

ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Е. Александрова

Миры и меры ребёнка
в образовании: пути
педагогической поддержки

59 – 68

И. Попова

Организация внеурочной
деятельности школьников

69 – 77

Л. Байбородова

Внеурочная деятельность сельских
школьников: как лучше её
организовать

78 – 84

М. Мазниченко

Педагогические средства
комплексной профилактики
социальных зависимостей
подростков

85 – 92

МИРЫ И МЕРЫ РЕБЁНКА В ОБРАЗОВАНИИ: ПУТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

Е. АЛЕКСАНДРОВА

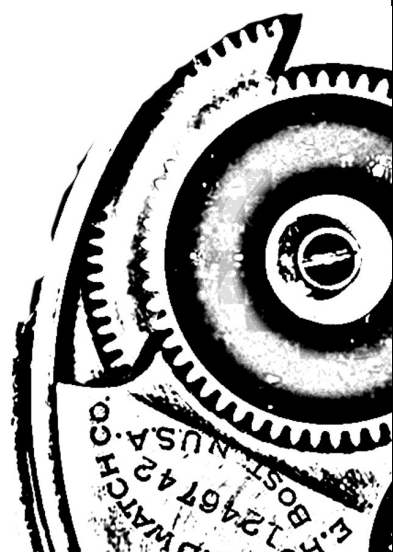
Когда в 1990 годах прозвучала идея педагогической поддержки, и группа освобождённых классных воспитателей была командирована на семинары автора этой концепции О.С. Газмана, мы весьма скептически отнеслись к предстоящим перспективам, так как были уверены: ничего нового в нашу работу они не привнесут. Как же мы ошиблись! На семинарах Олега Семёновича и его команды мы услышали то, что стало не только основой нашей последующей двадцатилетней работы, но и педагогическим мировоззрением.

Занимаясь несколько лет проблемой формирования картины мира ребёнка, я обращалась к детям с вопросом о том, в каких мирах они живут. И мальчик десяти лет, отвечая мне, грустно сказал:

— Я живу в одном мире, его нельзя поделить на кусочки.

— Как же нельзя поделить на кусочки? Ведь в какой-то момент для тебя становится актуальным тот или иной кусочек мира...?

— Когда я был маленький, миров было много, потому, что мне было всё впервые и интересно. А потом я почувствовал, что всё вокруг уже знакомо, ничего нового не вижу, ничего нового не происходит. И мои много миров слились в один мир. Мне стало скучно, я понял, что стал взрослым...





Получается, что у ребёнка много миров, пока он ещё чего-то не изведал. Понятие «мир» у него связано с новизной восприятия, эффектом радости, эмоциональной включённостью, неожиданностью, удивлением, озадачиванием, ожиданием чуда, радости, предвкушением возможности сменить обстановку, увидеть что-то необычное.

Что можно понимать под картиной мира?

«Солнце, море, небо, земля, горы, радуга — то, что нас окружает. Это мир земли, природы. И этот мир меняется в зависимости от времени года и того, где мы находимся, что сейчас происходит.

Есть мир моей семьи. Это наша атмосфера в семье, общие радости и переживания, решение общих проблем. Мир нашей семьи отображается в картинах, книгах, фотографиях, рассказах и воспоминаниях, в том, что мы делаем своими руками. Для мира семьи очень важны общие дела и праздники.

Есть мир людей. Это те люди, которые нас окружают. Это не только родные и близкие, но просто знакомые. Это друзья. Это школа. Это те люди, которые увлекаются тем же, чем и ты.

Есть мир нашего города, те места в нём, которые мы любим, где часто бываем. Есть мир нашей страны, с разными городами, с президентом. Мы смотрим новости и узнаём то новое, что происходит в мире.

Можно смотреть на мир и видеть два мира. Мир светлый и счастливый. Это мир солнца, дружбы, смеха и радости. Здесь все люди добрые, много любви и счастья, много праздников и подарков. Никто не хочет сделать плохо другу другу и, вообще, миру (животным, растениям). Здесь много ярких цветов и детей.

