

Проблемы, особенности и процедуры освоения новых образовательных технологий в педагогических коллективах

Гузеев В.В.
Сиденко А.С.

Освоение образовательной технологии: процедуры деятельности и преодоление конфликтов

Анализ теории и практики внедрения инновационных процессов позволяет выявить по меньшей мере две группы проблем:

- освоение образовательной технологии учителями и внедрение её в практику работы школ;
- подготовка школьников к учению в условиях, когда применяют учителя новую образовательную технологию.

Решение проблем подготовки школьников к учению в условиях освоения новых образовательных технологий во многом зависит от того, насколько сами учителя подготовлены к новому типу деятельности. Может ли педагог создать мотивацию учения, разбудить и привить интерес к своему предмету? Может ли он передать ученику средства, способы деятельности в новой образовательной парадигме, и понимает ли, когда и как это нужно делать? Может ли он создать условия, при которых ученик становится субъектом деятельности учения? Всё это в значительной мере зависит от особенностей осваиваемой технологии и должно рассматриваться вместе с ней. Мы считаем, что об этом должны позаботиться создатели технологии.

Проблемы освоения новой технологии в школе, напротив, имеют общезначимый смысл, поскольку все субъекты педагогических инноваций в той или иной мере сталкиваются с ними. Поэтому мы проблемам первой группы уделим пристальное внимание.

Следует чётко различать образовательную технологию в режиме её стабильного функционирования и в режиме освоения, вхождения в неё. Предмет нашего внимания — этап освоения технологии. «Если какое-нибудь педагогическое новшество резко противоречит прежнему стилю работы учителей и учеников, то к более глубокому его внедрению в школьную практику можно приступать лишь тогда, когда весь стиль учебной работы будет существенно изменён» (Лийметс Х., 1975. С.50). Чтобы выработать методические положения, обеспечивающие построение новых процедур деятельности, индивид как бы выходит за пределы существовавших до этого структур своей деятельности и становится к ним и к своим прежним позициям в рефлексивное отношение (Щедровицкий Г.П., 1993. С.51). Здесь происходит довольно сложный процесс последовательного поэтапного осознания того, что имеющий стиль учебной работы учителя и ученика не соответствует их новым потребностям как субъектов деятельности. Осознание несоответствия ведёт к и следующему шагу — выходу в рефлексивное пространство и поиску в нём как причин сложившейся проблемной ситуации, так и способов, путей её разрешения. Новая «норма» требует к себе особого внимания, или, как обозначают в практике инновационных процессов, — освоения.

«Одна из важнейших причин затруднений при внедрении новых педагогических технологий связана, на наш взгляд, со способом их передачи в практику. Информационно-просветительский способ передачи нового знания, характерный как для прямой трансляции знания через различные учебные источники, так и для традиционной методики подготовки специалистов, в этом случае оказывается неэффективным, поскольку он вступает в противоречие с основным концептуальным положением, лежащим в основе развивающих педагогических технологий, — адекватность деятельности усваиваемым знаниям... Нужно организовать процесс осознанного принятия (или непринятия) самой педаго-

гической технологии. Для этого педагог должен «пожить» в этой технологии, пропустив её через систему своих эмоций, потребностей и ценностных установок» (Социально-педагогическая среда... 1994. С.18). Решить эту проблему иногда пытаются в плоскости подготовки отдельных специалистов к реализации новой «нормы». Появившийся в учебном заведении инноватор (или очень небольшая группа) становятся носителями нового типа деятельности. Однако в этом случае, как показывает опыт, проблема освоения технологии коллективом не решается, поскольку инноватор сталкивается с сопротивлением среды. Это затруднение хорошо известно в практике и квалифицируется как ситуация «белой вороны» (Сазонов Б.В., 1983).

Наилучшим образом и наиболее безболезненно образовательная технология осваивается в школе, если там имеется команда учителей, которые занимаются этим при поддержке администрации. Это своего рода группа прорыва. «Как всякое новое, гуманистически ориентированная педагогика прочно закрепляется только командным способом внедрения. Он позволяет удерживать новый образец деятельности для всех за счёт групповой солидарности, организационной и методической поддержки» (Газман О.С., 1996. С.19). Всегда или почти всегда внедренческая деятельность описывается в военных терминах: фронт, прорыв, плацдарм и так далее. Видимо, это не случайно. Внедрение априори предполагает наличие сопротивления, которое необходимо преодолевать. В отличие от внедрения освоение происходит в благоприятных условиях. Так вот, мы против внедрения, даже если оно принесёт значительные позитивные результаты. Мы — за освоение, деятельность мотивированную и внутренне принимаемую. Поэтому группа прорыва — это обязательно добровольное сообщество, но пользующееся поддержкой администрации.

