быстро едет машина на пульте управления, но не предварительную зарядку аккумулятора и установку батареек) — попробуйте, как работает игрушка в магазине или у знакомых, прочтите инструкцию.

- Спецэффекты создают волшебный мир, в котором игрушка оживает (Барби ныряет в бассейн, танцует) — представьте, как ребёнок сможет играть с такой игрушкой в *обычной жизни*, будет ли она ему интересна без волшебных функций.
- Детский голос за кадром, который вызывает большее доверие, чем, если бы текст читал взрослый актёр — напомните, что реклама снимается так же, как и фильм, в ней играют актёры, которые озвучивают написанный для их персонажей текст. Дети в рекламе — это такие же актёры, как и взрослые.

Разговаривайте с ребёнком об экономической цели рекламы — продать товар. Дети должны осознать, что цель рекламы — не развлечь зрителя, слушателя или читателя, а вызвать желание купить тот или иной товар, поэтому реклама так старается понравиться детям.

## 8–12 лет

Вместе с тем, как ваш ребёнок взрослеет, реклама становится влиятельным источником информации о мире. Телевизионные ролики, радиосообщения, Интернет баннеры говорят о том, как быть «крутым», привлекательным и успешным. И хотя в этом возрасте ребёнок уже легко распознаёт рекламу, это не делает его более защищённым от её воздействия. Чтобы помочь ребёнку понять «подводные» послания рекламы, говорите с ним о её целях: информировать (представлять новые факты или идеи), развлекать (заставить смеяться, испугаться, удивиться), но главное — убедить (купить товар, повлиять на поведение, изменить то, во что человек верит — повлиять на мировоззрение).

Для начала узнайте, какая реклама нравится вашему ребёнку и почему. Попросите его назвать пять любимых роликов. Чем она привлекла внимание? Какие приёмы в

ней используются (знаменитость, мультипликационный герой, музыка, юмор, обещание подарка, другое)?

Можно поиронизировать над рекламой. Озвучьте свой скептицизм: «Кто, по-твоему, создал эту рекламу? Что он хочет нам сказать? О чём не говорится в этой рекламе? Ты думаешь, можно верить тому, что здесь показывают?» Начните с «лёгкой мишени» — рекламы фастфуда, а дальше затрагивайте и более сложную рекламу, которая пропагандирует, например, определённый образ жизни. Объясните, что рекламу часто делают специально для того, чтобы у человека возникло чувство, что чего-то не хватает в его жизни.

Обсуждайте семейные покупки. Объясните своему ребёнку, почему вы покупаете именно эти товары, а не другие. Таким образом, он поймёт, что этот выбор вы делаете сознательно, согласно своим ценностям и приоритетам.

Обсуждайте с ребёнком, что осталось за пределами рекламного сообщения. Обращайте его внимание на нереалистичные ролики, на ролики, пропагандирующие стереотипы «Ты знаешь кого-нибудь, кто так выглядит?» «Кого-нибудь, кто так живёт?».

Открыто выражайте своё отрицательное отношение к агрессивной рекламе, непристойной рекламе.

Прививайте ребёнку привычку критически воспринимать рекламу, особенно новые её формы в Интернете. Одна онлайн реклама очевидна, другая — «скрытая». Периодически напоминайте ребёнку, что нельзя сообщать о себе личную информацию ни в социальных сетях, ни при регистрации на игровых развлекательных сайтах.

Покажите ребёнку, как реклама апеллирует к эмоциям. Обратите его внимание на то, что реклама может повлиять на то, как человек себя чувствует, вызывая желание быть привлекательным или страх не быть «крутым». Задайте ему следующие вопросы: «Ты когда-нибудь чувствовал себя плохо из-за того, что у тебя нет определённой вещи? Ты когда-нибудь думал, что у тебя будет больше друзей, если у тебя будет эта вещь? Есть ли реклама, после просмотра

которой ты подумал, что будешь больше нравиться себе и другим людям, если у тебя эта вещь появится?

Говорите с ребёнком о том, какие покупки нужны для семьи и почему. Пусть он поймёт, что выбор должен быть рациональным.

В течение недели можно вести вместе с ребёнком дневник слов, которые используются в рекламе различных типов товаров, например, роботов (чаще всего глаголы, например, соберите, заряжайте, атакуйте, вступайте в битву) или сухих завтраков (чаще всего прилагательные, например, вкусный, полезный, натуральный). Поиграйте в составление слоганов, в том числе и стихотворных, для рекламы любых предметов в доме.

Обсудите с ребёнком, почему в рекламе часто снимают известных людей. На примерах покажите, как ассоциация со знаменитостью помогает представить товар в более привлекательном и интересном свете.

Проанализируйте сюжет телерекламы или текст и изображение печатной рекламы по частям. Спросите ребёнка, в какой части содержится информация о товаре, а в какой — информация, не относящаяся к нему. Обсудите, какие характеристики товара «остались за кадром».

*Критический анализ реалистичности рекламы.* Можно помочь ребёнку критически осмыслить реалистичность той или иной рекламы, основываясь на его жизненном опыте. Скажем, в рекламе показали подростков, проделывающих трюки на велосипеде. Спросите ребёнка:

«Как ты считаешь, если бы у тебя был этот велосипед, ты бы смог сделать такие же трюки, как мальчик в рекламе?»

Сколько времени тебе нужно было бы тренироваться, чтобы научиться так кататься?»

Что бы произошло, если бы ты попытался выполнить эти трюки без тренировок?»

Такой разговор поможет ребёнку осознать, что предмет сам по себе, будь то скейтборд, йогурт или кроссовки, не может как по волшебству, сделать его профессиональным

спортсменом, или самым популярным мальчиком/девочкой в классе, как это хочет представить реклама.

*Разнообразие средств распространения рекламы.* Дети часто ассоциируют рекламу только с телевизионными роликами. Расскажите ребёнку о разнообразных формах рекламы: печатная реклама (листовки, каталоги, буклеты), газетная, журнальная реклама, радиореклама, кинореклама, наружная реклама (щиты, указатели), транзитная реклама (на транспорте), прямая почтовая реклама, реклама в Интернете, выставки, промо-акции (бесплатные предложения, призы, скидки). Простое упражнение, которое демонстрирует многообразие рекламы, можно сделать, прогуливаясь по улице города.

Подсчитайте вместе с ребёнком, сколько рекламных сообщений вы увидели и услышали, пройдя один квартал. Скорее всего, вы и сами удивитесь этой цифре!

### Приёмы рекламы

Объясните ребёнку, как работает реклама, какие приёмы используются создателями рекламы для того, чтобы рекламируемый предмет выглядел как можно более привлекательным и желанным. Вот наиболее популярные приёмы, которые используются в рекламе товаров для детей или всей семьи: мультипликационные персонажи, «ожившие» игрушки, юмор, животные.

В рекламе часто используются изображения животных. «Как ты думаешь, почему? Какие слова, идеи, ситуации приходят тебе на ум, когда ты слышишь слово «собачка»? (например, хорошенький, ласковый, собака — друг человека, верный, защитник, шумный, жует обувь, его нужно дрессировать, 101 далматинец, любит играть, за ним нужно ухаживать, его нужно выгуливать, он гавкает, гоняется за котами — авт.). Вспомни рекламу, где появляются животные. Что рекламируется? Какие качества животного используются в рекламе?». Вот ещё некоторые приёмы:

«Крутые» дети (как правило, чуть старше целевой аудитории) — ребёнок хочет быть похожим на них, быть таким же ловким,



сильным, так же хорошо кататься на скейтборде и т.п.;

«*Счастливая семья*» (реклама представляет товар так, как будто он немедленно объединяет всю семью увлекательной игрой и заражает весельём). Примеры рекламных роликов: сок «Моя семья», порошок «Тайд», майонез «Слобода» и др. Спросите у ребёнка: «Что ты думаешь о детях в этой рекламе? Они похожи на тебя? Чем они отличаются? Что тебе в них нравится, а что — нет?»

Какие отношения в этой семье? Это дружная семья? Они спорят, ругаются или подерживают друг друга?

Как живёт эта семья, как они вместе проводят свободное время?

Кого не хватает в этой рекламной семье?

Какое настроение вызывает эта реклама?

Кто твой самый любимый персонаж в рекламных семьях? Почему?

Кто тебе не нравится и почему?

Как ты думаешь, актёры, которые играют в этой рекламе, так же ведут себя и в жизни?

Представь себя на месте персонажа рекламы. В какой рекламе ты бы хотел оказаться и почему?»

## Язык рекламы

Один из важнейших элементов рекламного обращения — слоган: рекламный лозунг, девиз, который должен быть лаконичным, оригинальным, вызывать любопытство, хорошо запоминаться, обещать выгоду или пользу. Для большей выразительности в рекламных текстах используются стилистические средства: сравнения («Лёгкий, как перышко»), метафоры («Бархатное море»), гиперболы («Весь мир — в кармане») и т.д.

Рекламисты нередко «играют» с фразеологическими оборотами, поговорками и пословицами, крылатыми выражениями, изменяя их, и создавая, таким образом, новые смысловые оттенки («Голод — не тётка, го-

лод — дядька»). В пословицах и поговорках накоплен опыт народа, его моральные, этические, эстетические, художественные и воспитательные идеалы. Они отражают историю, национальный характер, традиции, представления народа о жизненных ценностях: семье, любви, работе, родине («В гостях хорошо, а дома лучше», «Готовь сани летом, а телегу зимой.», «Добрая слава лучше богатства», «Делу — время, потехе — час». Детям необходимо знать пословицы в первоисточнике, а не в их рекламной трактовке. Спросите ребёнка, как он понимает следующие пословицы:

- *В здоровом теле здоровый дух.*
- *Дело мастера боится.*
- *Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.*
- *Кто не работает, тот не ест.*
- *Не имей сто рублей, а имей сто друзей.*
- *Мал, да удал.*
- *Одна голова хорошо, а две лучше.*
- *Под лежачий камень вода не течёт.*
- *Семь раз отмерь, а один раз отрежь.*

Ещё одно задание, направленное на развитие образного мышления ребёнка: нарисуй картинку, иллюстрирующую пословицу:

- *Без труда не вынешь и рыбку из пруда.*
- *Точность — вежливость королей.*
- *Тише едешь, дальше будешь.*
- *Два сапога — пара.*
- *За двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь.*
- *Яблоко от яблони недалеко падает.*

Играем в рекламиста. «*Послушайте — и Вы забудете, посмотрите — и Вы запомните, сделайте — и Вы поймёте*» (Конфуций).

Поиграйте с ребёнком в рекламное агентство. Пусть он нарисует рекламу игрушки, скейтборда или настольной игры. Или, например, упаковку новых хлопьев для завтрака. Для начала определите возраст детей, для которых предназначен данный товар, и пол. Например, мальчики от 3 до 7 лет. Затем предложите ребёнку выбрать цвет коробки, рассказав ему о некоторых особенностях восприятия различных цветов: красный цвет — активный, вызывает желание действовать; оранжевый — стимулирует аппетит, вызывает радость; жёлтый — запоминающийся; голубой, зелё-

ный — успокаивающие, расслабляющие. Ребёнок может обклеить пустую коробку цветной бумагой.

На следующем этапе ребёнку необходимо выбрать персонажа — «лицо» своей марки: забавный мультипликационный человек/животное, супергерой/героиня или известный актёр/спортсмен/певец. Фотография или рисунок наклеивается на коробку. Далее, предстоит придумать название для своего товара (подскажите ему, что оно должно быть коротким и легко запоминающимся) и слоган — рекламный девиз, который должен вызывать любопытство, обещать пользу или выгоду, характеризовать основное качество товара. Наконец, вам нужно решить, какую мини-игрушку лучше положить в эту коробку в качестве бонуса.

### Как снимают видеорекламу

Перед тем, как приступить к съёмке рекламного ролика, команда, работающая над рекламой, пишет сценарий и делает его раскадровку. Сценарий — это письменная версия рекламы с полным текстом, диалогами, стихами, инструкциями. «Раскадровка» показывает количество сцен, композицию кадров и развитие сюжета в картинках. Для 30-секундного ролика рисуется от 6 до 8 кадров.

План — это масштаб изображения, он зависит от расстояния между объективом камеры и тем предметом или человеком, которого снимают. Планы бывают 6 видов: дальний (объект и окружающая обстановка), общий (объект в полную величину); средний план (например, человек до колен); поясной план (человек по пояс); крупный план (голова человека); макроплан (деталь, например, глаза).

Кадр может быть отснят с трёх общих ракурсов:

- объективный;
- субъективный;
- точка зрения.

Объективный ракурс наиболее популярен. Зритель видит всё, что происходит, как будто он находится там, но невидим. Субъек-

тивный ракурс — это ракурс, при котором камера движется вверх и вниз, или пролетает между персонажами или, например, между машинами, мчащимися по трассе. Ракурс — «точка зрения», которая как будто ставит зрителя на место одного из персонажей, мы видим действие «его глазами». Такой приём часто используется в кино, чтобы напугать зрителя, заставить его понервничать, когда, например, герой находится в опасности. Ещё есть верхний и нижний ракурс. Нижний ракурс (камера смотрит снизу вверх) делает объект сильным и мощным. Верхний (сверху вниз) может подчеркнуть место важного объекта в пространстве. В то же время верхний угол съёмки сделает так, что объект будет выглядеть меньше по размеру и меньшим по значимости, ранимым.

Вместе с ребёнком поиграйте в «рекламное агентство». Представьте, что вам поступил заказ на создание видеоролика для компании, производящей спортивные товары (см. «Письмо от заказчика» ниже). Прежде, чем начать работу, вам нужно представить клиенту раскадровку будущего ролика.

«Уважаемое рекламное агентство,

Пожалуйста, подготовьте для нас раскадровку телевизионного ролика нашей новой модели кроссовок. Целевая аудитория рекламы — дети 8-12 лет. Мы бы хотели, чтобы новая реклама подчеркнула следующие качества нашего товара:

- Наши кроссовки — модные и «крутые»!
- Материал, из которого они сделаны, позволяет ноге дышать, но водонепроницаем, защищает и от жары, и от холода.
- Кроссовки производятся в 4 разных цветах.
- Есть модели и для мальчиков, и для девочек.

Ваша раскадровка может быть выполнена в технике карандашного рисунка или фотографии, с подписанными комментариями. 12 картинок будет достаточно.

Удачи!»

### 13–16 лет

Напомните своему подростку, что реклама стремится подорвать чувство уверен-

ности в себе. Когда вы видите рекламу, которая культивирует страх показаться непривлекательным или страх быть «не крутым», обратите на это внимание. Говорите с ребёнком о том, как реклама пытается продать нам эмоцию или образ жизни. Задайте ему вопросы: «Почему тебе захотелось иметь определённую вещь (одежду, украшение и т.п.)? Что для тебя значит эта вещь? Она ценна сама по себе или из-за антуража, в котором преподнесена?»

Обращайте внимание на продакт плейсмент в фильмах, сериалах и компьютерных играх. Когда герой фильма одет в футболку со знаменитым логотипом или держит в руках телефон так, что виден его бренд — это не случайность.

В целом, любую рекламу можно проанализировать по следующей схеме:

### 1. Внимательно смотрим и слушаем.

Какие 3–5 прилагательных характеризуют эту рекламу? Изображены ли в рекламе люди? Если да, то какого пола, расы, как они выглядят (возраст, одежда, выражение лица, поза)?

Опиши операторскую работу (работу фотографа). Какой/ие ракурс/ы использованы? Опиши освещение и цветовое решение рекламы (как это выглядит: естественно или искусственно, почему). Какие элементы (фигуры, предметы, части предметов) освещены ярче, почему? Какие цвета использованы (яркие, приглушённые, чёрно-белые, контрастные)?

Есть ли в рекламе текст, если да, то какой шрифт использован? Какое место занимает текст в рекламе? Его цвет/а? Что говорится в рекламном слогане?

Опиши звук (для телерекламы): говорят ли персонажи? Какая музыка используется? Есть ли в рекламе джингл (короткая музыкальная фраза с вокальной «пропевкой» или просто «пропетый» бренд)? Сколько раз мы слышим название бренда?

Какой приём используется в этой рекламе? (юмор, свидетельство звезды, рекомендация специалиста и др.).

### 2. Определяем задачи рекламы.

Мы знаем, что целью рекламы является продажа товара или услуги.

Какой товар продаёт эта реклама?

Кто является целевой аудиторией этой рекламы (дети, подростки, взрослые, пожилые люди)?

Какие чувства или эмоции реклама попыталась связать со своим товаром? Получился ли задуманный эффект?

Тебе хотелось бы пользоваться этим товаром? Почему?

### 3. Определяем основную идею, ценности, «сообщение» рекламного сообщения.

Как в данной рекламе представлены образы мужчины и женщины (например, женщина-кинозвезда, хозяйка, мать)? Какие предположения о гендерных ролях (представления о предназначении, поведении, чувствах мужчин и женщин) представляют эти образы (например, «все мужчины любят пить пиво» или «женщины — красивые, беззаботные существа, созданные для удовольствия мужчин», «чтобы преуспеть в жизни, женщине необходимо выглядеть сексуально»)? Насколько реалистичны эти представления? Они противоречат или укрепляют гендерные стереотипы? Те же вопросы можно задать и о национальных/расовых стереотипах, о социальных/классовых стереотипах (например, «богатые люди всегда счастливы, у них нет проблем»).

### 4. Размышляем о возможных последствиях рекламных посланий.

Каковы возможные последствия рекламного послания (краткосрочные и долгосрочные)? Искажает ли эта реклама образ действительности? Почему «да» или почему «нет»? Продавая свою версию мира, реклама навязывает аудитории, какие взаимоотношения считать идеальными, что ждут от нас окружающие в определённых типичных ситуациях, как мы должны поступать, так, что многие люди начинают верить в эти «рекомендации». Можно ли назвать эту рекламу социально ответственной? Почему «да» или почему «нет»? Реклама продаёт

не товар, а мечту, которую на самом деле не купить за деньги. Действительно, реклама не просто говорит: «это — отличная (полезная, нужная, красивая) вещь, купи её!», а переносит определённое чувство, желание на продукт — «с этой вещью ты будешь уверен в себе, успешен, привлекателен, популярен, здоров, красив, счастлив и т.п.» Играет ли реклама роль в формировании твоих желаний и стремлений/твоих друзей? Если да, то какую?

### Полезная реклама

Обратите внимание на то, что реклама бывает не только коммерческая, но и социальная, то есть пропагандирующая общечеловеческие ценности: здоровый образ жизни, культуру поведения, благотворительность, толерантность, безопасность дорожного движения, экологию и многое другое. Покажите предварительно подготовленные вырезки из журналов или видеоролики социальной рекламы.

Вместе с детьми составьте бриф (задание) для рекламного агентства:

1. Определите идею. Это может быть проблема местного (отсутствие спортивных площадок) или глобального значения (наркомания, насилие среди подростков), вопрос, который действительно вас волнует.
2. Опишите результат, который вы планируете достичь с помощью социальной рекламы (обратить внимание на эту проблему, пожертвовать деньги на благотворительность или изменить поведение, например, заставить подростков бросить курить или не мусорить в парках).
3. Проведите исследование вопроса — найдите как можно больше информации с помощью печатных энциклопедий, СМИ, Интернет.
4. Сформулируйте 3-5 самых важных фактов по вашей теме.
5. Определите целевую аудиторию вашей рекламы (взрослые, дети, водители, пешеходы, хозяева домашних животных и пр.). Решите, где нужно разместить вашу рекламу.

6. Придумайте один или несколько вариантов слогана.

7. Подумайте, какие визуальные образы можно использовать в рекламе, подберите музыку.

Предложите ребёнку самому создать социальную рекламу — нарисовать плакат, который бы служил рекламой родного города или напоминанием его сверстникам или детям младшего возраста как правильно переходить через проезжую часть, вести себя на пикнике и т.д. Затем обсудите, где лучше было бы разместить эту рекламу (на билбордах возле школ и детских садов, на страницах детского журнала, на коробках молока или печенья и пр.). Кстати, существует достаточно большое количество региональных и всероссийских конкурсов социальной рекламы, на которые вы могли бы представить свою работу!

Безусловно, обидно, что современные дети всё меньше читают, а гораздо больше смотрят, в том числе и рекламу. Часто безвкусную, бездарную. Однако, то, что так называемая рекламозависимость обратно пропорциональна кругозору и общему развитию ребёнка — это факт. Поэтому кроме соблюдения законов и этических норм в рекламе, очень важно, что смотрят, как говорят и что делают родители. Родителям необходимо вести диалог со своими детьми и ставили под сомнение материалистические ценности, пропагандируемые медиа.

Совместный семейный досуг, не только активный, но и перед экраном телевизора, несёт огромный воспитательный потенциал. Родителям следует задуматься об отношении своих детей к рекламе, реальном и потенциальном воздействии рекламных сообщений, а самое главное — построить обучающий диалог с ребёнком о том, как и с какой целью работает реклама, который послужил бы одним из первых шагов к развитию самостоятельной, разумной, ответственной и творческой личности. □

# Веб-квест в педагогике как новая дидактическая модель обучения.

## Продолжение

*Оксана Викторовна Горбунова,*

*учитель английского языка средней общеобразовательной школы №28 г. Мытищи*

*Наталья Сергеевна Кузьминова,*

*учитель английского языка средней общеобразовательной школы №28 г. Мытищи*

• новые технологии в педагогике • проектная деятельность • проблемное обучение • веб-квест • формирование критического мышления и навыков XXI века •

Технология Веб-квест достаточно известна. Впервые Веб-квест был представлен преподавателем университета Сан-Диего Берни Доджем в 1995 году, поэтому назвать её новой было бы не совсем верно. Однако в образовательных целях в России данная технология используется сравнительно недавно. Для подготовки и проведения Веб-квеста необходим высокий уровень информационной компетентности педагога. Но в последнее время учителя всё чаще используют эту технологию в учебных целях. Это отличная возможность научить ребят сотрудничеству, ориентироваться в информационных потоках, познакомить с новыми технологиями и сервисами, сочетая при этом обучение и воспитание.

**Рассмотрим техническую сторону создания Веб-квеста.** Для создания среды коллективного взаимодействия предполагается наличие определённого информационного пространства. Создание сайта на сегодняшний день не представляет трудности. В сети существуют сервисы с уже готовыми шаблонами. Но, на наш взгляд, интереснее создать сайт самостоятельно.

В данной статье даётся подробный алгоритм создания квеста по английскому языку по теме «The Beatles». Однако, ознако-

мившись со всеми этапами создания квеста, вы с лёгкостью создадите свой собственный по любой теме и для любого предмета.

Итак, чтобы более детально познакомиться с алгоритмом создания веб-квеста, идём по ссылке: <http://masterclasstopic2.jimdo.com/>. Ресурс англоязычный.

### ЧАСТЬ I

#### «Знакомство с платформой JIMDO»

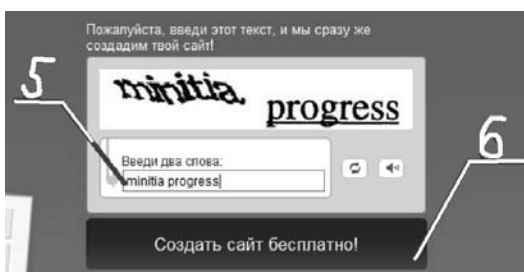
Чтобы сделать нашу работу более удобной и эффективной всё занятие имеет пошаговую структуру и проиллюстрированы скриншотами. Для более комфортного просмотра скриншотов рекомендуем увеличить масштаб документа.

Открываем страницу регистрации — адрес [www.jimdo.com](http://www.jimdo.com) и заполняем форму (см. скриншот №1).

