Всероссийский конкурс «Учитель года России — 2009»

Установочный семинар для участников

СБОРНИК СТАТЕЙ

Москва
4—9 июля 2009 г.

Сборник статей для участников финала Всероссийского конкурса «Учитель года России — 2009». — СПб, 2009. — 30 с.

© Гущин Д. Д., оригинал-макет, 2009.
© Надолинский А. А., обложка, 2009.

СОДЕРЖАНИЕ

АЛЕКСАНДРОВА В. Г.
Инновации как способ изменения качества педагогической реальности
в процессе творческого освоения профессионального опыта....4

ГРОМЫКО Н. В., ПОЛОВКОВА М. В.
Метапредметный подход как ядро российского образования 7

ЗАРУБА А. В.
Что такое мастер-класс 11

ЧЕРЕМНЫХ М. П.
Теоретические основы проектной деятельности....14

ШЕМШУРИНА А. И.
Тезисы о диалоге 19

ЯСВИН В. А.
Педагогические грабли: ударная тройка в общении с родителями,
или снова о коммуникативной компетентности учителя 24

ИННОВАЦИИ КАК СПОСОБ ИЗМЕНЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА

АЛЕКСАНДРОВА Вера Геннадьевна

доктор педагогических наук, профессор,
главный научный сотрудник лаборатории инновационной педагогики
НИИ столичного образования МГПУ

На пороге нового конкурса «Учитель года России — 2009» важно осознать, что одним из важнейших итогов работы образовательных систем становится образ конкретно-исторической личности как своего рода «производной» от уровня развития человеческого сообщества во всей полноте его природных, социокультурных, духовных проявлений. Образование фактически есть возможность постижения человеком всего культурно-цивилизационного опыта человечества как основы для его индивидуального развития, осуществляющего постоянную двухстороннюю связь всечеловеческой и индивидуальной культур.

Мы предлагаем проанализировать педагогическую инновацию как форму проявления нового качества педагогической реальности. Инновации как новое мышление, иная культура жизни — это непременно высокий уровень творческого мышления, исследовательской культуры, научного видения проблемы. Педагогические инновация — это новые оригинальные идеи, базирующиеся на творческом инновационном преломлении существующего опыта, внедрённые в практику и пучившее признание коллег. Здесь уместно вспомнить предостережение американского учёного А. Девинга о том, что можно изобрести чайник с двумя носиками (это несомненно новшество), но поскольку оно не имеет практического смысла, то не является инновацией.

Волна педагогических инноваций, захлестнувшая современное образовательное пространство, всё острее показывает необходимость появления особых механизмов наследования, новых методов прочтения педагогического опыта, инновационных технологий, отвечающих запросам нового цивилизационного витка развития. Этот этап требует от учителя проявления креативности как *нормативного профессионального свойства личности*.

Создавая и внедряя инновацию, педагог не только сам выходит на иной уровень теоретического осмысления опыта, информационного обеспечения, научного осознания своей учебной дисциплины, но и становится проводником новой живой информации для окружающих. Главная наша проблема — постоянное расширение границ смыслового поля, осознание образования как части культуры с его интеграцией, межпредметными, надпредметными и метапредметными связями, умением понимать, сотрудничать, взаимодействовать.

Так как инновационная деятельность предполагает умение рефлексировать, то открывается уникальная возможность не просто получения, но и осмысленного воспроизведения нового качества деятельности в опыте других педагогов. Целенаправленная работа с системным свойством любого педагогического объекта, без которой невозможно получение инновационного результата, обязательно предполагает дополнительные затраты энергии: концептуальной мысли, творческих усилий, приумножения интеллектуальных ресурсов, актуализации потенциала, преодоления сопротивления среды, зачастую неохотно принимающей новые подходы, новые требования, новые характеристики качества образования. Педагогика — это искусство жить созидая, наполняя любую деятельность радостью творчества, высокого смысла и достоинства.

Инновационная педагогика принимает ребёнка таким, каков он есть, видит в ребёнке его безграничность и создаёт условия сотрудничества как способ повышения его готовности к саморазвитию и самосовершенствованию. Такое отношение к ребёнку позволяет учителю выстраивать собственную траекторию метода, воспринимать его как «внутреннее духовное состояние». Это позволяет организовывать педагогический процесс на принципах целостности природы в ребёнке, на его устремлённости к развитию, к взрослению, к свободе, пронизывая жизнь ребёнка творчески осмысленной, созидательной деятельностью.

Мы сегодня ищем решение проблемы через умение творческого видения и осмысления учебных и научных текстов, способность переосмысливать и умело интерпретировать и трансформировать любую информацию, искать индивидуальные пути одухотворения своей деятельности.

Безусловно, сам инновационный процесс есть развитие направленности мышления на поиск, открытие, исследование, критический анализ, умение отказаться от трафаретов, штампов, стереотипов. Это широта и масштабность мышления, эрудиция, умение проникать в разные сферы научного знания, расширять спектр своих представлений и суждений путём синтеза, не ограничиваться рамками замкнутого пространства.

Путём к созданию новых инновационных методов в осмыслении педагогического опыта становится деятельность по успешному освоению информатизационного пространства, умение превращать информацию в знание, отличать истинное знание от ложного, устаревшее от нового, нравственное от безнравственного. Это также блестящее владение современными информационными технологиями, умение моделировать, трансформировать, системно и целостно подходить к решению любой проблемы. Сегодня общество нуждается не просто в людях высокого интеллекта, но интеллекта эмоционального, вдохновляющего, созидающего. Человек без развитой культуры эмоциональных отношений, эмоционального восприятия мира науки и мира искусства неинтересен ребятам.

Новое осмысление педагогической реальности помогает нам осознать, что в любой инновации, рождённой из опыта прошлого или настоящего, важно не потерять главное смысловое ядро: *аксиологию, духовность, гуманизм*. Инновационный подход к новому осмыслению педагогической реальности показывает, что духовность следует рассматривать как возможность выхода в иное «смысловое пространство», раздвигающее границы традиционных представлений, позволяющее вступать в диалог со временем и самим собой на уровне других культур.

Представляя свой профессиональный опыт, помните о том, что учитель, не осознающий ценностей и приоритетов инновационного подхода к образовательной деятельности, сужает спектр представлений, образов познания мира, его метод остаётся сухим и безжизненным, теряет важный для развития, воспитания и осознания счастья бытия пласт великой культуры, базирующейся на свободе ребёнка, помогающий ребятам познать мир в образе Истины, Добра и Красоты.

Главный совет методиста:

«Без веры во внутреннюю гармонию нашего
мира не могло быть никакой науки.
Эта вера есть и всегда останется основным
мотивом всякого научного творчества».

(М. М. Рубинштейн)

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД КАК ЯДРО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГРОМЫКО Нина Вячеславовна

кандидат философских наук, заместитель директора Института инновационных стратегий развития общего образования при Департаменте образования г. Москвы

ПОЛОВКОВА Марина Вадимовна

кандидат психологических наук, заместитель директора Института инновационных стратегий развития общего образования при Департаменте образования г. Москвы

Метапредметы — это предметы, отличные от предметов традиционного цикла. Создавая эту новую учебную форму и соответствующую ей новую модель школы, мы исходили из основной мировоззренческой идеи нашего учителя, выдающегося психолога В. В. Давыдова, что *школа должна в первую очередь учить детей мыслить — причем, всех детей, без всякого исключения,* несмотря на разное имущественное и социальное положений семей, а также наследственных задатков детей. Нам было ясно, что в рамках имеющихся предметных форм обучения культивировать практику мышления во всей своей теоретической полноте невозможно. Поэтому и были разработаны и созданы *метапредметы*.