Поддержка администрации абсолютно необходима, поскольку освоение образовательной технологии сопровождается целой серией конфликтов. По большей части корни этих конфликтов лежат в сложившихся стереотипах, неоправданных социальных ожиданиях и вошедшей в отечественный менталитет привычке ждать, что жизнь мгновенно улучшится лишь от того, что кто-то заговорил про что-то новое.

В практике освоения интегральной образовательной технологии устойчиво наблюдаются три группы конфликтов: с учениками, с коллегами и с родителями. Некоторые из них протекают очень остро и могут иметь неприятные последствия, хотя, по сути, как говорится, не стоят выеденного яйца.

Конфликты с учениками возникают очень быстро, но и довольно быстро проходят.

Конфликты с родителями полностью определяются неадекватными ожиданиями их как участников (иногда — лишь как свидетелей) образовательного процесса.

Конфликты с коллегами появляются тогда, когда становятся зримыми первые результаты применения образовательной технологии.

Наиболее эффективный способ разрешить конфликт — применить согласовательные процедуры. Обычно это происходит на коммуникативных площадках между всеми задействованными в конфликте субъектами. Это могут быть «круглые столы», педагогические советы, педагогические консилиумы, собрания, проблемные семинары, творческие встречи, открытые дискуссии, полемики, просто беседы и другие формы взаимодействия конфликтующих сторон. Но главное — что-бы правила, особенности взаимодействия конфликтующих субъектов строились в соответствии с принципами и закономерностями коммуникативного подхода в преодолении конфликтов.

Понятие. Коммуникативный подход предполагает создание особого пространства взаимодействия субъектов деятельности, в котором каждый активно включается в коллективный поиск истины, высказывает, аргументирует свою точку зрения; выслушивает и понимает альтернативные точки зрения; уважительно отстаивает свою позицию в диалоге; ведёт поиск оснований для общей позиции; формулирует взаимоприемлемую точку зрения.

Модель организации коммуникативного пространства. Её называют дискусионной. Модель строится на принципе активизации позиции субъектов при поиске способов разрешения конфликтов.

Стороны участвуют в специально организованном поиске, коллективно обсуждают точки зрения, ищут и используют информацию, необходимую для снятия конфликта.

При коммуникативном подходе наиболее часто проявляются темы, в содержании которых заложена противоречивость. Это даёт возможность видеть разные стороны явления, процесса, закономерности, решать какую-либо нетиповую ситуацию различными способами и т. д.

Технологические позиции организации коммуникативного пространства:

а) обеспечить положительный эмоциональный настрой участников, мотивацию поиска разрешения конфликтов;

б) создать значимую для конфликтующих сторон проблемную ситуацию, в которой присутствуют противоположные взгляды, альтернативные подходы к возможному решению, оценке, выводу;

в) определить роли (эмоционального характера);

г) распределить позиции и характер взаимодействия участников дискуссии: автор, понимающий, критик, ведущий, организатор;

д) обеспечить проблемный тип деятельности в процессе разрешения конфликта с помощью постановки задач продуктивного (или творческого) типа;

е) помочь участникам осознать противоречивость ситуации, способы (или приёмы) мыслительной деятельности, необходимые для их решения.

Результативность. Результативность участия в коммуникативном процессе разрешения конфликта проявляется в трех аспектах: эмоциональном (переживание радости получения новых знаний о себе и о других участниках дискуссии, прочувствование и переживание предмета дискуссии); когнитивном; поведенческом (снятие стереотипов поведения, укрепление личности, овладение ориентировочной основой деятельности, его обобщёнными способами).

Результативность можно оценить с помощью таких критериев, как:

а) положительный мотив дискуссии (хочу разобраться; хочу попробовать доказать, что я прав; хочу убедиться, что смогу победить в аргументации своего мнения; хочу найти истину...);

б) положительные изменения в эмоционально-волевой сфере (испытываю радость, удовольствие от деятельности; мне это интересно...);

в) осознание значимости дискуссии как средства самовыражения, самоутверждения, проверки собственных идей, развития коммуникативных качеств; умение выделять главное, уважать мнение другого человека;

г) осознание этой деятельности при разрешении конфликта личностной ценностью (я хочу научиться отстаивать свою точку зрения; мне будут нужны эти знания...);

д) овладение способом участия в дискуссии: умением аргументированно высказывать собственную точку зрения, участвовать в диалоге, понимать альтернативный взгляд, подход; искать истину.

Ключевые понятия коммуникативного подхода: авторская позиция, позиция понимающего, культурного (или конструктивного) критика.

Коммуникативный подход в истории педагогики известен ещё и как дискуссионный.

В Российской педагогической энциклопедии определено понятие дискуссии, выделяющее в зависимости от приоритетности реализуемой функции три области её применения: социальную, педагогическую, медицинскую. В педагогике дискуссия применяется как «метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счёт активного включения обучаемых в коллективный поиск истины».

