

Фактор реформирования образования

Людмила СПИЧЕНКОВА, директор школы №3 г. Боровска

ВЫБОР НАПРАВЛЕНИЯ

В марте 1995 года учителя и администрация нашей школы участвовали в проектной игре “Педагогическая поддержка детей в образовании”, которая проводилась под руководством замечательного учёного и прекрасного человека Олега Семёновича Газмана. Он стоял у истоков нового понимания воспитания как деятельности, базирующейся на саморазвитии ребёнка и его педагогической поддержке. Мы закончили работу с ясным пониманием того, что переход к личностно ориентированному образованию требует освоения новой сферы деятельности — педагогической поддержки.

Педагогический смысл понятия поддержки открывается во взаимодействии: поддерживать можно потенциально лишь то, что уже есть, но недостаточно развито. В этом смысле прежде всего поддерживается развитие “самости”, самостоятельности человека [2. С.72], при этом **саморазвитие рассматривается как педагогическая ценность.**

Только со временем нам стало понятным предостережение учёных, что процесс перехода от традиционного воспитания к педагогической поддержке непросто. Диалектика их связи обусловлена возрастом детей: чем меньше ребёнок, тем больше воспитания. Младшие дети нуждаются в образцах и нормах, чтобы знать, что культивировать в себе. У подростков в большей мере проявляется желание быть самостоятельными, независимыми. Они хотят всё делать сами. Чем они старше, тем им нужнее поддержка. Она нужна для того, чтобы понять себя, сделать свой выбор, добиться успеха, с достоинством обустроить свою жизнь. Поэтому школе нужны воспитатели-профессионалы, способные решать задачи поддержки школьника, реализовывать личностно ориентированное воспитание.

Различать воспитание и педагогическую поддержку нам помогают ключевые слова. В **воспитании это — “проблема педагога”** как представителя государства, общества, поскольку перед ним стоит цель приобщить ребёнка к должному. В педагогической поддержке **ключевые слова — “проблема ребёнка”**, потому что как только у самого ребёнка возникает желание приобщиться к чему-то, появляются трудности. Здесь и вступает в действие педагогическая поддержка.

Наша школа с готовностью обратилась к идее педагогической поддержки, так как мы надеялись **с её помощью кардинально изменить кризисную ситуацию в школе**, которая сложилась к 1994/95 учебному году.

Кратко расскажу о школе и о самой ситуации, поскольку это важно для понимания характера стоящих перед нами задач. В Боровскую среднюю школу №3 принимают всех детей — продвинутых и отстающих в развитии, больных и здоровых, одарённых и не очень. В школе сегодня — 298 учащихся и 28 педагогов (из них — 7 классных воспитателей). Ко времени моего появления в школе я была пятым директором с начала 90-х годов.

Микрорайон сложный в социальном отношении. Нет ни одного культурно-образовательного учреждения, местожительство детей удалено от школы от 10 до 40 минут ходьбы. Большинство учащихся живут в городском посёлке Ермолине, в самом Боровске и Балабанове-1, десятая часть школьников живёт в близлежащих сёлах.

Образовательный уровень родителей невысок, семья в своём большинстве не в состоянии выполнять функцию воспитания, потому что взрослые в первую очередь решают задачи выживания. Неполные семьи, к которым принадлежат наши ученики, составляют 35%. На территории микрорайона работает один социальный педагог от Боровского центра социальной работы и один руководитель спортивной секции (он же учитель физической культуры школы).

Назову и другие факты, которые свидетельствовали о кризисной ситуации в школе:

— на протяжении последних лет шло снижение качества обучения учащихся при переходе на вторую ступень (дети и родители обычно озабочены тем, что их ребёнок, успешный в начальной школе, быстро становился неуспешным в среднем звене), как следствие, росло отчуждение детей и родителей от школы;

— низкое качество преподавания на первой ступени обучения влияло на уровень обучения в целом по школе (показатели были ниже средних по району);

— ухудшалось состояние здоровья детей;

— не усвоенный ребёнком по тем или иным причинам программный материал в большинстве случаев так и оставался неусвоенным (педагоги групп продлённого дня не справлялись с этой задачей, а родители по известным причинам не в состоянии помочь детям в учебе);

— типичным было систематическое нарушение школьниками культурных норм и правил жизнедеятельности;

— у большинства школьников отсутствовало желание участвовать во внеурочных делах (общешкольных, классных, районных);

— из-за отсутствия специалистов и слабой материальной базы узким был спектр дополнительного образования;

— периодически возникали конфликты между педагогами и детьми;

— в педагогическом коллективе из-за частой смены директоров и ряда других причин отсутствовала атмосфера доверительности.