Метапредметы соединяют в себе идею предметности и одновременно надпредметности, идею *рефлексивности* по отношению к предметности. Что это означает? Обычно учащийся, работая с материалом физики, химии, биологии, истории и т. д., запоминает важнейшие определения понятий. Попадая же на уроки по метапредметам, ученик делает другое. Он не запоминает, но промысливает**,** прослеживает происхождение важнейшиих понятий, которые определяют данную предметную область знания. Он как бы заново открывает эти понятия. И через это как следствие перед ним разворачивается процесс возникновения того или другого знания, он «переоткрывает» открытие, некогда сделанное в истории, восстанавливает и выделяет *форму* существования данного знания. Но это только первый уровень работы ученика. Осуществив работу на разном предметном материале (например, на материале биологии, литературы и химии), он делает предметом своего осознанного отношения уже не определение понятия, но *сам способ* своей работы с этим понятием на разном предметном материале. Создаются условия для того, чтобы ученик начал *рефлектировать* собственный процесс работы: *что* именно он мыслительно проделал, *как* он мыслительно двигался, когда восстанавливал генезис того или другого понятия (из биологии или из химии, из истории или из физики). И тогда ученик обнаруживает, что, несмотря на разные предметные материалы, он в принципе проделывал одно и то же, потому что он работал с одной и той же организованностью мышления. В данном случае — знания.

Метапредметы — это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов. Это — учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследея-

тельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления — «знание», «знак», «проблема», «задача».

Метапредметы — это наш ответ на то, в чем может состоять *интегративность* и как она может выстраиваться. Мы предлагаем *мыследеятельностный тип интегрирования* традиционного учебного материала. Это означает, что в форме метапредмета обычный учебный материал переорганизуется в соответствии:

а) с логикой развития базовой *организованности* деятельности и мыследеятельности (знания, знака, проблемы, задачи и др.), которая надпредметна и носит универсальный характер (отсюда и название метапредметов — метапредмет «Знание», метапредмет «Знак», метапредмет «Проблема», метапредмет «Задача»; их список открыт; в настоящее время разрабатываются другие метапредметы: метапредмет «Смысл», метапредмет «Ситуация» и т. д.);

б) а также обычный учебный материал переорганизуется в соответствии с логикой формирования определенных *способностей*, позволяющих работать с той или другой организованностью.

Например, в рамках *метапредмета «Знак»* [1] у школьников формируется *способность схематизации*. Они учатся выражать с помощью схем то, что понимают, то, что хотят сказать, то, что пытаются помыслит или промыслить, то, что хотят сделать. Мышление, как известно, осуществляется на схемах. Но схему того объекта построить непросто. Далеко не всякое графическое изображение или рисунок является схемой. Это работа в дальнейшем позволяет им более осознанно использовать те графические изображения, которые они заучивают в рамках традиционных учебных предметов (например, на химии — формулы химических соединений и записи химических реакций; на истории — различные таблицы с данными; на геометрии — чертежи фигур и сами фигуры; на физике — формулы и чертежи изучаемых процессов и т. д.). За этими разными графическими изображениями они учатся мыслительно видеть то идеальное содержание, которое в них выражено. Поэтому исчезает проблема с заучиванием больших массивов учебного материала.

В рамках другого *метапредмета — «Знание»* [2] — формируется свой блок способностей. К их числу можно отнести, например, *способность работать с понятиями, систематизирующую способность* (т. е. способность работать с системами знаний), *идеализационную способность* (способность строить идеализации) (идеализация — это такой идеальный конструкт, который лежит в основе понятия) и т. д. Кроме того, есть специальные техники, которые обеспечивают порождение нового знания, и в рамках данного метапредмета дети их также осваивают. Одна из них — техника «знающего незнания». Осваивая ее, школьники научаются выделять зону незнаемого в том, что они уже знают. Сформулировать, что именно ты не знаешь, наметить ту зону, где должен осуществиться следующий этап поиска, — это, как в свое время показал философ Николай Кузанский, решить полдела. Прежде всего, потому, что можно научиться управлять процессом познания. Освоение данной техники предполагает развитие также таких универсальных способностей, как понимание, воображение, рефлексия.

---

[1] Громыко Ю. В. «Метапредмет «Знак». — М., 2001. — 285 с.; Громыко Н. В. Обучение схематизации: Сборник сценариев для проведения уроков и тренингов. — М., 2005. — 475 с.
[2] Громыко Н. В. «Метапредмет «Знание». — М., 2001. — 540 с.

Изучая *метапредмет «Проблема»* [3], школьники учатся обсуждать вопросы, которые носят характер открытых, по сей день неразрешимых проблем. Мы считаем, что именно в этих бездонных проблемах-воронках — тот импульс философско-методологического развития, который учащиеся могут получить на всю жизнь. На метапредмете «Проблема» учащиеся получают соответствующее оснащение для работы с проблемами: они осваивают техники позиционного анализа, умение организовывать и вести полипозиционный диалог, у них развиваются способности проблематизации, целеполагания, самоопределения и др.

На метапредмете «Задача» учащиеся получают знание о разных типах задач и способах их решения. При изучении метапредмета «Задача» у школьников формируются способности понимания и схематизации условий, моделирования объекта задачи, конструирования способов решения, выстраивания деятельностных процедур достижения цели. Тип философско-методологического философствования учащихся в рамках этого метапредмета связан с процессом постановки задач, поиском и рефлексией средств их решения, с освоением техник перевода проблем в задачи и т. д.

Метапредметы преподаются на экспериментальных площадках в старших классах школы (с 7-го по 11-й) наряду с обычными предметами.Они не вытесняют и не замещают последние: учащиеся ни в коей мере не ограничены в своих возможностях дальнейшей социализации. Более того, успешное обучение по метапредметам предполагает хорошее знание материала традиционных учебных предметов. Но если на обычных учебных предметах превыше всего ценится знание «пройденного» учебного материала, то на метапредметах — акты спонтанно осуществляемого мышления, свободного мыслительного дела-действия, осуществляемого индивидуально и всеми вместе, с равной ответственностью — и учениками, и учителями. В практике образования дошкольников, учащихся начальной и средней школы используются метапредметные технологии, включенные в предметное преподавание, что преобразует сами учебные предметы и педагогический стиль.

Использование метапредметных технологий в преподавании традиционных учебных предметов позволяет демонстрировать учащимся процессы становления научных и практических знаний, переорганизовывать учебные курсы, включая в них современные вопросы, задачи и проблемы, в том числе значимые для молодежи.

В настоящее время НИИ Инновационных стратегий развития общего образования при Департаменте образования г. Москвы активно работает над созданием новых моделей высшего педагогического образования и повышения квалификации, обеспечивающих продвижение метапредметного содержания образования и метапредметных технологий в практику работы инновационных школ России.

Список литературы для подготовки «Метапредметного занятия»

1. *Громыко Ю. В.* Метапредмет «Проблема». / Учебное пособие для учащихся старших классов. — М., 1998.

[3] Громыко Ю. В. Метапредмет «Проблема». — М., 1998. — 374 с.

2. *Громыко Ю. В.* Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). — Минск, 2000.
3. *Громыко Ю. В.* Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов. / Учебное пособие для учащихся старших классов. — М.: Пушкинский институт, 2001.
4. *Громыко Н. В.* Метапредмет «Знание». / Учебное пособие для учащихся старших классов. — М., 2001.
5. Мыследеятельностная педагогика в старшей школе: метапредметы. — М., 2004.
6. *Громыко Н. В.* Обучение схематизации: Сборник сценариев для проведения уроков и тренингов. /Учебно-методическое пособие для учащихся 10-11 классов. — М., 2005.
7. Из опыта освоения мыследеятельностной педагогики (Опыт освоения мыследеятельностного подхода в практике педагогической работы) / Под ред. Алексеевой Л. Н., Устиловской А. А. М., 2007.

