

**КРАСНОЯРСКИЙ КРАЕВОЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

**М.А. Мкртчян
И.Г. Литвинская**

НОВЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Учебно-методическое пособие

Красноярск – 2012

ББК 74.2
УДК 37.01
М-71

Рецензенты:

Д.Г. Левитес, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии социальных и педагогических наук, зав. кафедрой педагогического проектирования и образовательных технологий Мурманского государственного педагогического университета.

Ю.Л. Троицкий, кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и истории гуманитарного знания историко-филологического факультета РГГУ. Руководитель учебно-научного центра глобалистики и компаративистики РГГУ, заместитель директора Института филологии и истории по методической и научной работе.

Мкртчян М.А., Литвинская И.Г.

М-71 Новые формы организации образования взрослых: учебно-методическое пособие / М.А. Мкртчян, И.Г. Литвинская. – Красноярск: КИПК, 2012. – 120 с.

ISBN 978-5-9979-0054-0

ББК 74.2

В издании представлен материал, обобщающий опыт работы с кадрами в общественно-педагогическом движении сторонников Коллективного способа обучения. Специфика самого способа, его устремленность в будущее, неординарность и претензия на принципиальную новизну в организации учебного процесса привели к появлению особых форм работы со взрослыми, выстроенных в мыследеятельностном подходе. К ним мы относим коллективные занятия, организационно-деятельностные игры, «университет непрерывного образования», «сетевой университет», «профессионально-общественную экспертизу».

Издание предназначено для работников систем повышения квалификации и специалистов в области дидактики взрослых.

ISBN 978-5-9979-0054-0

- © Мкртчян М.А., 2012
- © Литвинская И.Г., 2012
- © Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2012

Содержание

Предисловие	6
Введение. Методологические замечания	8
Раздел 1. Проблемы профессионального педагогического образования	12
1.1. Проблемы образования взрослых	12
1.2. Парадоксы реальной практики профессиональной подготовки	13
1.3. Проблема социализации.....	14
1.4. Проблемы нравственности в образовании	14
1.5. Проблемы педагогической теории.....	16
Раздел 2. История КСОдвижения как процесс масштабной подготовки кадров для новой образовательной практики	18
2.1. Предыстория педагогического движения по созданию коллективного способа обучения.....	18
2.2. Красноярская «кузница инновационных кадров»	19
2.3. Период массовой работы с учителями	21
2.4. Развитие ОДИ-образных практик, создание школьных педагогических площадок, становление команд.....	23
2.5. Формы образовательных пространств, созданных на основе идей коллективного обучения.....	26
Раздел 3. Формы курсовой подготовки педагогических кадров на основе методик коллективных учебных занятий	28
3.1. Методика закрепления и повторения изученного материала	29
3.2. Методика изучения сложных научных, учебных текстов.....	31
3.3. Методика создания текстов	35
3.4. Методика изучения теоретического учебного материала	37
3.5. Методика освоения способов решения типовых заданий	42

3.6. Особенности применения методик работы в парах сменного состава в ходе курсовой подготовки	44
Раздел 4. Организационно-деятельностные игры как средство формирования и развития индивидуальных и коллективных субъектов деятельности	49
4.1. Общие замечания	49
4.2. О группе как субъекте деятельности	51
4.3. Введение в игру	52
4.4. Практика игр на становление коллективных субъектов деятельности	54
4.5. Актуальные вопросы игротехнической деятельности	62
4.5.1. Обозначение цели	62
4.5.2. О проблеме держания цели	63
4.5.3. К вопросу о первых днях игры.....	64
4.5.4. Задачи игротехника в первые дни игры.....	64
4.5.5. Позиция игротехника как организатора понимания в коммуникации	65
4.5.6. О проблеме понимания в коммуникации.....	66
4.5.7. Методика организации рефлексии деятельности группы.....	66
Раздел 5. Университет непрерывного образования	70
5.1. Идея университета и принципы его организации	70
5.2. Типы учебных занятий	73
5.3. Сводные группы	75
5.4. Пульт управления.....	76
5.5. Преподавательская кооперация	77
5.6. Самоуправление	79
5.7. Структура содержания учебного курса	80
5.8. Масштабы отсутствия общего фронта.....	81

5.9. Особенности реализации концепции	82
Раздел 6. Сетевой университет образования.....	83
6.1. Некоторые теоретические представления о сетевой организованности.....	83
6.2. Необходимость и проблемы становления сетевой организации образования	85
6.3. Модель сетевой организации образовательного пространства	86
6.4. О человеке нового типа	88
Раздел 7. Профессионально-общественная экспертиза и новые формы проведения конференций	92
7.1. Профессионально-общественная экспертиза как механизм становления новой образовательной практики	92
7.2. Новая форма проведения конференций.....	95
Приложения	99
<i>Приложение 1. Сетевая организованность образовательного пространства как фаза перехода к коллективному способу обучения.....</i>	<i>99</i>
<i>Приложение 2. Оргпроекты и программы организационно- деятельностных игр</i>	<i>103</i>
<i>Приложение 3. Организационно-деятельностные игры по разработке модели сетевого образовательного пространства</i>	<i>112</i>

Предисловие

В прошлом веке в общественной жизни нашей страны появилось своеобразное педагогическое движение, включающее в себя деятельность большой группы учителей, методистов, учёных, организаторов обучения, направленное на создание коллективного способа обучения. Оно сыграло заметную роль в жизни и творчестве известных деятелей образования.

