

С.Д. ПОЛЯКОВ
(Ульяновск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ОТКРЫТИЯ «ДЕТСКОГО МИРА»

Приводятся результаты экспериментальной работы с учителями по формированию ориентации педагогов на работу с индивидуальными проблемами школьников. Описываются условия результативности такой работы – специально подобранные упражнения на «открытие детского мира»; восприятие деятельности по работе с индивидуальными проблемами как безопасной, не подвергающей сомнению образ профессионального Я педагога; значимость воспитательной деятельности для педагогов.

Ключевые слова: *«открытие детского мира», ориентация педагогической деятельности, экспериментальная работа.*

Один из парадоксов современной отечественной педагогики – всеокрушающая победа лично ориентированного образования и воспитания в теории (если их трактовать как значимость для образования субъективного опыта ребенка) и его незначительное распространение в педагогической практике. Обычная трактовка этого факта практики проста: на индивидуально-личностный подход к ребенку нет рабочего времени. Дамокловы мечи учебных программ и воспитательных мероприятий по множеству направлений по-прежнему висят над учителями, «съедая» все их лично ориентированные устремления.

Однако такое объяснение является поверхностным. В школьных ситуациях, когда появляются время и возможности для индивидуально-личностной работы (деятельность классных руководителей, социальных педагогов, кружковая работа), в массовой практике ничего кардинально не меняется. Наш опыт инновационного консультирования деятельности освобожденных классных руководителей показал: позиция интереса к работе с индивидуальными целями и проблемами школьников, даже при соответствующей под-

держке психологов и заместителей директоров школ по воспитательной работе, появляется не более чем у 50% педагогов.

Школьные руководители, методисты, преподаватели повышения квалификации объясняют этот феномен так: «кому дано, кому не дано». Мнение же тех, кто работает с педагогами в активных формах (руководителей тренингов, организаторов проблемных деловых игр), более оптимистично. Они ставят и пытаются решать задачу формирования лично ориентированной профессиональной позиции через изменение профессионального самосознания педагогов. На этом пути есть весьма эффективные средства и успешный опыт. Об этом пишут, в частности, В.П. Бедерханова, Л.М. Митина [1; 2].

Однако нельзя ли формировать ориентацию педагогов на помощь в индивидуально-личностном развитии школьников через развитие интереса учителей к индивидуальному, субъективному миру ребенка, его жизненному опыту без акцентировки на развитии профессионального самосознания? Возможно, такое «движение» запустит педагогическую ориентацию (фактически создаст установку) на работу с «детским миром», включая стремление помогать в индивидуально-личностном развитии.

Проверке этого предположения и была посвящена наша экспериментальная работа с классными руководителями в гимназии №3 г. Ульяновска. Проектная схема экспериментирования была такова: диагностика ориентаций педагогов в сфере классного руководства → цикл экспериментальных занятий «Открытие детского мира» → повторная диагностика. Ход реальной экспериментальной работы оказался более сложен.

Для диагностики профессиональных ориентаций педагогов в сфере классного руководства использовался метод ранжирования «описаний-портретов». Участникам экспериментальных занятий предьявлялось описание деятельности пяти успешных (модельных) классных руководителей и предлагалось про ранжировать их по критерию привлекательности для данного (ранжирующего) педагога. Каждое из описаний характеризовало в при-

влекательном виде тот или иной тип классного руководителя. Описания выдерживались в едином стилистическом ключе и содержали равное число слов. Для облегчения восприятия «портретов» каждому из портретных воспитателей присваивались имя и отчество, при этом использовались широко распространенные в русском языке имена, не встречавшиеся в экспериментальной группе.

1. *Александра Николаевна*

(Тип классного руководителя К – «ориентированный на коллектив»)

Умеет работать с коллективом класса, организовывать интересную совместную деятельность, умеет спланировать классный коллектив, делать его организованным, творческим.

2. *Галина Романовна*

(Тип классного руководителя Р – «родительски ориентированный»)

Умеет работать с семьями учеников, выяснять особенности отношений в семье, помогать родителям советом, вовлекать их в жизнь класса.

3. *Евгения Сергеевна*

(Тип классного руководителя Ко – «координатор»)

Умеет координировать работу учителей с классом, договариваться с преподавателями о поддержке учения отдельных школьников, помогает ученикам учиться.

4. *Валентина Петровна*

(Тип классного руководителя И – ориентированный на индивидуально-личностное развитие»)

Умеет работать с проблемами отдельных школьников, выяснять причины неблагополучия, доверительно беседовать с учениками, помогать преодолевать им жизненные трудности.