И это только часть проблем, которые требовали срочного решения.

С чего же мы начали? Через несколько дней после завершения игры состоялся бурный педсовет. Обсуждали и ход проектной игры, и способы работы в группах, и главное — высказывали своё отношение к самой идее педагогической поддержки ребёнка.

Показательна реакция учителей, которые не были знакомы с теорией и практикой педагогической поддержки (они не участвовали в игре, не читали публикаций по этой теме). В ответ на эмоциональные сообщения девяти участников игры о новой педагогике — педагогике саморазвития — учителя почти в один голос стали уверять, что всю свою жизнь только и делают, что воспитывают в детях самостоятельность, индивидуально “возьются” с каждым слабоуспевающим или одарённым, дают дополнительные задания, занимаются после уроков, подключают родителей, объясняют необходимость хорошего образования.

Лишь после моего предложения подумать о том, чью проблему решал таким образом учитель: свою или школьника, я заметила лёгкое замешательство в глазах опытных, не один год работающих учителей...

На том памятном для всех педсовете мы анализировали сложившуюся в школе кризисную ситуацию с обучением и воспитанием. Мне было нелегко критиковать коллег, ведь я работала директором первый год. Однако я не видела другого пути, кроме открытого обсуждения с коллегами реального положения дел. Так мы осознали необходимость переосмысления каждым учителем (он же и классный руководитель) собственных профессиональных умений и ценностей. В итоге учителя высказались за идею педагогической поддержки, поскольку, на наш взгляд, это был наиболее продуктивный путь. Было принято решение: ввести в школе новую должность — “классный воспитатель”.

Тогда, весной 1995 года, мне и моим заместителям казались близкими позитивные перемены в школе, мы быстро расширили штат, введя новых специалистов, приобрели методическую литературу по инновационному образованию, наметили специальные темы педсоветов. Однако прошёл не один год, прежде чем обстановка в школе стала заметно улучшаться. Освоение на практике педагогики саморазвития оказалось весьма нелёгким делом, поскольку основным тормозом остаются сложившиеся стереотипы педагогического сознания многих учителей.

Но об этом полезно поговорить отдельно.

На одном из проектных семинаров, анализируя движение нашей школы, Т.В. Анохина выделила несколько его этапов: знакомство с новым, активность, угасание, эффект последствия и проблематизация. На мой взгляд, наиболее важным для нашей школы стал второй этап, потому что он характеризует специальные действия администрации по проектированию необходимых условий педагогической поддержки детей.

Кратко опишу каждый этап.

“Знакомство с новым” — январь — июнь 1995 г. — началось с введения в современную парадигму образования концепции личностно ориентированной деятельности классного воспитателя (освобождённого классного руководителя).

Что происходило на этом этапе? Были проведены необходимый проблемно-ориентированный анализ ситуации (это входило в предпроектное задание), сама проектная игра с участием девяти наших педагогов, педсовет, где критически осмысливалась сложившаяся в школе ситуация и учителя приняли идеи педагогической поддержки. В результате определились задачи-минимум и задачи-максимум выполнения проектного задания.

“Активность” — август 1995 г. — декабрь 1996 г. На этом этапе создавались необходимые условия для обеспечения педагогической поддержки. В школу пришли пять классных воспитателей и педагог-психолог; мы ввели предметное преподавание в начальных классах. Заинтересованные педагоги (учитель-предметник, классный руководитель, классный воспитатель) после августовской секции “Педагогическая поддержка” стали работать по индивидуальным проектам; приняли участие в I Всероссийской конференции “Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании”, организовали открытую дискуссию по материалам конференции и материалам проектной игры, провели серию педсоветов, среди них был ключевой — по выработке стратегии педагогической поддержки, тематика других была также в той или иной мере связана с поддержкой (“Неуспеваемость и её причины”, “О работе классных воспитателей”, “Развитие познавательных интересов с введением новых дисциплин”, “О работе школы в инновационном режиме”). Мы также организовали специальные заседания школьных методобъединений, чтобы пересмотреть опыт индивидуальной работы с ребёнком, провели индивидуальные беседы с отдельными педагогами, обеспечили условия для углубленного психологического обследования школьников и составления банка данных на каждого ребёнка.