А есть мир тёмный и коварный. Здесь много вражды и злобы, ненависти. Люди не хотят понять друг друга. Люди ненавидят друг друга и этот мир, они не любят мир, они любят только себя.

Каждый человек видит мир по-разному.

Мой мир начинается с моей комнаты. Её я пытаюсь обустроить так, чтобы она подходила к моему миру, и в ней можно было помечтать, каким бы ты хотел видеть этот мир и себя в нём. Мысли о картине моего мира очень лёгкие и мгновенные. Сейчас я мечтаю о пиратах, кораблях, сражениях на шпагах. А потом вспоминаю что-то ещё и мечтаю о чём-то другом. Мой мир — это мир моей мечты. Я отчасти живу в своих мечтах».

Даша Шустова, 3 «Б», гимназия № 1 г. Ульяновск

[43 - 58]
Управление
и проектирование

60

Мир предоставляет ребёнку множество возможностей: сменить обстановку, увидеть необычное в обычном, разгадать загадку, найти новое для самого себя, проверить себя, преодолеть опасность, отдохнуть — словом, всё, что составляет для него ситуацию приключения.

Культурный шок от стандарта

То, что мы делаем в школе, та мера и сумма педагогических действий и влияний, которые нам предложены новыми стандартами, связаны ли с ощущением мира самим ребёнком? Изучая стандарты, я получила неожиданный для себя от-



вет. Рассматривая их с критической позиции, я не обнаруживаю в них откровенного негатива. То, что там прописано, действительно укладывается в потребности ребёнка в приключении, изменении, неожиданности, озарении, радости, способствуя формированию у него позитивной жизнеутверждающей картины мира.

Зададимся вопросом, какие педагогически обеспеченные ситуации будут способствовать формированию картины мира ребёнка, и предусмотрено ли это новым стандартом образования? К примеру, под педагогической ситуацией «Приключения — эмоции» мы понимаем неожиданное изменение ситуации, некий сюрприз, порождающий радость или испуг. Как этот вид педагогической ситуации поддержан стандартом и что предлагает стандарт измерять в этом отношении? Стандарт не содержит рекомендаций проведения скучнейших классных часов, но позволяет выбирать методы и формы проведения развивающих, воспитывающих и обучающих встреч с детьми, которые способны вызвать у ребёнка радость.

Что же является «радостным испугом» для детей в школе? Судя по их же словам, это вызов к доске тогда, когда они *выучили* материал. Не секрет, что даже для отличников публичное выступление у доски является стрессом, но тот факт, что на любой вопрос учителя они могут дать ответ, порождает у них ощущение самодостаточности, «отмщения», победы и радости. Это для них приключение, порождающее успешность.

Следующий вид педагогических ситуаций-приключений — «Приключения-действия», удовлетворяющие потребность ребёнка в смене обстановки, визуального ряда, в преодолении препятствий. Эти потребности тоже учитывает действующий стандарт, в котором заложена необходимость моделирования социокультурного пространства, причём социокультурно одобряемого. Например, потребность в смене визуального ряда вполне удовлетворяет «интернет-пространство», а его использование заложено в стандарте. Другой вопрос, как можно этим воспользоваться и реализовать в ситуации внеклассного общения с ребёнком, да и на уроках тоже, но стандарт это предполагает. Преодоление препятствий — да, в стандарте это тоже встречается.

Ещё один вид педагогических ситуаций-приключений — «Приключения — мысль». Обратите внимание, как ребёнок может породить мысль воображаемую страну, в которой он живёт долгое время и которая даёт ему старт на всю оставшуюся жизнь. Наверное, самым мощным приключением в жизни Малыша был его Карлсон, а для Льва Кассиля отправной точкой послужила «Швамбрания».

Для нас, воспитанных в советской школе, очевидно, что педагогическая ситуация основывается на мышлении, мысль — это та категория, которая является базовой для школы как социокультурного института. Однако для нынешнего подрастающего поколения данная посылка не является истинной, и это не только не снимает с нас ответственность, но даже увеличивает её.