Столь разные области применения дискуссии актуализируют необходимость разработать технологию её применения в учебном процессе, так как именно здесь — в школе и в вузе, закладываются основы, развиваются способности вести дискуссию при решении различных задач и проблем, при выявлении позиций и установок участников относительно предмета дискуссии.

В 30-х гг. Ж. Пиаже показал, что в ходе дискуссии со сверстниками ребёнок освобождается от эгоцентрической манеры мышления и учится становиться на точку зрения другого человека.

В работах Л.С. Выготского сформулированы условия развития обучаемого, одно из которых выражается на языке психологии как принцип интериоризации — переход извне внутрь. Согласно Л.С. Выготскому, развитие происходит в общении, когда участники обсуждают, дискутируют по поводу какого-то предмета, а затем переходит во внутреннюю форму, становится психическим процессом отдельного участника.

Эти условия эффективности дискуссии должны учитываться и при использовании её с педагогической целью в процессе обучения и при разрешении конфликтов.

Дискуссии как методу обучения большое значение придавал Я. А. Коменский. Он выдвигал тезис о совершенствовании логического мышления учащихся в обсуждении дискуссионных проблем физики, математики, этики.

Дальнейшее развитие этот подход получил в работах выдающегося русского педагога К.Д. Ушинского. Он считал, что первая задача обучения в младших классах — развитие логики, которую он рассматривал как отражение связи предметов и явлений природы. Для этого он использовал сравнение как особый приём развития мышления. К.Д. Ушинский считал, что без сравнения нет понимания, а без понимания нет суждения. Таким образом, он выделял существенные признаки культурной дискуссии: понимание, суждение. Ребёнок, по его словам, должен стать понимающим (и это особый процесс), автором собственного суждения (и это также особый процесс). Связь предметов и явлений природы, по сути, отражение в уме благодаря обсуждению, спорам, дискуссиям, что и демонстрирует педагог в своих работах.

В школе сегодняшней дискуссия используется и как отдельный педагогический приём, и как подход к организации учебно-воспитательного процесса, и как образовательная модель.

Дискуссия может быть эффективным способом воспитательной работы в образовательном учреждении, так как именно в ней заложены огромные возможности, позволяющие с помощью яркого, образного слова дойти до сознания человека, помочь осмыслить свои поступки и их возможные последствия.

К примеру, чрезвычайно продуктивны дискуссии по нравственным проблемам, они могут иметь как диагностические, так и конструктивные цели. Диагностические цели помогут выявить уровень нравственного развития участников дискуссии, когда в конкретной ситуации необходимо сделать нравственный выбор. Достижение конструктивных целей направлено на то, чтобы участники осознали последствия того или иного поведения, приемлемого как для собственного «я», так и для окружающих.

Но нас, в данном случае особенно интересует применение дискуссии для разрешения конфликтов, возникающих при внедрении образовательной технологии в жизнь школы.

С точки зрения ряда исследователей (Ю.Б. Алёшиной, Ю.Н. Емельянова, В.С. Магуна, Л.А. Петровской и др.), в дискуссии наиболее полно представлена возможность моделировать реальные жизненные проблемы, в том числе и особо сложные, когда самый способный специалист не в состоянии в одиночку охватить все аспекты, а большинство решений принимаются на основе коллективного мышления. Дискуссия позволяет формировать умение слушать и взаимодействовать с другими участниками; продемонстрировать характерную для большинства проблем многозначность решений; обучить анализу реальных ситуаций, умению отделять важное от второстепенного и т. д.

Функции дискуссии разнообразны, между тем ведущую её роль можно определить однозначно: это активизация всех сфер личности — мотивационной, познавательной, эмоционально-волевой, при которой проявляется возможность разрешать в образовательном пространстве конфликты разного рода.

(См. табл.)

Работа администрации с педагогическим коллективом

по освоению новой образовательной технологии

Внедрить образовательную технологию в педагогическом коллективе, значит освоить новый тип деятельности. А он должен быть обеспечен ресурсами по экономическому, информационному, материально-техническому, юридическому, кадровому, научно-методическому каналам.

Особого внимания требует работа с педагогическим коллективом. И тут можно выделить работу с молодыми учителями; с опытными коллегами; с учителями, получившими первый положительный опыт внедрения образовательной технологии; с учителями, сопротивляющимися внедрению нового. Работа с каждой группой представляет собой направление кадровой политики образовательного учреждения и должна заранее предусматриваться в программе развития школы.

Наши зарубежные коллеги уделяют особое внимание всем видам повышения квалификации педагогов. Недостаточно лишь показать учителям, как надо работать (вести учебный процесс по-новому, например), также надо оказывать им постоянную поддержку на протяжении нескольких лет и видеть, как новые технологии прочно входят в повседневную практику. Брюс Джойс (см. McKenzie J., 1993) считает, что нужно постоянно контролировать и поддерживать введение новых образовательных стратегий. Джойс предлагает несколько способов такой поддержки.