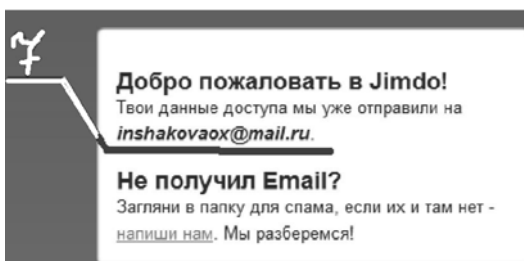
1. Придумываем логин.
2. Вписываем свой электронный адрес.
3. Ставим галочку в поле «Правила пользования ...».
4. Нажимаем кнопку «Создать сайт бесплатно».



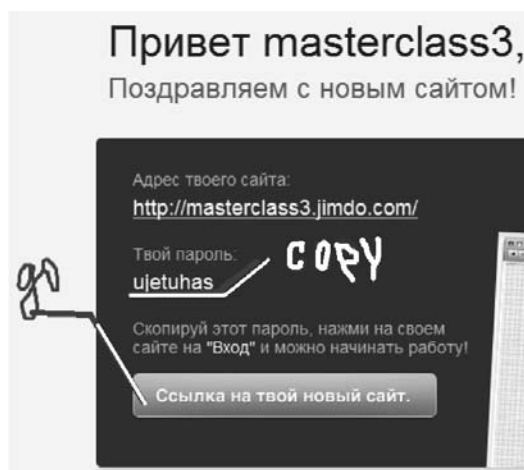
- 5. Вводим проверочные слова.
- 6. Нажимаем кнопку «Создать сайт бесплатно».



- 7. Переходим в свой почтовый ящик.



- 8. В полученном письме есть ссылка на сайт и пароль для входа. Пароль копируем и переходим на свой сайт по ссылке. (Важ-

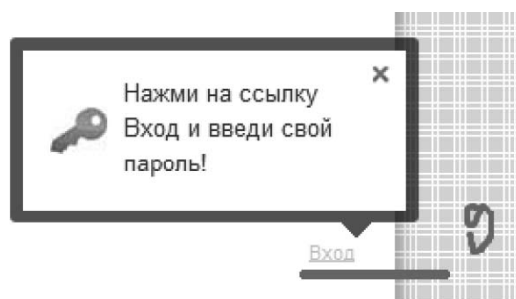


но!!!!!!! Запишите адрес и пароль Вашего сайта.)

Поздравляю! Вы на своём сайте! Этот сайт мы будем использовать для создания тренировочного квеста. В дальнейшем Вы самостоятельно создадите ещё один сайт, который и будет основой Вашего авторского квеста.

Итак, мы переходим к работе на платформе jimdo.

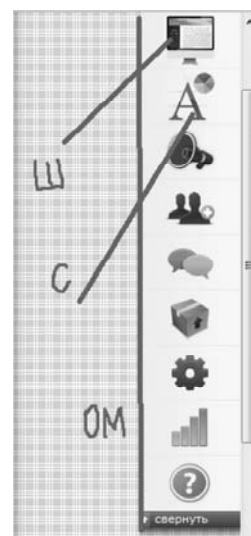
- 9. Внизу страницы Вы видите прямоугольное окошко с информацией «Нажми на ссылку Вход и введи свой пароль!», нажимаем на активную ссылку «ВХОД».



- 10. В открывшееся диалоговое окно вставляем скопированный пароль, нажимаем «ВХОД» и оказываемся в панели редактирования сайта.



- 11. В панели управления сайтом справа находится основное меню (ОМ). Здесь можно выбрать шаблон (Ш), изменить стиль текста (С) и задать основные настройки сайта.

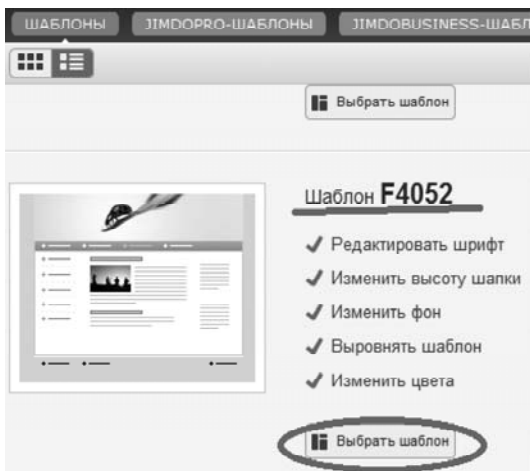


12. Займёмся выбором шаблона Вашего сайта. Заходим в меню «ШАБЛОН». В открывшемся окне вкладка шаблоны уже активна (на сайте выделена синим цветом). Под ней находятся две иконки: вертикальное расположение (В) и горизонтальное (Г).



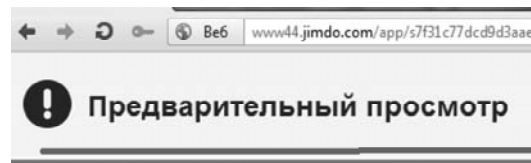
13. Выбираем вертикальное расположение шаблонов. Это необходимо для того, чтобы сразу видеть те свойства, которыми обладает выбранный Вами шаблон (**Совет! Выбирайте шаблон, в свойствах которого стоят все зелёные галочки. Это даёт больше возможностей для изменения дизайна Вашего квеста**).

Я выбрала шаблон F 4052, далее нажимаем «ВЫБРАТЬ ШАБЛОН».



14. Над шапкой Вашего сайта открывается активное окно «ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ПРОСМОТР». Если Вас устраивает тот шаблон, который Вы выбрали, нажимаем «ДА», если Вы хотите изменить шаблон, так как он Вас не устраивает, нажимаем «НАЗАД»,

если Вы решили, что Вас устраивает Ваш предыдущий шаблон, нажимаем «НЕТ».



15. Теперь изменяем шапку сайта. Наводим курсор на меню Вашего сайта, всплывает окно «ИЗМЕНИТЬ ШАПКУ САЙТА» (**Совет: курсор наводим снизу вверх**).



16. Нажимаем на всплывшее окно «ИЗМЕНИТЬ ШАПКУ САЙТА». В открывшемся окне Вы видите следующие вкладки:

*Галерея* — позволяет выбрать картинку шапки Вашего квеста.

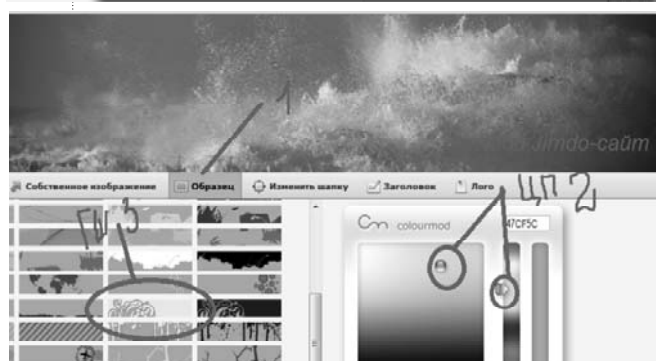
*Собственное изображение* — позволяет выбрать картинку с Вашего компьютера.

Алгоритм действий: *Собственное изображение* — *Обзор* — Выбираем сохранённую ранее картинку — *Открыть* — *Закрыть*.

*Образец* — позволяет выбрать цвет шапки и графический рисунок.

Алгоритм действий: *Образец* — В цветовой панели выбираем цвет (ЦП) — В галереи графических шаблонов (ГШ) выбираем понравившийся.

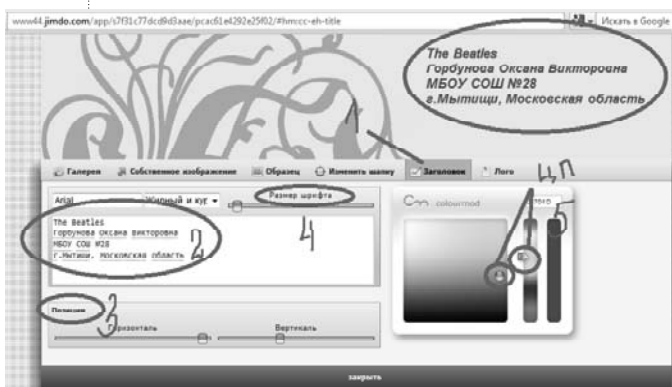




Тема квеста — «The Beatles». (На первом этапе мы будем создавать общий, по содержанию, для всех квест, однако Ваши квесты все же будут отличаться дизайном и ..... А вот **чем ещё**, Вы узнаете, когда освоитесь с панелью инструментов.

### Измените картинку шапки сайта в соответствии с темой квеста «The Beatles».

17. Заголовок. Открываем всплывающее окно «ИЗМЕНИТЬ ШАПКУ САЙТА». Далее вкладка «ЗАГОЛОВОК». В открывшемся окне стираем предложенную запись. Впечатываем следующую информацию:



The Beatles.  
ФИО.  
Школа.  
Город, область.

В моём случае, это будет:

The Beatles.  
Горбунова Оксана Викторовна.  
МБОУ СОШ №28.  
г. Мытищи, Московская область.

### Важно! Необходимую информацию впечатываем, а не копируем и вставляем.

Позиция — бегунки (горизонтально и вертикально) отлаживают позицию надписи по плоскостям.

Размер шрифта — величина шрифта Вашей надписи.

Цветовая палитра (ЦП) — цвет надписи.

### Сделайте заголовок шапки Вашего квеста.

18. Переходим к редактированию меню. Наводим курсор на меню сайта. Появляется всплывающее окно «РЕДАКТИРОВАТЬ НАВИГАЦИОННОЕ МЕНЮ». Нажимаем.



19. Появляется всплывающее окно. Удаляем названия коренных названий страниц и впечатываем названия в соответствии со структурой квеста. Выбираем Сохранить — Свернуть.

Introduction

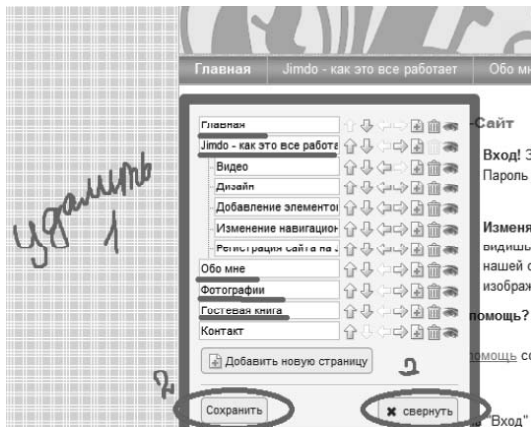
Task

Process

Evaluation

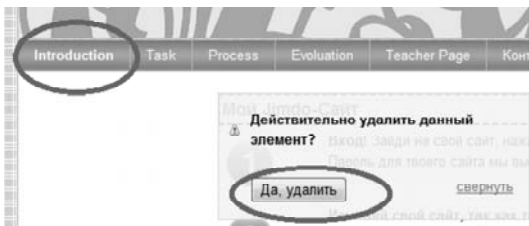
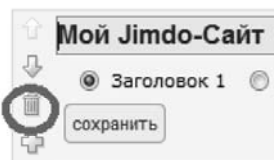
Teacher Page





**Важно! Не удаляйте не подчеркнутые в скриншоте страницы!**

20. Начинаем работу над квестом. Выбираем вкладку «INTRODUCTION» в меню сайта. Читаем информацию, которая находится на главной странице. Больше она Вам не понадобится, её мы удаляем. Чтобы это сделать следуем алгоритму: Наводим курсор на блок информации, который хотим удалить — Выделяем — Выбираем корзину — Нажимаем — Подтверждаем удаление. Таким способом удаляем всю информацию на странице «INTRODUCTION».

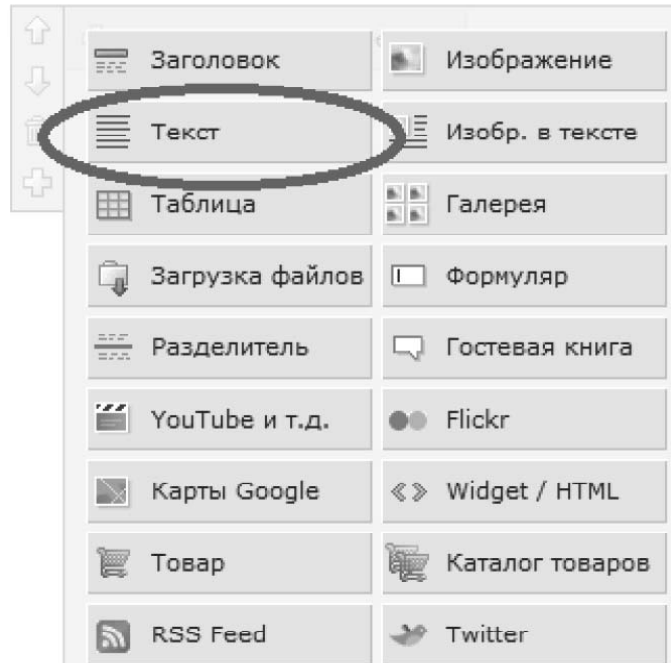


Вот что должно получиться.



21. Заполняем страницу «INTRODUCTION».

Выбираем «ДОБАВИТЬ НОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ». Выбираем вкладку «ТЕКСТ».

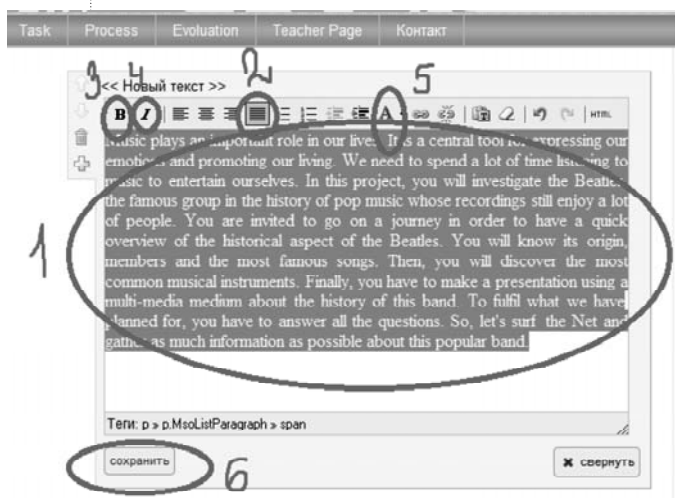


22. В поле для текста открывшегося окна копируем и вставляем следующий текст:

*Music plays an important role in our lives. It is a central tool for expressing our emotions and promoting our living. We need to spend a lot of time listening to music to entertain ourselves. In this project, you will investigate the Beatles, the famous group in the history of pop music whose recordings still enjoy a lot of people. You are invited to go on a journey in order to have a quick overview of the historical aspect of the Beatles. You will know its origin, members and the most famous songs. Then, you will discover the most common musical instruments. Finally, you have to make a presentation using a multi-media medium about the history of this band. To fulfill what we have planned for, you have to answer all the questions. So, let's surf the Net and gather as much information as possible about this popular band.*

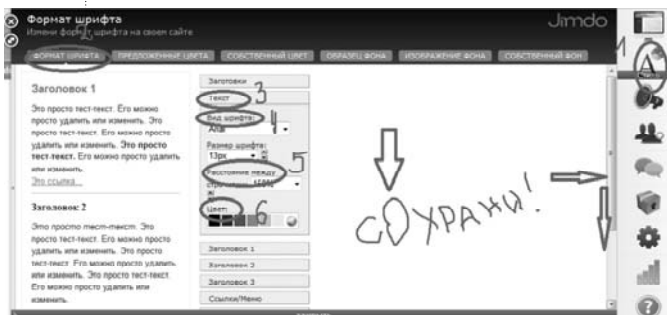
Вставили — Выделили — Отцентрировали. При необходимости сделали КУРСИВ или ПОЛУЖИРНЫЙ. Если вы решили поменять цвет шрифта, это можно сделать двумя способами:

В графическом редакторе выбрали «А» и подобрали нужный цвет.



Второй способ: в правой панели инструментов выбираем вкладку «СТИЛЬ». Активная вкладка «ФОРМАТ ШРИФТА». Выбираем вкладку «ТЕКСТ». Здесь настраиваем ВИД ШРИФТА, РАЗМЕР ШРИФТА и т.д. Когда все операции по настройке текста Вы завершили, прокручиваем бегунок вниз и выбираем «СОХРАНИТЬ».

Всплывающее окно «ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ПРОСМОТР» выбираем «ДА».



**Важно! Если Вы настроили текст таким образом, то он будет именно так отображаться на всех страницах сайта. Вы можете поменять размер шрифта ТОЛЬКО таким способом!**

Также настраиваем Заголовки, ссылки и разделители.

**ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ПРОСМОТР — ДА!**

**Важно! Если после того как Вы изменили размер шрифта и сохранили изменения, не произошла корректировка шрифта, выполняем следующий алгоритм:**

Выделяем блок текста — Выбираем корзину — Подтверждаем удаление — Добавить элемент — Текст — Вкладка ВСТАВИТЬ КАК ТЕКСТ — кликнули — Вставили текст в появившемся поле — Вставить — Сохранить.

Чтобы посмотреть свою работу как пользователь ВНИЗУ СТРАНИЦЫ **ВИД**.

Вы можете сходить по ссылке и посмотреть, что у меня получилось.

Ссылка: <http://masterclasstopic3.jimdo.com/>

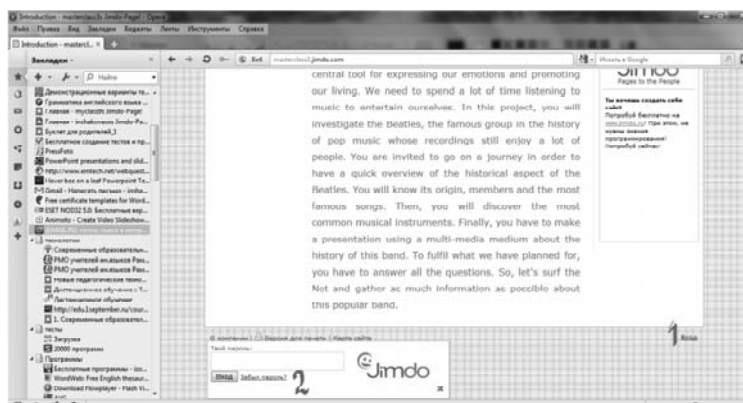
## ЧАСТЬ II Создание квеста «The Beatles» на платформе JIMDO

Итак, с мы продолжаем работу над созданием квеста на платформе **jimdo**.

Чтобы сделать нашу работу более удобной и эффективной занятие имеет пошаговую структуру и проиллюстрировано скриншотами.

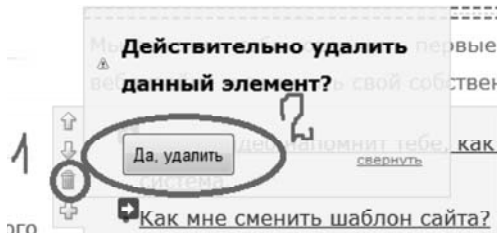
ШАГ 1

1. Нажимаем ВХОД.
2. Вводим пароль.



ШАГ 2

1. Открываем вкладку TASK.
2. Очищаем страницу. **Предварительно прочитайте предложенную информацию, она может Вам пригодиться.**
3. Действительно удалить данный элемент? — Выбираем ДА.



Итак, можем начать заполнять Вашу чистую страницу в соответствии с требованиями для структуры квеста.

ШАГ 3

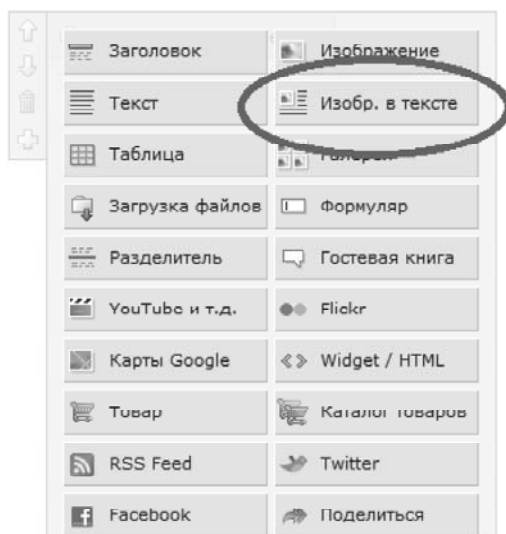
1. Загружаем приведённый ниже текст на страницу TASK.

Для этого копируем предложенный текст.

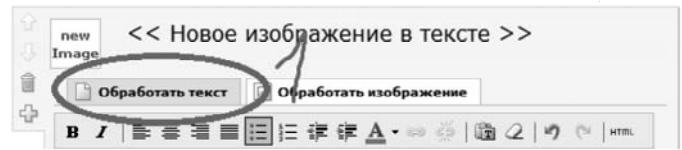
You can work in groups of two or individually. Your task is:

- to make an internet research and answer all the questions.
- to find images of each member of the band
- to look for another images about their instruments
- to do some extra activities about «The Beatles».

2. Идём на сайт. TASK — добавить новый элемент — изображение в тексте.

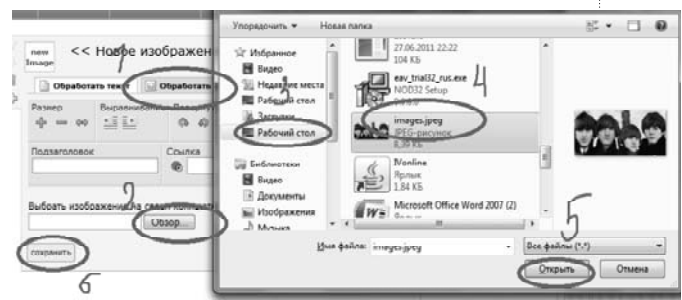


Работаем со вкладкой ОБРАБОТАТЬ ТЕКСТ.



3. Ищем фото в интернете, сохраняем его на рабочий стол своего компьютера.

4. Переходим во вкладку ОБРАБОТАТЬ ИЗОБРАЖЕНИЕ. Выполняем по шагам, показанным на скриншоте.



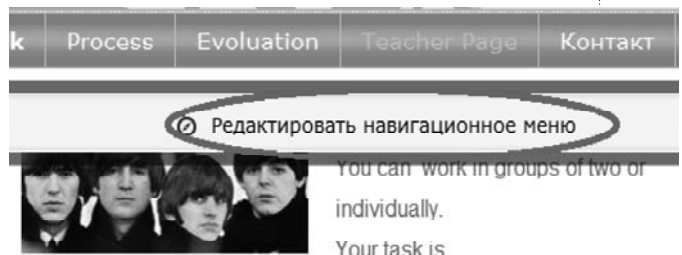
ШАГ 4

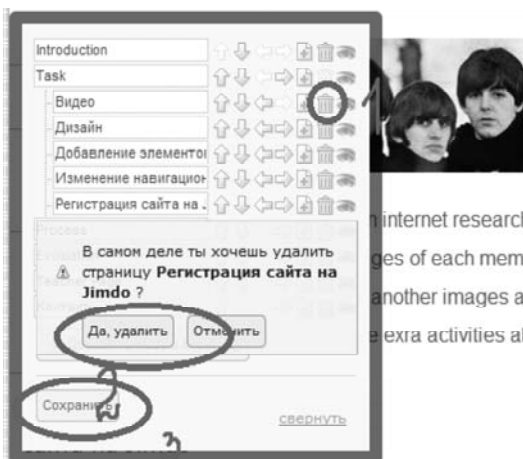
Удаляем ненужные подпункты в разделе TASK. **Предварительно прочитайте предложенную информацию во вкладках ВИДЕО, ДИЗАЙН, ДОБАВЛЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ, ИЗМЕНЕНИЕ НАВИГАЦИОННОГО МЕНЮ и РЕГИСТРАЦИЯ САЙТА. Эти сведения могут Вам пригодиться.**

1. Открываем вкладку РЕДАКТИРОВАТЬ НАВИГАЦИОННОЕ МЕНЮ.

