

ЖУРНАЛ В ЖУРНАЛЕ
УНИВЕРСИТЕТ
КЛАССНЫХ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ



Взаимоотношения

В. Букатов

В классе процветает списывание:
что делать?

113 – 118

События

И. Хоменко

Проектирование работы
с родителями

119 – 122

М. Ганькина

Культпоход в музей:
как привлечь пап

123 – 133

Проблемы

М. Ганькина

Тотальная профилизация —
хорошо это или плохо?

134 – 140



Взаимоотношения

В КЛАССЕ ПРОЦВЕТАЕТ
СПИСЫВАНИЕ: ЧТО ДЕЛАТЬ?

*О том, что делать классному руководителю,
чтобы в классе прекратилось поголовное
списывание*

В. БУКАТОВ

Большинство учителей-предметников помимо уроков занимаются ещё и классным руководством. И в качестве классных руководителей им приходится выслушивать жалобы коллег и как-то на них реагировать. Как? Проводить очередной классный час на тему, как нехорошо списывать и прогуливать уроки? Или про то, что класс должен быть дружным? Вполне возможно. Но только вот вопрос: чем при этом будет занят педагог — делом или выяснением взаимоотношений?

А вообще, как учителю нужно себя вести в той или иной щепетильной ситуации, чтобы ученики считали его настоящим героем? Оказывается, для этого учителю необходимо не столько перекладывать все передряги, неудачи или конфликты на «плохих» учеников и «злые» обстоятельства, сколько возлагать ответственность за происходящее на самого себя. Именно так поступают профессионалы.

Представим, что классная руководительница приходит на классный час для того, чтобы, например, провести с учениками разговор о списывании домашних заданий и контроль-



ных работ. Чем она при этом будет занята — *делом или выяснением взаимоотношений?*

Чтобы ответить на этот, казалось бы, простой вопрос, сначала представим ту реакцию класса, которая удовлетворила бы учительницу, представим тот идеальный результат, которого она добивается. Очевидно, она ждёт активного негодования класса по поводу их собственного поведения («недостойного звания ученика»), которое завершилось бы принятием ученического решения ни на переменах, ни на уроках больше не списывать. После чего классный руководитель с лёгкой душой могла бы отправиться в учительскую или школьный буфет, радуясь тому, какие у неё сознательные и воспитанные ученики.

Что же получается в действительности? Учительница вполне «по-деловому» начинает беседу и ставит вопрос «ребром», сообщая, что многие учителя жалуются на повальное списывание, что терпение лопнуло и что так дальше продолжаться не может.

В ответ «народ безмолствует». А это, конечно, задевает учительницу и включает её житейско-бытовые поведенческие стереотипы.

«Ставить на место»?

В любой бытовой ситуации и по любому поводу можно встретить разборки типа «ставить на место». Характерные признаки: взгляд — сверху, голос — громкий, движения — быстрые, резкие и довольно широкие (при общей дружелюбности) или, наоборот, сдержанные и скупые (при враждебности).

В быту эти проявления очень заразительны. Поэтому, как правило, все мы хорошо натренированы и в различении, и в применении их. Едва уловив в голосе партнёра намёк на крик, другой партнёр чаще всего и сам тут же повышает свой голос, при этом, например, требуя: «Не повышайте голоса!» Появившийся приказной оттенок тут же берётся на вооружение и его собеседником: «Ишь, раскомандовались!» Так по цепной реакции легко может возникнуть скандал, сила и продолжительность которого будет зависеть от степени воспитанности (точнее, невоспитанности) общающихся.

Если учитель не следит за манерой своего поведения, то подобные бытовые навыки и привычки он приносит в школу, в класс, на урок. Там они конденсируются до степени, заметно превышающей ту, которая существует в быту взрослых. В рядовой школе общение учителей с детьми процентов на восемьдесят заключается в позиционном воздействии типа «ставить на место».

Но допустим, что классная руководительница, о которой мы говорили выше, встретив дружное молчание учеников, сдержалась и решила не повышать голоса, не поджимать губ и не использовать распекающих интонаций. Вместо этого она всё ещё ровным голосом переспрашивает: «Что же будем делать?» Но класс молчит опять.

Не реагирует класс и на кокетливую риторiku, к которой скатилась учительница, начав *себя возвышать*: «Не понимаю, как это можно списывать! Вот когда мы учились в школе, у нас в классе никто не списывал!»

В конце концов, учительница начинает по одному поднимать учеников с мест, добиваясь от них желаемого ответа.



Возможно, кто-то из учеников из чувства жалости к своему классному руководителю (или по малодушию) что-то и промямлит, напоминающее ожидаемый ответ, но, скорее всего, инициативу возьмёт кто-нибудь из ершистых и начнёт использовать её совсем не в тех рамках, которые навязывались учителем. «А что тут плохого?» — слышит учитель голос с одной из, например, последних парт.

На сей раз классному руководителю удержаться и не дать волю своим скандальным привычкам чрезвычайно трудно.