Группы поддержки. Когда педагогический коллектив начинает осваивать набор новых образовательных технологий, необходимо растянуть этот процесс во времени, организовать группы и проводить учебные сессии, помогающие учителям впитывать информацию порциями, возвращаться в классы для применения её на практике, а затем снова собираться вместе для обмена приобретённым опытом. На встрече каждый расскажет, что ему удалось, а что нет, и что изменилось в его работе. Опыт, почерпнутый в группах, стратегии и решения проблем, которыми обменялись участники, должны быть перенесены в классы. Переход от теории к практике может занять от нескольких месяцев до нескольких лет. Группа поддержки помогает участникам освоения нового не повернуть назад к старым технологиям, старым стратегиям и привычкам. Такая группа эмоционально воодушевляет и психологически поддерживает педагогов, осваивающих новые технологии.

Обучение равного равным. Джойс показывает, что при обучении «равного равным» участники быстрее включаются в процесс, чем когда они выступают как изолированные индивидуумы. Такое общение помогает избежать многих проблем внедрения новой практики в действие. В результате у людей не опускаются руки.

Группы обучения. Суть таких групп — обучать педагогов в менее формальных ситуациях, чем обычно. Это самая эффективная стратегия обучения, судя по выделяемым ресурсам и получаемым результатам.

Развитие рефлексивной и креативной (изобретательской) практики. Фиксация на развитие навыков деятельности в рамках новой педагогической технологии часто приводит к нескончаемым тренингам, перегруженным из-за попыток охватить всё за полчаса. На самом деле, лучше охватить лишь несколько элементов нового, зато оставить время для практики и рефлексии. Лучше оставить время на то, чтобы участники спросили: «Ну и что? А что это значит для моего класса? Моих учеников? Какой прок в этом? Что нужно изменить и для чего? Как мне заставить эту систему работать на меня?»

Применение рефлексивной и креативной практики создаёт, таким образом, благоприятные условия, чтобы ввести в образовательное пространство школы новые педагогические стратегии и технологии.

Условия успешности освоения образовательной технологии в коллективе

Отечественные исследователи (Социально-педагогическая среда... 1994) выделяют условия успешной подготовки коллективов к инновационной деятельности, которые можно отнести в нашем случае и к освоению образовательной технологии:

1. Переход от работы с однородными коллективами (например, только с педагогами) к

работе с разнофункциональными коллективами (педагогами, управленцами, методистами и другими субъектами образовательного пространства).

2. Переход от субъект-объектного типа отношений внутри коллектива (когда функции целеполагания, проектирования распределены и закреплены только за администрацией, а исполнения — только за педагогами) к субъект-субъектному, предполагающему совместное целеполагание и проектирование преобразовательных действий, реализацию и рефлексию осуществленной деятельности.

3. Переход от диффузного, точечного типа изменений в практике к системному проектированию преобразовательных процессов относительно целостного участка практики.

При выполнении условий можно получить результаты:

— коллектив осознал значимость действий, направленных на качественное изменение практики образования;

— коллективная работа и согласование различных точек зрения принято как ценность жизни коллектива, выработаны общие нормы коллективного взаимодействия;

— создана общая парадигма и язык профессионального общения;

— освоен механизм разрешения конфликтов и противоречий.

Механизм и этапы освоения образовательной технологии

Механизм освоения концептуальной идеи, основных позиций и положений, содержащихся в образовательной технологии, а также и самой технологии может содержать разные структурные элементы (в разных типах образовательных учреждений), но схема действия должна быть приблизительно одинакова и главное она должна обеспечивать постепенность включения в работу всего педагогического коллектива.

Можно выделить следующие этапы подготовки коллектива к освоению образовательной технологии:

I. Создание ядер «активности», зон прорыва, микрогрупп единомышленников, объединяющих педагогов, администрацию, методистов.

II. Разработка пакета мотивационных условий и программы постепенного, поэтапного приобщения педагогического коллектива к освоению нового типа деятельности.

III. Снятие профессиональных стереотипов (индивидуальное и коллективное самоопределение и распрямление).

IV. Присвоение ориентировочной основы профессиональной деятельности инновационного типа, необходимой для реализации новой образовательной технологии.

V. Присвоение технологической компоненты (системы средств организации мышления и деятельности).

VI. Преобразование процессов: от обнаружения в своем педагогическом опыте «островков» деятельности нового типа к их распространению на все пространство образовательной деятельности.

VII. Преобразование взаимосвязей и отношений, возникающих в процессе освоения коллективом образовательной технологии: от преобладания индивидуальной профессиональной деятельности к возникновению и развитию содеятельности, кооперации.