2. Удаляем ненужные подпункты вкладки TASK:

ВИДЕО  
ДИЗАЙН  
ДОБАВЛЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ  
ИЗМЕНЕНИЕ НАВ-ГО МЕНЮ  
РЕГИСТРАЦИЯ САЙТА НА jimdo





По показанному в скриншоте алгоритму удаляем все ненужные подпункты вкладки TASK. Не забудьте в конце работы с редактором навигационного меню нажать СОХРАНИТЬ.

**ШАГ 5**

Переходим во вкладку PROCESS и очищаем страницу от ненужной информации.



По указанному алгоритму очищаем всю страницу.

**ШАГ 6**

Заполняем необходимой информацией вкладку PROCESS.

1. Выбираем ДОБАВИТЬ ЭЛЕМЕНТ — ЗАГОЛОВОК1, в печатываем заголовок STEP 1 — СОХРАНЯЕМ.



2. Выбираем необходимый цвет заголовка.

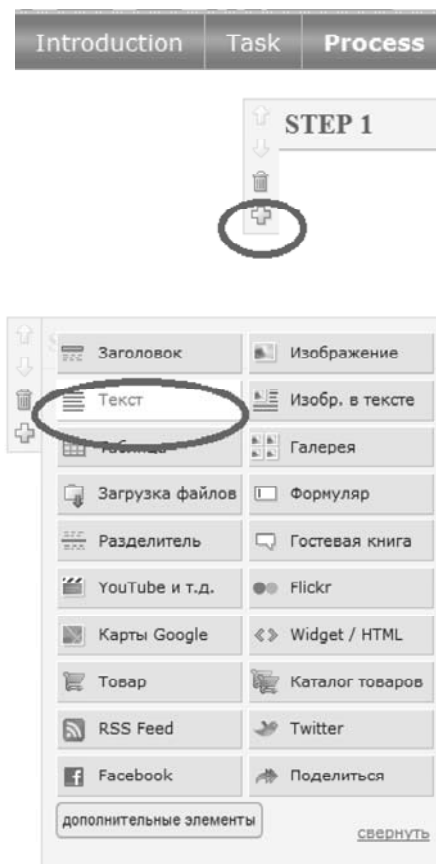
СТИЛЬ — ФОРМАТ ШРИФТА — ЗАГОЛОВОК 1, выбираем на цветовом спектре нужный цвет, бегунок вниз — СОХРАНИТЬ.



ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ПРОСМОТР — ДА.



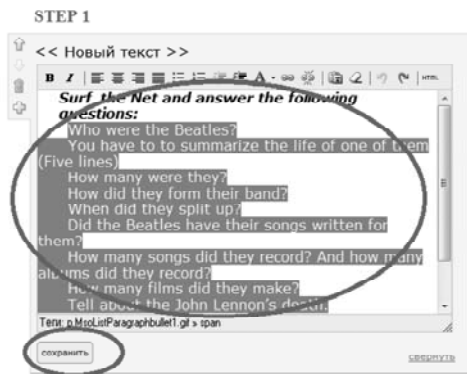
3. Выбираем ТЕКСТ, копируем вопросы, вставляем в пустое поле, сохраняем.



ВОПРОСЫ:

**Surf the Net and answer the following questions:**

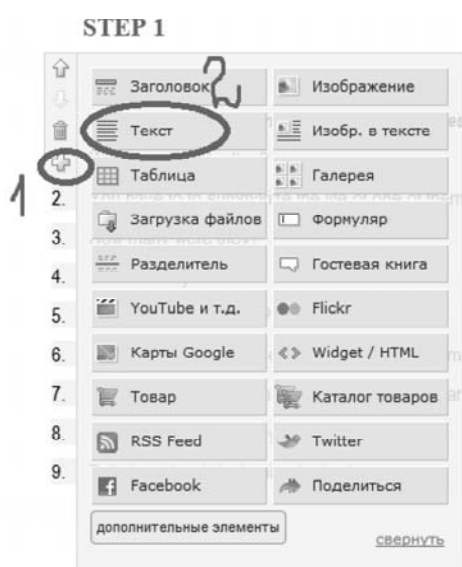
1. Who were the Beatles?
2. You have to summarize the life of one of them (Five lines)
3. How many were they?
4. How did they form their band?
5. When did they split up?
6. Did the Beatles have their songs written for them?
7. How many songs did they record? And how many albums did they record?
8. How many films did they make?
9. Tell about John Lennon's death.



**ШАГ 7**

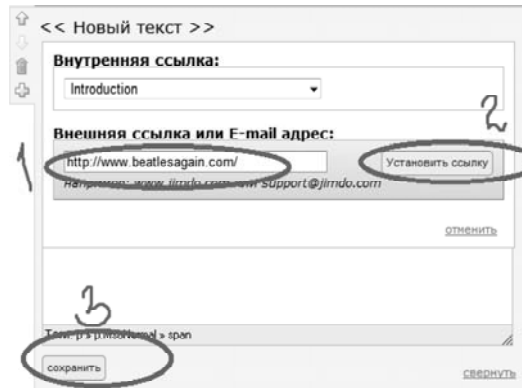
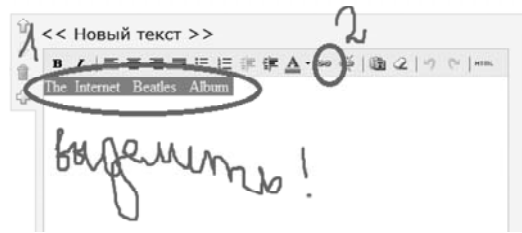
Вставляем ссылки на веб-сайты, которые помогут учащимся найти ответы на вопросы.

1. Добавить элемент (+)- Текст



В пустое поле вставляем название первой ссылки: The Internet Beatles Album.

Выделяем название, выбираем кнопку ДОБАВИТЬ/ИЗМЕНИТЬ ССЫЛКУ, в пустое поле ВНЕШНЯЯ ССЫЛКА ИЛИ E-MAIL АДРЕС: копируем и вставляем ссылку на сайт <http://www.beatlesagain.com/>- нажимаем УСТАНОВИТЬ ССЫЛКУ — СОХРАНИТЬ.

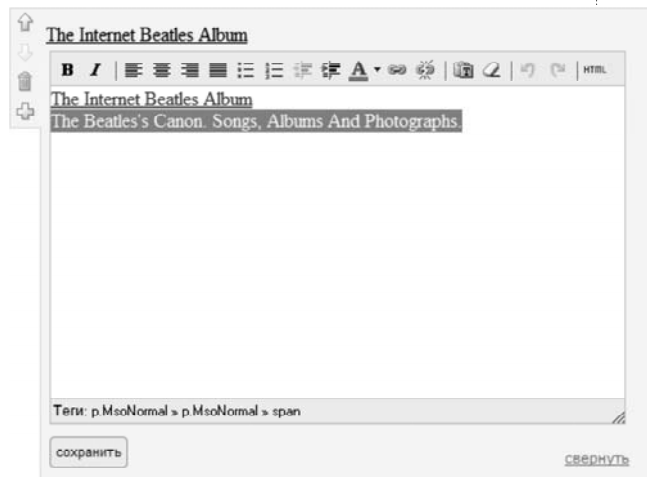


2. Со второй ссылкой поступаем точно так же.

Подводим мышку к первой ссылке, щёлкаем, открывается диалоговое окно.

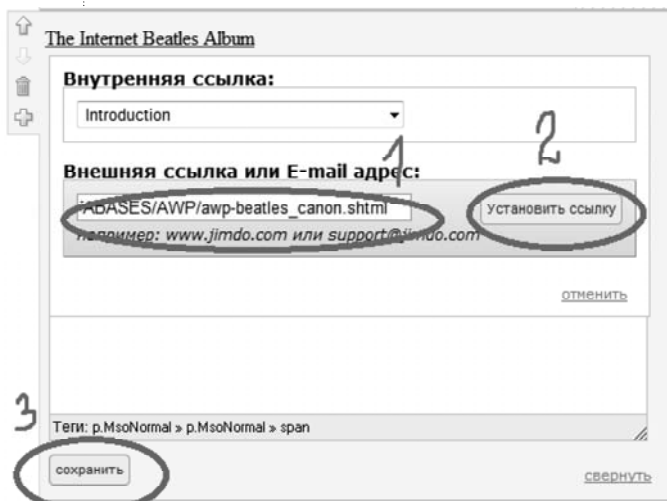
Копируем название ресурса и вставляем в диалоговое окно.

The Beatles's Canon. Songs, Albums And Photographs.



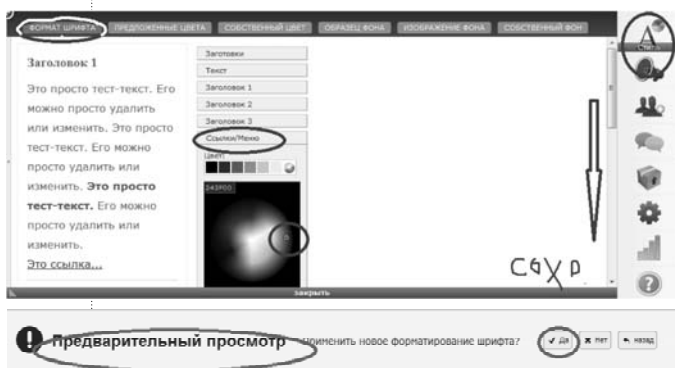
Нажимаем на значок установить ссылку, копируем и вставляем адрес: **ВНЕШНЯЯ ССЫЛКА — УСТАНОВИТЬ ССЫЛКУ — СОХРАНИТЬ**.

[http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/DATABASES/AWP/awp-beatles\\_canon.shtml](http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/DATABASES/AWP/awp-beatles_canon.shtml)



3. Меняем цвет ссылки.

СТИЛЬ — ФОРМАТ ШРИФТА — ССЫЛКИ/МЕНЮ, на цветовом спектре выбираем нужный цвет, бегунок вниз — **СОХРАНИТЬ-ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ПРОСМОТР** — **СОХРАНЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ**.



**Попробуйте самостоятельно найти ресурсы, которые бы помогли учащимся ответить на поставленные вопросы. Внесите их в список, используя приведённый выше алгоритм.**

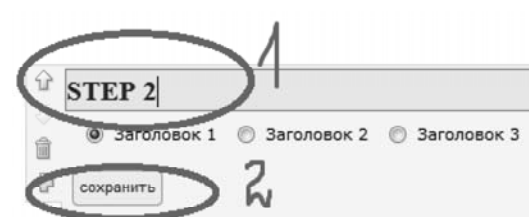
## ШАГ 8

Оформляем STEP 2

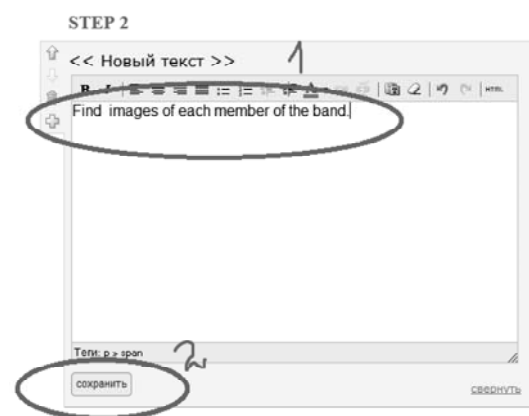
1. ДОБАВИТЬ ЭЛЕМЕНТ-ЗАГОЛОВОК.



Впечатываем в открывшееся диалоговое окно STEP 2 — **СОХРАНИТЬ**.



2. ДОБАВИТЬ ЭЛЕМЕНТ — ТЕКСТ, в открывшееся диалоговое окно впечатываем «Find images of each member of the band» — **СОХРАНИТЬ**.

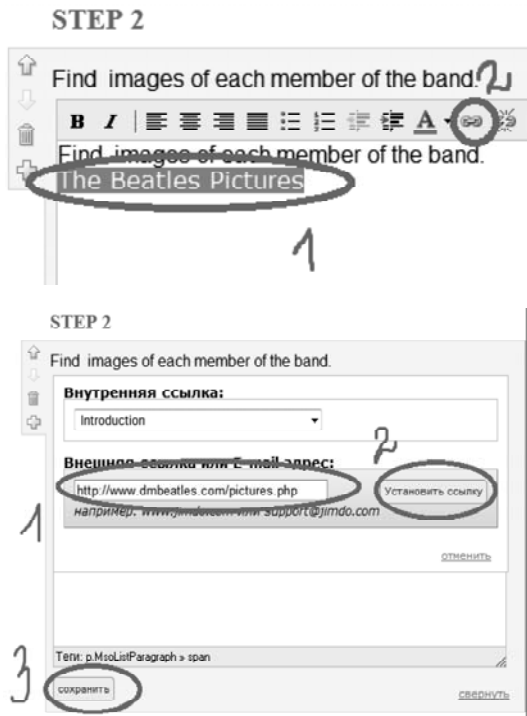


3. Добавляем ссылку для поиска фотографий.

The Beatles Pictures

<http://www.dmbeatles.com/pictures.php>

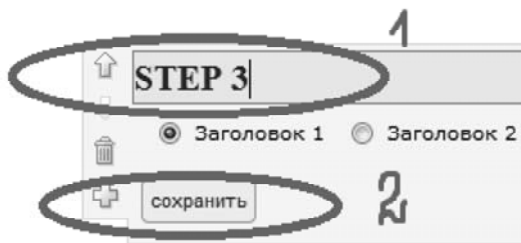
Наводим курсор на только что вставленный текст, щёлкаем, в открывшееся диалоговое окно впечатываем или копируем название ресурса, выделяем, нажимаем кнопку **ДОБАВИТЬ/ИЗМЕНИТЬ ССЫЛКУ**, в диалоговое окно **ВНЕШНЯЯ ССЫЛКА** копируем и вставляем адрес — **УСТАНОВИТЬ ССЫЛКУ — СОХРАНИТЬ**.



ШАГ 9

Оформляем STEP 3.

1. ДОБАВИТЬ ЭЛЕМЕНТ — ЗАГОЛОВOK — в печатываем «STEP 3».

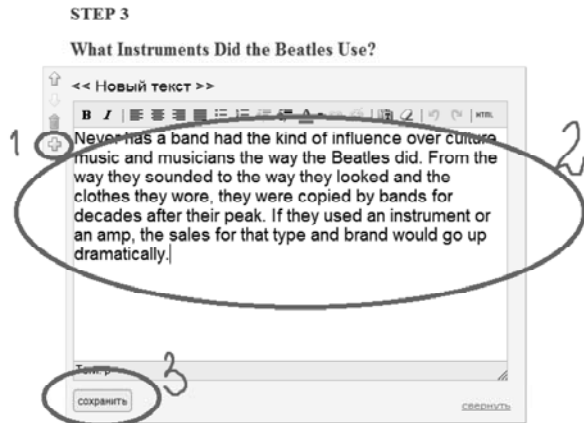


2. ДОБАВИТЬ ЭЛЕМЕНТ — ЗАГОЛОВOK — в печатываем «What Instruments Did the Beatles Use?»

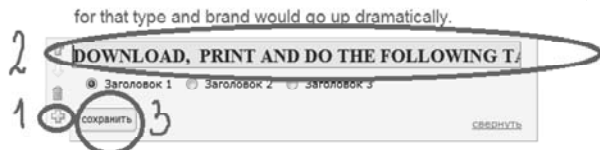


3. ДОБАВИТЬ ЭЛЕМЕНТ — ТЕКСТ — в диалоговое окно копируем и вставляем текст «Never has a band had the kind of influence over culture, music and musicians the way the

Beatles did. From the way they sounded to the way they looked and the clothes they wore, they were copied by bands for decades after their peak. If they used an instrument or an amp, the sales for that type and brand would go up dramatically». -СОХРАНИТЬ.

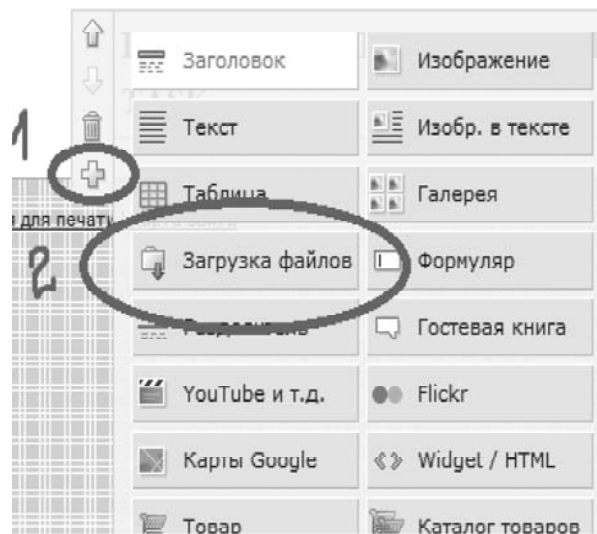


4. ДОБАВИТЬ ЭЛЕМЕНТ — ЗАГОЛОВOK — в печатываем или копируем «DOWNLOAD, PRINT AND DO THE FOLLOWING TASK.»

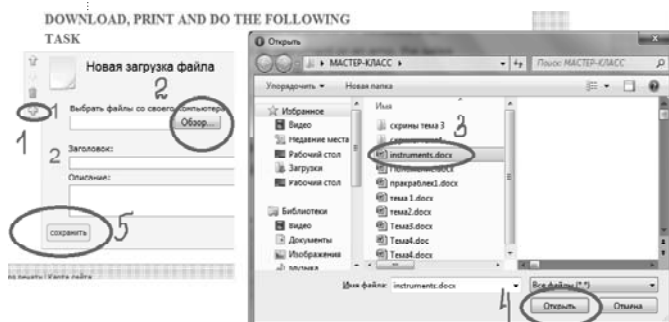


5. Сохраняем на рабочем столе файл **instruments.doc**, который Вы можете найти по ссылке <http://masterclasstopic3.jimdo.com/process/>.

ДОБАВИТЬ ЭЛЕМЕНТ — ЗАГРУЗИТЬ ФАЙЛ.



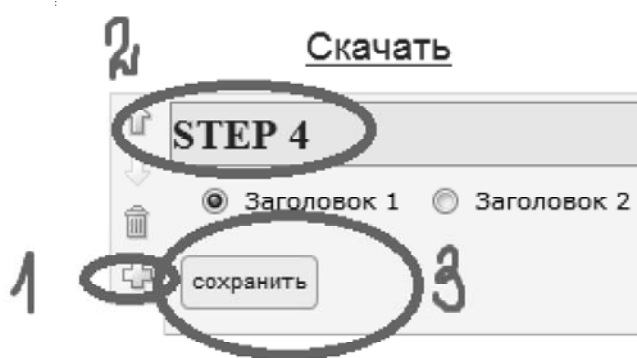
6. ВЫБРАТЬ ФАЙЛЫ СО СВОЕГО КОМПЬЮТЕРА — ОБЗОР — выбираем файл — ОТКРЫТЬ — СОХРАНИТЬ.



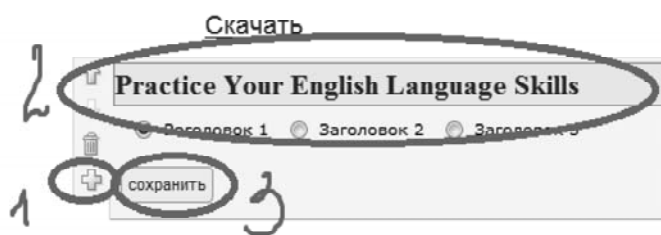
### ШАГ 10

Оформляем STEP 4.

1. ДОБАВИТЬ ЭЛЕМЕНТ — ЗАГОЛОВОК — в печатаем **STEP 4** — СОХРАНИТЬ.

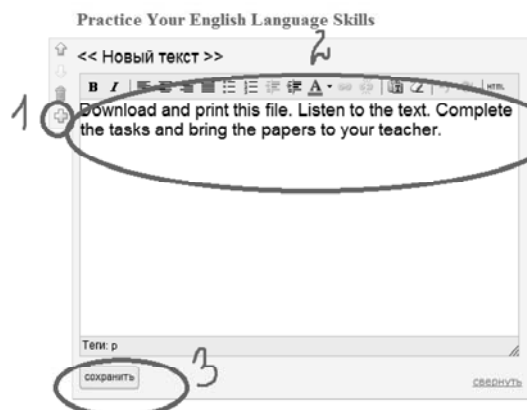


2. ДОБАВИТЬ ЭЛЕМЕНТ — ЗАГОЛОВОК — в печатаем **Practice Your English Language Skills** — СОХРАНИТЬ.



3. ДОБАВИТЬ ЭЛЕМЕНТ — ТЕКСТ — в печатаем или копируем Download and print this file. Listen to the text. Complete the tasks and bring the papers to your teacher.

### STEP 4



4. Сохраняем прикрепленный файл **john\_lennon.docx** на рабочий стол, который Вы можете найти по ссылке <http://masterclasstopic3.jimdo.com/process/>

ДОБАВИТЬ ЭЛЕМЕНТ — ЗАГРУЗИТЬ ФАЙЛ — ОБЗОР — выбираем сохранённый файл на рабочем столе — ОТКРЫТЬ — СОХРАНИТЬ.

До загрузки файла на сайт откройте его и ознакомьтесь. Выберите те упражнения, которые наиболее подходят Вашим ученикам. Удалите страницу с ответами.

5. ДОБАВИТЬ ЭЛЕМЕНТ — ТЕКСТ — в печатаем Famous People — выделяем текст — выбираем кнопку УСТАНОВИТЬ/ИЗМЕНИТЬ ССЫЛКУ — в диалоговое окно ВНЕШНЯЯ ССЫЛКА вставляем следующий адрес: [http://www.famouspeoplelessons.com/john\\_lennon.mp3](http://www.famouspeoplelessons.com/john_lennon.mp3), далее

УСТАНОВИТЬ ССЫЛКУ — СОХРАНИТЬ.

Чтобы посмотреть свою работу как пользователь ВНИЗУ СТРАНИЦЫ **ВИД**.

Вы можете сходить по ссылке и посмотреть, что у меня получилось.

Ссылка: <http://masterclasstopic3.jimdo.com/>

**В блок ПРОЦЕСС добавьте STEP 5. Это может быть задание, связанное непосредственно с песнями, исполняемыми группой Битлз. Удачи! ☐**



## Урок, который длится пять минут

*Рустам Иванович Курбатов,*

*директор негосударственного образовательного учреждения «Лицей «Ковчег» — XXI»,  
г. Красногорск, Московская область*

• оценка знаний • работа в группах • страсть к общению • маршрутный лист •

### Школа, где можно ходить на уроках

Неделю назад пришёл новый мальчик в 4 класс — Антон. Мама встречает его в конце дня: «Ну как новая школа?». Антон: «Тут на уроках можно ходить...»

«Ну, — подумал я, — как говорится, жизнь удалась; получилось что-то интересное: школа — не школа, но можно ходить на уроках...».

А вопрос важный. Ведь Школа — советская или «современная», или даже «европейская» — с чего начинается? С того, что в течение месяца (опытным учителям достаточно двух недель) детей ничему не учат, кроме одного главного навыка и умения: сидеть неподвижно и слушать.