Опыт собственного поведения

Когда учителя начинают повышать голос, «делать назидание», одёргивать, ругать, распекать, то, как правило, они оправдываются тем, что, дескать, «с этими детьми по-другому разговаривать нельзя — они просто не понимают!». Так ли это? Дети не только в школе, но даже в детском саду как раз очень хорошо понимают (или, по крайней мере, чувствуют), что в подобных ситуациях от них требуется беспрекословное, полное и самозабвенное раскаяние. Но они, как и мы, взрослые, не спешат выполнять ожидаемое учителем действие, воспринимая его как посягательство на свои природные права, своё человеческое достоинство.

Ребёнку легче расплакаться, чем сознательно унизиться перед взрослым, согласиться занять то место, на которое в сердцах ставит его воспитатель. Если же ребёнок с готовностью раскаивается перед взрослым в чём угодно и по первому же его требованию (что хоть и изредка, но, к сожалению, встречается), то это наводит на очень грустные размышления об их взаимной заинтересованности во лжи.

Припомним ситуации, когда нас самих «ставят на место»: или в магазине — продавщица, или на работе — администратор, или в семье — родной человек. Как мы обычно ведём себя? Либо пререкаемся (как в классе это делал ершистый ученик с одной из последних парт), либо терпеливо дожидаемся конца «нравоучений» (как все другие ученики в классе), понимая, что любые оправдания будут «подливать масло в огонь». Так ведём себя мы сами, но вот ученикам вправе реагировать подобным образом мы отказываем — нас это выводит из равновесия.

А почему бы учителю, вспомнив опыт своего поведения в подобных ситуациях, не увидеть, например, в молчании класса при разговоре о списывании не желание учеников «насолить» взрослому, а попытку избежать разговора на щекотливую тему?

Подлинные причины

Деловой подход в педагогике предполагает установление возможных причинно-следственных связей произошедшего. Одно только учительское желание, чтобы ученики друг у друга не списывали, мало. Классный руководитель шла на беседу, надеясь на то, что достаточно будет сообщить им о своём желании, как ученики тут же и поддержат её.

Упорное молчание (глухая оборона) класса разрушило её надежды. Для поддержания делового разговора возникла необходимость выявить подлинные причины. И если бы учительница на это отважилась, скорее всего, обнаружилось бы, что ответственность за их устранение, как правило, лежит не на учениках.

115

Сведения
об авторах
[143 - 144]





Формальное оценивание

Известно, что некоторым учителям удаётся вести обучение без домашних заданий. Поэтому ученикам на переменах просто нечего списывать. И такой стиль обучения возможен не только в начальных, но и в средних, а в отдельных случаях даже в старших классах. Но выбор подобного стиля обучения совершенно не зависит от желаний учеников (более того, он часто не зависит и от желания самих учителей, послушно выполняющих решения школьной или районной администрации).

Когда школа работает в традиционном режиме обучения с обязательными домашними заданиями, то поголовное списывание в классе может являться следствием многих вполне конкретных причин.

Например, формальное оценивание домашнего задания. Если учителей интересует всего лишь наличие исписанных дома страниц или правильных ответов в задачках (для чего достаточно беглого просмотра тетрадей), а вот на реконструкцию ученических размышлений у них ни сил, ни времени, ни желания не хватает, то ученики, несколько раз столкнувшись с формализмом проверки (или с учительской «забывчивостью»), быстренько делают соответствующие выводы.

Таким образом, учительский формализм порождает формализм ученический. А забывчивость учителей стимулирует соответственно забывчивость учеников: когда одни заданное на дом «забывают» проверять, то другие всё чаще и чаще «забывают» эти задания выполнять.

Безнаказанность списывания

Или такая причина, как безнаказанность списывания. Если учитель видит списывание, но меры принимать не торопится, считая, предположим, что всё это мелочи (дескать, лишь бы понимание темы было), тогда и ученики относятся к домашнему заданию начинают с досадой, вслед за учителем считая, что главное — это понимание. Позже учитель может спохватиться и своё непродуманное отношение к домашним заданиям изменить, только вот его ученикам подобную установку изменить будет уже гораздо сложнее.

На списывании сказывается и оценивание домашнего (или самостоятельного) задания «под одну гребёнку». Один из учеников не смог выполнить домашнюю работу, потому что на уроке ничего из объяснения учителя не понял, другой не справился, потому что объяснение прослушал, третий — забыл, а у четвёртого после тренировки в спортивной секции сил ну никаких не было...

[111 – 112]
Сценарии
и алгоритмы

116 ▶

Однообразие заданий

Одной из причин списывания иногда становится единообразие домашних заданий и маловариантность контрольных работ. Если учитель, стремясь избежать лишних хлопот, задаёт классу всего один вариант контрольной или домашней работы, то и ученики, не желая лишних хлопот, списывают решение друг у друга. Правда, встречаются, но очень редко, учителя, которые каждый день дают всем или большинству учеников в классе индивидуальные домашние задания. И потом не забывают их проверить своевременно.