VIII. Проектирование и программирование процессов, направленных на освоение коллективом новой образовательной технологии, изменение индивидуальной профессиональной деятельности, преобразование коллективного пространства деятельности.

IX. Разработка и создание механизмов и способов необратимости преобразовательных действий по внедрению образовательной технологии.

(См. рис.)

Пример процедуры освоения новой образовательной технологии педагогическим коллективом: тренинг по интегральной образовательной технологии в школе № 12 г. Твери

Тренинг проводится на внепредметном или надпредметном материале, чтобы особен-

ности предметного образования учителей не мешали овладению технологией. Для этого определили тему небольшого спецкурса или факультатива на 20–30 часов, чтобы он уложился в один блок уроков. Это делается за месяц до тренинга, чтобы его участники могли подобрать литературу, познакомиться с ней и предварительно составить некоторое количество задач (см. далее). В школе №12 г. Твери в качестве темы был выбран курс «Психология и техника общения». Тренинг представляет собой разработку уроков этого блока от планирования результатов обучения до анализа итогов. Участники тренинга в нашем примере — 28 человек, месяцем раньше прослушавшие лекционный курс «Системные основания образовательной технологии» объёмом 24 часа. Курс лекций может быть заменён изучением книги создателя интегральной технологии (Гузев В.В., 1999).

Общий объём тренинга — 24 часа, четыре дня.

ПЕРВЫЙ ДЕНЬ. Работа начинается с отбора содержания. На доске записывается тема. Коллектив разбивается на группы по 5–6 человек. Каждая группа строит терминологическую модель темы, очерчивая тем самым своё видение материала. Затем в общем обсуждении эти частные модели сводятся в единую. Так как тренинг технологический, то научной корректности в этой модели добиваться не следует. В нашем случае итоговая модель выглядела следующим образом:

- **Общение** — взаимодействие, субъект, цель:
 - обмен информацией;
 - передача эмоциональных отношений или состояний в рамках принятых в социуме этических норм;
 - управление, влияние.
- **Психология** — законы и принципы, индивидуальность и личность, психические процессы.
- **Техника** — правила и закономерности, комплекс средств и приёмов.

На следующем этапе тренинга выделяется «психологическая» группа, которая будет довольно долго работать автономно, а остальные участники перекомбинируются в новые группы.

Так как в интегральной технологии значительная часть уроков не может быть подготовлена заблаговременно (их структура и содержание определяются результатами предыдущих), то приходится идти в тренинге модельным путём. Поэтому и нужна «психологическая» группа. Она должна построить модель класса, для которого и ведутся все разработки. Для этого сначала отбираются параметры, которыми целесообразно описывать учеников. В нашем случае таковыми были признаны предложенные автором

- темперамент — сангвиник, флегматик, меланхолик, холерик (С, Ф, М, Х);
- тип мышления — вербально-логический (Л), наглядно-образный (О), конкретно-действенный (Д);
- тип памяти — вербально-логическая, зрительная (З), моторная (М), эмоциональная (Э), слуховая (С);
- интроверсия-экстраверсия — интроверт (И), экстраверт (Э), амбивалент (А);
- самооценка — заниженная (Н), адекватная (А), завышенная (В);
- отношение к предмету — позитивное (П), негативное (Н), индифферентное (И);
- предыдущая успешность — достигавшийся ранее в среднем уровень планируемых результатов обучения по другим предметам, близким данному новому: иностранным языкам, русскому языку, литературе, истории и так далее. Таким образом, каждому ученику сопоставляется психологический вектор с семью координатами — модель ученика. Группа подготовила список класса из 30 человек с моделью каждого из них. Далее была разработана модель класса, где описаны его основные социометрические характеристики. Итогом работы группы стал доклад для остальных участников тренинга, с которым «психологи» выступят перед началом разработки уроков переменной части блока, то есть в конце второго дня.

Задача остальных групп — описать планируемые результаты обучения для минималь-

ного уровня. Отталкиваясь от терминологической модели содержания курса и предварительно составленных задач, группы должны создать задачник. Обычно «домашние заготовки» имеют слишком общий характер, вследствие чего внимание групп направляется на конкретизацию задач. Например, была общая задача *Пригласите на танец девушку*. В результате групповой работы она была преобразована в серию задач:

Пригласите на танец девушку, если

а) она вам нравится и вы хотите завязать с ней знакомство,

б) вы хотите досадить приятелю, которому она нравится,

в) вы знаете, что нравитесь ей и она хотела бы с вами познакомиться, но стесняется,

г) вы хотите узнать у неё адрес подруги, которая вам нравится и так далее.

В ходе работы в каждой группе сложился свой ключ в подходе к содержанию и структуре задач. Затем трижды был устроен циклический обмен разработками между группами, чтобы внести целесообразные добавления, изменения. При этом часть задач была признана соответствующей другому уровню. В частности, задача г) из примера перенесена в общий уровень, так как включает две подзадачи. Далее сделанный задачник минимального уровня передаётся на размножение для работы с ним во второй день тренинга.