«Спина прямо, руки на парту, смотрим на меня...» Пока не отработан этот навык, ребёнок ещё не ученик, он ещё не осознал, какая *новая жизнь* для него началась, он ещё думает, что если хочется что-то сказать — можно сказать, хочется подвигаться — можно встать. Разве можно такому существу объяснить, что такое звуко-буквенный анализ?

«Теперь вы уже не дети, вы — ученики», — говорит учительница добрым, но строгим голосом. И шестилетнему это нравится: «Я уже большой! У меня пенал с разноцветными ручками. И настоящая школьная форма!» Для него это новая игра: сидеть за партой, поднимать руку...

На двадцать пятом году учительской карьеры понял, что я — слабый учитель. То есть не сильный. «А у вас в школе сильные учи-

теля?» — спрашивают родители. «Мне повезло, у нас в школе были сильные учителя...» — со вздохом вспоминают взрослые люди. «Сильный учитель» — это посильнее, чем «заслуженный учитель» или «отличник системы просвещения». На них держится Школа!

Я не могу заставить детей сидеть неподвижно и слушать меня. Особенно в тех классах, где работаю не первый год. Вот приходят ко мне на урок шестнадцать юношей и девушек (в нашей школе классы небольшие) после окислительно-восстановительной реакции на химии, после «Бедной Лизы» на литературе, теоремы Виета на математике, после десятиминутной перемены, на которой кто-то успел всё-таки выбежать на крыльцо глотнуть воздуха (или покурить), но ещё до обеда (обед на следующем уроке, а процесс выделения желудочного сока уже начался) — так вот, приходят эти шестнадцать пубертатных существ и смотрят на меня. Что я им скажу?

После пяти часов сидения я должен потребовать от них ещё сорок минут неподвижного внимания.

Андрей снял свитер и уткнулся лицом в него — так легче переждать эти сорок минут; Глеб тихонько рисует на листочке свой выдуманный мир — он повзрослел и понял, что не надо провоцировать учителя; Никита смотрит усталым взглядом — у него, отличника, по истории «тройка», не знал, что такое кустарное производство; Вадим — единственный, кто ещё готов играть в футбол, и мой урок для него — скамья штрафников; Карина ещё не обсудила с Машей новую причёску Марины; а вот другая Ма-

ша, моя дочь, так рада, что она увидела папу и может с ним поговорить — и что? Сели — открыли тетради?

Они смотрят на меня — некоторые в надежде, что я смогу сегодня им сказать что-нибудь такое, что перебьёт урчание в животе, желание поиграть в футбол или просто — желание поспать. И мне неловко от этих взглядов. Сейчас опять потребую тишины и внимания. Смогу ли я им сказать действительно что-нибудь важное? Трудно учить тех, кого любишь.

Неподвижность и запрет на разговоры — это два *имманентных свойства* Школы. Без них Школа невозможна — не мыслима. Как театр без сцены, больница без коек, армия без начальной строевой подготовки. Это и есть основа — сущность — Школы как общественного института.

И все попытки «школьных реформ» и «гуманизации образования» — это лишь разговоры вокруг да около, разговоры, не задающие главного; ЕГЭ и профильная школа, наполняемость классов и интерактивные доски — вопросы второстепенные.

Вопрос первой степени — возможна ли такая школа, где детям разрешено двигаться и говорить на уроках?

В нашей школе нет «уроков». С монологами учителя у доски, с «беседой» со всем классом. Урок — это убийство времени.

У нас ученики на уроках не наблюдают за работой других, а работают сами. В группах или индивидуально.

Эта подборка текстов — о том, как организовать такую работу.

### **Молчать нельзя разговаривать**

Очень простой и практичный вопрос — работа в группах на уроке. Никакой философии — чистая техника.

**«ВАМ МАТ, ГРОССМЕЙСТЕР!»**

11 лет назад, на гребне педагогической революции в стране, была создана наша шко-

ла. Вопрос о «политической ориентации» не стоял — разумеется, педагогика сотрудничества! Школа для Ребёнка, раскрытие таланта, пробуждение интереса — эти слова всегда были для нас больше, чем рекламные слоганы. Мы верили в возможность другой школы: более доброй и человеческой. Отказаться от насилия, сотрудничать с ребёнком, видеть в нём личность. Но...

Но вот начинается урок, проверили отсутствующих и... что же делать нам с этой «личностью» на уроке? И не на уроке вообще, а во время — простите за прозу — опроса. Неприятное слово, отдаёт старой школой — но куда не денешься, при любом методе приходится иногда спрашивать ученика: что он прочитал в учебнике и что понял.

В старой школе было всё просто: «Сегодня к доске пойдёт...» Три-четыре ученика у доски за урок, ещё столько же — на первой парте, опрос на листочках, остальные — сидят и слушают. Порядок! Классика объяснительно-иллюстративного метода.

Но это противоречит нашим принципам! Никаких монологов у доски — мы будем говорить со всем классом! Это не «фронтальный опрос», нет! Это — беседа. Просто мы беседуем с классом.

И если учитель наделён такими качествами как хорошая реакция, чувство юмора, артистизм — всё идёт хорошо: и ученикам нравится, и ему не приходится стучать указкой по парте. Живо, активно, нескучно, но...

Но, вместо ответов и мыслей — отрывки фраз и междометия (каждому на ответ не больше 30 секунд, дольше трудно «держать класс»). Вместо беседы с классом — обмен репликами с тремя-четырьмя наиболее реактивными учениками. Что делать другим, не слабым, а другим: медленным и неуверенным?

Говорить с двадцатью человеками сразу невозможно — это нарушение законов психологии. Но учитель, представляя себя Ботвинником на сеансе одновременной игры, делает это...

— Вам мат, гроссмейстер!

Мы отказались от традиционного опроса, как метода, несовместимого с идеалами гуманной педагогики, а так называемая «беседа» оказалась лишь пародией на содержательный разговор. Мы хотели вырваться на свободу — а нас зажали два монстра: Монолог у доски и Фронтальный опрос.

#### «ЗАЧЕМ ОНИ ХОДЯТ В ШКОЛУ?»

«Педагогика сотрудничества» строится «от ребёнка»: от его потребностей и интересов.

В чём эти «потребности»? Не будем обманывать себя — в чём угодно, только не в учёбе. В начальной школе ребёнок учится, потому что это очень похоже на игру. Ученик старших классов учится, потому что надо сдавать экзамены. А подросток?

У подростка вообще нет никакого мотива учиться. Мы же не называем этим прекрасным словом — мотив — ожидание похвалы учителя или стремление избежать родительского наказания. Да, мы можем заставить подростка учиться, опираясь на страх и похвалу — но тогда не надо говорить о «гуманизме».

Потребность подростка? Не надо быть психологом, даже учителем средней школы — каждый родитель, *переживший* этот период жизни своего ребёнка, согласится с тем, что для него важно одно — общение.

Часовой «треп» по телефону, записочки на уроках, крики на перемене... Подросток ищет общения. Как высказался один психолог, специалист по подростковому возрасту: «Зачем они в школу ходят? Учиться? Нет. Они ходят общаться». Это даже не потребность — страсть к общению.

А что нужно нам, взрослым, в школе? Есть ли какие-нибудь потребности — не говорю «страсть» — у учителя? Чтобы ученики хорошо учились! Но когда ребёнок лучше понимает материал: если он просто сидит и слушает или если потом, вдобавок, может проговорить услышанное: учителю, родителю, соседу по парте...

Итак, без эмоций — только логика. Ученику крайне тяжело сидеть тихо 40 минут, он хо-

чет разговаривать. О чём угодно, можно даже о теме урока, лишь бы разговаривать. Чтобы понять что-либо, полезно проговорить это вслух.

Но — ученик на уроке должен молчать. Логика посильнее аристотелевой. Это Школа, а не гулянье в Ликейской роще.

Разрешим же ученикам на уроке разговаривать: обсуждать, беседовать, шептаться, шушукаться, иногда кричать, трепаться, подсказывать, говорить и проговаривать. Разрешим им делать на уроках то, что они хотят.

При этом не будем забывать о своей «выгоде» — пусть они говорят по делу.

#### КАК?

Какие вопросы можно обсуждать в группе? Любые: от пересказа параграфа до сложных ассоциаций. Особенно полезен пересказ. Ведь каждого не спросишь на уроке — так пусть пересказывают параграф соседу по парте, а потом один человек от группы сделает сообщение для всего класса. Для учеников робких и *несильных* (что одно и то же) это почти единственный способ научиться говорить. Не могут выступать публично — пусть выступают перед соседом по парте. Можно на обсуждение в группах ставить и более трудные вопросы, требующие догадки, нестандартных ходов.

Сколько человек должно быть в группе? Зависит от количества учеников в классе. Очевидно, что в классе не должно быть больше 4–5 групп — ведь надо выслушать ученика от каждой группы.

Сколько времени давать на обсуждение? Чем больше, тем лучше — пока не наговорятся и не начнут хихикать. Терпение! Ведь они выполняют вашу работу, самую монотонную и скучную — слушают пересказ параграфа.

Кого спрашивать после обсуждения? Конечно, «слабого» ученика (но чтобы никто не понял этого).

Как ставить оценку? Конечно, всей группе одинаковую. Скорее, это не пятибалльная

оценка, а отметка о прохождении определённого этапа работы — «зачёт».

Насколько постоянен состав группы? По крайней мере, на четверть — команда должна сработаться, чтобы возникло чувство ответственности, «чтобы стыдно было подвести друга».

### ВОЗРАЖЕНИЯ

*Дети шумят?* Это от радости, что им дали поговорить. Привыкнут — успокоятся.

*Не будут делать домашнее задание, надеясь на соседа?* Может быть, в первое время, потом заработают «внутригрупповые механизмы регуляции». Проще говоря, ученики сами разберутся, кому и что надо делать.

*Уравниловка?* Приберегите несколько трудных вопросов и задайте их отличникам в индивидуальном режиме.

*Всё так просто — но не получается?* Да, может случиться и такое: учитель организовал работу в группах, всё сделал технически правильно, а дети вообще перестали работать. Почувствовали, что контроль ослаб — и перестали работать. Перечисляя правила организации групповой работы, упустили главное...

Если для Вас ребёнок, по определению, — существо ленивое, хитрое, уклоняющееся — ничего не получится. Не надо рисковать с групповой работой — дети совсем разболтаются. Работайте, как работали...

Такая работа получится у учителя, который доверяет детям, верит в то, что даже самый «слабый» ученик может и хочет быть успешным в учёбе. У учителя, для которого нет «хороших» и «плохих» учеников в классе, а есть те, которые уже проявили свои способности и стали «сильными учениками» и те, которые станут «сильными» потом. И работа в группах приближает это «потом».

### ТУПИК ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Какими наивными мы были! Думали, что достаточно изменить стиль отношений в школе — не кричать на детей, не писать им в дневник красными чернилами замеча-

ния, называть их по именам — и Школа изменится. Нет, одних разговоров в неприуждённой обстановке, у окна, не достаточно. Просто «хорошие отношения», к сожалению, не меняют сущности Школы. Это иллюзия, такая же, как «социализм с человеческим лицом».

Думали, откажемся от традиционного опроса — и дети раскрепостятся, начнут думать, будут свободно высказывать свои мнения на уроке. Думали, что и методики никакой специально не надо — сели, поговорили душа в душу, «побеседовали». Но не получается.

Методика не нужна, когда в группе 5, 6, максимум 7 человек. Тогда можно вести неприуждённый разговор и смотреть каждому в глаза. Но когда больше — начинают работать психологические законы. Если это не хотеть признавать — оказываешь в тупике.

Потому что, отказавшись от педагогики насилия, но, не выработав другой методики — техники урока — мы не можем организовать работу детей. Мы оказались безоружны и, осознав своё бессилие, вытаскиваем из чулана старое оружие старой школы: объяснение — закрепление — опрос. Это Реванш. Реванш объяснительно-иллюстративного метода.

На смену педагогики насилия пришла педагогика бессилия, и это следствие того, что мы слишком долго говорили о гуманизме и «хороших отношениях» — а не о технике урока.

Нужна другая техника, другой инструмент. Ремесленник выбирает инструмент в зависимости от задачи, которую ставит перед ним заказчик. Традиционная педагогика ставила задачу формирования «прочных знаний» — и альтернативы объяснительно-иллюстративному методу быть не могло. Какую задачу ставит перед нами Педагогика Сотрудничества? В чём суть этого «заказа»?

Учить ребёнка думать и переживать — учить Мышлению.

Опираться на добрые силы ребёнка, на его потребности и интересы — учить Свободе.

С каким инструментом подступиться к этой работе? Необходимы другие методики

и приёмы. Работа в группах — один из элементов этой системы. Одна из техник, позволяющая установить на уроке обстановку сотрудничества. Причём, самая простая — для учителя и самая радостная — для ученика.

### РАЗНОЦВЕТНАЯ МАТЕМАТИКА

Когда ребёнок (человек, вообще) делает что-либо хорошо?

Тогда, когда он хочет это делать. Мы не знаем, что такое «хочет», какова природа «интереса», но ясно одно: по природе ребёнок активен и любознателен, а лень — лишь результат его «перегрева» учёбой. Вместо того, чтобы заставлять и организовывать, оценивать и наказывать, нам надо дать ребёнку возможность делать то, что он хочет; дать ему право выбирать работу — дать свободу, одним словом. И научиться использовать эту природную силу — детский Интерес.

При каких условиях ребёнок (человек, вообще) может научиться делать что-либо?

Тогда, когда он делает это сам. Не смотрит за работой другого человека, не слушает его объяснения — а делает сам. Делает сильную ему работу, а если надо, обращается за помощью. Только так можно научиться рисовать, лепить, решать математические задачки, хорошо писать, читать книги — научиться думать, одним словом. И вместо того, чтобы читать ребёнку лекции и заставлять его слушать ответы одноклассника у доски, надо дать ему возможность работать. Самому по себе или в маленькой группе, с соседом по парте.

Индивидуальная работа с карточками — это и есть такая форма организации работы, при которой выполняются оба эти условия.

С одной стороны — ребёнку предоставлена свобода. Не абсолютная, конечно, но возможность выбора уровня сложности задания. И от слов учителя: «Ты сам можешь выбрать себе работу...» некоторые вздрагивают. Для ученика, привыкшего к тому, что в школе он исключительно «должен», эта фраза имеет большой терапевтический эффект.

С другой стороны — ребёнку даётся возможность работать самостоятельно. И ес-

ли обычно на уроке две трети времени он зевает, наблюдая за работой своего товарища у доски, а оставшуюся треть — мечтает, глядя в окно во время объяснения нового материала, то здесь он работает сам: в одиночку или в группе (2–4 человека) и только изредка обращается за помощью к учителю.

Итак, ученик входит в класс, подходит к картотеке, выбирает карточку с заданием, садится за стол и начинает работать.

Что такое картотека? Весь курс математики разбит на достаточно крупные темы (2–3 недели на каждую). По теме существуют задания трёх уровней:

1-й уровень (зелёные карточки) — стандартные задачи, на выполнение алгоритма;

2-й уровень (жёлтые карточки) — более сложные задания, допустим, в несколько действий.

3-й уровень (красные карточки) — так называемые «нестандартные задачи». Допустим, придумать задачу и сделать карточку для своего класса или младших. Самая интересная и творческая работа.

На один уровень существует минимум 10 пронумерованных карточек. На каждой — задание примерно на 10–15 минут работы, чтобы ученик смог за урок выполнить 2–3 карточки. Они должны быть красивыми, на плотной бумаге — чтобы было приятно их взять в руку. Это очень важно для маленького ребёнка.

Карточки имеют ещё одно преимущество перед упражнениями в учебнике. Ребёнок радуется новому учебнику только первую неделю сентября — карточка не успеет надоесть. Учебник пугает своей бесконечностью — карточка даёт возможность получить быстрый результат. Не говоря уже о самой процедуре: ученик встал, подошёл к картотеке, сам вытащил карточку — большую, красивую... Положительных эмоций хватит, по крайней мере, минут на двадцать!

У каждого ученика — Маршрутный лист, на котором он отмечает выполненные задания. Он может выглядеть, например, так:

### Маршрутный лист

Математика

Заалишвили Аня

3 класс

**Зелёный**   **Жёлтый**   **Красный**  
**уровень**   **уровень**   **уровень**

- 1 Сложение двух-значных чисел
- 2 Сложение трёх-значных чисел
- 3 Сложение четырёх-значных чисел

В свободных клетках ученик ставит номера карточек, которые он выполнил.

У учителя — свой Маршрутный лист. Например, такой:

### Маршрутный лист

3 класс

Сложение двузначных чисел

**Зелёный**   **Жёлтый**   **Красный**  
**уровень**   **уровень**   **уровень**

- 1 Толстенко Максим
- 2 Заалишвили Аня
- 3 Харчиков Эдуард

В свободных клетках учитель ставит номера карточек, которые выполнил ученик.

Маршрутный лист — вещь посерьёзней, чем оценка.

Во-первых, результат нагляден.

Во-вторых, это не страшно (сам заполняешь!) и даже немножко азартно.

В-третьих, можно соревноваться только с самим собой, выбирая всё более сложные задания, а не с соседом по парте.

Учитель из лектора и контролёра превращается в организатора и помощника (менеджера, если угодно). Его задача — дать ученикам возможность работать (гарант рабочей обстановки на уроке) и оказывать помощь, если это потребуется.

Последние аргументы. Дети вбегают в класс за пять минут до звонка на урок: «у нас сегодня — карточки!» Все 40 минут работают, не отвлекаясь: не списывают с доски и не зевают — а именно работают, и никто не спрашивает об оценках. При этом каждый хочет взять задание посложнее.

И — финальный аргумент, как козырная карта — лёгкий стон со звонком с урока: «Уже конец!?»

### Три цвета мастерской

Самое утомительное в школе — сидеть и слушать. Надо было бы сократить до минимума традиционный урок, когда учитель «разговаривает со всем классом» или кто-то что-то чертит на доске. И когда учитель жалуется, что не успевает, что не хватает часов, что невозможно работать без домашнего задания, хочется спросить тоном фининспектора: «А куда делось время? Как были истрачены часы?» Можно «дать» и 6, и 8 часов в неделю, но если это будут традиционные уроки — и этого будет мало.

Итак, время Мастерской делится на три части (как круг — на эмблеме Мерседеса).

**ФРОНТАЛЬНАЯ РАБОТА.** Учитель versus класс. Ставлю песочные часы: «Вот пять минут — поиграем в серьёзную школу: руки на парты, смотреть на меня и слушать!» Да, всё, как в школе, как на уроке, но урок длится 5 минут. Не шевелиться! За пять минут я должен сказать, что мы сегодня будем делать. А потом — работа! Честно говоря, за 5 минут не укладываемся. Ещё одна пятиминутка — в конце Мастерской, чтобы подвести итог.

**ТИХАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА.** Каждый работает над своим заданием. Разные дети — разные задания, как правило, 2–3 уровней. Это время тихой самостоятельной работы. Есть вопрос — подними руку, я подойду. Звучит Вивальди, Бах или Моцарт.

**РАБОТА В ГРУППАХ.** 16 человек в классе, 4 группы по 4 человека. Говорить можно шёпотом. Трудно, особенно для учителя. Больше всего мешает ученикам на уроке работать... учитель. То он начинает на весь класс комментировать чью-то ошибку, а то

отвечает во весь голос на вопрос одного из учеников.

Итак, три периода Мастерской. Маргарита Алексеевна магнитом прикрепляет к доске бумажные круги разного цвета:

**КРАСНЫЙ — СЛУШАЕМ УЧИТЕЛЯ!**

**ЖЁЛТЫЙ — РАБОТАЕМ ТИХОНЬКО**

**ЗЕЛЁНЫЙ — РАБОТАЕМ В ГРУППЕ и ГОВОРИМ ШЕПОТОМ**

Конечно, не строго на три равные части делится время. Но если бы нам удалось так организовать работу, дети меньше изнывали бы от неподвижного безделья. Работа в группах радует и даёт силы, индивидуальная работа тоже не изнуряет. А 10-20 минут из 80, когда «руки на парте», можно и перетерпеть.

И тогда не страшно расписание парами, по два урока. От чего или от кого устаёт ученик? От однообразия работы! А Мастерская на три цвета — это вполне терпимо.

Учебный день ученика средней школы — 4 пары. 1 пара — искусство, физкультура. Остаётся три пары — три мастерские по 2 часа каждая. Жить можно.

### **ЗАКОН ГРУППЫ**

Теперь в средней школе у нас по 16 человек в классе. Много, особенно для «устных уроков». Конечно, не как в массовой школе, но один неприятный вопрос: как опросить эти 16 человек? В школе-то просто: по очереди к доске и письменный опрос.

К доске не вызываем: пол-урока слушать монологи 3-4 учеников? Да и как остальных заставить сидеть и слушать? Это в школе: учитель повёл бровью — все замерли... Письменный опрос — хорошо, но когда ж говорить, если не на «устных уроках»?

Да, ещё можно «беседовать с классом». Учитель упоенно ведёт разговор с двумя-тремя самыми невыдержанными (не всегда умными) детьми, а остальные?

Выход есть — работа в группах. 5-10 минут на уроке ученики обсуждают вопрос в группах, по 3-4 человека. Эти минуты — самое

толковое время урока! Ученики друг другу пересказывают материал — делают рутинную, но необходимую работу. Потом один человек от группы выходит к доске.

Давайте на примере... Тема — Отечественная война 1812 года.

1. Начало войны, Бородинское сражение.
2. Французы в Москве.
3. Русский народ и нашествие.
4. Изгнание Наполеона из России

Два варианта — два сценария такой работы.

Первый сценарий. Каждая группа готовит один из вопросов и «докладывает» его. Вариант хороший и проверенный. Есть трудность: другие вряд ли внимательно будут слушать этот рассказ. Но можно озадачить слушающих: допустим, задавать вопросы выступающему. А в конце темы будет зачётная работа по всему материалу. Но всё же трудно через несколько недель воспроизвести то, что услышал из уст своего товарища. А если тот рассказал не очень внятно?

Второй вариант — каждая группа готовит все четыре вопроса: «Через 40 минут вы должны ответить на все вопросы, прочитав 2 параграфа». Группа действует так, как должна действовать в экстремальной обстановке. За несколько секунд определяется лидер, он распределяет работу: «Ты сможешь сделать этот вопрос — тогда это тебе!», «Я подготовлю третий и четвёртый вопросы, а первые два — вам...» 20 минут работают в полной тишине. Каждый читает свой раздел, пишет план. Потом обсуждение: по очереди рассказывают, что прочитали. Не так ли поступают школьники на перемене, за 3 минуты до звонка на урок: «Ты читал параграф? Расскажи быстро...»

Итого? За 40 минут каждый ученик — сильный и несильный — подготовил 2-3 параграфа учебника. Пол-урока он читал сосредоточенно книгу, что-то выписывая в тетрадь. Другую половину — говорил и слушал соседа по парте.

И даже самый «слабый» и неуверенный, выйдя к доске, говорит. Краснея, заикаясь, вытирая пот — говорит! Не говорить стыдно, просто невозможно — это провал всей группы.

За один урок — 2–3 параграфа. Значит, можно всё-таки найти время на изучение документов, чтение энциклопедий, просмотр фильмов. И обойтись без обязательного домашнего задания.

Конечно, если мы сейчас начнём так работать со старшими, будет сопротивление. Некоторым это не понравится. Проще спокойно сидеть и не мешать учителю, который «ведёт беседу» с двумя-тремя претендентами на золотую медаль.

Предчувствую иронию: 20 минут читают, 20 минут обсуждают, 4 человека в группе, — вот вам и педагогический рецепт... А если говорить неконкретно, то будете иронизировать, что мол опять педагогическую утопию пишете.