Предыстория этого движения включает в себя два основных периода.

Первый период, охватывающий начало нашего столетия вплоть до 40-х годов, представлен эмпирикой, опытом организации учебных занятий с использованием организованного диалога учащихся. Это период активной практико-педагогической деятельности А.Г. Ривина и его учеников¹.

Второй период, охватывающий временной отрезок с 1950 года, представляет интерес как этап теоретических обобщений и разработок, этап создания основ современной дидактики. По своей сути, это период научно-педагогической деятельности В.К. Дьяченко².

Третий этап (начиная с 1984 года) положил начало становлению методологии, теории и практики коллективного способа обучения³. Он значим возникновением проектно-разработческих и практико-внедренческих педагогических площадок по осуществлению целенаправленного перехода от группового способа обучения (ГСО) к коллективному (КСО).

Организация поисково-исследовательских экспериментальных площадок породила проблему подготовки субъектов конструкторско-разработческой педагогической деятельности. А задача воспроизводства образцов коллективных занятий, которые получают на ведущих поисково-экспериментальных площадках, поставила

¹ Брейтерман М. Диалоги. – Учительская газета, 1989, № 13 (31 января).

Вихман З. Метод сочетательного диалога. Опыт применения. – За качество кадров, 1931, №6.

Вихман З. «Дикий ВУЗ» – не бредовая идея. – Учитель Казахстана, 1992, №19, 20.

² Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. – М., Педагогика, 1989.

Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М., Народное образование, 2001.

³ Мкртчян М.А. Методики организации коллективных занятий : методическое пособие // Красноярск : изд-во КГУ, 1988.

Мкртчян М.А. Коллективный способ обучения. Практический курс. – Саяногорск, Мысль, 1990.

Бондаренко Л.В. Методика организации коллективных занятий по психологии. Методические рекомендации. – Красноярск, изд-во КГУ, 1986.

Гудовщиков В.Л. Азбука пропагандистского мастерства. – Красноярск, Дом политпросвещения Красноярского крайкома КПСС, 1989.

сложнейшую задачу разработки содержания, способов и форм массовой подготовки педагогических кадров новой образовательной практики.⁴

Специфика самого способа, его устремленность в будущее, неординарность и претензия на принципиальную новизну в организации учебного процесса требовали от лидеров постоянного уточнения и конкретизации своих представлений о новом способе обучения и путях становления его носителей. Уже тогда стало понятно, что проблема подготовки и переподготовки кадров должна быть поставлена в подчинение проблеме становления и развития коллективных (и групповых) субъектов деятельности. Это привело к появлению особых форм работы со взрослыми: коллективным занятиям, организационно-деятельностным играм (далее мы будем использовать сокращения: ОДИ-игра, ОДИ-образная форма работы), сетевому университету. Они, по сути, являются формами организации коллективной мыследеятельности. Кроме того, новой для того времени стала особая форма профессионально-общественной экспертизы. В основе всех этих разработок лежит мыследеятельностная идеология. Она позволила реализовать две разноплановые задачи: формирование новых представлений и накопление опыта действия в новой образовательной практике.

Решение задачи формирования коллективных субъектов педагогической и инновационной деятельности определило и нашу приверженность идеологии сотрудничества, которую многие считают основой социальных отношений ближайшего будущего.

Так сложилось движение сторонников и создателей того способа, который, на наш взгляд, идет на смену групповому обучению, представленному классно-урочной и лекционно-семинарской системами, В.К. Дьяченко назвал его «Коллективный способ организации обучения». Постепенно аббревиатура КСО закрепились и за его сторонниками. Нас стали называть КСОшниками, а педагогическое направление получило название КСОдвижение.

⁴ Архипова В.В., Скепко О. А. Один день без классов и уроков. – Звезда Лангепаса, 19 марта, 1991.

Коллективное обучение: история, современность, перспективы. Сборник статей. Сост. Г. М. Куцаинов, Т.М. Мажикеев. – Алма-Ата, 1992.

Введение. Методологические замечания

Особенность современного образования. Отличительная особенность развития человечества в наше время заключается в том, что человеческое общество наиболее осязательно проявляет себя как совокупность разнообразных и разнохарактерных субъектов со-бытия.

Это обстоятельство является не столько следствием научно-технических достижений, сколько становлением очередного уровня духовной зрелости человечества и результатом закономерного развития общечеловеческой мыследеятельности.