Проделанная работа уже позволяет приступить собственно к планированию уроков. Весь коллектив вновь делится на группы. Одна из них продолжит составление задачника — планируемые результаты обучения общего уровня. Другая должна определить, какое содержание считать дополнительным объёмом, и разработать урок в форме семинара, располагающийся на границе постоянной и переменной частей блока. Темы, составляющие программу семинара, были получены в результате интенсивной дискуссии всего коллектива. Остальные группы займутся планированием уроков вводного повторения, изучения нового материала и тренинга-минимум (первого закрепления).

ВТОРОЙ ДЕНЬ. Большую часть дня группы работают над теми заданиями, которые получили в конце первого дня. Два промежуточных слушания позволяют группам разработчиков уроков быть в курсе достижений каждой из них. Возможно, и это очень ценно, что разные группы будут работать в разных ключах. В нашем случае так и произошло.

Первая группа оттолкнулась от курса основ правоведения, в качестве основы взяв процедуры демократических выборов. Это позволило группе быстро перейти к решению задач и выстроить весь процесс как решение множества целесообразно подобранных задач.

Вторая группа двинулась от терминологической модели и этимологии слов к элементам модельного семинара — игре, посвящённой обсуждению нравственной мотивации поступков, а далее через психологию. Ключ этой группы: сначала познай себя, а затем вырази себя в общении.

Третья группа начала с небольшого компьютерного анкетирования, по результатам которого предполагалось разделить учеников на группы для практикума. Затем переход к модельному семинару (здесь реализуется модель обучения «мозговая атака» типа «Кольцо Сократа»), лейтмотив которого — преодоление одиночества и отчуждения.

Четвёртая группа предложила начать с обсуждения видеосюжетов бытового общения и ситуаций, похожих на общение, но таковым не являющихся.

Заметим, что даже в тренинговой ситуации группы первоначально шли от наличной реальности, а не от желаемых возможностей. Компьютеры и видео появились в разработках только после настойчивых высказываний руководителя тренинга. Это обстоятельство может быть одной из причин трудностей освоения новых технологий: учителя не видят перспектив, не имеют выраженных потребностей в хорошем техническом оснащении, над ними довлеют традиционные способы работы. Отсюда у авторов уверенность, что необходимы специальные тренинги по развитию (или даже формированию) профессионального воображения учителей. Но это предмет особого разговора.

Во второй половине дня разработчики семинара представили на общее обсуждение своё видение содержания и структуры этого урока. Ими была выбрана схема классического эвристического семинара. Этот материал особенно активно обсуждался, так как он задаёт

направление в составлении задач продвинутого уровня и, следовательно, характер развития учеников. Исходная разработка группы подверглась значительной корректировке, в результате чего программа семинара была структурирована следующим образом.

1. Основы конфликтологии. Основная идея для обсуждения учениками: конструктивный конфликт как основа развития; общение в конфликтной ситуации.

2. Обычное и конвенциональное в общении — этическая, эмоциональная и социальная нормативность.

3. «Теории общения» — рассматриваются взгляды и рекомендации Дейла Карнеги, «анти-Карнеги» («Человек-манипулятор») и элементы транзактного анализа по Э.Бёрну.

4. Невербальное общение. Стержень обсуждения учениками этого вопроса — сравнение культур высокого и низкого контекста.

Теперь группа разработчиков задачника может приступить к составлению задач продвинутого уровня.

Второй день завершается докладом «психологической» группы, которая напоминает коллегам важный материал по психологии и знакомит с моделью класса.

ТРЕТИЙ ДЕНЬ начинается с общего обсуждения наработанных задач общего и продвинутого уровней. Это важный момент, так как для многих учителей технологические требования к таким задачам (наличие подзадач с явными или латентными ассоциативными связями) заслоняются привычными неопределёнными вкусовыми представлениями о «трудности» или «сложности». Когда набор этих задач в основном сформирован, представлявшая его группа знакомит остальных с системой срезового и содержанием итогового контроля, выработать которые также входило в обязанности этой группы.

Теперь всё готово для серьёзной отработки технологии урока в форме семинара-практикума — основного элемента интегральной технологии. Руководитель тренинга или одна из групп даёт вводную в виде таблицы результатов первого среза, как бы проведённого в конце тренинга-минимума. И теперь все группы на основе этой информации и с учётом психологических особенностей учеников проектируют первый семинар-практикум, открывающий в блоке уроков модуль развивающего дифференцированного обучения. Работа над каждым уроком проходит четыре стадии.

1. Проектирование урока в каждой группе — организационной структуры и содержания, схемы управления.