А вопрос серьёзный. Ведь обычный урок, когда учитель ведёт фронтальный опрос (идёт фронтом на класс) — то, на чём и держится Школа. И даже если мы красиво назовём этот фронтальный допрос беседой, что изменится?

Дело даже не в том, что это потеря времени, что так никого ничему научить нельзя. Как сказал Сергей Леонидович, учитель литературы, после двух часов педсовета (педсовет — тот же урок для учителей): «Я пошёл. Я уже угорел...» «Угорел» — этим словом можно охарактеризовать состояние ученика в школе к полудню, после 2–3 уроков. Отличие от Сергея Леонидовича лишь в том, что он, ученик, не может сказать: «Я пошёл».

И это угар не от трудных задач и длинных упражнений. Угар от вынужденной неподвижности и вынужденного молчания. Урок — это издевательство над природой. Сидеть неподвижно и молчать — неестественно, нефизиологично, невыносимо для здорового человека, тем более для здорового ребёнка. Недаром же карцер — наказание страшнее общей камеры.

Я сгущаю краски? Все мы учились в школе, и не так уж это страшно... Да, но кто тогда думал о том, что возможны другие варианты, альтернативы сидению за партами полдня затылок-в-затылок? Кто думал о том, что в принципе возможна другая школа и другие уроки? А если вариантов нет, то насилие не воспринимается как насилие.

И ничего не стоят наши разговоры о «гуманной школе», о добрых отношениях и развитии способностей, если урок останется уроком. Какие отношения с угорелыми детьми?

Предложенный выше «рецепт» (20 минут читаем учебник, 10 минут обсуждаем, доводим до кипения, слегка помешивая) — я добился своего, если вызвал улыбку. Значит, запомнится.

А таких «рецептов» много. Можно давать вопросы простые — на пересказ; и сложные — на гениальную догадку; можно всем группам предлагать один и тот же вопрос или каждой группе — собственный. На 2 минуты — чтобы взбодрить и пробудить или на пол-урока.

Не могут дети так работать? Сперва надо научить? Конечно, надо! А чем мы ещё в школе занимаемся? Кстати, в первом и втором классе — могут.

#### *ЗАСУЧИТЬ РУКАВА*

Рассказывают, что чиновники требуют, чтобы в школах на подоконниках не было цветов, и на стенах ничего лишнего: ни детских рисунков, ни газет. Дескать, и цветы, и рисунки, и газеты — источник пыли и грязи. Забота о санитарном благополучии граждан.

Запрет на разговоры, ограничение передвижения, затылок товарища на расстоянии вытянутой руки, а теперь ещё голые стены. Загадка для взрослых: как называется такое учреждение?

Класс в нормальной школе — это место, где детям удобно слушать учителя и списывать с доски. Поэтому парты стоят в ряд, у доски — учительский стол. На стенах — лозунги, портреты бородатых стариков и дидактические таблицы. И красивые стенды для проверяющих. Всё остальное отвлекает детей!

Интерьер класса — это, может быть, важнее, чем «содержание образования». Ребёнок 8 часов в день находится в классе. Каким этот класс должен быть?

Мебель должна стоять так, чтобы дети могли разговаривать, общаться друг с другом, вместе работать. Поэтому — не удивляй-



теть! — мы сдвинули парты и поставили их «большими квадратами». При необходимости дети могут передвигаться по классу, подходить к стеллажам, другим столам. На стеллажах много нужных вещей: книги, альбомы, кассеты, карандаши, всякие штучки для опытов, карточки по математике, цветная бумага...

И если такой класс можно сравнить с *мастерской ремесленника*, то эти вещи — *инструменты*...

Инструментов должно быть очень много: что-то закупают учителя, что-то приносят из дома дети. Порядок такой, чтобы любую вещь любой ученик мог найти и взять за несколько секунд. Поэтому, кстати, все стеллажи должны быть открытыми. Мы открыли все дверцы у школьных шкафов, чтобы дети увидели, что там лежит, и могли свободно пользоваться этими вещами.

И много детских работ! Газеты, альманахи, рисунки, тексты, макеты... Продолжая аналогию с мастерской ремесленника, эти вещи можно было бы назвать *шедеврами*. Без иронии, шедевры — это результат работы ученика, который становится подмастерьем, а потом и мастером. Стены не должны быть пустыми — у нас не дзэн-буддистский монастырь, где послушники по 6 лет созерцают стену. От голой стены веет школьным холодом. Ученик, войдя в класс, должен видеть результаты своего труда — *это греет*, вызывает прилив сил.

Всякие методические таблицы бывают нужны на один урок. Их можно прикрепить к доске и потом, в конце урока, снова убрать. А портреты великих можно показывать раз в год, чтобы дети отличали Лобачевского от Циалковского.

Ну и, конечно, в классе должны висеть Маршрутные Листы. Наша учёба — это Кругосветное путешествие на КОВЧЕГЕ. Поэтому у учителя вместо наркомпросовского журнала образца 1954 года — Бортовой журнал. А у ребёнка — Маршрутный Лист: в папке персональный, на стене — общий на класс. Чтобы не сбиться с пути и не сойти с маршрута.

Маршрутные Листы, которые висят на стене, должны быть яркие. Формат — пол-лис-

та ватмана или целый лист. Вместо «плюсов» — цветные наклейки, по крайней мере, в начальной школе. Это взрослым кажется, что ерунда, а детям радостно.

И ещё, по крайней мере, в начальной школе у каждого — полквadratного метра площади. Личной. Чтобы поставить корзинку из ИКЕИ и любимую мягкую игрушку.

Конечно, не всё надо воспринимать буквально. Важно то, что у нас помещение устроено в принципе иначе, чем в казённой школе. Образцовый с точки зрения школьного инспектора класс: стерильные парты, стулья, пол и стены, всё спрятано и закрыто, а на стенах висят таблицы разбора и формулы многочленов — это *нежилое помещение*. Да, всё должно быть чисто и аккуратно, но не пусто.

У ученика, открывающего дверь в такой класс — класс-мастерскую, — должно возникнуть желание засучить рукава и быстрее взяться за работу!

### ГЛАВНЫЙ ВОПРОС ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Саша, студентка 3 курса, рассказывает, что преподаватель по социальной психологии пытался организовать на семинаре работу студентов в группах. Пытался на протяжении двух часов...

Наши первоклассники умеют это делать — работать в группах — к концу первой четверти.

Работа в группе. Мне кажется, это главный вопрос гуманной педагогики. К чему разговоры о гуманизме, если урок остаётся уроком, если ребёнок должен молчать сорок минут? Молчать и не двигаться.

Я не буду говорить о том, что группы — это хорошо. Только технические детали.

### МЕБЕЛЬ ОПРЕДЕЛЯЕТ СОЗНАНИЕ

Парты в классах стоят «квадратами» — это обычная расстановка мебели, *по умолчанию*, а не от случая к случаю. Это трудно для учителя. Хочется, чтобы ученики смотрели только на тебя и жадно ловили каждое твоё слово.

Месяца два назад я замечал урок. О замене узнал за три минуты до звонка. Вбегаю — ученики уже сидят: рядами, затылок в затылок, как в школе. Сидят и смотрят на тебя. Захотелось сыграть школьного учителя и провести обычный урок: «Откройте тетради, запишите тему...» Как всё просто.

А когда дети сидят за «большими столами», традиционный урок не пройдёт. Никто тебя не будет слушать больше пяти минут. Нужно думать, как иначе организовать работу учеников.

Кто-то сказал, что тоталитаризм отличается от демократии способом расстановки мебели. По крайней мере, современная школа отличается от традиционной способом расстановки парт.

Мебель определяет сознание.

### В ДВУХ РЕЖИМАХ

Возражение по поводу групп: дети приходят в возбуждённое состояние и не могут остановиться... Что ж надо придерживаться правила: говорить — когда можно говорить, и молчать — когда нужно молчать. Урок проходит в двух режимах: режим «разговора вполголоса в группе» и режим «говорим по очереди». Переключение с одного на другой получается не сразу. Будем тренироваться.

В особо запущенных случаях объявляю о «зачёте за умение работать в группе». Помогает. Иногда честно плачу 5 щепок (внутренняя валюта школы) на группу за «сплочённость». 5 щепок — и два урока спокойной работы без головной боли.

Сильный учитель скажет, что у него и без щепок дети не шевелятся и только мухи летают по классу. Ну что ж... Сильный учитель никогда не согласится на работу в группах. Ему и так хорошо: дети молчат и слушают. Сидят от звонка до звонка, неподвижно.

Кстати, вся «гуманная педагогика» начинается, когда учитель не в силах уже применять силу. Когда опостылело это «всё время против шерсти». Ну как я могу заставить 20 человек сидеть неподвижно и слушать меня 40 минут?

Один лишь раз в этом году я спросил детей: а вообще-то хотите в группах? Вместо ответа был какой-то возглас — я больше не спрашиваю. Ведь ясно всё.

Но всегда есть дети, которые говорят, что не хотят ни с кем, и «будут сами по себе». На самом деле, они-то больше всего и хотят — просто боятся, что их не возьмут в группу.

Решать вопрос *силой*? Или, наоборот, *расслабить* детей? Агрессивность одних и зажатость других — две реакции на школьный строй. Если строя будет немножко меньше, если будет на уроке чуть «вольнее», то пройдут и зажатость, и агрессивность.

### РАЗДЕЛЕНИЕ ТРУДА

Однако, сдвинутые парты и разговоры — это ещё не работа в группе. Если все решают одну задачку по физике или читают параграф по истории, выкрикивая при этом что-то с места — это просто шумный урок.

Работа в группе — это, прежде всего, объединение усилий и помощь друг другу. Сотрудничество! Чтобы получилось объединение и сотрудничество, нужно сначала разделить и распределить. У каждой группы — своя работа. Разделение труда.

### ПЕРВЫЙ ВАРИАНТ: РАБОТА В КОМАНДАХ

Первый вариант «разделения труда». Группа работает над темой, ищет ответ на вопрос. И потом один из учеников рассказывает, что получилось. Это не ответ у доски — рассказ о том, что мы нашли и узнали, а другие ещё не знают. Реальная ситуация общения.

Очень похоже на школы Френе и Монтессори. Дети читают книжки, роются в карточках, рисуют газеты — и выступают потом друг перед другом с результатами проекта. Детям любят такую работу. Ещё бы. В школе, на уроке — говорить! И не полминуты — а почти весь урок!

Каждая группа работает над своей темой. Как долго? Могут быть блицвопросы — на пять минут, а могут быть и настоящие «проекты» — на три-четыре урока.

Опасение понятно: каждый будет знать только своё. Не совсем так: рассказать надо так, чтобы поняли все остальные. А все остальные — весь класс — слушают, записывают планы, задают вопросы. И дело учителя — придумать, как потом спросить и проверить.

Условно этот вариант групповой работы можно назвать «работа в командах».

#### *ВТОРОЙ ВАРИАНТ: РАБОТА В ПАРАХ*

Второй вариант «разделения труда» — внутри группы.

Допустим, надо изучить текст параграфа на четыре страницы. Группа из двух человек. Делим работу: первый читает 1–2 страницу, второй 3–4 страницу.

Если ученики не привыкли так работать, продвигаемся потихоньку. Вот пять минут говорит один человек — а теперь пять минут — другой. Задача — необходимо, чтобы второй знал материал первого, а первый — второго. Как проверить? Можно кого-то вызывать к доске. А можно просто ходить по классу и слушать, «что они там говорят».

Это метод работы очень напоминает «орги диалог Ривина», «парное обучение». Как говорят его адепты, производительность труда увеличивается в пять раз — дети усваивают в пять раз больше материала. Даже если это преувеличение, плюсы такой организации очевидны: все вовлечены в работу, нет проблем с дисциплиной.

Как выглядит такой класс? Ученики сидят по два человека, каждый что-то тихонько говорит соседу, или диктует, или проверяет работу своего партнёра. Учитель подходит то к одной, то к другой паре, смотрит, слушает, поправляет. Похоже на шахматный турнир.

10 класс. Через двадцать минут нас ждут третьеклассники — рассказываем о жизни первобытных людей. Распределили вопросы, прочитали, рассказали друг другу. Конечно, это не серьёзный проект — просто доказательство того, что за 20 минут можно подготовиться к выступлению практически «с нуля».

Итак, второй вариант — это кооперация не на уровне класса, а внутри группы.

В группах (парах) хорошо прорабатывать простые вопросы: закреплять материал, пересказывать параграфы, решать задачки.

Первый вариант хорош для развития самостоятельности. Второй — для «отработки навыков».

#### *ТРЕТИЙ ВАРИАНТ: ДУМАТЬ В ГРУППАХ*

А если вопросы не простые — а «на подумать»? Можно ли думать в группах? В этом случае, один вопрос для всех групп.

6 класс. Завершили Путешествие в средние века. Задание: подготовить пятиминутную речь на тему «Эти странные средневековые люди».

— Можно в виде обращения к средневековому человеку?

— Можно. А можно и как-нибудь иначе — как хотите.

Вопрос не простой — почти творческое задание. Четыре группы — будет четыре разных ответа. Вроде как «разделения труда нет» — задание одно на всех. Но ответы-то разные — значит, слушать друг друга будет интересно.

#### *ТО ВМЕСТЕ, ТО ПОВРОЗЬ...*

С «третьим сценарием» всё ясно — прибережём его для творческих заданий. А обычная, рутинная, школьная работа? Как всё-таки лучше: разделить класс на несколько команд, у каждой — своя тема; или вместе работать над одной темой, разбирая материал в парах?

Спросил десятиклассников: «Ну как, вместе будем работать или сразу поделимся?»

Предполагал услышать второй вариант ответа. Думал, скажут: «Мы взрослые и самостоятельные, хотим сами...» Говорят: «Нет, лучше вместе. Это когда мы маленькие были в седьмом классе — тогда хорошо было работать по командам, каждый сидит и делает своё. А сейчас времени нет, учиться надо...»

Конечно, «надо учиться» — это не совсем аргумент, это выражение некоторого беспокойства (учителей), что так, дескать, «про-

грамму не пройдем». Но всё же, они правы: сразу обособляться — это чересчур.

Думаю, время проекта (мастерской) можно было бы делить примерно пополам. Сначала — работаем вместе, потом — каждая группа над *своей темой*.

Своя тема... Мы не просто «работаем», а «работаем над своей темой!» В этом что-то есть, особенно для подростка. Он не задание дома выполняет, а делает *своё дело*.

А «вместе» — ведь тоже не обычный урок. «Вместе» — это работа над общей темой, но работа в группах (парах). То есть, работа «по второму сценарию».

Честно говоря, опасался, предлагая первый раз старшеклассникам поработать в парах. Кто его знает, как отреагируют. Работа пошла! Сначала каждый читает свою часть материала, потом прочитанное рассказывает соседу. Спокойно, без лишних эмоций, по-деловому.

Если на обычном уроке на обычного ученика приходится полторы минуты времени, то тут каждый ребёнок треть урока говорит, треть — читает, треть — слушает соседа.

Говорит — есть ли лучший способ выучить материал, чем проговорить его вслух?

Читает — не вскользь, как обычно, а серьёзно, чтобы потом суметь рассказать.

Слушает — внимательно, ведь надо будет при случае этот материал суметь пересказать.

Во сколько раз повышается «производительность труда»? В два, три, пять раз?

\* \* \*

Как директор школы я иногда захожу на уроки. На обычных — учитель говорит, дети «слушают» — больше трёх минут не сижу. Грустно.

Другое дело, когда ученики могут говорить на уроке: или группа из 4-5 человек работает над своей темой, готовит сообщение и рисует газету; или в парах рассказывают друг другу прочитанное; или вместе решают сложную задачу.

*То вместе, то поврозь, а то попеременно...*

В любом случае — на таком «уроке» хочется остаться.

## День рождения по пятницам

### 1.

Исходное состояние, обычная школа: «Выпрямили спинки, руки перед собой, слушаем учителя, смотрим на доску, кто хочет сказать — поднимите руку...» Строй!

Чего хотелось бы: каждый ребёнок занимается своим делом — один тихонько читает книжку, другой вполголоса с соседом обсуждает задачку по математике; кто-то рисует газету, а кто-то пошёл куда-то: то ли в компьютерный кабинет, то ли в библиотеку. Каждый занят своим делом и не мешает другому. Как в мастерской.

Как перейти от первого состояния ко второму? Как разрушить строй?

Три года назад я думал, что надо сразу всем «дать свободу»: хочешь смотреть фильм — смотри; хочешь идти в читальный зал — иди. И это было левацкой ошибкой.

Некоторые дети, правда, всё поняли и начали работать. Есть дети, которые могут спокойно читать книжку, разговаривать шепотом, просто спокойно работать.

Но вот другие. Стас, 6 класс, получив «волю», катается весь урок на стуле на колёсиках в компьютерном кабинете, хохоча и размахивая руками, — радуется. Алёна, тот же класс, забившись в угол: «Ничего я не хочу, скажите конкретно, чего мне делать!» — почти плачет. А отличник Глеб, распластавшись на парте, стонет, что он ужасно устал, что он ничего не хочет, только спать, и рисует какие-то каракули на листочке.

Большинство детей чувствует себя нормально в обстановке жёсткого порядка — жёсткого строя. Они любят «строгих учителей». Там, на нормальных уроках, они послушны и работоспособны. Стасик сидит как первоклассник и поднимает руку, Алёна решает математические задачи третьего уровня сложности, Глеб... — отличник, как было сказано. И строгие учителя торжествуют: у нас-то

на уроках никто не катается на стульях и не рисует каракули, у нас проблем нет.

Проблемы начинаются при попытке даже не сломать, нет — а лишь ослабить строй.

И вот учитель, который хочет по-доброму и по-человечески, столкнувшись с суровой правдой школы, говорит: «Нет, с ними нельзя иначе. Они невменяемы...»

Это так. После нескольких лет школы нормальные дети становятся невменяемыми.

Это серьёзное обвинение Школе. Приговор. Школа доводит послушных девочек до истерического плача, активных мальчиков — до истерического хохота. А отличников — до состояния каракуль на листочке.

## 2.

Шоковая терапия не прошла.

Что ж, свободе и самостоятельности надо учить — как учат математике и чистописанию. Медленно, шаг за шагом.

Пятый класс. Русский язык. Катя и Лиза опаздывают на каждый урок. Остальные — в классе в основном мальчишки — приходят заранее, готовятся не спеша, успевают поговорить о своих делах. А эти две девушки опаздывают. Слова, уговоры, разным тоном сказанные, не помогают — приходят на 5 минут позже, доедая булку. (Ну, признаёмся, и со взрослыми так бывает.)

Что делать? «Странный вопрос, — скажет нормальный учитель, — а на что дневник? Пара замечаний, может дело даже и не дойдёт до порки дома. Просто родители поговорят как следует...»

Проход. Этот не опаздывает, нет. Но по природе своей — скажем мягко, необузданной — молчать на уроке не может. И опять же, нормальный учитель: «Как это ребёнок не может молчать, чему в первом классе учили? Пресечь надо сразу». Не знаю: сечь или пресечь, много есть способов сделать, чтобы ученик «строй держал». Сам я семь лет в школе служил, и не то что не могу, но как-то не хочется.

Да и обстановка урока-то какая: ведь можно говорить с места. Ничего плохого нет,

если Глеб или Кирилл, допустим, два-три раза что-то спросят тихонько. Ведь мы работаем — иногда и поговорить друг с другом надо. Ну этот-то, любимый ученик Проход, он и 20 и 30 раз скажет — и что ж: «Ты, Глеб, можешь с места говорить, а ты, Проход, не можешь?»

А вот ещё ситуация. Работаем по парам: один другому диктант диктует. И Настя, и Глеб, и Валера, и Серёжа это делать могут тихо и спокойно. Встают, тихонько пересяживаются. Вполголоса диктуют, не мешая ни классу, ни мне.

А Полина не может. Умная, грамотная и добрая девочка. Но активная — любит поговорить. И вот от радости она начинает смеяться, обсуждать что-то, жестикулировать.

Сотни способов знает нормальная школа, чтобы поставить этих недорослей в строй и научить тянуть носок. Неужели нельзя без этого «раз-два»? Можно.

## 3.

Каждый ребёнок хочет быть взрослым. Так вот, нашей наградой за умение «быть самостоятельным», будет признание его «взрослости».

— Дети, по пятницам у вас будет День рождения. И вы будете получать подарки. Ну не все, конечно, ну посмотрим...

— ???

— Так вот, сегодня вторник, и вы ещё дети. Но те из вас, кто научится до конца недели делать три вещи, могут считать себя взрослыми. Приходить вовремя на урок, держать в порядке папку с листами (они у нас вместе тетради) и не выкрикивать с места.

— А подарки?

— Вы становитесь взрослыми и получаете три взрослых права: право сидеть с кем хочешь, право самостоятельной проверки своих работ и право без спроса, как захочешь, выходить из класса на 5 минут.

— В туалет?

— В туалет...

Взрыв хохота, переходящего в бурные аплодисменты.

Вот счастье, вот права! Ради такого можно и постараться.

Чувствую, как кипит возмущённый разум нормального школьного учителя: свобода ходить без спроса в туалет... Чем озабочен этот учитель? У нас и так дети на урок не опаздывают, и тетрадки ведут.

Что ж, преклоняюсь перед вашим мастерством, дорогие коллеги. А у меня опаздывают, и булку доедают.

Право выходить из класса без спроса по нужде имеет, кроме прочего, и глубокое философское значение. С чего начинается Школа? С приучения ребёнка к тому, что писать нужно не тогда, когда хочется, а когда разрешено, то есть на перемене.

Следовательно, если человек может справлять нужду тогда, когда ему нужно — это уже не Школа. Что и требовалось доказать.

#### 4.

Прошла неделя. Из 6 уроков Катя и Лиза опоздали лишь на один, и страшно переживали из-за этого. Прохор замолчал совсем.

В пятницу отмечали День рождения! Мы стали старше: вчера были детьми — а сегодня уже взрослые. К сожалению, не все: праздник для Кати и Лизы был перенесён на одну неделю, я всё же строгий учитель.

А как насчёт выходов из класса на 5 минут? Где-то к середине недели, Кирилл:

— Рустам ?????, можно выйти на минутку?

— Так взрослые же...

— А да, я забыл.

#### 5.

Конечно, есть сомнения: не восстановил ли я тем самым хорошо известную «оценку за поведение»? Тихо сидеть и не драться на переменах. Нет, это что-то другое — скорее, «зачёт за самостоятельность».

Ведь этой самостоятельности учить надо. Не рождается ребёнок с умением самостоять. Учить медленно и терпеливо.

Приходит к нам подросток из обычной школы, допустим в восьмой класс. Семь лет он привык молча и неподвижно сидеть. А тут

мы говорим ему: «Можешь пойти в библиотеку книжку поискать, можешь посмотреть видеофильм на компьютере, можешь говорить с соседом по парте вполголоса».

А он не может вполголоса: может только молчать или кричать! Так за что ж ругать его? Не даём же мы первокласснику и восьмикласснику одинаковую задачку по математике. Так и здесь: дети находятся на разном уровне самостоятельности, и требования к ним должны быть разные. А в противном случае мы вынуждены будем всегда подстраиваться под самого неорганизованного ученика и запрещать всё всем. То есть ходить строем.

#### 6.

Мысль проста. Одиннадцать лет ребёнок учится в школе. И переходит из одного класса в другой, если выполнил программу по математике, русскому языку. Такая же программа может быть и «по самостоятельности».