В стандарте ценность мышления в «чистом виде» не прописана, но есть фразы о том, что ребёнок должен научиться анализировать, синтезировать. Мы можем использовать загадки, головоломки, «квесты» во время перемен, а также создавая сценарии мероприятий не только развлекающего, но развивающего и воспитывающего характера¹.

Да, «путешествие по станциям» мы педагогически освоили давно, придумывая сценарии разнообразных викторин. Современный ребёнок его переделал

¹ Александрова Е.А. Радости перемены // Классное руководство и воспитание школьников. 2011. № 2. С. 4–6.





в «Ночной дозор», добавляя собственную двигательную активность и расширяя границы школы до границ города, а иногда и выходя за эти границы. Потенциал этих игр мы можем использовать? Но будем ли мы это делать? Сил наших хватает лишь на то, чтобы взять из стандарта только ту меру, которая «устраивает» педагогов — провести традиционные классные часы в режиме самосохранения... и это *само-* в данном случае относится к педагогу...

А вот то, что классные часы и внеурочную жизнь ребёнка в школе можно сделать разнообразной по сути и по содержанию, чтобы обеспечить интерес ребёнка к различным сферам жизнедеятельности, тоже заложено в стандарте. Впервые мы видим стандарт, согласно которому учителю предлагается разработать модель организации внеурочной деятельности. Это мощный рывок вперёд. Таким образом, учитывая потребность ребёнка в создании воображаемого мира, мы сами «поработаем» на формирование у него заинтересованного отношения в себе в мире и мира в себе.

Ещё одна группа педагогических ситуаций-приключений — «*Приключение — изменение (преобразование)*». Для ребёнка это триединый процесс. Первый аспект: изменение ребёнком самого себя, создание «себя нового» подобно «эффекту Пигмалиона»: Я могу стать другим, Я стану другим, Я постоянно преобразуюсь, Я становлюсь лучше.

Второй аспект: преобразование окружающего пространства, его усовершенствование, моделирование, зачастую тайное от взрослых (тайные штабы, «места»).

Третий аспект: попытка преобразовать окружающих взрослых, проживание многих событий «от противного», что весьма ярко проявляется в реакциях отрицания и отрицания, особенно в подростковом возрасте.

Стандартом это не предусмотрено. Но! В стандарте заложена **задача**: изменить способность ребёнка к самоизменению. Постановка задачи в таком ракурсе — значительный шаг вперёд.

Восприятие мира как ситуации взаимодействия с другими

Здесь прослеживается ещё одно направление педагогических ситуаций, которые нам необходимо создавать согласно новым стандартам образования. Мы проводили исследование с целью выявить степень **важности** ситуаций взаимодействия для ребёнка (респонденты — учащиеся школы, все возрасты). Результаты таковы:

1. Ребёнок — Родитель в ситуации дома
2. Ребёнок — Ровесники/Ребёнок
3. Ребёнок — Значимый другой
4. Ребёнок — Учитель-предметник/Классный руководитель
5. Ребёнок — Родитель в ситуации школы.

Мы ожидали увидеть в этом перечне на первом месте взаимодействие со сверстниками, со значимым другим, однако нет! Обратите внимание: дети всех возрастов на первое место сейчас ставят семью. И они чётко выводят для себя: *родитель в ситуации дома* (первое место в рейтинге) и *родитель в ситуации школы* (последнее место в рейтинге. Это разведение функций родителей присутствует в 83% анкет). Современные дети видят «разных» родителей, а родители



в общении с ними выполняют различные ролевые функции, но несомненно одно: дети нуждаются во взаимодействии с родителями.

Это явление, согласно стандартам, может и должно быть педагогически обеспечено. ФГОС фиксирует, что школа должна обеспечить заключение общественного договора, заниматься развитием педагогической компетентности родителей и организовать *совместную деятельность* учащихся с родителями. Это позволит замкнуть цикл миров и взаимодействия, который у детей начинается с общения с родителями и заканчивается тем же.