2. Защита проекта каждой группой перед всем коллективом. В ходе защиты внимание сосредоточено на следующих вопросах:

- С какой целью создаётся на уроке каждая группа учеников?
- Почему в группу включены именно эти ученики? Каковы дидактические и психологические основания для этого?
- Почему группе предложена именно эта задача?
- Какова траектория движения каждого ученика?

3. Общее обсуждение результатов защиты всех групп, выявляющее сильные стороны каждого проекта, их общие черты.

4. Построение единой оптимальной модели урока как синтеза достижений всех групп.

Затем руководитель тренинга или одна из групп задаёт результаты срезового контроля, предусмотренного на этом уроке, и начинается разработка следующего, повторяющая весь описанный цикл.

При том, что структура первого семинара-практикума ещё довольно проста, его разработка занимает много времени и обсуждение идёт трудно: именно здесь выясняется, насколько сильны профессиональные стереотипы и насколько формальным оказывается иногда понимание и признание новых идей в образовании. Заметна также разница между опытными и молодыми учителями: первые предлагают тщательно сделанные проекты, имеющие мало общего с новыми идеями, которым неявно придаётся старое содержание; вторые быстро присваивают новое, но создают проекты, в которых отсутствует чувство реального времени — например, предлагается за две минуты обсудить в классе работу

четырёх групп учеников.

После первого же обсуждения происходит желанный синтез опыта и гибкости, вследствие чего при разработке второго семинара-практикума различия между двумя категориями учителей сглаживаются, а после третьего — практически исчезают.

ЧЕТВЁРТЫЙ ДЕНЬ. Первая половина дня — прямое продолжение работы третьего дня. Так как структура разрабатываемых уроков усложняется, то обсуждения и построения оптимальных моделей становятся всё более интересными. Появляются ситуации, подчёркивающие гибкость интегральной технологии, когда несколько вариантов урока одинаково эффективны и выбор можно совершить, только работая не с моделями учеников, а с реальными детьми на основе учёта аффективных моментов.

Во второй половине дня в тренинг вносится самый трудный элемент — нештатные ситуации в реальном масштабе времени. Сначала по рассмотренной схеме разрабатывается урок, а затем руководитель тренинга даёт вводную: учитель пришёл проводить урок, но обнаруживает, что отдельные ученики, которым по плану отведена важная роль, отсутствуют. Каждый участник тренинга должен теперь за 2–3 минуты перестроить столь тщательно продуманную структуру. Затем при обсуждении предложения группируются (поэтому и не приходится выслушивать всех учителей), сравниваются, отбираются лучшие. Вводная меняется: теперь отсутствуют другие ученики. Вся процедура повторяется. После двух-трёх циклов трансформации этого урока разрабатывается следующий и с ним весь процесс повторяется.

Завершается тренинг, как обычно, групповой и индивидуальной рефлексией участников.

Как отмечает директор школы Г.Т. Филиппенко, вместе со своими заместителями также прошедшая тренинг, в школе есть теперь большая группа единомышленников, которые выразили желание распространить полученный опыт совместной разработки блока уроков на повседневную работу, при поддержке администрации сделать интегральную образовательную технологию своей практикой. Поэтому следующий шаг — предметные группы, которые станут работать уже не на абстрактном содержании, а на реально преподаваемом материале.

Выводы

Итак, мы рассмотрели проблему освоения образовательной технологии учителями и внедрения её в практику работы школ и выделили особенности освоения новых образовательных технологий:

- разработка проекта, программы, этапов преобразовательных действий по освоению коллективом образовательной технологии;
- поэтапность, эволюционность работы с педагогическим коллективом;
- преодоление конфликтности через осуществление на согласовательных площадках культурно организованных коммуникативных процессов.

Что характерно для деятельности педагогов и управленцев на коммуникативных площадках по разрешению конфликтов?

В хорошем коллективе на согласовательных площадках деятельность педагогов и управленцев по разрешению конфликтов проходит следующие этапы:

- у участников дискуссии формируется положительный мотив на поиск разрешения проблемной ситуации;
- создаётся положительный психологический климат для поиска возможного решения за счёт разворачивания коммуникативных процессов;
- вводятся правила обсуждения (дискуссии);
- заслушиваются альтернативные точки зрения;
- осознаются аргументы, стоящие за разными взглядами на решение проблемы;
- обсуждаются аргументы, ищутся основания для объединения (за счёт принципа дополнения, уточнения) альтернативных точек зрения;
- формулируется интегральная точка зрения;

— участники рефлексии по поводу процесса получения решения и полученного вывода.

Как нужно организовать работу в коллективе, чтобы получить результаты освоения образовательной технологии, какие трудности могут быть и как с ними справиться?