Ты научился работать в группе, можешь 20 минут спокойно читать книгу, тихо ходить по классу — ура! Ты поднимаешься на одну ступеньку взрослости. Можешь без просмотра взрослого работать в компьютерном классе — ещё на одну ступеньку. Можешь работать дома по индивидуальному плану — ещё взрослее! И ты получаешь право свободного посещения уроков.

Сколько будет таких ступенек? Как будут называться эти «возрастные группы»? Какие права получает ученик, «взрослея» на один уровень? Конечно, это решать учителю. Может быть, вместе с классом.

#### 7.

И последнее. «Зачёты за самостоятельность» — это оружие. И страшно, если это оружие попадёт в руки учителя, который будет использовать его в борьбе за дисциплину на уроке. Дело, повторюсь, не в дисциплине — а в свободе.

Эти «дни рождения» нужны только тому учителю, который не приемлет душой школьную казарму и хочет хоть как-то «дать волю» детям, но понимает, что нельзя просто сказать: «Дети, вы можете делать, что хотите...»

Люди свободными, увы, не рождаются, а становятся. □

# Методические подходы к проведению дистанционных занятий в системе повышения квалификации

**Татьяна Михайловна Третьяк,**

доцент кафедры информатики Московского института открытого образования

• информационно-коммуникационные технологии • среда КОМПАС-3D LT • вебинар • сетевое занятие •

Сегодня перед специалистами ставятся не только узкие профессиональные задачи, но и задачи, для решения которых требуются знания из смежных областей наук. Осуществление процессов модернизации образования невозможно без повышения качества подготовки педагога с учётом современных требований к его профессионально-личностному развитию. Организация профильного обучения в соответствии с Концепцией содержания и структуры общего среднего образования ставит своей главной задачей углубление предметных знаний в рамках того или иного направления, подготовку учащихся к дальнейшей специализации.

Информационно-коммуникационные технологии, как наиболее оперативные, позволяют сохранить единую образовательного пространства, их активное функционирование, что в целом подтверждает всё большую популярность, востребованность и дальнейшее развитие системы дистанционного образования.

На кафедре информатики МИОО была разработана и апробирована в течение 7 лет 72-х часовая программа повышения квалификации педагогов для дистанционной формы обучения «Моделирование и проектирование в среде КОМПАС-3D LT». Для поддержки непрерывного профессионального роста педагога в рамках этого курса было создано Информационно-образовательное пространство Интернет-сообщества педагогов, использующих КОМПАС-3D LT в учебном процессе (<http://mioo.seminfo.ru/>).

В рамках проведения дистанционного курса «Моделирование и проектирование в среде КОМПАС-3D LT» была разработана схема проведения занятия на основе использования двух открытых платформ: веб-сервиса (COMDI) и системы дистанционного обучения (Moodle) (Рис. 1).



Рис. 1

Web-сервис COMDI предназначен для организации вебинаров. Вебинар (от англ. «webinar», сокр. от «Web-based seminar») — это онлайн-семинар, лекция, курс, презентация, организованные при помощи web-технологий в режиме прямой трансляции. Каждый участник и каждый ведущий находятся у своего компьютера, независимо от географии и месторасположения. Участникам необходим доступ в Интернет и гарнитура (наушники, микрофон)<sup>1</sup>, ведущим вебинаров — доступ

<sup>1</sup> Третьяк Т.М. Взаимодействие педагогов в сетевом проекте как условие развития профессиональной компетентности // Народное образование. 2009. № 6. С. 199–202; Тучин Д. Краткое пособие по проведению вебинаров для начинающих онлайн спикеров — ВСЕ О ВЕБИНАРАХ — All Rights Reserved 2010 [ Электронный ресурс]. URL: <http://www.all-webinars.com.ua/analys/225/>

в Интернет, web-камера и гарнитура. Web-сервис представляет собой средство информационного и технологического интерактивного взаимодействия пользователей с программно-аппаратной системой на серверах компании. Создание автоматической записи трансляции мероприятия позволяет организовать видеоархив материалов и разместить его в различных видеоформатах в сети Интернет.

Проведение занятий в виртуальном кабинете на основе web-сервиса позволяет преподавателю и учащимся, пространственно удалённым друг от друга, общаться в синхронном режиме, посредством подключения web-камеры, а также в дальнейшем фиксировать процесс проведения занятия в виде видеозаписи и её использования.

В ряде статей были представлены модели сетевого взаимодействия и обучения на примере Web-сервиса COMDI<sup>2</sup>. Рассмотрим методические подходы к проведению дистанционного занятия при использовании модели «Сетевой преподаватель + сетевая аудитория». Преподаватель ведёт трансляцию занятия через виртуальный кабинет сервиса COMDI (рис. 2).

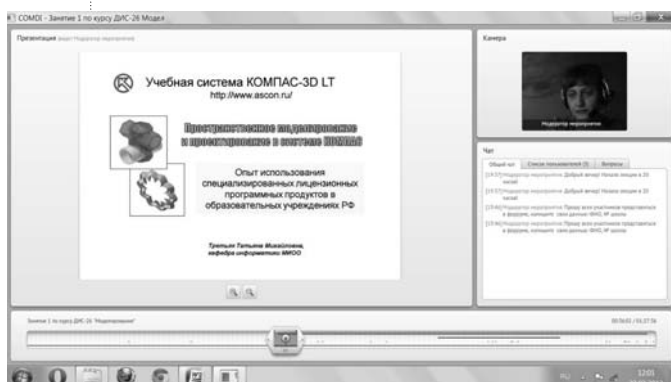


Рис. 2

<sup>2</sup> Третьяк Т.М. Организация сетевого взаимодействия педагогов и учащихся на основе Web-сервиса // Информатика и образование. 2011. № 5; Третьяк Т.М. Организация сетевого взаимодействия на основе Web-сервиса // Педагогическая информатика. 2011. № 2; Третьяк Т.М. Модели сетевого взаимодействия педагогов и учащихся на основе web-сервиса // Вестник Российского университета дружбы народов. 2011. № 3. С. 62–69. Сер. «Информатизация образования».

<sup>3</sup> Что такое COMDI? COMDI 2009–2012. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.comdi.com/about/>

цию занятия через виртуальный кабинет сервиса COMDI (рис. 2).

Учащиеся в сетевом режиме подключаются к прямой трансляции через Интернет, выходя по ссылке, указанной преподавателем заранее в рассылке или на сайте образовательного учреждения (Рис. 3).

Данная модель была использована при проведении:

- сетевых занятий (лекций и практических занятий) для учащихся дистанционного курса «Проектирование и моделирование в среде КОМПАС-3D» на кафедре информатики Московского института открытого образования (МИОО);
- обучающих вебинаров на кафедре информатики МИОО.

Проведение занятия может быть открытым, без входа в виртуальный кабинет под паролем, то есть иметь гостевой доступ, и закрытым, когда все участники входят в виртуальный кабинет под своим логином и паролем. Технические требования к оборудованию для работы преподавателя и учащихся<sup>3</sup>:

*Минимальные требования к компьютеру:*

- Процессор Core 2 DUO 2.4Hz.
- ОЗУ: 2GB.
- Разрешение 1024x768.
- ОС: WINDOWS (XP, VISTA, 7). Apple Leopard, Snow Leopard.
- БРАУЗЕР Для Windows: Internet Explorer 7+, Mozilla FireFox 2+, Opera, Google Chrome; Apple Leopard, Snow Leopard, в браузерах Firefox 2+, Safari4+.

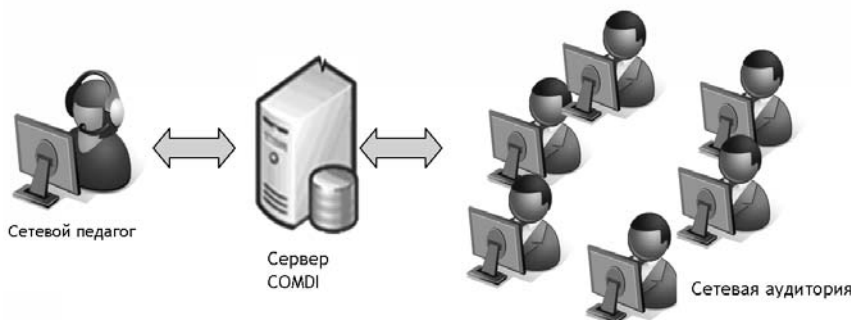


Рис. 3. Сетевой преподаватель + сетевая аудитория



- Adobe Flash Player 10.1 или выше.
- JavaRE 6.23 или выше.

Для организации интерактивного взаимодействия к компьютеру преподавателя и учащихся подключается:

- Веб камера.
- Гарнитура (наушники+микрофон).

При ведении дистанционного занятия (лекции) преподаватель может использовать инструменты интерактивной доски, чтобы сделать акценты при объяснении материала.

Для обучения с использованием Web-сервиса COMDI необходимо организовать личное виртуальное пространство для работы, то есть создать личный кабинет пользователя. В адресной строке необходимо набрать адрес сайта (<http://www.comdi.com>), перейти на ссылку и зарегистрироваться (рис. 4). После регистрации на почту придёт подтверждение о создании личного кабинета пользователя, где отражаются все проведённые мероприятия и можно добавить встречу (рис. 5).

Для организации и проведения дистанционных занятий и вебинаров необходимо в личном кабинете пользователя назначить проведение сетевого мероприятия. Для этого нужно нажать на кнопку *Добавить встречу*. В окне *Добавить событие* ввести название мероприятия и дать его описание (рис. 6), установить дату встречи и время её проведения.

В Личном кабинете Пользователя будет отражена ссылка для проведения мероприятия, дата проведения (рис. 7). Чтобы начать мероприятие, необходимо нажать на ссылку *Начать*, она выделена зелёным цветом. До начала трансляции установите web-камеру, микрофон, наушники. После активации ссылки *Начать* загрузится окно для трансляции мероприятия (рис. 8).

Для проведения трансляции занятия сетевой преподаватель (модератор) может использовать все возможности сервиса COMDI (рис. 9).

Для проведения сетевого занятия преподаватель может использовать документы, созданные в текстовом редакторе, электрон-



Рис. 4



Рис. 5

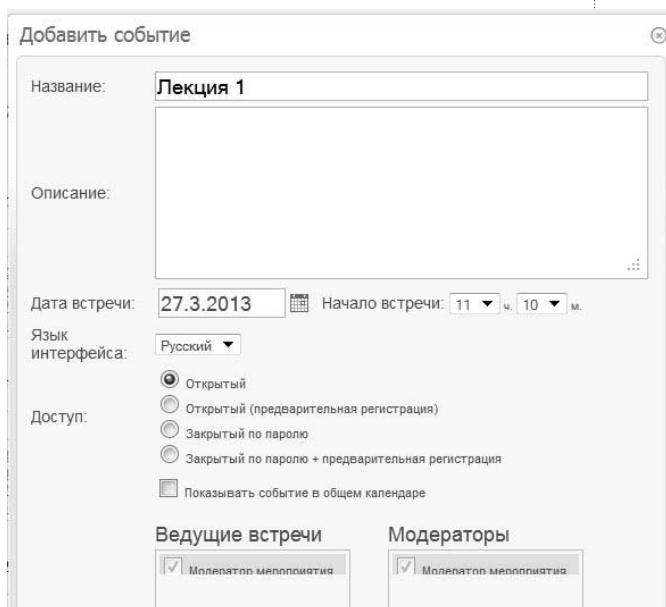


Рис. 6

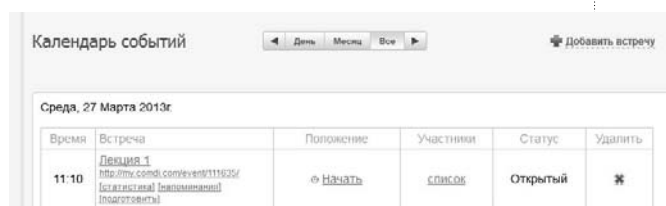


Рис. 7

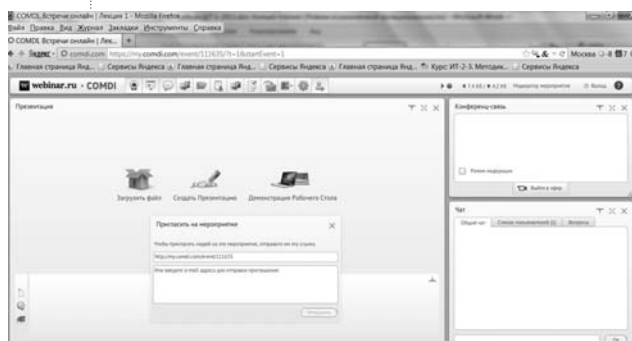


Рис. 8

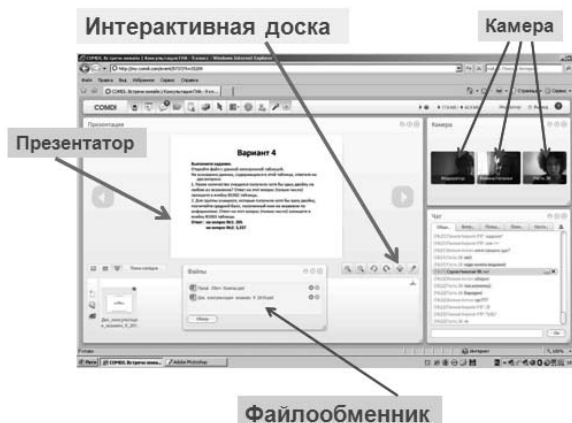


Рис. 9

ных таблицах, презентации, видеофайлы, изображения, звук, а также заранее подготовленные видеофрагменты. Обучающие видеофрагменты интересны, когда они насыщены большим количеством иллюстраций. Поэтому в сценарии разработки видеозанятия необходимо обозначить места, где целесообразно использовать дополнительные материалы (иллюстрации, схемы), предложить их форму и содержание, попытаться изобразить эскиз или дать ссылку на готовую иллюстрацию.

Приведём схему проведения дистанционного занятия в режиме реального времени по теме: «Изучение команд копирования и редактирования. Простановка размеров». Основной материал представляется преподавателем в виде презентации, затем демонстрируются видеоалгоритмы построения и самостоятельно выполняется творческое задание (рис.10).

Учебные видеофрагменты (видеоалгоритмы построения объектов) преподаватель готовит заранее на основе использования видеопрограмм, например Camtasia Studio.

Web-сервис COMDI даёт возможность использования видеофайлов в формате \*.

mp4, это повышает интерактивность дистанционного занятия (лекции). По времени учебные видеофрагменты не должны превышать 10 минут. Можно вырезать их из художественных и научных фильмов, длительность фрагмента не должна превышать 40 сек. При демонстрации видеофайлов на дистанционном занятии нет необходимости устанавливать дополнительные флэш-плееры на компьютер преподавателя и учащихся.

Учебные видеофрагменты преподаватель может запускать во время занятия необходимое количество раз. Учащиеся могут в конце занятия скачать материалы для повторного изучения. Преподаватель может снять статистику (количество и время пребывания) учащихся, которые присутствовали на виртуальных занятиях. Опрос учащихся можно повести устно с подключением web-камер или в чате.

Подготовка дистанционного занятия в режиме реального времени требует от преподавателя достаточно много времени, презентации и видеофрагменты должны быть подготовлены на высоком уровне не только по содержанию, но и с учётом психологического восприятия учащихся в сети.

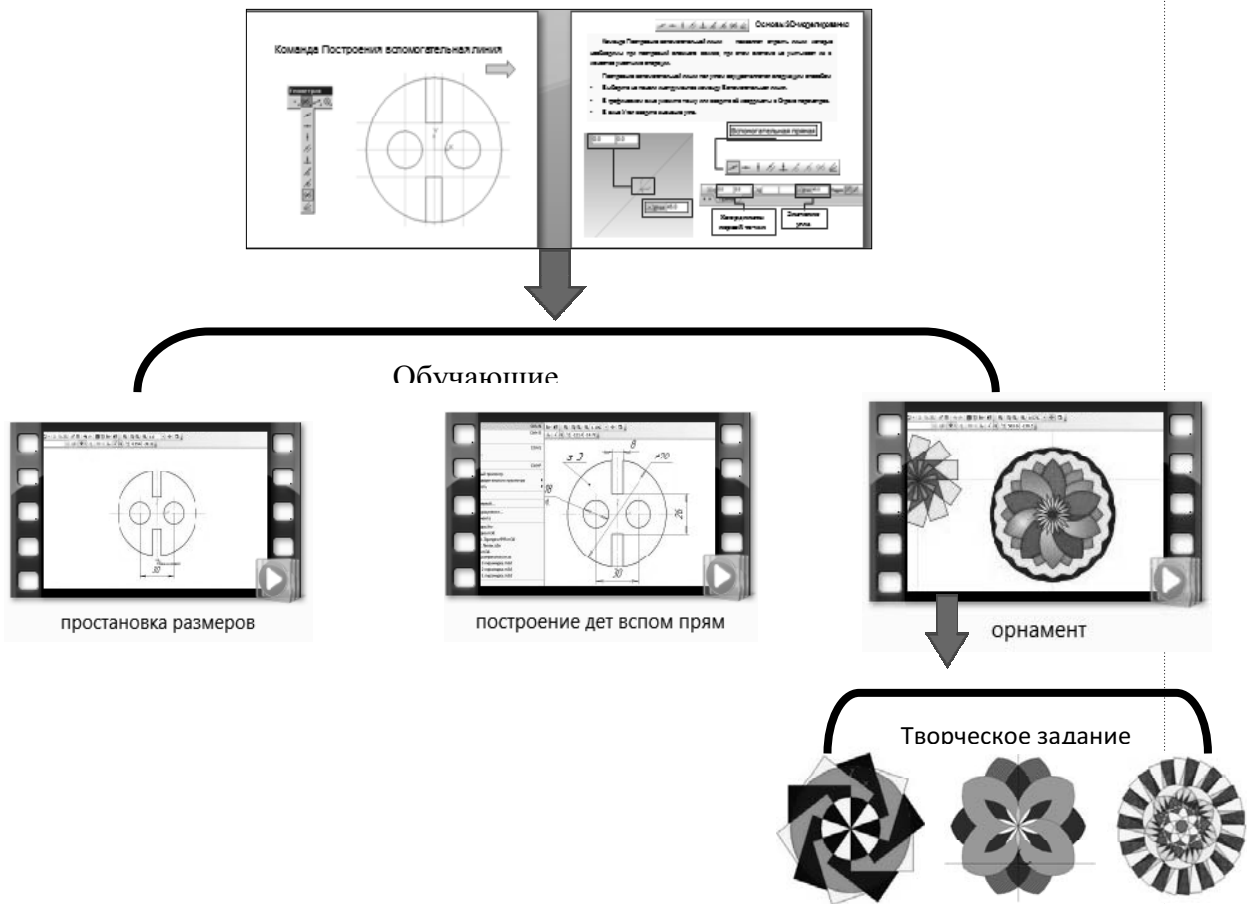


Рис. 10

# Дистракторный анализ<sup>1</sup>

*Вадим Аванесов,  
testolog@mail.ru*

• тестовое задание • тестирование • выбор правильного ответа • дистрактор • вероятность угадывания •

В данной статье затрагивается самая консервативная проблема тестирования. Это проблема изменения формы заданий. Вот уже более ста лет в практике применяются задания с выбором одного правильного ответа. Нет силы, которая побудила бы переход к заданиям других форм. Между тем, эти задания уже изрядно устарели. В них довольно высока вероятность угадывания правильного ответа. Эти задания не случайно являются главным предметом критики со стороны тех педагогов, которые противостоят тестовым методам.

## Определения

Дистрактором (от англ. to distract — отвлекать) называется неправильный, но правдоподобный ответ в заданиях с выбором одного или нескольких правильных ответов. Таким образом, дистрактор используется в процессе тестирования для отвлечения внимания от правильного ответа тех испытуемых, которые либо совсем не знают правильный ответ, либо, имея весьма туманные представления о предмете тестирования, пытаются угадать его во время тестирования.

Сделать неправильные ответы правдоподобными для незнающих студентов — одна из важных задач разработчика теста.

Психологический смысл применения дистрактора заключается в создании интерферентной среды тестирования, развивающей реф-

лексивное мышление. В такой среде один ответ кажется привлекательнее другого: приходится искать аргументы в пользу того или иного ответа. В итоге появляется привычка аргументировать выбор ответа. Известно, что аргументированные знания всегда ценнее и прочнее знаний неаргументированных.

*Дистракторным анализом* называется теоретико-эмпирическое исследование правильности и эффективности подбора всех ответов, прилагаемых к каждому заданию теста. Без такого анализа ни тестов, ни педагогических измерений не бывает. Теоретическая часть анализа касается вопросов содержания и формы заданий с ответами. Эмпирическая часть касается организации пробного тестирования с целью определения свойств заданий и свойств ответов.

Невольно напрашивается вопрос: а в российском ЕГЭ проводят дистракторный анализ? Мы не знаем. В отчётах ФИПИ нет никакой информации по данному вопросу. Если такой анализ не проводится, и результаты не публикуются, то это и есть самая главная причина негодности той продукции ФИПИ, в которой применяются задания с выбором одного правильного ответа. Это одна из причин, почему КИМы ЕГЭ не являются методом педагогических измерений<sup>2</sup>.

## Пример задания с выбором одного правильного ответа

Рассмотрим пример задания с выбором одного правильного ответа из пяти ответов, предлагаемых испытуемому. Задание начинается с инструкции.

<sup>1</sup> Статья печатается с сокращениями. Полный текст в журнале «Педагогические Измерения». № 1. 2013.

<sup>2</sup> Аванесов В.С. Являются ли КИМы ЕГЭ методом педагогических измерений? (Вторая редакция). Первая редакции — 5 апреля 2009 г. Вторая редакция — 25 мая 2009 г. <http://viperson.ru/wind.php?ID=563869&soch=1>

Нажимайте на клавишу с номером правильного ответа:

## 1. КАРЛ МАРКС РОДИЛСЯ В

- а) Берлине
- б) Карлмарксштадте
- в) Трире
- г) Мюнхене
- д) Лондоне

Из инструкции становится понятным, что в предлагаемом задании есть только один правильный ответ. Для тех, кто знает — это город Трир. Остальные четыре ответа — неправильные, но, по убеждению разработчика, достаточно правдоподобные (привлекательные) для тех испытуемых, кто не знает места рождения рассматриваемой персоны.

Убеждения каждого разработчика могут базироваться на разных основаниях. Для тех, кто не знает, но должен был знать место рождения, *Берлин* может быть приемлемым дистрактором, поскольку это столица страны. Многие полагают, что известные люди нередко родом из столиц. *Карл-максштадт* привлекает своим названием, данным, по их мнению, возможно в честь рассматриваемой личности. *Мюнхен* — это город, в котором случалось многое, так что нетрудно допустить, что это и есть тот город, в котором родился К. Маркс. И наконец, основанием для выбора *Лондона* в качестве правильного ответа на задание может стать ассоциация с Энгельсом, который жил в Англии.

Надо подчеркнуть, что все убеждения такого рода абсолютно субъективны. А потому они могут подтверждаться, а могут и не подтверждаться в практике тестирования. Отсюда берёт начало понимание необходимости предварительной, до начала тестирования, проверки приемлемости каждого дистрактора в данной или похожей группе испытуемых.

## Алогизмы

Самый частый случай ошибочно сделанных дистракторов — это использование алогизмов.

Посмотрим несколько примеров:

## 3. ВОССТАНИЕ СПАРТАКА БЫЛО:

- а) в 73 г. до н.э.
- б) в 73 г. н.э.
- в) в 1973г.
- г) пока ещё не было<sup>3</sup>.