В этом случае после некоторых акций по совместной деятельности родителей и детей, где обеспечивалась встреча ребёнка с родителем для того, чтобы они научились понимать смыслы слов, взглядов, жестов друг друга, осознавать всё то, что происходит в школе, в ста процентах улучшаются отношения в семье². Этот эффект, казалось бы, невозможно измерить и нельзя это мерить! Но мы мерили, и у нас поучалось!

Обратите внимание на четвёртый пункт перечня. Дети упоминают, что они взаимодействуют с учителем-предметником и классным руководителем. Для нас важно, что в стандарте впервые упомянута новая должность — тьютор. Мы *не* встречаем в стандарте слова «классный руководитель», должности классного руководителя, но *тьютор наличествует*. Педагог и тьютор. Осознать это явление нам всем ещё предстоит, поскольку должность тьютор, как педагог-поддерживатель, педагог — индивидуальный консультант, имеет иное методологическое основание и иное методическое обеспечение деятельности, чем классный руководитель как организатор и контролёр жизнедеятельности детей³.

Вот результаты исследования: «Для того чтобы стать старше, мы должны общаться в школе, но не с педагогом как с функцией, — пишет ученик 8-го класса, — нам учитель-предметник, классный руководитель как «классный руководитель» не нужны, нам человек нужен»⁴. Наши дети, учитывая тот факт, что образование они могут сегодня получить и дистантно, перестают в нас видеть педагогов, *они начинают видеть в нас людей*. И в стандарте заявлено, что мы должны организовать детско-взрослые сообщества, которые позволят нам создать столь нужную детям событийность.

Ещё один образ мира, который существует у детей: мир как совместность, событийность с другим. Миры детей начинают порождаться, когда педагогически организована ситуация *совместность и событийности с другими*.

Совместное *думание* как озвученная рефлексия, совместное *слово* стоит на первом месте у 80% респондентов. Они отмечают: что-то яркое и новое для жизни появляется тогда, когда они совместно с кем-то над чем-то подумают.

На втором месте (65%) в ответах детей стоит *совместное действие*, подчас ритуальное. Мы сравнивали потребность ребёнка в ритуалах, традициях и наличии *уклада школы*. Исследование проводилось в 1997-м, 1999-м, 2002-м, 2007-м и 2011 годах. Потребность детей в ритуалах, традициях, укладе школьной жизни плавно, но постоянно возрастает. Если 15 лет назад дети говорили о том, что ритуальная линейка им не нужна и надоела, то сейчас они испытывают потребность в устойчивости мира, которую создают ритуал и традиция.

В 33% случаях миры ребёнка порождаются совместным *бездействием, молчанием*. Дети говорят, что их новые миры порождаются тогда, когда рядом есть

² Александрова Е.А. Как открыть школу родителям и для родителей // Народное образование. 2008. № 5. С. 219–224.

³ Александрова Е.А. Тьютор: реальное взаимодействие практической психологии и педагогики // Школьный психолог. 2007. № 3. С. 6–9.

⁴ Александрова Е.А. Если сегодня перечитать Коменского // Народное образование. 2011. № 7. С. 215–222; Воспитательная работа в школе. 2011. № 6. С. 22–30.





⁵ Александрова Е.А., Видт И.Е. «Педагогический ремонт» или способ создания атмосферы свободного обучения и воспитания // Директор школы. 2002. № 5. С. 3–10.

⁶ Александрова Е.А. Дети и родители в учреждении дополнительного образования: чем объединить? // Дополнительное образование и воспитание. 2009. № 10. С. 3–6.

[43 – 58]
Управление
и проектирование

64

человек, с которым можно помолчать и почувствовать его молчаливое одобрение, поддержку. Смысл педагогической паузы переоценить трудно.

У 28% респондентов мир порождается ситуацией *противодействия* как *поиск грани дозволенного*, как *попытка преодоления*. У ребёнка есть базовая потребность проявить волевые усилия, преодолеть, испытать себя. Мир, который порождается путём преодоления чего-либо в учении, в развитии, оказывается более устойчивым.

Мир-территория есть у каждого ребёнка. Руссо отмечал, что первый мир, который получает ребёнок от своего родителя, — это путы-свивальники, препятствующие его развитию.