Чтобы получить результаты освоения педагогическим коллективом образовательной технологии, нужно создать в коллективе хороший климат, развить инициативу и творческий настрой педагогов. Это необходимое условие, чтобы педагог смог самоопределился по отношению к разворачиванию в школе инновационных процессов, к профессиональному росту в области качественного изменения учебно-воспитательного процесса. Педагогу на этом этапе важно видеть и чувствовать поддержку администрации и, что особенно важно, у него должен возникнуть мотив к освоению новых образовательных технологий.

Следующий момент — создание команды учителей, которая может стать лидером в разворачивании инновационных процессов в школе (её задачи: найти «носителя» (автора) образовательной технологии, выявить в результате изучения научно-методической литературы технологическое описание образовательной технологии, которую педагогически целесообразно внедрять в жизнь школы; освоить её и создать образец работы по выбранной технологии).

Далее необходимо создать, адаптировать программу «прорастания» образовательной технологии в целостный педагогический коллектив с учётом индивидуальности каждого педагога, постепенно прийти к условиям успешности, к механизму освоения образовательной технологии.

Трудности могут быть на каждом этапе освоения образовательной технологии. А справиться с ними можно путём систематического применения в жизнедеятельности педагогического коллектива трёх функций рефлексии: анализа, критики, нормирования.

Какие плюсы даёт переход от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным при освоении коллективом образовательной технологии?

При первом типе отношений осуществляется линейное администрирование, обычно подавляющее инициативу и творческую мысль педагогов. Педагог как «хуторянин», имеющий единоличное образовательное пространство своего класса, своей параллели и защищающийся от «нападок» непонятной администрации. При втором типе отношений педагог становится субъектом деятельности по освоению новой образовательной технологии. Он видит цель своей деятельности, представляет её результаты, осознаёт программу её достижения (что, как, в какой последовательности, с помощью чего он будет осуществлять). Он способен находить в своём опыте «островки» деятельности нового типа (элементы новой образовательной технологии) и «наращивать» их до освоения целостной образовательной технологии.

Литература

- Анисимов О.С.* Учебная и педагогическая деятельность в активных формах обучения. М., 1989.
- Воронин В.Н., Тышковский А.В., Филиппов А.В.* Организационно-психологическая модель проведения групповой дискуссии // Психологический журнал. 1990. № 2. С. 16–24.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр. соч. Т. 3. М., 1982.
- Газман О.* Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы Всероссийской конференции /Под ред. чл.-корр. РАО О.С.Газмана. М.: УВЦ «Инноватор», 1996. С.4–25.
- Гетманова А.Д.* Логика. М.: Новая школа, 1995.
- Гузеев В.В.* Интегральная образовательная технология. М.: Знание, 1999. 158 с. (Серия «Системные основания образовательной технологии»).
- Гузеев В.* Организация урока в форме классического семинара// Директор школы. 1994. №1. С.42–48.
- Гузеев В.В., Поликарпова Н.П.* Опыт применения интегральной технологии обучения. М.: Знание, 1994. 26 с.: ил.
- Гузеев В.В.* Технология проблемного семинара: синтез «мозгового штурма» и «творческой дискуссии»// Школьные технологии. 1998. № 1. С. 51–57.

- Дзюбенко О.Г.* Вопросы формирования дискуссионной речи. Тернополь, 1992.
- Дискуссия: урок сегодня и завтра //Сов. педагогика. 1987. № 6–8.
- Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. Л.: ЛГУ, 1985.
- Инновационное обучение: стратегия и практика /Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1994.
- Карней Ж., Ван Урс Б.* Дидактические модели и проблема обучающей дискуссии// Вопр. психологии. 1993. № 4.С. 20–26.
- Кларин М.* Учебная дискуссия //Мир образования. 1996. № 1 С. 28–31.
- Лийметс Х.Й.* Групповая работа на уроке. М.: Знание, 1975. 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология», 7).
- Прутченков А.С.* Тренинг коммуникативных умений: Методические разработки занятий. М.: Новая школа, 1993.
- Сазонов Б.В.* Проблемы и пути интенсификации инновационных процессов//Нововведения в организациях: Тр.семинара. М.: ВНИИ системных исследований, 1983. С. 9.
- Смирнова Г.Е.* Методы активного группового взаимодействия //Школьные технологии. 1997. № 1. С. 94–100.
- Смирнова Г.Е.* Развитие коммуникативных умений педагогов //Школьные технологии. 1997. № 2. С. 100–105.
- Социально-педагогическая среда как условие становления и развития региональных сфер образования /Под ред. Ю.В.Васильева, Е.С.Комракова. М.: Издательство ИПК и ПРНО МО, 1994. 136 с.
- Щедровицкий Г.П.* Система педагогических исследований (методологический анализ) //Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. С.16–200.
- McKenzie J.* Barriers to New Technology. Part Two: Skill Fixation // The Educational Technology Journal. Vol. 4, No. 2. October, 1993.