Не углубляясь в обсуждение вопросов первоисточника и мотивов развития общечеловеческой мыследеятельности, ввиду чрезвычайной сложности и неразрешимости вопроса, заметим, что каждый из этих уровней зрелости и развития преобразует и переопределяет как сферную структуру общечеловеческой деятельности, так и целенаправленность каждой сферы (в частности, сферы общего образования).

Двадцатый век, наряду с достижением очередного уровня зрелости и разворачиванием новых видов мыследеятельности, предъявил человечеству требование обеспечения всеобщего образовательного уровня.

Общее образование утвердилось в качестве неотъемлемого явления общественного бытия, важнейшей сферы государственной ответственности и определяющего фактора перехода общества к последующим уровням зрелости.

Смысл общего образования заключается в том, что общество, исходя из своих потребностей, выделяет и определяет некоторое образовательно-воспитательное качество, носителем которого должен стать каждый член общества. Проблематика общего содержания для всех участников образовательного процесса сохраняется и в области дополнительного профессионального образования (здесь добавляется также задача многообразия и полипредметности).

Следовательно, результат общеобразовательного процесса (и для детей, и для взрослых) должен измеряться не общим состоянием учебной группы, а достижениями *каждого* ее члена. Таким образом, понятия «каждый обучающийся», «каждый слушатель» приходят сегодня на смену понятиям «учебная группа» или «группа слушателей».

Необходимое условие эффективного воздействия любого процесса на некоторую личность – это обязательная действенная включенность личности в данный процесс.

Таким образом, *исходной проблемой практики образования является вопрос обеспечения действенной включенности каждого члена учебной группы в образовательный процесс.*

Исходность этой проблемы означает, что ею определяются и являются ее прямым следствием другие трудности и проблемы общего и профессионального образования, представляющие тот или иной интерес.

Заметим, что вопрос обеспечения действенной включенности в учебно-воспитательный процесс каждого члена учебной группы не сводится к вопросу мастерства преподавателя или волевых качеств и добрых намерений обучающихся, он обуславливается характером самого процесса и выступает в рамках группового обучения как непреодолимое ограничение в решении данной проблемы.

Заметим также, что проблема содержания образования (особенно проблема вычленения единицы содержания) является одной из самых важных. Однако именно то обстоятельство, что на сегодняшний день пока не найдены и не усвоены педагогические технологии, обеспечивающие усвоение каждым обучающимся необходимого содержания образования, ставит вопрос преодоления ограничений современного способа организации обучения и является проблемой первостепенной важности.

Особенности педагогических исследований. Необходимо провести четкое разграничение между исследованиями, дающими знания объяснительной природы, и исследованиями, дающими знания конструктивной природы.

В первом случае знания добываются вне ситуации процессов строительства будущего, служат целям объяснения явлений природы и могут быть использованы для создания технических средств.

Исследования второго типа встраиваются в состав практики строительства будущего. Поэтому при таких исследованиях знания получаются с одновременным построением ситуации их употребления. Как правило, такого рода знания относятся к социальным (в том числе педагогическим) явлениям и используются для решения задач преобразования социальной действительности.

Вообще, для человечества и человеческой жизни природа выступает как вечная и постоянная данность. По этой же причине исследования, направленные на выявление природных закономерностей, опираются на сравнительно более постоянный, неизменяемый по сути эмпирический материал, а полученные данные и знания выражают законы, которые не имеют временного характера.

При исследовании общественных явлений будущие события недостижимы, а исследования явлений прошлого дают возможность добывать знания, выражающие только общественно-исторический опыт и мнения разных участников исследований и интерпретаторов.

Организация педагогических инноваций. В педагогике для массового внедрения некоторого педагогического новшества считается совершенно естественным и логичным организовать предварительную апробацию предлагаемого новшества.

Но здесь следует иметь в виду, что педагогическое новшество, являясь результатом интеллектуального труда, создается в ходе определенной педагогической практики. Если новшество представляет собой методику организации деятельности (или является технологией), то имеет смысл лишь постановка вопроса об ее усвоении. Само существование методик и технологий исключает необходимость их апробирования. Это связано с тем, что и методика, и технология уже есть инженерно-конструкторское обобщение *практики*, в которой воплощаются определенные теоретические находки.

По той же причине, если новшество – это средство организации работы (например, учебник), то его апробация может быть уместна только в демонстрационных целях (могут быть продемонстрированы способы использования данного средства для достижения намеченных результатов).

Получается, что массовому применению новшества должен предшествовать не вопрос о его апробации, а задача его понимания и принятия.

Если в педагогической практике для применения и распространения некоторого новшества имеется объективная необходимость в предварительных испытаниях, то это означает, что данное новшество есть результат абстрактной разработческой деятельности и в этом смысле не может быть полноценным образом представлено как новшество.

Исследования, направленные на построение новой образовательной практики (следовательно, и на конструирование новшеств), могут быть организованы только лишь в ходе самих процессов создания этой новой практики в качестве их необходимых компонентов.