«Так это сколько же работать придётся!» — возразят некоторые учителя. Предположим, что во время беседы о списывании на вопрос их учителя «Что будем делать?» ученики вместо молчания предлагают: «А вы начните задавать индивидуальные домашние задания и на контрольных количество вариантов увеличьте с двух до десяти». Легко представить, в какую форму облечётся учительское возражение этому вполне деловому предложению учеников?!

Поделимся остроумной находкой преподавательницы химии одного из московских педколледжей. Для проведения 15-минутной контрольной работы были заведены индивидуальные карточки. Вариантов задания было всего семь, но, например, 5-й вариант обозначался цифрой 5 только на одной карточке, на других же этот вариант шёл под номерами 15, 25, 35, 45, 55, соответственно четвёртый вариант контрольной был на карточках под номерами 4, 14, 24 и т.д. В результате студенты, получая индивидуальные карточки с неповторяющимися номерами, не тратили время на поиск среди сокурсников того же варианта.

На удивлённые вопросы, зачем так много вариантов, если в группе всего 30 человек, преподаватель отвечала, что на курсе группа не одна, поэтому рассчитано на всех с запасом. Обратим внимание заинтересованных читателей, что если эту педагогическую уловку использовать при двух-трёх вариантах, то ученики её быстро раскусят, и тогда результат может быть прямо противоположным.

Вопрос об ответственности

При пристальном рассмотрении причин повального списывания оказывается, что ответственность за их устранение или преодоление в основном лежит на учителе. И та идеальная реакция класса, которой ожидает учитель от беседы о списывании, оказывается недостижимой, так как предполагает, что ответственность за ликвидацию списывания класс возьмёт на себя. Учителя будут по-прежнему беззаботно провоцировать учеников друг у друга списывать, а ученики будут стойко и мужественно сопротивляться этому соблазну.

Школьники с такой постановкой вопроса, конечно, согласиться не могут. Самим на себя вешать мало того что чужие, но ещё и невыполнимые обязанности, чтобы потом каждый из учителей мог их «тыкать, как котят, носом», они не собираются. Единственный выход — молчаливая оборона как самая корректная из возможных ответных реакций. Но и она вызывает у некоторых учителей нешуточное недовольство или даже гнев.

Причины конфликтов

Уравновешенный деловой (дружественно-деловой) стиль ведения урока весьма привлекателен. Для многих учителей основу идеального образа урока составляет именно такой стиль. Что же мешает воплощаться этому идеалу на их реальных уроках? Основных причин две. Во-первых, невыполнение (точнее, частичное невыполнение) собственных профессиональных обязанностей. И, во-вторых, бытовая привычка по любому поводу начинать позиционное наступление. Эти причины взаимосвязаны. Появление одной из них влечёт за собой появление и другой.





Когда говорят о взаимоотношениях, то под ними подразумеваются установленные (или ещё только устанавливающиеся) представления общающихся о взаимных правах и обязанностях. Разумеется, у ребёнка по отношению к учителю есть определённые обязанности. И мы желаем, чтобы он их выполнял.

Но ученик их всё же может и не выполнять — на то он и ребёнок. Педагог же ни пренебрегать своими обязанностями, ни перекладывать их на плечи детей права не имеет. Причина позиционных конфликтов в школе иногда заключается в провоцирующем учеников невыполнении учителем своих обязанностей с попыткой возложить ответственность за последствия на учеников.

Деловой выход

Урок рисования в третьем классе. Его ведёт учительница, которая с классом работает недавно. Выясняется, что один ученик опять забыл краски и кисточку. Учительница достаёт из сумки свои запасные краски и кисточку и со словами «Постарайся больше не забывать» отдаёт ученику.

Что мешает (кроме привычки возмущаться) поступать так всем? Мешает, например, отсутствие запасных наборов. «Я разве могу на всех запасть? — скажет другая учительница. — Я носить за всех не обязана». Конечно, не обязана, согласимся мы. Но ученик, не принеся инструментов, не сможет работать на уроке, не сможет учиться. Да, виноват он сам, но обучать всех присутствующих на уроке является обязанностью учителя, и вина ученика не освобождает учителя от этой обязанности. «Если ему один, другой раз дать запасные краски, — продолжит возражать учительница, — то на третий раз полкласса придёт без красок и кисточек!»

Во-первых, скорее всего, этого не случится. Но допустим, что учительница действительно опасается именно такого поворота событий. Какой тут может быть деловой выход? Утром, до ухода ученика в школу, позвонить ему домой по телефону (а ещё лучше — зайти самой) и в доброжелательном тоне напомнить о красках и кисточке.

Действует сильнее любого нравоучения и любой записи в дневнике. Но для некоторых учителей такие поступки кажутся слишком трудоёмкими. Они не оспаривают их результативность, но и не спешат брать подобные советы на вооружение.

Во-вторых, обратим внимание на сам защитный аргумент: *полкласса придёт без красок и кисточек*. Перед нами типичное обобщение, столь характерное для позиционных претензий. То есть собеседница начинает обсуждать проблему не по существу, тем самым давая понять, что, высказывая подобные советы, мы слишком много себе позволяем.

[111 - 112]
Сценарии
и алгоритмы

118 ▶