5. *Зинаида Юрьевна*

(Тип классного руководителя Вш – «внешкольно ориентированный»)

Умеет эффективно использовать в воспитательных целях городскую среду, организовывать экскурсии, посещение хороших спектаклей, выставок и интересных музеев.

Ориентация педагога на помощь в индивидуально-личностном развитии школьника таким образом была «закодирована» в описании «Валентины Петровны». При выполнении диагностического задания типы классных руководителей не указывались.

Экспериментальные занятия проводились раз в две недели со средней продолжительностью в 1,5 часа. Всего состоялось шестнадцать

занятий, поделенных на две серии по восемь занятий.

После первой серии проводился промежуточный диагностический срез. Таким образом диагностическая процедура проводилась трижды: на вводном занятии, после первой серии и в конце второй серии.

На первом занятии во вступительном слове подчеркивалось, что предстоящий цикл занятий носит экспериментальный характер и фактически будет совместным исследованием, цель которого – проверка гипотезы о возможности выбора и развития в процессе совместной работы индивидуального варианта деятельности классного руководителя в соответствии со своими педагогическими интересами и возможностями.

Но это была «внешняя» гипотеза. Реальное содержание занятий, хотя и давало возможность акцентировать свой вариант классного руководства, было направлено, прежде всего, на доказательство вышеприведенной исследовательской гипотезы (о возможности формирования ориентации воспитателей на помощь в индивидуально-личностном развитии школьников через развитие интереса педагогов к «детскому миру»).

После выполнения диагностического задания проводилось первое из целевых упражнений: «Невидимка»*. Начиналось оно на занятии, продолжалось как домашнее задание и обсуждалось в начале второго занятия.

Начиная со второго занятия, реализовывалась модель работы, включающая четыре шага: обсуждение домашнего задания – новые упражнения – рефлексия занятия – формулировка нового домашнего задания. Домашние задания не были обязательны, но использовались разнообразные приемы стимулирования их выполнения, в результате чего задания в той или иной мере выполнялись большинством «обучающихся».

Назовем другие базовые задания-упражнения в первой серии экспериментальной работы: «Переоткрой звезду», «Детский мир учения», «Наблюдение в ситуациях», «Детский мир общения», «Учитель глазами учеников».

Сравнение данных ранжирования в первом и втором срезах, а также выбор упражнений в рефлексии по критериям интересности и полезности на первый взгляд подтверждают выдвинутую гипотезу (соответствующие численные результаты приведены в табл. 1).

* Описание этого и других упражнений дано в журнале «Школьный психолог» [3].

Таблица 1

Сравнение рангов «портретов» классных руководителей (первый и второй срезы)

Наименование	К	Р	Ко	И	Вш
Средний ранг (первый срез)	2,09	3,00	2,27	3,91**	3,73
Средний ранг (второй срез)	2,45	3,64	3,18	1,55**	4,18
X ²	8,53	5,23	6,02	15,30**	3,77

Средний ранг классного руководителя, ориентированного на работу с индивидуальными проблемами детей, вырос: от 3,91 до 1,55 ($X^2 = 15,30 > X^2_{0,01} = 13,28$).

Однако возникает вопрос: не создан ли соответствующий результатный эффект за счет не планировавшегося, но вероятного подкрепления со стороны экспериментатора выбора педагогами определенного типа классного руководителя (вербальной и невербальной поддержкой соответствующих высказываний при рефлексии, демонстрацией экспериментатором позитивного отношения к интерпретации упражнений как заданий, ориентирующих на индивидуальную работу со школьниками и т.п.).

Проверке этой конкурирующей гипотезе была посвящена вторая серия экспериментальной работы.

Схема экспериментирования на этом этапе была такова: постоянное подчеркивание на протяжении занятий серии того, что целью экспериментальной работы является выбор, развитие *своего индивидуально-го стиля* классного руководства → создание на каждом занятии ситуаций выбора типа классного руководителя, с позиций которого (объединившись в соответствующие микрогруппы) педагоги будут прорабатывать тему занятия (при этом на каждом занятии подчеркивание ценности наличия для занятия нескольких микрогрупп) → при подведении итогов каждого занятия демонстрация экспериментатором удовлетворенности работой с различными моделями классного руководства и их ценности.

При этом ведущее *содержание* работы оставалось прежним: упражнения, задания на открытие, понимание, прогнозирование индивидуального мира школьников. Результаты ранжирования после окончания второй серии занятий приведены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнение рангов «портретов» классных руководителей (первый и третий срезы)

Наименование	К	Р	Ко	И	Вш
Средний ранг (первый срез)	2,09	3,00	2,27	3,91*	3,73
Средний ранг (третий срез)	2,09	3,18	3,36	1,73*	4,65
X ²	6,53	6,50	5,55	13,17*	4,35

Таким образом, хотя средний ранг классного руководителя, работающего с индивидуальными проблемами школьников, несколько уменьшился в сравнении со вторым срезом (1,73 против 1,55), однако его изменение в сравнении с первоначальным срезом осталось существенным ($X^2 = 13,17 > X^2_{0,05} = 9,49$ и весьма близко к $X^2_{0,01} = 13,28$)*.