ЧТО ТАКОЕ МАСТЕР-КЛАСС

ЗАРУБА Артур Викторович

кандидат педагогических наук, учитель года России — 1992, кавалер почетного знака «Общественное признание» и почетного звания «Рыцарь гуманитарных наук», учитель музыки НОУ «Ломоносовская школа» г. Москвы

– *Мастер-класс* — это интерактивная форма обучения и обмена опытом, объединяющая формат тренинга и конференции.

– *Мастер-класс* (от английского *masterclass: master* — лучший в какой-либо области + *class* — занятие, урок) действительно является семинаром, который проводит эксперт в определённой дисциплине, для тех, кто хочет улучшить свои практические достижения в этом предмете. Очевидно, таким образом, что мастер-классы не показывают, а *проводят*. Придя в русский язык, слово «*мастер-класс*» и вовсе получило самое широкое значение; так теперь называют практически любой семинар, проводимый опытным человеком, неважно, в какой области знаний.

– *Мастер-класс* — современная форма проведения обучающего тренинга-семинара для отработки практических навыков по различным методикам и технологиям с целью повышения профессионального уровня и обмена передовым опытом участников, расширения кругозора и приобщения к новейшим областям знания.

История вопроса

С 1996 года во втором туре финала конкурса «Учитель года России» обязательно присутствует задание, называемое мастер-класс, который проводится на «сцене» и в качестве учеников выступают взрослые. Появление этого задание задало новый формат проведения финальной части конкурса, стало его фирменным знаком. Большое жюри с удовольствием несколько дней наблюдает и оценивает это действо, в котором учитель пытается в очень ограниченное время продемонстрировать существо своего педагогического подхода, показать особенности своей методики и обучить на сцене взрослых (чаще всего, преподавателей не его предмета).

Были годы, когда тему мастер-класса задавал какой-нибудь емкий афоризм, который давался финалистам за день до его проведения. Это позволяло посмотреть на то, как какую-то серьезную проблему решают преподаватели разных предметов. Была попытка провести мастер-класс и как введение в свой предмет.

В этом году предполагается новый формат мастер-класса: показать выход преподаваемого предмета на мета уровень, на уровень общекультурных обобщений и мировоззренческих обобщений. Эта

задача, конечно, требует другое педагогическое мышление, но, как говорят: дорогу осилит идущий. Чтобы облегчить решение этой проблемы сделаем небольшой экскурс.

Смысл мастер-класса

Мастера своего дела, известные действующие специалисты, делятся со слушателями какой-либо уникальной методикой, которая применялась и успешно внедрялась лично ими. По сути дела мастер-класс это передача действующей технологии!

Ведущие мастер-классы делятся некоторыми профессиональными секретами и могут указать начинающим на ряд недостатков.

Такой способ взаимодействия обладающего признанным авторитетом мастера и учеников, который обеспечивает передачу мастером ученикам опыта, мастерства, искусства путем прямого и комментированного показа приемов работы.

– Мастер-классы похожи на курсы повышения квалификации для тех, кто уже состоялся как специалист, но хотел бы узнать больше.
– Мастер-класс для профессионалов — это возможность познакомиться с новой технологией, новыми методиками и авторскими наработками.
– Методика проведения мастер-классов не имеет каких-то строгих и единых норм. В большинстве своем она основывается как на интуиции ведущего специалиста, так и на восприимчивости слушателя.
– Принцип мастер-класса: «Я знаю, как это делать. Я научу вас».
– Мастер-класс — это двусторонний процесс, и отношения «преподаватель — слушатель» являются абсолютно необходимыми. Непрерывный контакт, практически индивидуальный подход к каждому слушателю — вот то, что отличает мастер-классы от всех остальных форм и методов обучения.
– Форма работы мастер-класса в сильнейшей степени зависит от наработанного учителем стиля своей профессиональной деятельности.

Учителю необходимо постоянно учиться. Учиться друг у друга. И лучшим побудителем для этого должен стать взаимообмен профессиональным опытом, взаимообучение, взаимосовершенствование своей преподавательской деятельности. Оптимальной формой на сегодняшний день как раз и является мастер-класс.

Рекомендации по подготовке мастер-класса

1. Выберите ведущую педагогическую идею, которую вы хотите проиллюстрировать на мастер-классе и свяжите ее с темой.
2. Определите цели и задачи в связи с темой, которые вы хотите достигнуть на мастер-классе.
3. Придумайте проблему, вопрос, парадокс, вводящие в вашу тему занятия и представляющие интерес для «учащихся».

4. Подберите технические средства (минимально) и различные формы работы к данным целям и задачам.
5. Придумайте неожиданные предметы или открытия в обычном удивительного, которые раскрывают ведущую педагогическую идею.
6. Включите фантазию, придумайте интересный замысел мастер-класса.
7. Составьте подробный план занятия.
8. Тщательно проверьте технику и работу микрофонов перед началом мастер-класса.
9. Расставьте стулья, столы и доску так, как вам нужно.
10. Когда все готово — дайте команду организаторам, что можно начинать.

Рекомендации по проведению мастер-класса

1. Старайтесь говорить не громко и не тихо, но внятно и с разными интонациями (не монотонно).
2. Сами говорите только в микрофон и следите, чтобы ученики тоже давали ответы в микрофон, чтобы слышали все в зале. Контролируйте силу своего голоса и голоса учеников по звуку в колонках.
3. Нельзя весь мастер-класс читать лекцию.
4. Не превращайте мастер-класс только в игру. Одна форма работы на мастер-классе неприемлема.
5. Проявляйте специфику предмета (иногда к концу урока зрителям и жюри не понятен предмет преподавания).
6. Это урок не для профессионалов данного направления. Задача — прояснить сложное, затронуть общечеловеческие ценности, проблемы, которые волнуют всех.
7. Используйте новые информационные технологии только если они органично входят в вашу идею урока.
8. Здоровьесбережение должно стать не надуманным, а органичным элементом урока.
9. Не добивайтесь долго того ответа, который вам нужен. А если получили его раньше — не продолжайте двигаться в эту сторону.
10. Старайтесь показывать не только себя, но и учеников.
11. Не бойтесь задавать трудные вопросы.
12. Проведите в конце краткий анализ занятия с «учениками».

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЧЕРЕМНЫХ Михаил Петрович

кандидат педагогических наук, директор автономного муниципального общеобразовательного учреждения «Гуманитарный лицей» (г. Ижевск), старший научный сотрудник Института развития образования Удмуртского государственного университета, вице-президент Межрегиональной тьюторской ассоциации, член правления Международной ассоциации «Развивающее обучение»

Из всех существующих определений проектирования, на наш взгляд, наиболее точным является определение, данное Н. Г. Алексеевым: «Проектирование есть идеальное промысливание и практическое воплощение того, что должно быть». Из этого определения следует ряд весьма существенных характеристик проектирования.

Во-первых, проектирование — это деятельность, направленная на создание *должного нового*, т. е. того, чего нет, но что должно быть.

Во-вторых, проектная деятельность с необходимостью включает в себя две фазы: фазу мысленного представления (продумывания, «прорисовывания») должного нового и фазу воплощения (реализации) этого представления (проектного замысла) в жизни. Без второй фазы — реализационной — мы не можем в полной мере утверждать, что мы имеем дело с проектированием. В этом смысле, обычно различают понятия «прожект», как замысел, не предназначенный к реализации, и «проект», как то, что имеет (или будет иметь) реальное воплощение. Верно и обратное: практическое воплощение чего-либо нового без фазы продумывания, «прорисовки» этого должного нового во всех возможных деталях также не является проектированием, а является либо актом стихийного творчества, либо исполнением чужого замысла (часто чужого проектного замысла), либо непродуманным нововведением, граничащим с авантюрой.