Дети говорят, что у них есть **разрешённые миры** и перечисляют их: дорожка в школу, школьное здание, парта, коридоры, школьный двор, холл, бассейн; медиатека, УДО, учебный кабинет. Это особые миры, которые, кстати, в сознании детей между собой **не связаны**.

Меньше всего в качестве мира дети вспоминают учебный кабинет. Для них это место не важно, даже для тех, у кого учение стоит на одном из первых мест. Современные дети не связывают процесс своего учения с учебным кабинетом. Стандарт даёт возможность эти миры расширить. Если читать стандарт, то там заявлены и бассейны, и медиатеки. Новые ФГОС, наконец, предусматривают создание социальной образовательной среды развития учащихся — размыкание «каменных стен»⁵.

Существует для ребёнка в школе и *запретный мир* — особый мир, где происходит всё самое интересное: подвал, чердак, крыша, дерево, лаборантская. Эти «места» дают гораздо больше для развития, чем мы можем себе представить. Это и «маленький тайный дом», и закуток под лестницей, и чердак (вспомним «Говорит седьмой этаж» А. Алексина, «Тимура и его команду» А. Гайдара). Это дерево, куда можно залезть и читать там и художественную литературу, и учебник — и это становится интересно, ибо... таинственно. Стандарт позволяет нам создавать различные образовательные среды, правда, не уточняя, какие.

На второе место по степени важности для взросления дети ставят образование, которое они получают вне стен школы. Эта потребность также обеспечена ФГОС, в которых заявлено: участие во внешкольных организациях; **использование** возможностей УДО. Мы и раньше их использовали, но это было ситуативно и со стороны школы зачастую потребительски (например, номер художественной самодеятельности подготовил педагог УДО, а на концерте в школе он представляется от имени классного руководителя). Кстати, есть опасность, что подобное будет продолжаться: обратите внимание на слово «использование» в тексте ФГОС. Полагаем, было бы логичнее написать: совместная деятельность педагогов и родителей, объединение усилий школы и УДО для разработки индивидуальных образовательных траекторий⁶.

Дети говорят: нам нужны внеурочные занятия в школе. ФГОС подтверждают: необходима модель образовательного процесса, обеспечивающая организацию внеурочной деятельности. Просим прощения у читателей за повторение, но это весьма и весьма важно: раньше внеурочная деятельность, конечно, была, но это зависело от личной инициативы педагогов, теперь же она становится системной.

Учебные занятия в школе дети ставят на последнее место.



Читаешь детские анкеты, их развёрнутые ответы и предложения и вспоминаешь описание старой школы, которое привёл швейцарский педагог, теоретик и активный деятель нового воспитания А. Ферьер (1879–1960): «И сотворили школу так, как велел им Дьявол. **Ребёнок любит Природу**, поэтому его замкнули в четырёх каменных стенах. **Ребёнку нравится сознать, что его работа имеет какой-то Смысл**, поэтому всё устроили так, что его активность не приносит никакой пользы. **Ребёнок не может оставаться без движения** — его принудили к неподвижности. **Ребёнок любит работать руками** — его стали обучать Теориям и Идеям. **Ребёнок любит говорить** — ему приказали молчать. **Ребёнок стремится Понять** — ему велели Учить наизусть. **Ребёнок хотел бы сам искать Знание** — ему оно даётся в готовом виде... И тогда дети научились тому, чему бы не научились при других обстоятельствах. Они научились Лгать и Притворяться».

В стандарте заложены возможности так строить учебно-воспитательный процесс, как ребёнку нравится, как он любит.

Давайте сопоставим: «Ребёнку нравится сознать, что его работа имеет какой-то Смысл, Ребёнок стремится Понять». Да, стандартом предусмотрены **личностные результаты образования**: готовность и способность саморазвитию, сформированность мотивации к учению, к познанию, к социально значимой деятельности. В стандарте заложено ориентирование деятельности педагогов на формирование у учащихся **ценностно-смысловых установок**: индивидуально-личностной позиции; социальных компетентностей; личностных качеств; основ гражданской идентичности, познания мира, осознания ценности труда, науки и творчества.