Результаты трехкратного ранжирования типов классных руководителей и выбор важных, полезных упражнений и тем занятий в заключительном опросе позволяют утверждать – гипотеза исследования подтвердилась: *формирование ориентации воспитателей на помощь в индивидуально-личностном развитии школьников через развитие интереса педагогов к «детскому миру» возможно.*

Но каковы же психологические механизмы «превращения» узнавания педагогами «детского мира» в педагогическую ориентацию на работу с индивидуальными проблемами школьников? Для этого необходимо ответить на два вопроса: почему «открытие детского мира» в рамках экспериментальных занятий вызвало интерес педагогов и почему этот интерес повысил привлекательность работы классного руководителя с индивидуальными проблемами школьников?

Вероятно, интерес педагогов к расширению знаний о «детском мире» возник, потому что ситуация занятий делала этот интерес «безопасным»: экспериментатором не предъявлялись требования использования этого нового знания в повседневной пе-

* Если укрупнить разряды в соответствии с рекомендациями статистики и все ранги распределить на две группы: 1–3 и 3–5 (ранги 3 распределяются в этом случае поровну между укрупненными разрядами), то разницы между первым-вторым и первым-третьим срезами становятся еще более выразительны. В первом случае $X^2 = 11,73 > X^2_{0,001} = 10,83$, а во втором $X^2 = 8,91 > X^2_{0,01} = 6,64$.

дагогической деятельности, действовала (и строго отслеживалась экспериментатором) норма безоценочных высказываний относительно предлагаемых идей (именно поэтому ведущей техникой работы был «мозговой штурм»).

Предположительные механизмы развития привлекательности работы классного руководителя с индивидуальными проблемами школьников, действовавшие в процессе экспериментирования, – безопасность выбора такой ориентации (по тем же основаниям, как и с «открытием детского мира») и личностная значимость «неформальной» воспитательной деятельности. За последний аргумент говорит тот факт, что положительная динамика относительно «И»-типа классного руководителя не произошла у двух из 11 педагогов, участников экспериментального обучения, которые оценивались экспертами как наиболее не включенные в неформальное общение со школьниками.

Выводы

Возможно формирование ориентации на педагогическую работу с индивидуальными проблемами школьников не через изменение педагогического самосознания, а через расширение знаний педагогов об индивидуальном мире детей.

Условиями такого формирования являются:

- специально подобранные упражнения на «открытие детского мира»;
- восприятие расширения знаний о «детском мире» и деятельности по работе с индивидуальными проблемами как безопасных, не подвергающих сомнению образ «профессионального Я» педагога;
- значимость воспитательной деятельности для педагогов.

Литература

1. Бедерханова В.П. Личностно-профессиональная позиция в контексте становления гуманистической реальности в образовании // В поисках гуманистической реальности : сб. науч. тр. / науч. ред. В.П. Бедерханова. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2007. С. 221–237.
2. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004.
3. Поляков С.Д. Открытие детского мира. Упражнения для учителей, социальных педагогов, школьных психологов // Школьный психолог. 2006. №2. С. 40–41.

Pedagogic consequences of discovery of “children’s world”

There are given the results of experimental work with teachers in orienting teachers to work with pupils’ individual problems. There are described the conditions of effectiveness of such work – specially selected exercises for “discovery of children’s world”; perception of work with individual problems as safe, not calling in question the image of professional I of a teacher; significance of educational work for teachers.

Key words: “discovery of children’s world”, orientation of pedagogic work, experimental work.

А.В. ХУТОРСКОЙ
(Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИАГНОСТИКИ И ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Показана модель компетентностного подхода к школьному обучению, разработанная с позиций научной школы человекообразного образования.

Ключевые слова: компетенции, компетентности, образовательные стандарты, ключевые, мета-предметные, предметные компетенции.

Научно-педагогические основания компетентностно-ориентированного образования – одно из направлений деятельности нашей научной школы человекообразного образования. Главная проблема, которую нам удалось решить с помощью разработанного нами компетентностного подхода, – это соотношение между социальным и личностным заказами на образование. Ученику в рамках нашего подхода предоставлена возможность быть полноценным участником заказа на собственное образование, а не только исполнителем внешне заданных целей.

Компетентностный подход применительно к школьному образованию разработан нами в 2002 г. во время подготовки стандартов первого поколения. Доклад обсуждался в РАО [7].