В-третьих, мысленное «удерживание» проектировщиком необходимости второй — реализационной — фазы с неизбежностью влияет на фазу идеального промысливания: проектировать (промысливать «в идеале») можно и нужно только то, что реализуемо. Иными словами, не всякая идея, как бы красива она ни была, может и должна становиться проектной идеей, т. е. идеей, требующей воплощения. Из этого следует, что первая фаза — идеальное промысливание — включает в себя как «прорисовку» того, *что* должно быть, так и продумывание того, *как* это сделать. Иногда это различение фиксируется в терминах «проект» и «оргпроект» относительно стадии продумывания проектного замысла.

Отличительные особенности проектной деятельности:

– наличие проблемы (потребности), для решения которой предпринимается проект;

– четкие сроки начала и окончания работ;
– специально выделенные для осуществления проекта ресурсы;
– предсказуемые, определяемые до начала работ количественные и качественные результаты.

Ситуация проектирования, или ситуация, требующая проектирования, возникает в тот момент, когда субъект сталкивается с проблемой, разрешить которую он обязан, а привычные, ранее освоенные им способы разрешения проблем не «работают». Собственно, проблема — это и есть задача, у которой нет известного в принципе (или нет известного в данном случае) алгоритма решения. Именно в этой ситуации и возникает необходимость анализа проблемы и причин ее возникновения, поиска путей решения проблемы, выбора того или иного пути и средств решения и, в конце концов, собственно разрешения проблемы.

Схематично ситуация, требующая проектирования, выглядит как ситуация остановки деятельности субъекта перед непреодолимым препятствием. Точку остановки обычно называют *точкой проблемы* или *точкой кризиса*. Для того, чтобы двинуться дальше, субъект-проектировщик должен мысленно воспроизвести всю ситуацию, приведшую его в точку проблемы, представить свое движение в будущем, т. е. после преодоления препятствия, а затем мысленно же построить переход из точки проблемы в точку желаемого будущего. При этом мысленное построение перехода должно быть спланировано по времени (по этапам), включать в себя расчет необходимых ресурсов и предусматривать оценку эффективности реализованного проекта, т. е. осуществленного перехода.

На этом первая фаза проектирования — идеальное промысливание — будет завершена. Далее переход к желаемому будущему должен быть осуществлен в реальности.

Если теперь схему проектирования представить «пошагово», то можно выделить шесть основных этапов идеального промысливания:

1. Анализ проблемной ситуации.
2. Описание проектной идеи, включающее в себя определение целей, задач и ожидаемых результатов.
3. Концептуализация, т. е. указание на актуальные контексты (или внешние рамки) задуманного проекта.
4. План реализации, включающий в себя перечень мероприятий с определением сроков и ответственных исполнителей.
5. Расчет ресурсов, необходимых для реализации проекта, включая расчет финансовых ресурсов, представленный в виде Бюджета проекта с комментариями.
6. Оценка проекта: критерии и параметры, по которым можно будет судить об эффективности проекта в целом и его отдельных мероприятий.

Здесь необходимо дать некоторые комментарии к вышеперечисленным этапам.

Во-первых, необходимо учитывать, что результаты проекта могут быть двух типов: *результаты-продукты*, т. е. те новые, как правило, материальные объекты, которые появятся в ходе реализации проекта (книга, фильм, методическая разработка, выставка, новая образовательная программа и т. д.) *результаты-эффекты*, т. е. те социальные, культурные, психологические изменения, которые про-

изойдут вследствие реализации проекта. Несмотря на сложность оценки, и результаты-продукты, и результаты-эффекты должны быть *измеримы*.

Во-вторых, при указании на актуальные для проекта контексты важно учитывать те политические, экономические, социальные и технологические тенденции (внешние факторы), которые могут либо благоприятствовать, либо препятствовать реализации проекта. Целесообразно провести PEST-анализ внешних возможностей и угроз.

Что касается ресурсного обеспечения проекта, то обычно выделяют семь типов ресурсов:

1. Временн*ы*е.
2. Информационные.
3. Интеллектуальные, в т. ч. экспертные.
4. Человеческие или кадровые.
5. Организационные, в т. ч., так называемый, «административный» ресурс.
6. Материально-технические.
7. Финансовые.

Деятельность проектировщика, направленная на поиск ресурсов для реализации проекта, называется фандрайзингом (*fundraising* — существительное, образованное от сочетания «to raise funds», что означает «искать средства»).

Одним из самых популярных инструментов фандрайзинга является написание заявки на грант. Грант (англ. *grant* — дар, дотация, субсидия; от лат. *gratis* — безвозмездно, даром) — дар, безвозмездная благотворительная помощь. То есть грант — это средства, безвозмездно передаваемые «донором» (фондом, корпорацией, правительственным учреждением или частным лицом) некоммерческой организации или частному лицу для реализации конкретного проекта. В отличие от кредитного займа или инвестиций средства, полученные по гранту, не нужно возвращать. Но они должны быть использованы только на те цели, на которые они выделены, в нашем случае, на реализацию конкретного проекта. Для получения гранта проектировщик, как правило, должен пройти процедуру предоставления *заявки* на получение гранта, в итоге которой может оказаться победа в конкурсе, который организовал донор, и получение средств.

Ниже приводится один из вариантов структуры проектной заявки.

СТРУКТУРА ПРОЕКТНОЙ ЗАЯВКИ

Наименование раздела	**Примечания**
1. Титульный лист	
2. Краткая аннотация проекта	Не более 0,5 стр.
Проект	
3. Обоснование необходимости проекта	Актуальность проекта, проблемная ситуация

4. Цели и задачи проекта	Раздел должен содержать конкретные цели, которые Вы ставите для решения поставленной проблемы, а также задачи, которые будут решаться для достижения поставленной цели.
5. Основное содержание проекта	Описать пути и методы достижения поставленных целей, выработать механизм реализации проекта, каким образом будет распространяться информация о проекте и т. д.
6. Ресурсы	
7. Партнеры	
8. Целевая аудитория	Обозначить, как будет проводиться отбор участников, либо целевая группа, на которую рассчитан проект, предполагаемое количество участников проекта, их возраст и социальный статус.
9. План реализации проекта	Составить план-график подготовки, этапы и сроки реализации проекта с намеченными мероприятиями, указанием дат и ответственных за каждое мероприятие.
10. Ожидаемые результаты и социальный эффект	Должна содержаться конкретная информация о результатах проекта — по проводимым мероприятиям, степень достижения поставленных целей и задач — количественная и качественная оценка результатов. Каким образом будет оценена эффективность проекта, кто будет оценивать достижение поставленных задач в ходе реализации проекта и после его окончания, разработать критерии оценки эффективности (не более 8 предложений). Указать на возможность последействия проекта.
11. Перспективы дальнейшего развития проекта	Есть ли возможность дальнейшего продолжения проекта, расширение территории, контингента участников, организаторов, возможность развития содержания и т. д. За счет каких ресурсов предполагается дальнейшее продолжение проекта (не более 8 предложений).
12. Бюджет проекта и комментарии к бюджету	