Этот принцип предполагает наличие комплекса конструктивно-исследовательских педагогических площадок, включающих в себя:

а) поисковые площадки (здесь создаются и функционируют представляемые в виде новшеств фрагменты будущей педагогической практики);

б) инновационные площадки (здесь используются и конструируются способы и формы воспроизводства созданных на поисковых площадках новшеств);

в) тиражирующие площадки, представляющие новую педагогическую традицию (здесь новшество применяется в массовом порядке).

С одной стороны, комплекс таких педагогических площадок является сферой сотрудничества различных специалистов – философов-методистов, ученых-теоретиков, управленцев, педагогов-практиков, методистов и т.д., с другой стороны, в нем становится возможным создание ситуаций, формирующих субъектов новой педагогической практики⁵.

Подобным образом организованный процесс создания и распространения новшеств приводит к появлению и сосуществованию педагогических традиций.

Ориентиры дальнейшего развития образования. Целесообразность любых инноваций в сфере образования должна рассматриваться в следующих двух аспектах:

а) насколько она способствует преодолению актуальных трудностей и экономии общих ресурсов (человеческих, материальных, временных);

б) какие она порождает ростки будущей системы образования.

Доминирующий в настоящее время групповой способ обучения, в частности, классно-урочная система, принципиально не в состоянии обеспечить образовательные потребности общества.

Проводимые в области общего образования нововведения должны быть направлены не на сохранение и закрепление этой системы, а на ее преобразование в новый способ обучения.

⁵ Глазунова О.И., Громько Ю.В., Дмитриев Д.Б. Управленческая деятельность: прорыв к новому качеству // Народное образование, N 5, 1989 г., стр. 34–38.

Раздел 1

Проблемы профессионального педагогического образования

1.1. Проблемы образования взрослых

Проблематика образования взрослых обусловлена тремя группами факторов, связанных с задачами решения жизненных проблем населения.

К первой группе относятся факторы, связанные с проблемами получения общего образования во взрослом возрасте. Они включают потребности получения общего образования в связи с перспективами новой работы, повышением квалификации, сменой страны проживания, желаниями партнера и пр. Чаще всего в таких случаях вопрос получения общего образования носит срочный характер. Возникает проблема сдачи экзаменов в связи со сроками сдачи, объемом сдаваемого материала, формами экзаменов. Кроме того, большую проблему представляют формы подготовки к экзаменам (а компьютер говорит, что не хватает запятой) как в институциональном аспекте, так и в аспекте форм, содержания, времени процесса подготовки.

Ко второй группе относятся факторы, связанные с проблемами профессионального образования. Их можно разделить на несколько составляющих: обучение специальности, профессии, переобучение (переподготовка), повышение квалификации. Сегодня отдельно выделились и активно развиваются разнообразные формы работы с персоналом, которые можно выделить в отдельное образовательное направление.

К третьей группе факторов, составляющих проблематику образования взрослых, мы отнесем вопросы, которые сегодня связывают с понятиями «образование через жизнь», «образование длиною в жизнь», «пожизненное или прижизненное образование». Речь идет об образовании на протяжении жизни, в ходе которого любой человек регулярно обновляет способы деятельности и мышления, свои умения и навыки, привычки, оценки, отношение к людям, событиям, жизни в целом. Самыми простыми и массовыми примерами в этой области являются овладение способами использования технических и информационно-технологических приборов и оборудования, увлечения техниками оздоровления, исцеления, изменения образа жизни.

1.2. Парадоксы реальной практики профессиональной подготовки

Среди всех факторов, влияющих на состояние дел в этой области, одним из важнейших, безусловно, является уровень профессиональной подготовки педагогических кадров. В этом вопросе особое значение имеет сфера подготовки педагогов, где основная роль принадлежит педагогическим университетам и институтам. Рассмотрим основные аспекты профессиональной подготовки.

Содержание профессиональной подготовки. С одной стороны, очевидно, что педагогические вузы призваны формировать и развивать профессиональные компетенции, необходимые для качественного осуществления педагогической деятельности. С другой стороны, реальная практика построена на предметной основе: факультеты организованы по предметам, основную нагрузку в учебном плане составляют предметы по специальности.

Технология организации учебного процесса. Вроде бы в педвузах будущие педагоги должны осваивать всевозможные технологии организации учебного процесса – старые и новые, традиционные и инновационные, исторически изжившие себя и предстоящие, реально существующие и воображаемые ... При этом речь идет об освоении этих технологий. А в реальной практике о них только рассказывается, в лучшем случае ставится задача, чтобы студенты знали определенную информацию об этих технологиях.

Способ организации обучения. Реальная практика до сих пор в плену лекционно-семинарского фанатизма. Казалось бы, именно педагогические вузы должны быть локомотивом в процессах поэтапного построения нового способа организации обучения. Однако на деле в педвузах продолжают обучать не по индивидуальным образовательным программам, а переводя всех студентов потока одновременно с первой лекции на вторую, со второй на третью, и так с первого курса на второй, со второго курса на третий и т.д.⁶ Не лучшим образом обстоят дела и в системах повышения квалификации. Использование групповой работы и проектных ходов не на много улучшают ситуацию.