## 4. ПРИЕХАВ В СТОЛИЦУ:

- а) всех поражает шум и суета;
- б) у вас не будет времени сходить в музей;
- в) идите сразу на Красную площадь;
- г) у меня было прекрасное настроение<sup>4</sup>.

## 5. ШЁЛК ХРАНИТСЯ В СПИРТЕ, КОТОРЫЙ МЕНЯЕТСЯ КАЖДЫЕ:

- а) 2 дня;
- б) 5 дней;
- в) 10 дней;
- г) 20 дней.

Это задание лучше сформулировать так:

## 6. СПИРТ, В КОТОРОМ ХРАНИТСЯ ШЁЛК, МЕНЯЕТСЯ КАЖДЫЕ:

- а) 2 дня;
- б) 5 дней;
- в) 10 дней;
- г) 20 дней.

Пример задания с выбором нескольких правильных ответов

Сейчас почти везде начинают применяться задания с выбором нескольких правильных ответов<sup>5</sup>. Им тоже предшествует инструкция:

Вашему вниманию предлагаются задания, в которых могут быть один, два, три и большее число правильных ответов. Нажимайте на клавиши с номерами всех правильных ответов:

<sup>3</sup> Источник: Российская газета, 23 марта 2001 г.

<sup>4</sup> Источник: «Педагогическая диагностика», № 2, 2004, с. 88. Задание написано так, как это было в источнике.

<sup>5</sup> Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. М.: Центр тестирования. 2006. 156 с.

## 7. БУКВА «О» ПИШЕТСЯ В СЛОВАХ

- 1) укл...тнить сроки;
- 2) обн...жить пороки;
- 3) р...птать на судьбу;
- 4) прил...скать собаку;
- 5) отк...заться от услуг;
- 6) опр...вдать поступок;
- 7) угр...жать расправой;
- 8) в...пиющий произвол;
- 9) раск...лить сковороду;
- 10) усл...жнить обстановку.

Безошибочный выбор всех правильных ответов в каждом задании с выбором нескольких правильных ответов обычно оценивается баллом 2; одна любая допущенная ошибка снижает балл до 1; две допущенные ошибки обнуляют ответ испытуемого.

Задания с выбором нескольких правильных ответов труднее заданий с выбором одного правильного ответа и в то же время технологичнее и эффективнее. Они проверяют знания полнее, глубже и точнее. Это самые перспективные задания для образовательных технологий XXI века.

### **Необходимость эмпирического обоснования качества дистракторов**

Качество дистрактора формируется совокупностью свойств, повышающих у испытуемых вероятность возможности его выбора в процессе тестирования. Это могут быть высокая правдоподобность ответа, привлекающая оригинальность, краткость, кажущаяся обоснованность. Хорошие дистракторы обычно создаются опытными педагогами, которые знают типичные ошибки студентов и учащихся.

Если предполагаемый дистрактор не выбирается ни одним испытуемым, то это может означать, что он не обладает свойствами дистрактора. Это случай несоответствия названия элемента его сути, а потому он теряет право на названия дистрактора. Его надо либо переформулировать и опробовать заново, либо заменить другим дистрактором. При отсутствии возможности замены количество ответов просто сокращается.

Часто спрашивают: «Должно ли быть в каждом задании одинаковое число ответов?» Ответ: «Нет, не должно быть». В каждом задании общее число ответов и число правильных ответов желательно иметь различным.

Каждое тестовое задание имеет заранее проверенное число дистракторов. Задание с непроверенными дистракторами в педагогической теории подпадают под название «Задания в тестовой форме».

### **Эффективность дистрактора**

Дистрактор можно считать эффективным, если его выбирает заметная часть испытуемых, имеющих низкую подготовленность. Это может означать, что он хорошо выполняет свою миссию дифференциации испытуемых по уровню подготовленности.

Если дистрактор оказывается привлекательным для испытуемых с высоким уровнем подготовленности, то это нежелательное его свойство. Этот случай может означать необходимость переформулирования как самого задания, так и ответа.

В идеале каждый дистрактор имеет свой контингент. Одни дистракторы привлекают самых слабых испытуемых, другие — испытуемых более высокого уровня подготовленности. Если случится так, что на какой-то дистрактор среагируют испытуемый с очень высоким уровнем подготовленности, то такой дистрактор надо признать неадекватным.

Другой идеал для задания — каждый его дистрактор притягивает к себе примерно одинаковое число испытуемых соответствующего уровня подготовленности. Но так бывает редко.

Самый низкий порог выбора для дистрактора обычно устанавливается в 5 %. Если дистрактор выбирается меньшим числом испытуемых, то он, очевидно, малопривлекательный, и его лучше заменить на более привлекательный.

Если какой-то дистрактор притягивает к себе очень большой процент испытуемых (80

% и более), то и такой дистрактор лучше заменить. Остальные дистракторы при этом фактически не работают. Здесь срабатывает правило: когда слишком хорошо, то это плохо.

### Актуальность дистракторного анализа

Ежегодно по всему миру миллионы школьников и студентов подвергаются тестированию, добровольно или принудительно, по множеству различных тестов. В России качественного тестового процесса нет, и пока что не предвидится. Вместо него есть ряд тестоподобных форм, которые применяются при проведении так называемого «единого государственного экзамена» и при аттестации студентов высших учёных заведений.

Одна из причин отсутствия в России качественных тестов — игнорирование необходимости проводить дистракторный анализ ответов для каждого задания проектируемого теста. Другая причина — отсутствие публикаций по результатам дистракторного анализа.

Необходимость проведения дистракторного анализа вытекает из логики организации качественного процесса педагогического тестирования. Не бывает теста без качественных тестовых заданий. Не бывает и хороших тестовых заданий без качественных и эффективных дистракторов. Поэтому без проведения дистракторного анализа и публикации информации о качестве каждого использованного задания и ответа к ним утверждения о «качестве тестов или измерений носят, как писали классики, спекулятивный, то есть предположительный характер, выгодный заявителю.

### Методы проведения дистракторного анализа

В практике тестирования используются два метода проведения дистракторного анализа. Первый метод можно условно назвать частотным или процентным. Второй метод основан на IRT.

### Применение IRT для проведения дистракторного анализа

Среди многочисленных применений IRT для решения множества прикладных образовательных задач в данной статье рассматривается вариант использования IRT для проведения так называемого дистракторного анализа качества заданий в тестовой форме. Напомним, что дистракторами называют неправильные, но правдоподобные ответы в заданиях с выбором одного или нескольких правильных ответов.

Посмотрим на пример задания И. Парчева с выбором одного правильного ответа, из трёх, предлагаемых на выбор<sup>6</sup>.

ПЛОЩАДЬ КРУГА С РАДИУСОМ 3 см  
РАВНА

- 1) 9.00 см<sup>2</sup>
- 2) 18.85 см<sup>2</sup>
- 3) 28.27 см<sup>2</sup>

Поскольку каждый испытуемый может выбрать только один ответ из трёх предлагаемых взаимоисключающих случаев, применима теорема сложения вероятностей: сумма вероятностей выбора любого одного из трёх ответов равна 1.

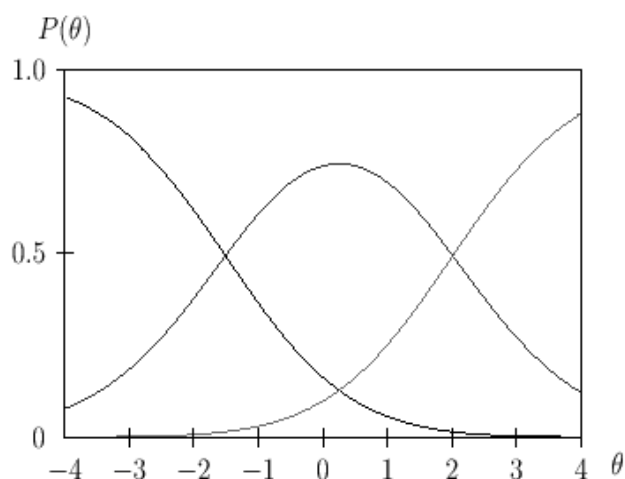


Рис. 1

<sup>6</sup> Partchev I. A visual guide to item response theory. Friedrich-Schiller-Universit. at Jena. <http://www.metheval.uni-jena.de/irt/VisualIRT.pdf>

На рис. 1. из работы И. Парчева приведены три графика, отражающих идею вероятностной функции выбора каждого из трёх ответов. Эти кривые удобно получать посредством программы RUMM 2020. Первый и второй ответ неправильный, а третий — правильный. Интересно отметить, что первый и второй дистракторы имеют неодинаковую содержательную ценность.

Первый график указывает на динамику изменения вероятности выбора испытуемыми первого, самого слабого дистрактора. Трудно объяснить, почему подготовленные испытуемые могли бы выбрать первый ответ в качестве правильного, в то время как выбор второго ответа можно объяснить интерференцией — испытуемые путают формулы определения площади (третий, правильный ответ) и длины окружности (второй ответ).

Иначе говоря, выбор первого ответа в этом задании свидетельствует о полном незнании данного фрагмента геометрических знаний, в то время как выбор второго дистрактора — о знаниях хотя бы одной из двух формул, применённых, однако, неправильно. И наконец, выбор только третьего ответа может свидетельствовать о знании и умении применить формулу для определения площади круга.

Соответственно, первый график, изображённый на рис. 1, показывает, что по мере роста уровня подготовленности испытуемых вероятность выбора первого ответа заметно уменьшается. Этот математический факт вполне согласуется с педагогической логикой. Чем выше уровень подготовленности испытуемых, тем меньше следует ожидать выбора неправильного ответа. Этот ответ в качестве правильного могут выбирать только незнающие испытуемые.

Второй график, изображённый на рис. 1, показывает на иной характер изменения вероятности выбора испытуемыми второго, интерферентного, то есть похожего на правильный ответ, дистрактора. Из графика этой функции видно, как меняется вероятность выбора второго ответа в зависимости от уровня подготовленности испытуемых. Максимум вероятности выбора такого ответа приходится на испытуемых среднего уровня подготовленности.

И только график третьей функции, изображённый на рисунке 1, чётко указывает на педагогически осмысленное поведение испытуемых с хорошей подготовкой: чем выше уровень подготовленности испытуемых, тем выше у них вероятность правильного ответа.

### Заключение

Качество и эффективность дистракторов можно улучшить вместе с качеством каждого задания в тестовой форме. Для этого рекомендуется:

- 1) представлять задания в логической форме высказывания, а не вопроса;
- 2) устранять в заданиях повелительные слова типа «оцените», «назовите», «решите» и т.п.;
- 3) прибавить число ответов, там, где можно, с целью уменьшить вероятность угадывания. Число ответов и правильных ответов в разных заданиях может быть разным, оно не должно быть одинаковым во всех заданиях;
- 4) использовать в тесте для проверки знаний, в основном, задания с выбором нескольких правильных ответов. Такие задания практически исключают догадку;
- 5) в ответах вместо номера и точки лучше писать номер и круглую скобку, что даёт возможность писать текст ответов со строчных букв. □



# Возможности Интернет-диагностики в обеспечении системного подхода в оценке качества образования

*Марина Алексеевна Батанова,*

*председатель Комитета по надзору и контролю в сфере образования*

*Ульяновской области, кандидат педагогических наук*

• управление качеством образования • разностороннего развития детей • коррекция учебной деятельности • региональный мониторинг • интернет-тестирование •

Система управления качеством образования в образовательных учреждениях представляет собой иерархическую структуру взаимосвязанных процессов реализации функций управления, направленных на получение позитивных результатов.

Особое внимание в настоящее время в стране уделяется модернизации образования. Первостепенной задачей модернизации общеобразовательной школы, как «базового звена модернизации образования» в Федеральной целевой программе развития образования на период с 2011 по 2015 год, является достижение нового, современного качества образования, обеспечивающего современные жизненные потребности развития страны. В педагогическом плане — это задача разностороннего развития детей, их способностей, умений и навыков самообразования, формирования у молодёжи готовности и способностей адаптироваться к меняющимся социальным условиям. Решение этой многогранной проблемы может обеспечить системный подход к оценке качества образования и его постоянный мониторинг.

Системный подход — один из основных методологических принципов педагогики, сущность которого заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими. Системный подход позволяет выявить общие системные свойства и качественные

характеристики составляющих систему отдельных элементов.

Результаты, как системообразующий фактор, определяются совокупностью наиболее устойчивых и реальных критериев:

• степени обученности учащихся (рассчитывается по формуле Симонова В.П.:

$$COY = \frac{(1x+0,64y + 0,36z + 0,16m + 0,04k)}{n} 100\%$$

где: x, y, z, m, k — общее количество отметок, соответственно «5», «4», «3», «2», «1»  
n — общее количество учащихся, принимавших участие в тестировании) — далее COY;

• качества обучения учащихся (процентное отношение количества учащихся на «5» и «4», к общему количеству учащихся) — далее КО;

• успеваемость учащихся (процентное отношение количества учащихся, имеющих положительные оценки, к общему количеству) — далее АУ, как отдельных учащихся, так и ученических коллективов в целом.

Наличие обоснованной системы критериев позволяет соотнести принятую цель деятельности с её фактическим состоянием, определить пути конкретной коррекции деятельности учителей, отдельных звеньев школы, участвующих в педагогическом процессе на разных временных этапах.

Чтобы повышать качество образования, необходимо обязательно научиться точно измерению этого показателя процесса обучения. Определённым достижением на этом пути следует рассматривать метод системного подхода к оценке качества обучения.

Оценивание деятельности образовательного учреждения по результатам итоговой аттестации его выпускников или аккредитационным показателям является уже явно недостаточным для образовательного процесса.

Очевидно, что успех будет ожидать те системы оценки качества образования, которые в наибольшей степени влияют на принятие адекватных управленческих решений и позволяют потребителям образовательной услуги получать объективную и качественную информацию о деятельности образовательных учреждений.

Достоверность данных может быть обеспечена только независимым мониторингом качества образования. Разработанные педагогическими коллективами образовательных учреждений контрольно-измерительные материалы по предметам школьного цикла часто не соответствуют требованиям, предъявляемым к педагогическим измерителям.

В этой связи технологии Интернет-диагностики с использованием имеющейся в образовательных учреждениях компьютерной техники и регионального банка контрольно-измерительных материалов, являются наиболее целесообразными. Автоматизированный способ диагностики качества результатов образовательного процесса, являющийся основой данных технологий, позволяет организовать процесс обучения по замкнутой схеме с возможностью своевременных корректирующих действий непосредственно на стадиях учебного процесса, а не по конечным результатам традиционных экзаменов или зачётов. Главный

принцип данного механизма независимой диагностики учебных достижений учащихся.

Данный принцип положен в основу графика, который составляет образовательное учреждение для участия в процедуре оценки качества.

В рамках сопровождения процедур надзора и контроля в сфере образования осуществляется проведение региональных мониторингов<sup>1</sup>, в основе которых лежит независимая оценка качества образования, что позволяет обеспечить полноту и достоверность данных. Это позволяет школам получить достоверную информацию о качестве обучения учащихся, руководителям учебных заведений понять, в чём их сильные и слабые стороны, создать основу для выработки эффективной образовательной политики.

Таким образом, школа, обладая объективной информацией, может исключить субъективность и ситуативность оценки, выстроить качественную индивидуальную траекторию развития учащегося.

Результаты независимой оценки качества образования позволяет учителю, руководителю образовательного учреждения, муниципальной системе образования осуществлять на этой основе оперативную коррекцию образовательного процесса.

В ходе реализации областной целевой программы «Развитие информационного общества, использование информационных технологий, повышение качества государственных (муниципальных) услуг в Ульяновской области в 2010–2012 годах» школам Ульяновской области (413) была предоставлена возможность ввести независимую оценку качества образования во внутренний мониторинг качества образования образовательного учреждения и предложена система организации независимой оценки в образовательных учреждениях.

Образовательным учреждениям, показатели степени обученности в которых оказались ниже среднерегionalных, было рекомендовано разработать систему корректирующих действий, обеспечивающих достижение требуемого качества, составить планы работы на основе анализа результа-

т принцип данных технологий — принцип системного внутреннего контроля качества в образовательном учреждении с исполь-

<sup>1</sup> Областное государственное автономное учреждение «Ульяновский областной центр информационно-методического и организационно-технического сопровождения процедур надзора и контроля в сфере образования», адрес сайта: csnk.ru

Таблица 1

### График независимой диагностики учебных достижений обучающихся

	3 класс			4 класс			5 класс			6 класс			7 класс			8 класс			9 класс			10 класс			11 класс			Итого:
	Русский язык	Математика	Английский язык	Русский язык	Математика	Английский язык	Русский язык	Математика	Английский язык	Русский язык	Математика	Английский язык	Русский язык	Математика	Английский язык	История	Информатика	Обществознание	Русский язык	Математика	Физика	Английский язык	История	Информатика	Обществознание	Биология	Химия	
Осенняя сессия (входной контроль)	Сентябрь	X	X					X	X	X																	X	X
	Октябрь	X	X	X					X	X	X																X	X
	Ноябрь	X	X	X					X	X	X																X	X
Зимняя сессия (рубежный контроль)	Декабрь			X					X	X	X				X							X	X	X	X		X	X
	Январь			X					X	X	X				X							X	X	X	X		X	X
	Февраль			X					X	X	X				X							X	X	X	X		X	X
Весенняя сессия (итоговый контроль)	Март			X					X	X	X				X							X	X	X	X		X	X
	Апрель			X					X	X	X												X					
	Май			X					X	X	X					X							X					
Итого, чел.:		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Всего, чел.:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

X - тестов пока нет

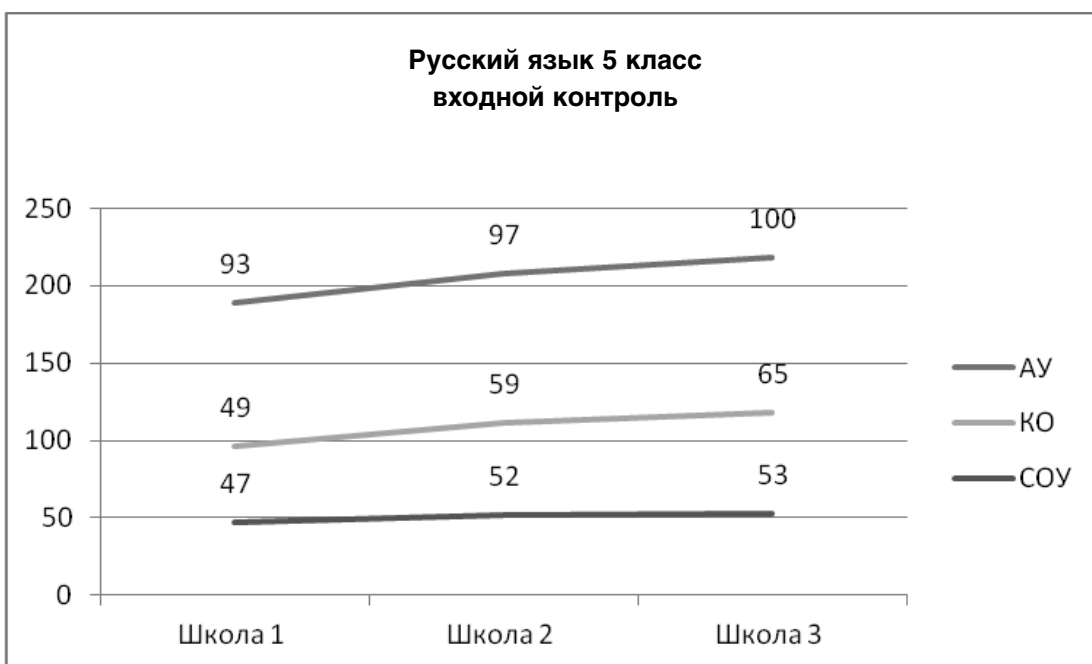
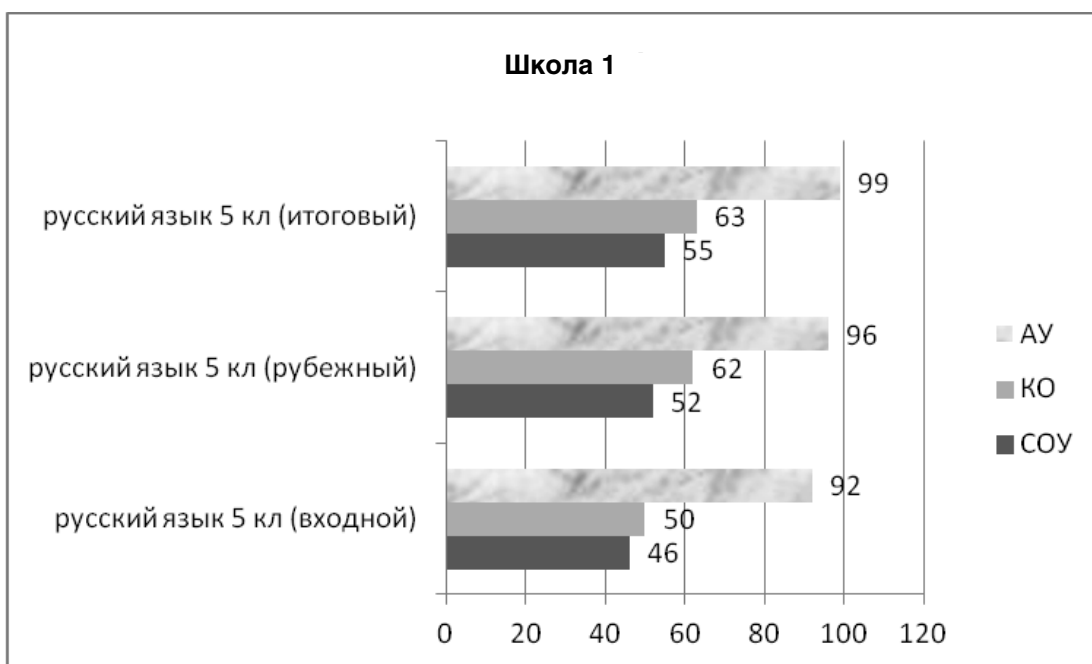
- обязательный минимум в рамках регионального мониторинга (РСОКО), по результатам которого выстраиваются рейтинги образовательных учреждений и муниципалитетов.

тов тестирования в рамках областной целевой программы, провести рубежный контроль. Большая часть образовательных учреждений реализовали свои планы.

Если по итогам первого полугодия 2011/12 учебного года в процедуре независимой добровольной оценки качества обучения (рубежный контроль) приняли участие 125 образовательных учреждений из 485 (26%), протестировано 8458 учащихся, то по ито-

гам года ситуация изменилась коренным образом: в процедуре независимой добровольной оценки качества обучения приняли участие 317 образовательных учреждений из 485 (65%), протестировано 17 502 учащихся.

На основании анализа всех результатов проведён мониторинг уровня образовательных достижений учащихся по учебным предметам за 2011/12 учебный год.