Дальше: «Ребёнок не может оставаться без движения, деятельности, любит говорить, хотел бы сам искать Знание, стремится Понять». Что имеем в стандарте? Соответствующие этим потребностям **метапредметные результаты образования**. Познавательные: работа с информацией, учебными материалами, использование знаково-символических средств, общих схем решения, выполнение логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации, установлении аналогий, подведение под понятие. **Регулятивные**: управление своей деятельностью, контроль и коррекция, инициативность и самостоятельность. **Коммуникативные**: речевая деятельность, навыки сотрудничества.

Стандарты предусматривают, что для современного ребёнка важно умение **самостоятельно** определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать её мотивы и интересы.

Следующий посыл Детства: «Ребёнок любит Природу, поэтому его замкнули в четырёх каменных стенах. Ребёнок не может оставаться без движения — его принудили к неподвижности. Ребёнок любит работать руками — его стали обучать Теориям и Идеям».

Так вот, новый ФГОС предусматривает создание открытого (не только с позиции дистантного обучения, но и методологически — свободного, открытого) образовательного пространства, использование возможностей социума. Мы видим также заявку на организацию проектной деятельности, реализация которой не возможна без взаимодействия ребёнка с иными социальными институтами, не только со школой, что обеспечит также заявленную в стандартах социальную самоидентификацию растущего человека посредством лично приемлемой





деятельности, приобретение им практического опыта⁷. Нельзя не упомянуть в этой связи увеличение количества часов на физкультуру.

Вопросы к стандартам

Как можно измерить степень духовно-нравственного развития, воспитанности и социализации учащихся? Да, в педагогике есть ответы на эти вопросы, но насколько имеющиеся диагностические методики соответствуют ментальности современного общества?

В этой связи предлагаем собственные критерии результативности педагогической деятельности, соответствующей требованиям новых ФГОС.

1. Критерии, касающиеся наличия реальных гуманистических отношений и соответствующих им методов и форм образования каждого конкретного ребёнка, обеспечивающих ему свободу выбора во всех сферах его жизнедеятельности.

В сфере «общение»

▼ результативность педагогически организованного моделирования ситуаций внутри- и межличностного общения;

▼ совместного педагого-ученического и детско-взрослого обсуждения стратегий жизнедеятельности ребёнка;

▼ выбора стиля общения в той или иной ситуации, способов решения проблем и выхода из конфликтной ситуации, социального статуса в социуме (ближайшего и отдалённого по времени и значимости).

В сфере «образование ребёнка вне стен школы»

▼ реальная возможность выбора им:

♦ базы для выполнения учебных проектов (в контексте традиций продуктивного образования);

♦ направлений деятельности кружков, секций, студий учреждений дополнительного образования;

♦ тематики экскурсий в муниципальном, региональном и федеральном масштабе, в том числе виртуальных с помощью Интернета.

В сфере «внеурочные занятия в образовательном учреждении»

▼ возможность выбора ребёнком:

♦ тем творческих и прикладных проектов, имеющих личную и социальную значимость; ролей в подготовке и проведении мероприятий рефлексивного, научного, творческого, прикладного, спортивного характера (шоу-технологии, КДТ, дебаты, деловые игры);

♦ вариантов презентации результатов деятельности;

♦ возрастание уверенности педагогов и родителей в творческих силах ребёнка, что выражается в предоставлении ему возможности максимально самостоятельно разрабатывать и выполнять проекты, имеющие социальную значимость: создание школьных СМИ (издательство газеты, журнала, работа школьного радио, Интернет-сайта, телевидения), кафе, театров.

В сфере «учебные занятия в образовательном учреждении» показателями служат:

▼ наличие традиций совместного педагого-родительского обсуждения и предоставление ребёнку права выбора темпа и уровня глубины изучения материала;

▼ тем научных и прикладных проектов;

⁷ Александрова Е. А. Структура учебного плана Продуктивного образования в берлинских школах // Школьные технологии. 2001. № 3. С. 90–121.