⁶ Заметим, что нет оснований утверждать, что отсутствуют поиски или попытки преобразований системы подготовки педагогических кадров.

1.3. Проблема социализации

Последнее время все чаще и чаще обсуждаются вопросы взаимоотношений обучения и воспитания. При этом приходится сопоставлять и противопоставлять такие понятия, как социализация, формирование, развитие, образование и т. д. По этому поводу заметим следующее.

Понятие «социализация» акцентирует задачу освоения тех способов и средств, которые позволяют субъекту самоопределяться и эффективно действовать в определенных социальных ситуациях. Понятие «воспитание» затрагивает вопрос об общепринятых нормах поведения. Формирование в процессах становления усиливает компонент целенаправленности. При всем этом приходится заниматься выращиванием и развитием способностей. Но главное в том, что все это необходимо осмыслить и осуществить в рамках идеологии непрерывного и пожизненного образования. В этом смысле важно развести и различать, что именно и как должно делаться в общеобразовательных учреждениях, что именно должно делаться в вузовском звене, а что в системе повышения квалификации.

Например, каковы содержание и формы социализации в общеобразовательной школе, и в чем заключаются отличительные особенности социализации в системе педагогического профессионального образования, и какова ее доля в системах послевузовского обучения.

1.4. Проблемы нравственности в образовании

Со-бытийная сущность социальной действительности порождает идею нравственности как один из главных факторов регулирования социальных взаимодействий и обеспечения общественного порядка. Недостаточность образовательно-нравственного уровня общества вынуждает общество обращаться к другим рычагам обеспечения общественного порядка, например, к материально-финансовым средствам или к установлению законов и правил общественного бытия. Фактически, наличие необходимости обеспечения общественного порядка через свод законов и правил есть признак образовательно-нравственной недоразвитости общества.

В частности, в сфере образования проблема нравственности встает, как минимум, в четырех планах:

- **Обязательность образования**

Само по себе обязывание как явление не может быть нравственным или безнравственным, гуманным или негуманным. Наоборот,

из-за со-бытийной сущности социальной действительности существуют определенные нормы, которые предъявляются как обязательные для любого члена общества. Нравственным или безнравственным может быть только содержание и формы обязывания. В частности, идеология общего и обязательного образования исходит из потребностей социальной экологии и не может рассматриваться как безнравственная или негуманная. К этой же категории относится возможность и задача пожизненного образования и самовоспитания.

• **Характер учебно-воспитательного процесса**

Традиционный учебный процесс, господствующий во всех существующих типах образовательных учреждений и определяющий классно-урочный и лекционно-семинарский способы организации обучения, устроен так, что в каждый конкретный момент все участники процесса занимаются одним и тем же делом, одним и тем же способом, за одно и то же время, одними и теми же средствами. Это обстоятельство вынуждает организаторов процесса ориентироваться на усредненное общегрупповое состояние и исключает принципиальную возможность учета индивидуальных особенностей каждого участника учебного процесса. Имея такую аморальную основу, традиционный учебный процесс, а с ним и вышеупомянутые способы организации порождают разнообразные поведенческие аномалии субъектов педагогической действительности.

• **Ценностные ориентиры педагогических кадров**

Конечно, любой педагог, как человек и гражданин, должен быть носителем общечеловеческих ценностей и общепризнанных морально-этических норм поведения. Однако существуют положения⁷, которыми, на наш взгляд, должны руководствоваться педагоги как нормами профессиональной нравственности. Они следующие:

Первый. Каждый здоровый человек может освоить любой учебный материал.

Второй. Дети отличаются не своими возможностями усвоить тот или иной материал, а индивидуальными способами и средствами освоения этого материала.

Третий. Интерес ученика к изучаемому материалу определяется не содержанием этого материала, а успешностью действий ученика в процессе освоения этого материала.

⁷ Мы их называем постулатами обучения см. например *Мкртчян М.А.* Постулаты обучения // Коллективный способ обучения : науч.-метод. журнал. – Красноярск, 2000. – № 5. – С. 6–7; *Дьяченко В.К.* Дидактика. Т. 1. // М., Народное образование, 2006 г.

Обратим особое внимание на один из восьми принципов КСО – принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий. Если в рамках школьного обучения из него следует общеобразовательная задача *учить учиться*, то в вузовском педагогическом образовании он включает в себя целевую установку *учить обучать других* и в послевузовском – *учиться, обучая других*.

- **Личное духовное самосовершенствование**

В современном мире личное пространство человека суверенно. Однако (здесь мы можем обратиться к многовековому опыту религиозных институтов) не случайно в вопросах духовного роста и просто сдерживания низменных порывов человека религиозные институты никогда не делали никаких возрастных ограничений. Более того, религии обращаются преимущественно ко взрослому населению, к людям, не обладающим вопиющими пороками, и при этом говорят о необходимости обязательной ежедневной гигиены души и духа человека.