СТРУКТУРА БЮДЖЕТА ПРОЕКТА

№	Статья расходов	Расчет	Общая сумма	В том числе	
				Объем собственных средств	Запрашиваемая сумма
1.	Оплата труда				
2.	Начисления на оплату труда (26,2%)				
3.	Оборудование (приобретение, аренда)				
4.	Аренда помещений				
5.	Расходные материалы, канцелярские принадлежности				
6.	Связь и коммуникации				
7.	Командировочные расходы				
8.	Типографские (полиграфические) расходы				
9.	Услуги сторонних организаций				
10.	Прочее				
	ИТОГО:				

Комментарии к бюджету являются неотъемлемой частью бюджета проекта и доказывают реалистичность, а также необходимость и достаточность каждого расхода, предусмотренного бюджетом, для реализации проекта:

Статья расходов	Содержание комментария
Оплата труда	Должностные обязанности каждого сотрудника проекта и расчет стоимости оплаты труда.
Отчисления с ФОТ	Обоснование процента отчислений с ФОТ сотрудников проекта.
Оборудование	Обоснование необходимости приобретения (аренды) каждой единицы оборудования для реализации проекта и расчет стоимости.
Аренда помещений	Обоснование необходимости аренды офиса и других помещений для реализации проекта. Обоснование стоимости аренды помещений. Информация об арендуемом помещении (размер, местонахождение и т. п.).
Связь и коммуникации	Обоснование необходимости расходов на связь и коммуникацию для реализации проекта (расходы могут включать услуги электронной почты и Интернет, а также почтовые расходы и междугородние переговоры).
Командировочные расходы сотрудников проекта	Обоснование необходимости командировок для реализации проекта. Подтверждение стоимости проезда и проживания.
Расходные материалы, канцелярские принадлежности	Описание и стоимость приобретаемых расходных материалов и канцелярских принадлежностей и обоснование их необходимости для реализации проекта. Обоснование и стоимость необходимого количества расходных материалов и канцелярских принадлежностей для реализации проекта.
Типографские (полиграфические) расходы	Список планируемых изданий с указанием объема печатного издания, формата, качества печати. Перечень и тираж полиграфической продукции (буклеты, листовки и т. д.)
Услуги сторонних организаций	Список организаций, выполняющих те или иные виды работ по договорам, обоснование заключения этих договоров.

ТЕЗИСЫ О ДИАЛОГЕ

ШЕМШУРИНА Алла Ивановна

доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией воспитания нравственно-этической культуры НИИ семьи и воспитания РАО, главный редактор журнала «Этическое воспитание»

«Усилие человека быть», по выражению М. К. Мамардашвили, направлено на обретение личностью нравственной основы бытия, и это очень важно понять современному школьнику. Понять он это сможет при условии пробуждения бьющейся в поиске самостоятельной мысли. Начало этого поиска во вхождении в диалог с другими о животрепещущих вопросах жизнедеятельности людей. Пробуждение и жизнедействие собственной мысли может происходить при эмоционально и интеллектуально наполненном соприкосновении с мыслями и действиями других.

Сегодня особенно нужна специальная работа разума и души наших детей над этическими проблемами жизни. Нужно особо выделенное время в режиме образовательного учреждения для осуществления такой работы и специальные усилия подготовленных для этого педагогов. Для этого необходим принцип диалога во взаимодействии с детьми как основной метод воспитания, чтобы процесс осмысления нравственности был не кратковременным и стихийным, а глубоким, последовательным и системным. Такой диалог рождает совместный процесс мыслительной деятельности детей, содействует взаимодействию с другими, при котором каждый ученик — равный участник данного процесса и может проявить как свои индивидуальные возможности и творчество, так и осмыслить и оценить их в одноклассниках. М. М. Бахтин справедливо утверждал, что «жить — значит участвовать в диалоге», а школа — сфера жизни учащихся, в которой они её участники и созидатели.

Проблема диалога и диалогического взаимодействия актуализирует контекст межсубъектной педагогики, что требует от учителя выхода на диалоговые позиции, в которых ученик — «ожидаемый собеседник» (А. А. Ухтомский). Диалогические отношения в воспитательной палитре средств предполагают готовность педагога слушать и адекватно понимать ученика-собеседника, выражать эмоционально позитивное восприятие школьника и быть искренним в этом. Организация диалогового пространства требует от педагога коммуникативного опыта и культуры постановки вопросов, предвидения обратной связи, где востребованы интуиция и импровизация. При этом главное в диалоге — организация дискуссии, пробуждающей мысль и обучающей мыслить.

В этом контексте диалог следует рассматривать в качестве педагогического принципа и условия эффективного взаимодействия воспитателя с воспитуемыми, ориентируясь на то, что «жизнь по природе своей диалогична» (М. М. Бахтин). В этом значении диалог имеет многоаспектное звучание в интегративных процессах педагогического взаимодействия взрослых и детей, а именно:

– он реализуется в философском аспекте *как метод мышления, проникающий в ценностное содержание жизнедеятельности человека***.** Этот метод идёт от сократовского вопросно-ответного метода познания истины как механизма прояснения смысла и сущности явлений через диалог, в котором используется предзнание, выстраивается «умное незнание» (А. Кузанский) и в результате рождается «живое знание» (С. Франк, А. Ф. Лосев, В. П. Зинченко);

– в педагогическом аспекте этический диалог выступает *как принцип и средство гуманистического воспитания***,** в основе которого заложено уважение и доброжелательное отношение к каждому человеку, *как способ построения равноправного взаимодействия педагога и учащихся* по смысложизненным вопросам, где голос каждого слышим, равен и мысль значима;

– в психологическом аспекте диалог выступает как *механизм актуализации самосознания* школьников, выстраивания Я-концепции, развития рефлексивных способностей в контексте ценностных оснований жизнедействия человека, воспринимаемых школьниками как переживаемое отношение. В соответствии с этим диалогическое взаимодействие педагога и учащихся рождает эмоционально прочувствованную мысль, определяющую последующие действия, что проясняет и оттачивает индивидуальную позицию ученика, рождает рационально осмысленную аргументацию;

– в методическом ключе диалог представляет воспитательную технологию, позволяющую выстроить поэтапный процесс сомышления педагога и учеников по совместному поиску нравственной истины, обеспеченный педагогическими средствами и приёмами субъектного, личностно-ориентированного и возрастного подходов;

– социальная природа диалога реализует фундаментальную потребность человека в общении, взаимодействии, сотрудничестве, сотворчестве, т.к. мысль не рождается и не находится в голове отдельного человека. Она рождается между людьми, совместно ищущими истину (М.М. Бахтин), в данном случае между педагогом и учащимися.

Важно выделить следующие значимые аспекты диалога:

– любое знание по природе своей диалогично, оно результат интеграции внешнего воздействия и внутренней активности субъекта. Диалог во взаимодействии педагога и учащихся проясняет и оттачивает индивидуальную мысль, рождает эмоционально прочувствованную и рационально осмысленную аргументацию;

– в диалоге востребована и формируется субъектная позиция всех участников, что создаёт условия для речевой активности и ясной мысли, стимул для понимания другого;

– процесс диалога формирует мотивацию поступка, готовность к нравственному выбору, инициативному проявлению;

– развитие диалога поэтапно, его процесс приводит к единому результату, созданному путём интеграции всех мнений и позиций через их сопоставление, достижение понимания, через состояние сомышления его участников;

– результатом процесса взаимодействия в диалоге всех участников является развитие рефлексии и потребность во внутреннем диалоге, а также достижение понимания.

Владение диалогом должно стать педагогическим кредо учителя и воспитателя, что требует понимания его принципов, освоения соответствующей технологией.

Специфика технологии этического диалога педагога с детьми в её направленности на осмысление стержневых оснований нравственной жизни человека, что позволяет рассматривать процесс диалогического взаимодействия в качестве метода нравственного становления и развития личности школьников.