“Угасание” — январь 1997 г. — октябрь 1998 г. Произошёл спад интереса и активности в работе, что, казалось бы, имело объективные причины: шла обычная ротация кадров классных воспитателей, ушли в продолжительные отпуска психолог и заместитель директора по воспитательной работе, у большинства учителей снизился интерес к педагогической поддержке, о ней стали меньше говорить.

“Эффект последствия” и “Проблематизация” — ноябрь 1998 г. — апрель 1999 г. Всё же проектная работа по обеспечению педагогической поддержки не прошла даром. Со временем стал заметен рост качества обучения, повысилась активность детей и взрослых в традиционной воспитательной работе (в школе регулярно проводились общешкольные дела, классные “огоньки”, праздники, конкурсы, соревнования). В этих условиях было необходимо переосмыслить опыт инновационной деятельности школы и выявить “эффект последствия”. Мы решили организовать дискуссии о причинах, вызвавших видимые позитивные изменения. В школе также начал работу проектный семинар, на занятиях которого школьная практика стала осмысливаться с учётом задач развития педагогической поддержки.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАЛА РЕАЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Несмотря на то, что внешне в нашем движении чувствовалось угасание проектной идеи, мы с удивлением обнаружили достаточно серьёзные позитивные перемены в школе в целом. Условно мы их назвали “эффектом последействия”. Какой смысл мы вкладывали в эти слова? Первые два года нашей работы в рамках проекта по педагогической поддержке мы фокусировали внимание на качестве индивидуальной работы с детьми. Быстрого результата не последовало. Скорее, наоборот, — у учителей прибавилось хлопот, а у детей в отдельных случаях увеличилась агрессия из-за постоянного, пристального к ним педагогического внимания. Поэтому первоначальный энтузиазм у большинства учителей стал угасать.

Но “процесс пошёл” — проблема ребёнка попала в поле педагогического зрения. На каждом педсовете стали говорить не об учащих школы “вообще”, а обсуждать проблемы конкретного подростка.

В связи с тем, что школа наша небольшая и во всех классах ведётся предметное обучение, то получается, что каждый взрослый со временем узнаёт почти каждого школьника. Потому мы редко проводим малые педсоветы (по начальной школе, или средней, или по одному классу), а больше практикуем общий педсовет, в котором участвует весь педагогический состав. Работая сообща, мы приходим к наиболее плодотворным решениям, хотя порой затрачиваем на обсуждение много времени и сил.

Ранее мы больше говорили о различных современных теориях, о рекомендуемых новых технологиях, об опыте их применения на уроках. Теперь же, если и обсуждаем технологию, то **непременно через призму полезности конкретным детям в конкретном классе**. Изменения коснулись и технологий, применяемых учителями в отношении к неуспевающим школьникам.

Хотелось бы разъяснить наш подход к решению школьных проблем на примере анализа причин неуспеваемости на одном педсовете. Из всех неуспевающих мы выбрали 12 человек. Почему были выбраны эти дети? Ответ до банальности прост: они все хронически не успевали. Свою задачу мы видели в том, чтобы выявить в общей картине неуспеваемости конкретные причины неуспешности каждого ребёнка. Мы полагали, что от этого будут зависеть и наши реальные действия, и реакция самих детей.

Зная алгоритм педагогической поддержки (Т.В. Анохина, 1994, 1996; Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, 1996, 1997) и понимая совместный с ребёнком характер этой деятельности, мы тем не менее решили начать работу с фиксации педагогического взгляда на ситуацию. Приём “глазами ребёнка” был использован позже и только теми учителями, которые верят в успех взаимодействия со школьником на основе открытого искреннего диалога.

Группа из 12 человек была разделена (по рекомендации психолога) на три. *Первая* подгруппа: Сергей — 12 лет, Алексей — 10 лет, Денис — 15 лет (не обнаружено нарушений психических процессов). *Вторая* подгруппа: Роман и Наташа — 11 лет, Илья, Женя, Миша, Денис, Алексей, Сергей — 13 лет (нарушена динамика психических процессов). *Третья* подгруппа: Сергей П. (необходимо более глубокое дополнительное обследование).

Расскажу лишь о том, как строился анализ ситуаций детей первой группы. По заключению психолога, трудности детей в учёбе обусловлены снижением познавательных интересов и потерей интереса к учёбе. В случае Алексея и Сергея положение осложнялось личностными особенностями: неуверенностью в себе, тревогой — у Сергея и ослабленным вниманием у Алёши. Последующая информация классных руководителей об условиях семейного проживания, характере взаимоотношений ребят с родителями, со сверстниками дала более рельефную картину разных причин в каждом из трёх случаев.