Нам представляется, что современное образовательное пространство для педагогов должно включать компоненты нравственного содержания образования как посредством рефлексии профессиональных ситуаций, так и в виде остановок в деятельности и личной духовной практики.

1.5. Проблемы педагогической теории

Существует многовековая концепция организации обучения в педагогических институтах и исследовательских структурах, которая реализована исторически и стала традиционной. Осуществляются многочисленные исследования реальной практики, которые позволяют лишь выйти на эмпирические обобщения и представления о действующей системе. Отсутствие теоретических представлений о становящихся практиках обучения приводят к тому, что становление существенно новой системы подготовки и переподготовки педагогических кадров происходит стихийно, долго и с большими ресурсными затратами. Понятия «Общественно исторический способ обучения», «Индивидуальный способ обучения – ИСО», «Групповой способ обучения – ГСО» и «Коллективный способ обучения – КСО», введенные в дидактику В.К. Дьяченко, являются обобщениями на сущностном (теоретическом) уровне и позволяют построить существенно новую концепцию организации обучения в педагогических вузах и поствузовских институтах. Понятие «Групповой

способ обучения» отражает именно ту сущность, которая проявляется в школьном образовании в виде классно-урочной системы, а на вузовском и послевузовском уровнях – в виде лекционно-семинарской системы. Аналогичным образом понятие «Коллективный способ обучения» обозначает сущность становящегося общественно-исторического способа организации обучения. Этот будущий способ обучения на теоретическом уровне пока удается задавать через такие понятия, как «принципы обучения», «фазы переходного периода от ГСО к КСО», «масштабы отсутствия общего фронта», «индивидуальные образовательные программы», а в концептуальном плане он представлен в таких моделях, как «сетевая организованность образовательного пространства», «университет непрерывного образования»⁸.

Итак, в отличие от других высших учебных заведений в педагогических вузах и системах послевузовского образования способ организации учебного процесса в вузе должен являться основным местом деятельностного освоения профессиональных компетенций, основным объектом понимания и исследования. А само образовательное пространство является основным местом формирования социально активной и нравственной личности. В основе концепции современных педагогических профессиональных образовательных учреждений должна лежать идея самообучающейся и самоуправляющейся организации.

⁸ Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография – Красноярск, 2010

Раздел 2

История КСОдвижения как процесс масштабной подготовки кадров для новой образовательной практики

2.1. Предыстория педагогического движения по созданию коллективного способа обучения

Корни КСОдвижения с полным основанием следует искать в деятельности А.Г. Ривина. Широко образованный А.Г. Ривин смог увидеть в передовых (для того времени) педагогических направлениях ростки будущего и создал свою собственную систему, возможно, в глубине души осознавая себя пророком педагогического строительства. Отметим, что именно в период признания работ Л.С. Выготского, связанных с ролью речи в развитии сознания, мышления и деятельности ребенка, Ривин на практике отстаивал систему обучения, построенную на речевых навыках учащихся. Параллельно с работой над сложными текстами он ввел в процесс обучения непрерывный диалог учащихся. Основная идея и научная находка А.Г. Ривина заключалась в организации учебных занятий на основе общения учащихся в динамических парах. Практические результаты работы позволили ему назвать свой метод *талгенизмом*.

До современников дошли описания многочисленных нетрадиционных подходов и приёмов Ривина по реализации на практике этой смелой идеи⁹. Эти приемы и подходы – замечательные результаты педагогического рационализаторства и практических разработок талантливого педагога. Известные постановления ЦК ВКП(б) о школе, об учебных программах, учебниках, об организации учебной работы начала-середины 30-х годов привели к тому, что Ривин смог реализовать свои идеи лишь в качестве репетитора. Скончался талантливый деятель образования в глубокой нищете и одиночестве в 1943 г. Но до конца жизни он не потерял веры в свою талантливую находку.

⁹ Брейтерман М. Диалоги // Учительская газета. – 1989. – 31 января (№ 13).

Вихман З. Метод сочетательного диалога. Опыт применения // За качество кадров. – 1931. – № 6.

Вихман З. «Дикий ВУЗ» – не бредовая идея // Учитель Казахстана. – 1992. – №№ 19–20.

Ривин А.Г. Социалог как орудие ликбеза // Революция и культура. – 1930. – № 15–16.

Чаган З. Дикий ВУЗ // Революция и культура. – 1929. – № 11.

Шаламов В. 20-е годы // Юность. – 1987. – № 12.

Шапошников Н. Светлые и тёмные стороны метода сочетательного диалога // За качество кадров. – 1931. – № 6.

Однако из многих учеников и последователей А.Г. Ривина¹⁰ именно В.К. Дьяченко удалось увидеть в его педагогическом изобретении существенные стороны и в итоге заложить основы современной дидактики.