Каждый возраст требует своей палитры средств и методов, специфики моделирования диалогического взаимодействия.

С младшими школьниками акцент делается на желание ребёнка быть хорошим, на характерное внимание к нравственной стороне поступка, его моральной оценке. Педагог строит канву диалога как сюжетный рисунок сказки, приключения, путешествия, открытия важной тайны, коллективной игры. В канву сюжета вплетаются разнообразные методики, ненавязчиво корректирующие поведения детей, их взаимоотношения в коллективе, диагностирующие их особенности, динамику нравственного развития.

В подростковом возрасте в основе канвы сюжетного рисунка лежит соотнесение, сопоставление и личностное осмысление накопленного нравственного опыта ребёнка с этически выверенными нормами образа жизни человека в вековом опыте предшествующих поколений. Сюжет выстроен в логике поиска нравственного решения в разнообразных жизненных ситуациях, приёмах стимулирования моральной самооценки, в действиях, творчестве, играх, экспериментах, сопровождающих непрерывный и развивающий разговор, ведущий к осознанию своего Я.

Особенностью диалога со старшеклассниками является его проблемный характер, развитие культуры мышления, способности морального суждения и оценки, умения принимать решение в непростых ситуациях нравственного выбора.

Инструментовка диалогов в соответствии с возрастными особенностями школьников выступает как целенаправленное и педагогически организованное явление, способное интегрировать все педагогические усилия школьного учреждения, положительные факторы влияния семьи и социума в логически выстроенную канву нравственного развития учащихся.

Совокупность психолого-педагогических методов, приёмов и способов побуждения учеников к мысли, действию, решению, поступку способствуют актуализации субъектного основания личности, её нравственного потенциала, стимулируют этические суждения детей, обоснованность рассуждений, актуализируют ценностно значимые устремления учащихся, эмоционально наполняют канву диалога.

Смысловые характеристики структурных компонентов этического диалога

Вывод школьников на проблему. Это может быть сделано с помощью разных средств: интригующего вопроса, дилеммы, суждения, предложенной для анализа ситуации, игры, незаконченного сюжета, адресованного детям письма и т. д.

Построение логической цепочки развития мысли. Основным побудителем данного развития служат вопросы «почему?», «как вы думаете?». Последовательные, углубляющие проблему вопросы цементируют логику смысловой цепочки, выстраивают её пошаговую структуру. Организуемый процесс напряжённого «думания» побуждают вопросы педагога, способствующие развитию сюжета диалога, и те формы, методы и средства стимулирования мысли, которые наиболее точно связывают звенья цепочки и обеспечивают её эмоциональное насыщение.

Обращение к личности ребёнка. Поворот «на себя» обязателен в этическом диалоге, так как он создаёт условия для углубления и осмысления школьниками своего личностного Я в контексте данной проблемы, высвечивает перед ними пути нравственного решения непростых вопросов личной жизни, стимулирует самоанализ, самооценку и в связи с этим самосовершенствование.

Точка наивысшего напряжения как кульминация сопряжена с обращением к личности школьника, его жизненному и нравственному опыту, с необходимостью нравственного выбора в той или иной ситуации, жизненной коллизии, возникшей дилемме, что и станет для него сущностной значимостью обсуждаемой проблемы.

Резюме диалога как смысловое заключение или переход к следующей проблеме. Данное резюме может быть выражено как *открытый финал*, побуждающий детей задуматься по поводу обсуждаемой проблемы. Этим финалом педагог побуждает детей к рефлексии и самоосмыслению, что стимулирует их нравственное развитие.

Методические средства, обеспечивающие развитие воспитательной канвы диалога, определяются следующими принципами его построения:

– ориентация на возрастные особенности детей;
– восприятие ребёнка как субъекта воспитания;
– опосредованность влияния на учащихся;
– включение в канву диалога диагностических методик, направленных на изучение нравственного развития учеников, на осмысление школьниками собственных нравственных оценок и самооценок.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. — 543с.
2. *Бахтин М. М.* Проблемы творчества и поэтики Достоевского. Киев: Next, 1994. — 512с.
3. *Бердяев Н.* О назначении человека. М., 1993.
4. *Бердяев Н.* Философия свободного духа. М., 1994.
5. *Васильева Т.* Путь к Платону. М., 1999.
6. *Галицких О.* Е. Диалог в образовании как способ становления толерантности. М. Академический проект. 2004.
7. *Гусейнов А. А.* Этика Аристотеля. М., 1984.
8. *Зинченко В. П.* Размышления о душе и её воспитании \ Вопросы философии. 2002. № 2.

9. *Ильенков Э. В.* Философия и культура. — М., 1991.
10. *Каган М. С.* Мир общения — М.,1988.
11. *Мамардашвили М. К.* Картезианские размышления. М., 1993.
12. От Я к другому: Сб. переводов по проблемам интерсубъективности, коммуникации, диалога. — Минск, 1997.
13. Педагогика открытости и диалога культур — М., 2000.
14. *Ухтомский А. А.* Доминанта души. — Рыбинск, 2000.
15. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии. — М., 2001.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ГРАБЛИ: УДАРНАЯ ТРОЙКА В ОБЩЕНИИ С РОДИТЕЛЯМИ, ИЛИ СНОВА О КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

ЯСВИН Витольд Альбертович

доктор психологических наук, лауреат премии Правительства РФ в области образования за 1998 год, профессор Института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ), зав. лабораторией экспертизы и проектирования образовательных систем Института научной информации и мониторинга РАО

О педагогическом общении написано много. Иногда действительно толково и полезно. В любом случае каждый из нас на семинаре или конференции может сделать прекрасный доклад о том, как надо правильно общаться с родителями. Однако…

На практике мы продолжаем с завидным постоянством «наступать на любимые грабли», расшибать в очередной раз свой многострадальный учительский лоб и сетовать на «этих трудных родителей».

В данной статье на основе простейшей инвентаризации наших педагогических грабель, будет отмечена тройка наиболее «ударных», с целью их большей заметности для нас и возможности их переступать даже «в темноте» повседневной школьной загруженности.

Грабли № 1 «боевые»

Я мечтаю вернуться с войны,
на которой родился и рос.
(Игорь Тальков)

Лет десять назад в одной из школ я проводил тренинг общения для педагогов. Мы разыгрывали ситуацию, когда учителям нужно было урегулировать конфликт с родителем, недовольным четвертной оценкой его ребёнка. В начале упражнения мы обсуждали пространственную организацию предстоящего общения. На мой вопрос: «Куда мы предложим сесть родителю и как расположимся сами?», учительница, лет 35-ти, не задумываясь, ответила: «Я сяду за стол спиной к окну, а родителя посажу напротив… лицом к окну». В первый момент я искренне не понял, причём здесь окно и почему родителя нужно посадить к нему именно лицом. И учительница пояснила, что так родителю будет… *некомфортно*, *неловко*, поскольку *солнце будет его слепить*, *и он будет чувствовать себя неуверенно*. Уверенность, с которой эта учительница «организовывала пространство», наводила на мысль об её успешном опыте использования данного приёма при общении с родителями. Так и представляется, как вернувшись в учительскую, она с чувством выполненной тяжёлой работы, вытрет пот со лба, и гордо взглянув на коллег, торжественно объявит: «Я его сделала!». Коллеги, торопливо заполняющие классные журналы, одобрительно кивнут в ответ…

Невольно в голову приходят эпизоды из кинофильмов, когда следователи в мрачных кабинетах направляют свет настольной лампы в лицо *допрашиваемых*, а также рассказы военных лётчиков, как они старались занимать в воздушных боях позиции, чтобы солнце находилось сзади и слепило *противников.*

Психологи скажут, что за действиями данной учительницы стоит её профессиональная установка — родитель враг, которого нужно подавить и победить, воздействуя на него путём манипулирования. Воздействуя, а не взаимодействуя! А, как известно, воздействуем мы на объекты (с субъектами приходится взаимодействовать). Вспоминается также фраза великого Януша Корчака: «Хороший ребёнок — удобный ребёнок… Всё воспитание направлено на то, чтобы ребёнок был удобен… А для этого, прежде всего, нужно сломать его собственный дух и собственную волю», то есть превратить его из субъекта в объект. Стало быть, хороший родитель – это удобный родитель (покладистый, тихий, внимающий и исполняющий). Однако возникает проблема: педагоги часто жалуются на пассивность и безответственность родителей. Но, позвольте, коллеги, активность и ответственность присущи только субъекту, обладающему *собственными* целями, смыслами и интересами, как правило, отличающимися от наших.