▼ источников информации; видов домашних заданий; вариантов презентации результатов учения; педагога, стиль обучения которого максимально соответствует стилю учения учащегося;

▼ готовность и умение ребёнка вести график учёта индивидуальных образовательных достижений, планировать и реализовывать индивидуальную образовательную траекторию.

2. Критерии реальности гуманистических отношений и соответствующих им методов и форм воспитания и обучения в образовательном пространстве.

ЦЕННОСТНЫЙ компонент образовательного пространства:

▼ открытость;
▼ паритетность и толерантность взаимодействия его субъектов;
▼ разнообразие ситуаций свободного ответственного выбора;
▼ коллегиальность обсуждений тех или иных ситуаций и проблем;
▼ единство педагогических усилий учреждений среднего (полного) общего, дополнительного образования, предприятий и учреждений социума в разработке индивидуальных образовательных траекторий.

ЛИЧНОСТНЫЙ компонент образовательного пространства:

▼ степень понимания родителями педагогами индивидуальных особенностей, образовательных склонностей и предпочтений ребёнка;
▼ осведомлённость взрослых о том, как вместе с ребёнком определить его проблему, какие способы её разрешения для него наиболее приемлемы;
▼ способность педагогов и родителей определить направленность индивидуальной образовательной траектории ребёнка (творческую, научную, прикладную), совместно с педагогом и ребёнком проектировать её;
▼ проявление инициативы в сотрудничестве с ребёнком в процессе продуцирования, разработки и презентации лично и социально значимых учебных проектов;
▼ способность принять и понять независимость ребёнка, его права и обязанности в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей;
▼ проявление инициативы в организации разнообразных форм встреч взрослых и детей;

▼ способность к коммуникации и сотрудничеству с собственным ребёнком.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ компонент образовательного пространства:

▼ уровень сформированности традиций проектирования и реализации педагогических ситуаций для развития у учащихся умений и навыков жизненного и профессионального самоопределения;

▼ эффективность определения с детьми критериев, вариантов и последствий свободного ответственного выбора стратегий учения, общения, поведения, в том числе партнёра для совместной работы над заданием (сверстника, педагога);

▼ успешность практики совместного с учащимися построения последовательности образовательной деятельности и её максимально возможное обеспечение соответствующей организацией учебно-воспитательного процесса;

▼ комфортное состояние учеников и педагогов в результате рефлексии результатов образовательной деятельности, отслеживающейся с помощью индивидуальных психолого-педагогических карт развития и графиков индивидуальных достижений учащихся;





▼ наличие атмосферы открытости, толерантности и уважения к иной позиции, что способствует становлению демократического уклада образовательных учреждений.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ компонент образовательного пространства:

▼ возможность выбора педагогом и ребёнком источников и средств необходимой информации, заданий, форм отчётности различного характера и степени сложности — творческих или аналитических, устных или письменных, соответствующих их индивидуальному темпу и стилю образования (аудиальный, визуальный, кинестетический тип и др. классификации).

МАТЕРИАЛЬНЫЙ компонент образовательного пространства:

▼ наличие необходимого оборудования для обеспечения деятельности.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ компонент образовательного пространства:

▼ создание педагогами условий для:

◆ эмоционально-рецептивных актов (опыт, переживание, терпение), что предполагает организацию практико-действенных ситуаций включённости в реальные изменения, проживание субъектами «происшествий», «событий» и «события»;

◆ эмоционально-перспективных актов (ожиданий, предчувствий, готовности к чему-либо), в которых содержится реальная установка «Я» на взаимодействие с гуманистической реальностью в перспективе, а следовательно, и уверенность в её существовании и развитии;

◆ эмоционально-спонтанных актов (влечения, желания, деятельности, действий), которые, будучи направлены на активное творческое вмешательство в развитие гуманистической реальности, порождают у субъектов уверенность в том, что **«реальность реальна» и реально её продолжение.**

Вот этими словами о реальной реальности мы и закончим статью, но не разговор о том, как же сделать реальными в школе изменения, заложенные новыми ФГОС.

[43 - 58]

Управление
и проектирование

68