Выяснение сущности обучения; введение понятий общих и конкретных форм организации обучения, общественно-исторических способов организации обучения; выделение четырёх общих форм и трёх способов организации обучения; оформление основных противоречий группового способа обучения; разработка принципов коллективного способа обучения – вот далеко не полный перечень результатов научно-исследовательской деятельности В.К. Дьяченко, которые легли в основу специально организованных работ физического факультета Красноярского государственного университета в 1983/84 учебном году.

2.2. Красноярская «кузница инновационных кадров»

В 1983/84 учебном году задача, поставленная в Красноярском государственном университете, была проста и наивна: перевести университет на новый способ обучения. Для этого предполагалось:

- до декабря 1983 года подготовить преподавательский состав, решить организационные вопросы;
- в феврале – июне 1984 года перевести на новый способ одну группу I курса физического факультета (Ф-11);
- в 1984/85 учебном году – весь первый курс физического факультета;
- в 1985/86 году – весь физический факультет;
- и далее – весь университет.

Однако в первые месяцы практической работы обнаружился ряд серьёзнейших проблем, вызванных не столько субъективными причинами (такими, как непризнание преподавателями идей коллективного обучения или нежелание преподавателей оставить хорошо освоенные ими методы лекционно-семинарской системы), сколько объективными, а именно: отсутствием методик организации обучения.

Работы, организованные в 1984/85 учебном году в опытно-исследовательских группах Красноярского государственного уни-

¹⁰ Ривин А.Г. Содиалог как орудие ликбеза // Революция и культура. – 1930. – №№ 15-16.

Чаган З. Дикий ВУЗ // Революция и культура. – 1929. – № 11.

Шаламов В. 20-е годы // Юность. – 1987. – № 12.

Шапошников Н. Светлые и тёмные стороны метода сочетательного диалога // За качество кадров. – 1931. – № 6.

верситета, позволили создать и апробировать ряд методик, которые составили целостную систему и являются основой организации коллективных учебных занятий.¹¹ В их апробации приняли участие А.М. Аронов, В.А. Болотов, Л.В. Бондаренко, В.Л. Гудовщиков, С.В. Знаменский, В.Я. Смотрицкий и многие другие преподаватели общеуниверситетских кафедр и кафедр физического и математического факультетов университета.

При создании методик были решены как важнейшие дидактические вопросы (организация взаимообучения по разным типам единиц содержания), так и задача создания модели управления и самоуправления в учебном процессе на коллективных занятиях¹².

В эти годы выработалось несколько способов и форм организации инновационной деятельности, которые существенно предопределили успехи родившегося педагогического движения приверженцев коллективного обучения. В первую очередь, это принцип командности и понимание коллективной природы педагогического творчества и строительства.

Неслучайно, что с 1984 года неизменным моментом деятельности экспериментальных площадок являлась работа еженедельных семинаров. А разнообразные формы коллективной мыследеятельности стали нормой для организации сборов КСОшников.

Практические работы по созданию коллективных учебных занятий сочетались с многочисленными выступлениями перед педагогической общественностью разных городов страны. Значимым итогом этих выступлений явилось создание в Ленинграде группы КСОшников.¹³

Однако такие выступления очень быстро исчерпали свои возможности. Стало ясно, что работа с педагогами, нацеленная на привлечение не просто сторонников, а специалистов, готовых включиться в процессы создания будущего способа обучения, должна организоваться по-другому.

¹¹ Первые шаги перехода от Группового способа обучения (ГСО) к Коллективному способу обучения (КСО) : методические рекомендации. – Красноярск : Изд-во Красн. гос. ун-та, 1985.

¹² *Мкртчян М.А.* Методики организации коллективных занятий : метод. пособие. – Красноярск : Изд-во КГУ, 1988. *Мкртчян М.А., Бондаренко М.А.* Вариант организации самоуправления при коллективных занятиях : метод. рекомендации. – Красноярск : ИУУ, 1988.

¹³ Основателем Ленинградского центра создания коллективного способа обучения, руководителем ленинградской группы КСОшников была Архипова Валентина Васильевна - преданный пропагандист идей коллективного обучения. См. *Архипова В.В.* Коллективная организационная форма учебного процесса. – СПб : Эксклюзив, 1995. – 135 с.
Архипова М.В. В память о Валентине Васильевне Архиповой / М.В. Архипова, О.А. Снопко // Коллективный способ обучения. – 1995. – № 1. – С. 38–42.

Весь период 1983–1986 годов стал для красноярского образования периодом пересамеоопределения и формирования крупномасштабных педагогических проектов. Постановка вопроса о радикальной и решительной перестройке сначала университетского, а потом и всего общего образования, выдвинутая сторонниками идеологии создания коллективного способа обучения, вызвала волны активности и побуждала руководителей Красноярского государственного университета (В.С. Соколов), краевого института усовершенствования учителей (Ю.Е. Васильев), краевого отдела народного образования (С.П. Аверин, Г.М. Вебер) привлекать в край наиболее значимых новаторов страны. Так, благодаря Б.И. Хасану, команда университета была захвачена «методологическим вирусом» и затем попала под неодолимое обаяние личности Г.П. Щедровицкого. Постепенно игровые методы стали применяться в качестве средств организации коллективного мышления и управления в системе краевого образования.