Активный и ответственный родитель не всегда удобен, зато он может стать для учителя *настоящим партнёром* в образовательном процессе не только его собственного ребёнка, но и других учащихся. Для этого педагогу необходимо ВСЕГДА помнить о субъектности родителя, научиться взаимодействовать с ним, а не «побеждать» его путём различного рода манипулирования, широко распространённого в практике общения с родителями.

Грабли № 2 «пожарные»

Пока гром не грянет,
мужик не перекрестится.
(Народная поговорка)

Расскажу историю, как моих родителей, единственный раз за все 10-ть лет, вызывали в школу, и как классный руководитель извинялся за это перед моим отцом. Это произошло, когда я учился в классе 8-ом, а может уже и в 9-ом. В нашей школе ввели «инновацию» — после последнего урока учащихся в гардероб должен был сопровождать учитель, который этот урок проводил. Тогда техничка открывала гардероб, и мы «культурно» забирали свои куртки и пальто. Помню, был урок истории, на котором учительница, спешащая в поликлинику, покинула класс минут за 15-ть до звонка, дав нам, как водится в таких случаях, задание для самостоятельной работы.

Со звонком мы, естественно, отправились в гардероб, который нам также естественно техничка «без учителя» не открывала. Кто-то из одноклассников отправился на поиски администрации с надеждой получить соответствующее разрешение в порядке исключения. Конечно, всё это было достаточно долго. Мы томились перед дверью гардероба, и от нечего делать, а может, от присущей мне в те годы активности и инициативности я попробовал открыть замок гардероба ключом от своей квартиры и… дверь распахнулась! Одноклассники с радостным визгом ринулись в гардероб, а технич-

ка — в директорский кабинет. Не успели мы одеться, как она вернулась в сопровождении завуча. Я был уличён и разоблачён, мои родители были вызваны в школу.

Мать категорически отказалась «идти позориться», и в школу отправился отец. Завуч описала мой «хулиганский поступок» в категориях «вскрыл» и «проник», а также добавила, что ей «теперь понятно, куда исчезают вещи из гардероба». На замечание отца, что взял-то я своё пальто, последовал хрестоматийный ответ: «Сегодня взял своё, завтра возьмёт чужое!».

Завершилась история тем, что мой классный руководитель, присутствовавший при данном педагогическом общении, отвёл отца в сторону и наедине, извинившись за всё, добавил: «Ну, что с них возьмёшь… Бабы…». Завуч была «Заслуженным учителем»…

К сожалению, практика «вызова» родителей в школу только в «пожарных» случаях неуспеваемости или нарушений дисциплины учащимися остаётся до сих пор достаточно распространённой. Более того, даже на обычное собрание родителей часто не приглашают, а тоже *вызывают*. В этом году дочь-старшеклассница принесла отпечатанную стандартную записку от классного руководителя (лауреата регионального конкурса «Учитель года») с формулировкой «Явка строго обязательна!». В результате родители избегают контактировать с педагогами, не без оснований полагая, что получат в школе лишь очередную порцию негатива.

Грабли № 3 «казённые»

Раньше я думал, что с детьми надо разговаривать правильно.
Теперь я понимаю, что с детьми надо разговаривать искренне.
(Януш Корчак)

«Явившись» на «строго обязательное» родительское собрание, я испытал давно забытое ощущение армейских политзанятий. В начале собрания классный руководитель зачитала нам тщательно подготовленный 40-ка минутный доклад, посвящённый новой программе развития региональной системы образования. В докладе фигурировало много цифр (количество новых школ и детских садов; количество учащихся в различных типах образовательных учреждений и т. п.). Затем были приведены различные показатели учебной успешности учащихся класса, а в завершении монолога (прошло уже 1,5 часа) было сформулировано, что мы как родители *должны* делать, чтобы эти показатели повысились. *Указания*, которые мы получили, были, безусловно, вполне разумными, но и абсолютно очевидными (а отчасти и реально невыполнимыми). Самое главное, что на собрании царила атмосфера бессмысленности происходящего, родители чувствовали, что оно проводится «для галочки». Показательно, что на предложение задавать вопросы никто не среагировал… Все ждали, когда можно будет покинуть класс…

В психологии общения одним из ключевых положений, определяющих эффективность взаимодействий, является ответ на вопрос «Чьи проблемы мы решаем в общении — проблемы партнёров или свои собственные?». Конечно, проводя собрания «согласно утверждённому плану», не ориентированному на потребности и запросы родителей, невозможно достигнуть взаимопонимания с ними.

Кроме того, в общении наряду с информационной составляющей всегда присутствует и эмоциональная, о которой совершенно забыла (а может и не знала!) наша классная руководительница. Она заняла исключительно ролевую «руководящую» позицию, игнорируя межличностный характер взаимодействия, в том числе и профессионального.

Коммуникативная компетентность педагога

Область «стиля» и «тона» всегда игнорировалась педагогической «теорией»,
а между тем это самый существенный, самый важный отдел…
(А. С. Макаренко)

Коммуникативная компетентность педагога — это совокупность его индивидуальных навыков в сфере общения, приобретенных в результате профессионального образования и специального обучения, в сочетании с инициативностью, адекватным социальным поведением, способностью сотрудничества и преодоления конфликтов. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает знания и умения, систему ценностных ориентаций и т. д.

В коммуникативной компетентности педагога, проявляющейся в общении с родителями, могут быть выделены три основных компонента: мировоззренческий, психологический и технологический.

Мировоззренческий компонент включает:

– ценностные ориентации, жизненные и профессиональные смыслы и социальные установки, определяющие эффективность взаимодействий;
– отношение к себе и окружающим людям;
– персональные поведенческие стратегии (ролевого или партнёрского взаимодействия и т.п.).

Психологический компонент включает:

– способности познавать и понимать себя и других людей;
– способности к эмпатии, идентификации и рефлексии;
– способность оценивать и выстраивать процесс взаимодействия, учитывая точки зрения всех его участников и т.п.

Технологический компонент включает:

– техники и приёмы слушания собеседников;
– способы адекватной передачи собственных сообщений;
– средства невербальной коммуникации и т.п.

Эффективность (от лат. *effectivus* — дающий определенный результат, действенный) – один из важнейших показателей успешности педагогического взаимодействия, отражающий соотношение желаемого (предполагаемого, ожидаемого) и реально достигнутого результатов. Эффективность взаимодействий педагога зависит как от его мировоззренческих установок, так и от его уровня владения техникой общения.