На это было обращено внимание в первой части педсовета. Результатом стало выстраивание нескольких цепочек причинно-следственных связей (их удобнее записывать на

доске или большом листе бумаги). Вторая часть педсовета строилась как дискуссия о способах работы с каждым ребёнком. Учителя соотносили результаты наблюдений на своих уроках, договаривались о распределении ответственности за детей. Педсовет, таким образом, завершился конкретными решениями. Было два основных результата. Первый связан с выработкой плана конкретной помощи группе неуспевающих детей. А второй – последовавшая индивидуальная работа с каждым из детей наполнилась новым смыслом.

Проводились психологические коррекции тревожного состояния подростков, серия упражнений на концентрацию внимания. И это было только началом целенаправленной работы с проблемами школьников.

Что же с детьми теперь? — Алексей учится в 8-м классе, успевает по всем предметам; Сергей закончил 9-й класс и продолжает учиться в профучилище; Денис в 1998 г. получил аттестат и призван в армию.

К концу третьего года участия в проекте школа достигла следующего:

— сформировались некоторые черты собственного уклада жизни школы, в частности уют и комфортная среда;

— у большинства школьников проявился интерес и желание участвовать во всех мероприятиях, проводимых в классе, в школе, в районе;

— дети стали сами инициировать интересные и разнообразные дела;

— стали складываться новые традиции: проведение совместно с родителями праздников и концертов, интеллектуальных игр типа КВН, “Что, где, когда?”, “Поле чудес”, спектаклей драматического кружка, выставок поделок учащихся с 1-го по 11-й класс и др.

— уровень качества обучения вырос с 31% в 1995 г. до 37,1% в 1998 г. (средний показатель по району — 36,3 %);

— преодолено отчуждение детей и родителей от школы;

— расширилась система дополнительного образования: в школе работают различные студии, кружки и секции, которые посещают большинство учащихся.

Введение должности классного воспитателя позволило нам перейти на предметное обучение в начальной школе. Это было очень сложно и для родителей, и для учителей. Однако этот шаг себя оправдал. Улучшилось качество преподавания, удалось избежать проблем “второго адаптационного периода” (при переходе детей из 3-го в 5-й класс). Дети безболезненно переходят в среднюю школу, ведь почти все учителя остаются с ними, а самое главное — их классный воспитатель всегда рядом и, если надо, поддержит. А пятикласснику нужны самые разные формы поддержки: кого-то нужно поддержать эмоционально (похвалить, подбодрить, успокоить), кому-то помочь в самоорганизации (наметить сроки, проконтролировать, побудить волевые усилия), другому помочь решить проблемы общения или организовать интересный досуг... Успеваемость при переходе на вторую ступень обучения не снижается, а в некоторых классах даже повышается.

Мы рады, что наши дети и взрослые по-доброму, искренне и уважительно стараются отнестись друг к другу.

На своем опыте мы убеждаемся в справедливости мысли О.С. Газмана: “В борьбе с окружающей жизнью, даже плохой, школа всегда проигрывает. Но встраиваться в плохую жизнь она не может. Однако может построить собственную, автономную от плохого общества, духовную жизнь. Не для борьбы со злом, а для того, чтобы у её учеников всегда был образец для сравнения, для выбора, для различения добра и зла. Воспитанный в добре выбирает зло не от хорошей жизни. Но воспитанный в зле выбирает зло при любой жизни. Если дети, развиваясь, имеют перед собой образец уважительного отношения к миру, образец помощи и поддержки, они сами будут готовы нести добро не абстрактным людям, а человеку, который рядом с ними. Чтобы человек этот оставался самим собой и чтобы он мог сам строить свою жизнь”.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании/ Под ред. О.С. Газмана. М.,1996.
2. Новые ценности образования: поддержка — забота — консультирование. Вып. 6/ Под ред. Т.В. Анохиной, Н.Б. Крыловой. М., 1996.
3. Отчёт о проектной игре. М.: Инноватор, 1995.
4. *Зуева Т., Михайлова Н.* Преодоление синдрома адаптации //Директор школы: Спецвыпуск. №2. 1997.
5. *Анохина Т.В., Крылова Н.Б.* Педагогическая поддержка — иная культура воспитания //Народное образование. № 3. 1997.