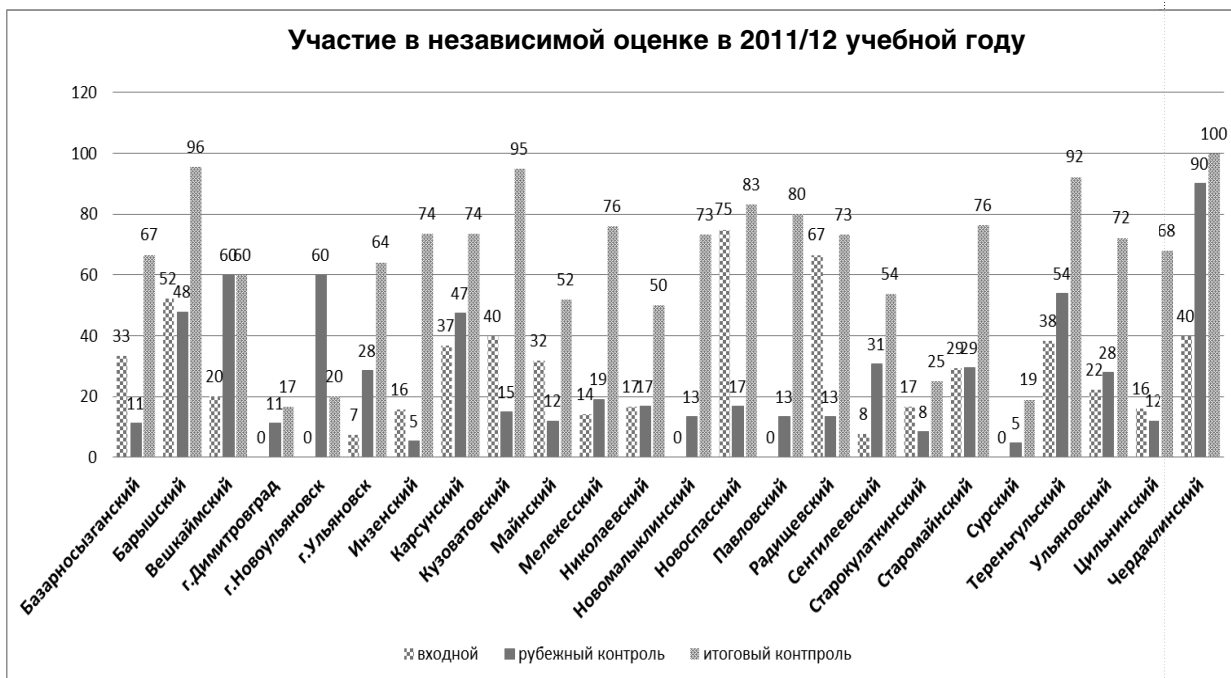


В ходе мониторинга анализировались количественные показатели, полученные по результатам Интернет-тестирования:

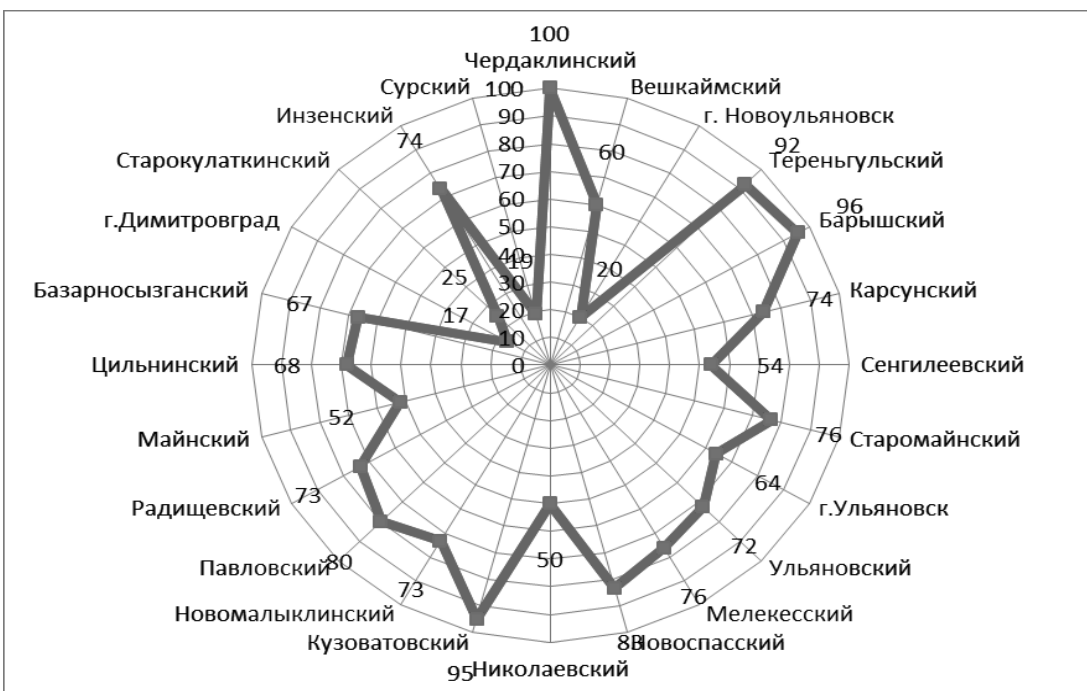
- доля образовательных учреждений, расположенных на территории муниципального образования, принявших участие в процедуре независимой оценки качества обучения (по ступеням обучения);

- доля учащихся, получивших оценку достижений с использованием информационно-коммуникационных технологий через добровольные процедуры оценивания (по ступеням обучения);

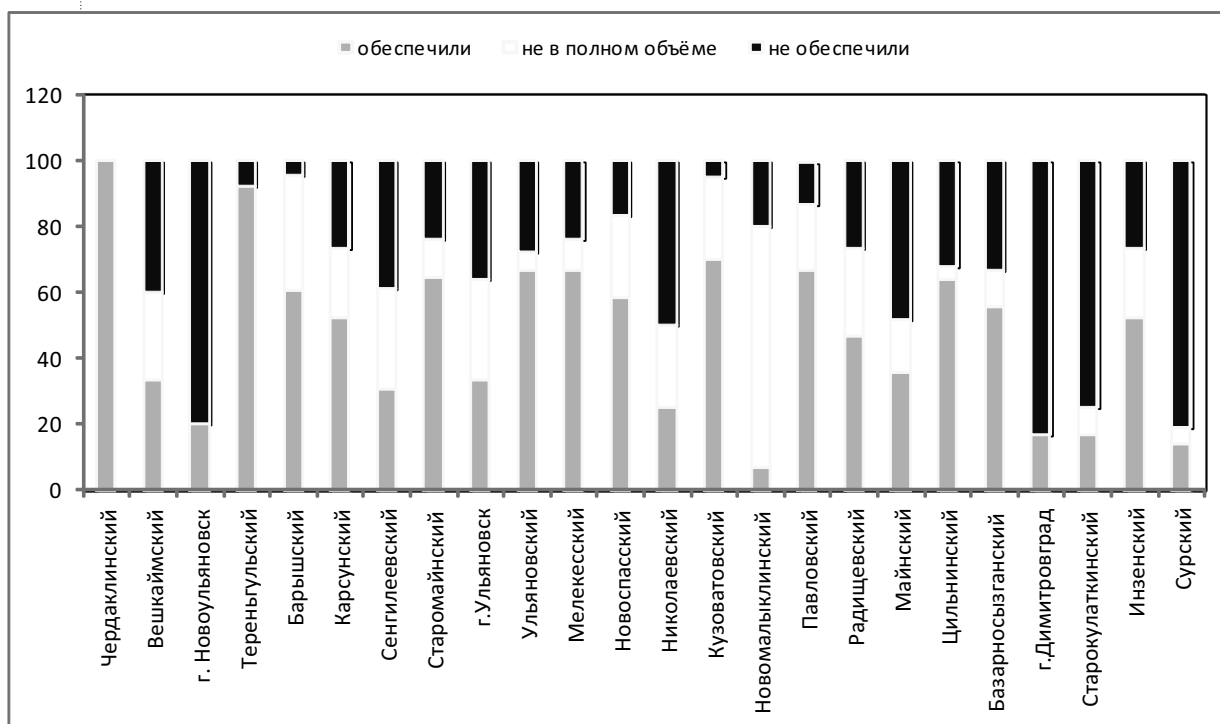
- степень обученности по русскому языку и математике (по ступеням обучения) по каждому муниципальному образованию.



### Анализ МО, обеспечивших системный подход в мониторинге качества образования (итоговый контроль)



### Анализ обеспечения системного подхода в мониторинге качества образования по муниципальным образованиям



Результаты мониторинга позволят определить зоны, требующие приоритетного внимания органов управления образованием, сформировать перечень мероприятий по повышению результативности деятельности в области обеспечения качества и выявлению внутренних ресурсов для осуществления деятельности по управлению качеством образования. А также отразить выполнение целевых индикаторов Федеральной целевой программы развития образования на период с 2011 по 2015 год, направленных на обеспечение открытости и публичности в предоставлении информации о деятельности образовательного учреждения на основе системы автоматизированного мони-

торинга, внедрения в практику добровольных и обязательных процедур оценивания достижений учащихся на всех уровнях образования, использования информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, создание систем управления качеством в образовательных учреждениях обеспечивается формированием информационных массивов, формируемых благодаря внедрению в систему управления принципа системного подхода. А мониторинг данных о качестве с использованием информационно-коммуникационных технологий становится рычагом управления качеством образования. □

# Гигиеническая целесообразность нового подхода в составлении расписания уроков

**Марина Исааковна Степанова,**

*зав. лаборатории гигиены обучения и воспитания НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков ФБГУ «НЦЗД» РАМН, доктор медицинских наук*

**Зинаида Ивановна Сазанюк,**

*ведущий научный сотрудник лаборатории гигиены обучения и воспитания НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков ФБГУ «НЦЗД» РАМН, кандидат медицинских наук*

• школьники • модульное расписание уроков • утомление • функциональное состояние • умственная работоспособность • особенности жизнедеятельности • вес учебников •

Использование в учебном процессе различных педагогических технологий становится характерной чертой современного школьного образования. С гигиенических позиций вариативность педагогических подходов актуализирует необходимость установления степени соответствия школьных инноваций функциональным возможностям учащихся, их здоровьесберегающего потенциала, предваряя массовое тиражирование в школах. Получение этой информации в значительной мере позволит снизить риск нарушения здоровья детей и подростков в ходе учебной деятельности. Такой подход соответствует требованиям санитарного законодательства России (Закон РФ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения»), согласно которому «программы, методики и режимы воспитания и обучения... допускаются к использованию при наличии санитарно-эпидемиологических заключений о соответствии санитарным правилам».

По мнению ряда дидактов (Г.К. Лозанов, М.П. Щетинин, П.И.Третьяков и другие), одним из основных факторов повышения эффективности обучения становится увеличение продолжительности единицы учебного процесса. Такой педагогический подход можно рассматривать как один из вариантов модели педагогической технологии концентрированного обучения. Отличительной чертой этой технологии является так называемое «погружение», под которым подразумевается длительное (от нескольких часов до нескольких дней) специально орга-

низованное занятие одним (или несколькими близкими) предметами.

Одним из наиболее известных примеров технологии концентрированного обучения может служить предложенная в середине 80-х годов прошлого века М.П. Щетининым модель длительного занятия одним или несколькими предметами или «погружение». В учебном плане школьников чередовались «левополушарные» предметы с «правополушарными». Это позволило сделать нагрузку лево- и правополушарных центров головного мозга более равномерной (обычно доминирует нагрузка на левое полушарие, что формирует, так называемое, алгебраическое мышление в ущерб интуитивному, творческому). В результате снизилось утомление детей, выросла их активность на уроках, повысился уровень усвоения знаний.

В последние годы в ряде школ России в порядке эксперимента был внедрён и апробирован модульный способ организации учебных занятий, который предполагает сокращение числа учебных предметов в дневном расписании учащихся, что, по мнению автора (Е.В. Сквин), создаёт условия для целостности восприятия информации учащимися; экономит учебное время; обеспечивает возможность углублённого изучения предмета и способствует комфортности обучения.

Цель гигиенической экспертизы заключалась в установлении характера и степени влияния инновационного-модульного способа организации учебных занятий на фун-

функциональное состояние организма (ФСО) учащихся школьного возраста.

Исследования выполнялись в условиях естественного гигиенического эксперимента. В работе применялся комплекс методов исследования, включавший корректурное тестирование умственной работоспособности учащихся, тестирование их эмоционального состояния и уровня невротизации, регистрацию артериального давления (АД), а также оценку предельной частоты воспринимаемых световых мельканий (КЧСМ). Кроме того, блок исследований включал изучение суточного бюджета времени школьников и хронометражные наблюдения за их деятельностью на учебных занятиях. Недельные исследования проводились в начале и конце учебного года. Под наблюдением на протяжении всего учебного дня находились 168 учащихся 2-х, 5-х, 8-х и 9-х классов.

Одной из отличительных особенностей организации учебного процесса является использование в начальной школе равномерного чередования периодов учёбы и каникул (5–6 недель учёбы чередуются с недельными каникулами). Такое чередование учёбы и отдыха, в отличие от традиционно принятого, с гигиенической точки зрения, является наиболее соответствующим функциональным возможностям школьников и, как показали специальные исследования, обладает здоровьесберегающим потенциалом.

Инновационный подход в организации самого учебно-воспитательного процесса заключался в использовании единого временного модуля (30 минут) при составлении расписания занятий. При таком подходе за основу расчёта количества уроков в каждой параллели берётся сдвоенный урок продолжительностью 45 минут ( $2 \times 45$ ) и разбивается на 3 урока с обязательной перерывной после каждой 30-минутки. Таким образом, путём сдвигания уроков по одному предмету и последующего их разделения на равноценные по времени модули, у учащихся появляется возможность изучать учебный материал укрупнёнными блоками.

В средней школе такой подход реализуется в полной мере: каждый блок включает три тридцатиминутных занятия ( $30 \times 3$ ), а в начальной школе, начиная со 2-го класса, имеют место быть лишь два тридцатиминутных занятия ( $30 \times 2$ ). При этом сохраня-

ется общепринятая продолжительность учебного дня и перерывы после каждых 30 минут занятий и между каждым модулем. Максимально допустимый объём дневной и недельной образовательной нагрузки, суммарная продолжительность перемен, время начала занятий и чередование занятий с учётом их трудности — всё это соответствовало требованиям СанПиН.

В ходе сравнительного анализа полученных данных с результатами наших исследований в ряде общеобразовательных школ Москвы, имеющих традиционную организацию учебного процесса, был выявлен ряд значительных преимуществ режима обучения учащихся на фоне инновационного-модульного принципа составления расписания учебных занятий.

Проведённые исследования показали, что для учащихся 5–9 классов характерны высокие значения интегрального показателя умственной работоспособности (ИПР), что свидетельствует о сохранении у них устойчивого и достаточно высокого уровня работоспособности на протяжении всего периода наблюдения. Так, например, среди учащихся 5-х классов в динамике учебного дня, недели и года ИПР колебался в пределах: 1,94–1,83 усл. ед., 1,33–2,66 усл. ед. и 2,26–1,58 усл. ед. соответственно. Кроме того, частота встречаемости явного и выраженного утомления у пятиклассников уменьшалась к пятнице до 29,5%, что не превышало допустимый популяционный уровень и свидетельствовало об отсутствии кумуляции утомления к концу учебной недели.

Аналогично изменялось и их психоэмоциональное состояние: от понедельника к пятнице частота дискомфортных эмоциональных состояний (ДЭС) снижалась с 26,5% до 14,3% ( $p < 0,01$ ). Для сравнения укажем, что для пятиклассников, учащихся традиционно, как правило, характерны более низкие значения ИПР на протяжении всей недели (менее 1,0 усл. ед.), а число ДЭС — существенно выше (26–28%).

Положительная динамика умственной работоспособности отмечалась и у более старших школьников — учащихся 8-х и 9-х классов смоленской школы. Для них также были характерны высокие значения ИПР, существенно превышающие пороговый уровень и свидетельствующие о преобладании корректурных работ, выполненных на «хорошо» и «отлич-



но». При этом у данной группы учащихся частота сдвигов работоспособности, свидетельствующих о сильном и выраженном утомлении после занятий, была значительно ниже уровня, характерного для школьной популяции (30,0%) и составляла лишь 15,0% и 11,6% (соответственно в 8-х и 9-х классах), что выгодно отличает их от сверстников, обучаемых традиционно. Дискомфортные эмоциональные состояния, отражающие тревожность учащихся, встречались лишь у 2,8% 8-классников и у 14,8% учащихся 9-х классов, что также существенно ниже тех показателей, которые регистрируются у их сверстников при традиционной форме обучения (28,3%).

Изучение распространённости комплекса психосоматических невротоподобных проявлений на фоне учебной деятельности позволило установить также более низкие показатели невротизации учащихся 8–9 классов смоленской школы в сравнении со среднепопуляционными данными. Так, если среди пятиклассников смоленской школы число учащихся с психосоматическими реакциями невротоподобного характера (раздражительность, чувство тревоги, трудное засыпание, неблагоприятные вегетативные проявления) практически не изменялось в динамике учебного года и не превышало 61,2–61,7%, что в целом является характерным для детей этого возраста, то у восьмиклассников и девятиклассников подобные невротические реакции встречались уже значительно реже (29,4 и 31,3% соответственно), при этом их частота также мало изменялась в течение года.

Результаты исследований вегетативного обеспечения учебной деятельности, оцениваемого по данным регистрации АД, выявили определённое напряжение сердечно-сосудистой системы учащихся 5-х классов, проявляющееся в большей степени в начале учебного года — у 66,7% школьников в конце недели в ответ на учебную нагрузку выявлялись неблагоприятные реакции АД. Однако в конце учебного года число таких детей сократилось в 2 раза (31,8%,  $p < 0,05$ ), а частота ДЭС среди учащихся этого возраста к концу учебного года достоверно уменьшилась в 1,7 раза ( $p < 0,001$ ). Подобные неблагоприятные реакции со стороны сердечно-сосудистой системы отмечались у 42,8% восьмиклассников и у трети девятиклассников (33,3%). В то же время следует отметить, что эти значения

были существенно ниже, чем у подростков, обучаемых традиционно (более 60%).

В ходе исследования было установлено, что использование модульного принципа составления расписания не только оптимизирует учебный процесс, но и снижает характерное для традиционной организации обучения напряжение адаптации учащихся при их переходе из начальной школы в среднюю. Об этом свидетельствуют устойчивые и достаточно высокие показатели работоспособности и психоэмоционального статуса учащихся 5-х классов на протяжении всего учебного года.

У второклассников, в отличие от учащихся средних классов, не было отмечено снижения утомительного влияния обучения: их реакции на учебную нагрузку не отличались от таковых у сверстников, обучаемых традиционно. Это связано с тем, что у них практически не отмечалось сокращения числа учебных предметов в день.

Не менее важным для характеристики используемого инновационного педагогического подхода оказались результаты изучения суточного бюджета времени учащихся. Анализ этих данных позволил выявить целый ряд нарушений режима дня, в целом характерных для современной популяции школьников: дефицит ночного сна и пребывания на воздухе, заполнение домашнего досуга просмотром телепередач и занятиями с компьютером. Вместе с тем, было показано, что инновационная организация обучения во многом способствует нормализации режима дня учащихся.

В связи с сокращением ежедневного числа учебных предметов существенно уменьшаются, по сравнению с традиционной организацией обучения, затраты времени на подготовку домашних заданий. При этом соответственно высвобождается время на дополнительные занятия по интересам и увеличивается продолжительность прогулок на воздухе. Так, в среднем смоленские школьники затрачивали на приготовление домашних заданий меньше времени, чем московские сверстники, обучаемые традиционно (1,8 часа против 2,5–3,0 часа,  $p < 0,01$ ). Кроме того, среди них было значительно меньше детей, готовящих уроки дольше рекомендуемого норматива: среди 5-классников — 17,1%, среди учащихся 8–9 классов — 3,3% (соответственно против 38,5% у московских

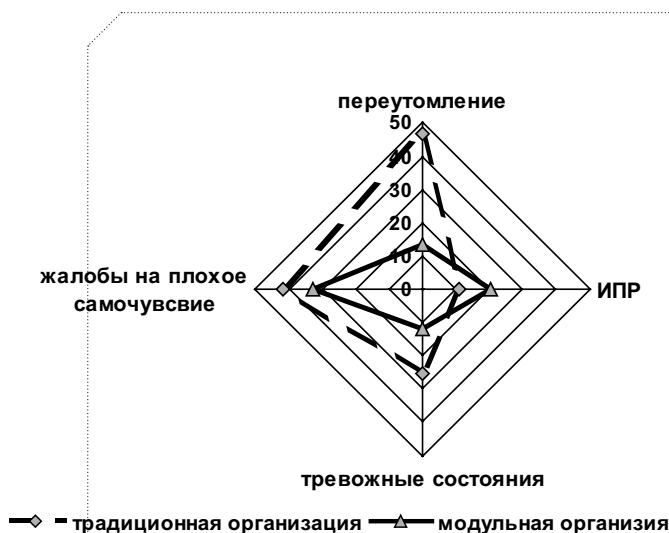


Рис. 1. Влияние модульной организации учебного процесса на функциональное состояние организма учащихся

5-классников и 20,5% — у учащихся 8–9 классов). При этом средняя продолжительность отдыха на свежем воздухе в учебные дни у них колебалась от 1,4 до 2,2 часа, в то время как у школьников, обучаемых традиционно, она была значительно меньше и составляла 0,7–1,4 часа. Характерным для смоленской школы является увеличение с возрастом числа учащихся, занимающихся в кружках, секциях с двигательной направленностью — с 42,0% во 2-х до 62,3% в 8–9 классах. В школах с традиционным расписанием, наоборот, от 2-х к 9-м классам происходит постепенное уменьшение числа таких учащихся — с 79,6 до 54,2%.

Снижение числа ежедневно изучаемых учебных предметов, помимо положительного влияния на режим жизнедеятельности большинства учащихся позволило также снизить вес их ежедневных учебных комплектов. Так, например, результаты взвешивания показали: вес ежедневного учебного комплекта у учащихся 5-х классов составил 3,5 кг (при традиционной организации обучения — 5 кг), у учащихся 6-х классов — около 4 кг (при традиционной организации обучения — до 6 кг).

Как показали результаты наших исследований, модульная методика составления расписания позволила в конечном итоге:

- значительно сократить многопредметность в течение учебного дня и недели при одновременном сохранении всех изучаемых дисциплин;
- обеспечить комфортный темп учебной работы на уроке за счёт увеличения его общей продолжительности;

- оздать условия для личностно-ориентированного подхода к ученику;
- сократить дневные маршруты учащихся по перемещению из одного кабинета в другой;
- сократить объём и время подготовки домашних заданий, а также за счёт сокращения числа ежедневных учебных предметов существенно уменьшить вес ежедневного комплекта учебных пособий.

Таким образом, приведённые выше данные свидетельствуют о том, что организация обучения с использованием модульной методики составления расписания способствует:

- снижению утомительного влияния учебного процесса (частота случаев сильного и выраженного утомления и случаев высокого и повышенного уровня невротизации под влиянием учебных занятий у учащихся существенно ниже по сравнению с их сверстниками в школах с традиционной организацией обучения);
- благоприятному уровню функционирования сердечно-сосудистой системы, обеспечивающей учебную деятельность;
- поддержанию высоких показателей, отражающих психоэмоциональное состояние учащихся, и снижению у них частоты дискомфортных эмоциональных состояний;
- снижению у учащихся частоты жалоб на плохое самочувствие, сонливость, усталость и др.

Учитывая вышеизложенное, организация обучения с использованием модульного принципа составления расписания занятий, оптимизирующая учебный процесс и обеспечивающая позитивную направленность сдвигов в характеристике функционального состояния и режиме жизнедеятельности учащихся, была оценена как гигиенически целесообразная и здоровьесберегающая, особенно для учащихся средней ступени школьного образования. Положительные результаты гигиенической оценки данного инновационного подхода дают основание также рекомендовать его к использованию и в старшей школе. Инновационный принцип составления школьного расписания можно рассматривать как один из важных элементов гигиенически рациональной модели организации обучения в школе.

Полученные в исследовании результаты послужили основанием для пересмотра в действующих санитарных правилах гигиенических требований к составлению расписания уроков в школе. □