В мировоззренческом плане эффективности взаимодействия способствует, прежде всего, направленность педагога на своих собеседников, глубокое внимание к их интересам, потребностям и состояниям. Как писал известный швейцарский педагог и психолог И. Г. Песталоцци: «Моё внимание, доведённое до осторожности и тщательности, есть основа моей добродетели». Речь идёт о внимании к партнёру, об осторожности и тщательности, подбора слов и фраз, невербальных проявлений, то есть о тактичности в общении. При этом необходимо каждый раз полностью настраиваться на нового собеседника, избегая стереотипизации людей и ситуаций по тому или иному признаку, от чего в своё время предостерегал классик отечественной педагогики К. Д. Ушинский, говоря о «вреде педагогического опыта».

Эффективность стратегии взаимодействия на основе стремления подстроиться к партнёру остроумно и образно подчёркивается выдающимся американским психологом Карлом Роджерсом: «Я очень люблю мороженое с клубникой. Но когда я иду на рыбалку, то насаживаю на крючок вовсе не моё любимое мороженое, а неприятно пахнущих, извивающихся червей… И, что самое удивительное, рыба клюёт именно на них». Игнорирование или обесценивание мнений и позиций родителей, попытка навязать им свою точку зрения является барьером в общении, не позволяет успешно достигать желаемых результатов, то есть делает взаимодействие неэффективным.

Направленность на родителей выражается также в желании и умении их слушать. Барьером взаимодействий оказывается привычка постоянно интерпретировать, оценивать, комментировать услышанное. В результате педагог слышит не столько собственно родителей, сколько самого себя по поводу сказанного собеседником. Как признался один из участников тренинга, проводимого мной для педагогов, анализируя свои контакты с родителями: «Я не то, что их не слышу… На самом деле, я их даже не слушаю. Как максимум, я могу помолчать, пока они говорят». Выставляя свои оценки собеседнику, мы становимся «экзаменаторами», не способными к конструктивному партнёрскому взаимодействию.

Важным условием эффективности педагогического взаимодействия является также открытость педагога в процессе общения, которая опирается на принятие себя, своих индивидуальных особенностей и обстоятельств жизни. Многие педагоги боятся выглядеть неуспешными в глазах родителей, боятся, что их не так поймут, осудят и т. д. Другими словами, они боятся оказаться отрицательно оценёнными и не принятыми родителями. Этот страх обусловливает стеснительность, скованность, пассивность, которые не позволяют педагогу проявить свою личность в общении, лишают такое общение искренности и глубины, делая его поверхностным и мало значимым. Боле того, если педагог пытается особенно тщательно скрывать какую-либо свою проблему или обстоятельство, то именно этим он вызывает повышенный интерес именно к этому обстоятельству. Взаимодействие становится не только не эффективным, но и конфликтным, и стрессогенным.

Владение техникой педагогического общения предполагает адекватное использование различных приемов вербальной и невербальной коммуникации. Эффективность взаимодействий во многом зависит от того, как выстроена логика высказываний, какие фразы (агрессивные, побуждающие, поддерживающие и т. д.) используются в речи, какие образы (визуальные, аудиальные или кинестетиче-

ские) предлагаются вниманию собеседников с учётом особенностей их восприятия, в какой позе мы ведём общение, какими жестами пользуемся и т. д. Часто педагоги недооценивают значение этих «мелочей» в общении. Вместе с тем, именно свободное владение коммуникативными техниками и приёмами позволяет стать мастером общения, неизменно достигающим желаемых результатов в деловом и бытовом взаимодействии.

Например, если педагог разделяет точку зрения родителя, то он может сказать: «Вы правы!» или «Я согласен с Вами!». В первом случае, с психологической точки зрения, педагог невольно даёт оценку собеседнику, как бы подчёркивая, что он-то сам точно знает, как должно быть. Он как бы занимает позицию сверху, психологически похлопывая собеседника по плечу: «А ты, парень, тоже соображаешь…». Во втором случае педагог занимает равную позицию с родителем, присоединяясь к нему, как бы пропуская его вперёд. Очевидно, что во втором случае педагог демонстрирует свою психологическую компетентность, повышая самооценку родителя, вызывая к себе его неосознанную симпатию. Именно из подобных «мелочей» формируется отношение родителей к педагогу.

Многочисленные исследования эффективности взаимодействий показали, что степень доверия к услышанному зависит от субъективного восприятия компетентности и надежности собеседника (должности, звания и т. д.), его искренности, а также от того, насколько полученная информация совпадает с нашими собственными представлениями и исходными установками. Люди склонны больше доверять информации, полученной от тех, кто похож на них (внешне, этнически, мировоззренчески и т. д.), а также от тех, кто отстаивает определённые позиции в ущерб собственным интересам. Оказалось также, что быстрая речь является более убедительной, чем медленная. Логичные и обоснованные сообщения более эффективны в среде заинтересованных интеллектуалов, а для слабо заинтересованных и мало образованных людей лучше подходит эмоциональное и ассоциативное содержание сообщений, непосредственно побуждающее к действиям. Установлено также, что на эффективность общения влияют взаиморасположение собеседников в пространстве, интенсивность и адекватность использования жестов, богатство мимических проявлений собеседников и многие другие факторы.

Можно говорить об одарённости в сфере общения тех, кто «от природы» открыт и социально активен, внимателен к другим людям, способен подстраиваться к их интересам и проблемам, умеет слушать и убеждать своих собеседников, делать эффектные комплементы и т. п. Приобретая разносторонний жизненный опыт, изучая социально-психологические законы и феномены в процессе специального образования и самообразования, а также сознательно овладевая техниками и приёмами эффективного взаимодействия путём участия в различных тренингах, такие люди становятся очень эффективными коммуникаторами. Как правило, именно они становятся лидерами, добиваются серьёзных успехов в управлении, публичной политике, бизнесе, сценическом искусстве и т. д.

Создание творческой среды на родительском собрании

Нет повеления – есть добрая воля.
Нет догм – есть проблемы.
(Януш Корчак)

Для успешного проведения родительского собрания с самого начала целесообразна организация особой творческой среды с характеристиками команды, семьи. Именно эта общность становится

важнейшим условием эффективного взаимодействия. Формированию и саморазвитию этой общности компетентный педагог старается уделять постоянное внимание. Такая общность создает среду эмоционального комфорта, ощущение безопасности, доверия, открытости. Это стимулирует возникновение и развитие отношений сотрудничества между родителями и педагогами, позволяет им не стесняться друг друга, актуализирует личностное саморазвитие каждого.

Организуя родительское собрание можно опираться на следующие критерии:

– соответствие содержания собрания его основной цели;

– последовательность перехода от решения более простых проблем к более сложным;

– наличие связи между отдельными обсуждаемыми проблемами, обеспечивающей единое восприятие всего «мероприятия»;

– необходимая смена ритма протекания собрания, чередование информационно-интеллектуальных и эмоциональных элементов общения;

– предоставление каждому родителю возможностей высказаться, ограничение узурпации инициативы наиболее активными родителями;

– получение родителями позитивных впечатлений от собрания;

– возможность каждого родителя принять участие в обсуждении всех проблем и выработке решений собрания.

Всегда важно четко представлять себе как начинать собрание и чем его заканчивать. Разработанный план проведения собрания должен быть законченным, но не окончательным. Этот план часто приходится корректировать в зависимости от сложившейся обстановки.

Гибкость педагога, проводящего собрание, позволяет родителям почувствовать, что все, что делается, делается именно для них, а не является стандартной процедурой, под которую все должны подстраиваться. Это способствует усилению мотивации активного участия в работе собрания.

Наиболее важным принципом проведения родительского собрания являются *безоценочность действий и личности родителей и их детей,* которая предусматривает избегание оценочных суждений педагога об участниках собрания и участников друг о друге.

При необходимости для каждого родителя заранее готовится «индивидуальный пакет», в который входят соответствующие информационные материалы, анкеты и т. п.