В Красноярске побывали многие авторы педагогических технологий, были представлены всевозможные педагогические направления, в большинстве из которых появились свои последователи и многочисленные команды со своими проектами.

2.3. Период массовой работы с учителями

В 1986–1988 годы удалось «прорваться» через своеобразную блокаду и заняться распространением идей и опыта коллективного обучения. Это получилось, прежде всего, благодаря тому, что сложилась команда, которая была вооружена знаниями современной дидактики, изучала и постоянно следила за развитием передовых педагогических направлений и имела богатый опыт создания, организации и проведения коллективных учебных занятий. Лидерами по постановке коллективных занятий были школа № 98 Красноярска-26 (ныне г. Железногорск), школа № 4 г. Саяногорска (Республика Хакасия), педагогический колледж г. Ачинска.

В этот период сложился устойчивый вариант проведения недельных курсов переподготовки педагогических кадров, состоящий из дискуссий о проблемах образования, лекций по основным понятиям современной дидактики, работы слушателей по методикам Ривина и взаимообмена заданиями, обсуждения вопросов самоуправления на коллективных занятиях.¹⁴ В основном такие курсы проводились Красноярским институтом усовершенствования учителей

¹⁴ Мкртчян М. А. Коллективный способ обучения: практический курс. – Саяногорск : Мысль, 1989.

(при поддержке директора Ю.Е. Васильева) и методкабинетом Октябрьской железной дороги г. Ленинграда.¹⁵

Итогом такой работы было появление в разных регионах России большого количества учителей, которые начали организовать учебный процесс с использованием приёмов и методик коллективных учебных занятий.

Основной проблемой того периода было то, что, как правило, учителя работали в одиночку, увлекались несколькими приёмами работы в парах сменного состава, ограничивались первоначальными успехами и не стремились создавать особые учебные группы, где все учебные предметы изучались бы через коллективные занятия. Иными словами, распространялись идеи и практика коллективных учебных занятий на уровне второй фазы перехода от группового способа обучения к коллективному.

По мере распространения практики создания коллективных учебных занятий всё чаще давало о себе знать отсутствие методологических средств и теоретического аппарата построения коллективного способа обучения. Но к концу 80-х годов уже были разработаны такие действенные понятия и представления, которые позволяли не только анализировать и понимать, что происходит, но концептуально представлять и целенаправленно осуществлять переход к коллективному способу обучения.

Сложившиеся формы подготовки педагогов обеспечивали освоение разнообразных форм и способов организации взаимодействия педагогических кадров, и позволяли воспроизводить образцы коллективных учебных занятий. Уже в первоначальных вариантах более или менее целостных и целенаправленных курсов по проблемам создания коллективного способа, наряду с изложением теоретических положений имитировались коллективные занятия через организацию работы самих слушателей курсов в парах сменного состава.

После таких курсов учителя, как правило, удовлетворялись использованием приёмов работы в парах сменного состава в рамках групповых учебных занятий. Такие курсы позволяли решить задачу воспроизводства образцов коллективных занятий в лучшем случае на уровне урока или системы сдвоенных занятий.

Как показала практика, для более существенного продвижения в вопросе создания коллективного способа обучения нужны были другие формы организации курсов переподготовки педагогических кадров.

¹⁵ Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения / В.К. Дьяченко, В.В. Архипова // Учительская газета. – 1987. – 28 августа, 8 сентября.

2.4. Развитие ОДИ-образных практик, создание школьных педагогических площадок, становление команд

Введение методик коллективных занятий в Красноярском краевом институте усовершенствования учителей в 1986 г. побудило нас разработать основные приемы деловой игры. Любой рассказ о методиках (мало совместимых с методами классно-урочного обучения) вызывал шквал вопросов. Педагогам они были не просто неизвестны из дидактики, но, главное, ни по самим методикам, ни по их аналогам педагоги не обучались ни в школах, ни в вузах. И потому только организация учебного процесса на основе методик коллективных занятий могла дать опыт и представления об учебном процессе, построенном на непосредственном взаимодействии учащихся друг с другом.

С другой стороны, игровые методы уже были известны части педагогов. В сфере работы со взрослыми эти методы использовались, прежде всего, как средство активизации и способ оживления процесса обучения. Поэтому предложения о проведении деловой игры встречали отклик и придумывание разных форм общения друг с другом. Учителя охотно соглашались *играть* в обучение по методикам, не видя за этим серьезной содержательной работы. Часть обучающихся просто выдумывала поведение учеников, надевая на себя детские маски. Вот почему, реализуя техники деловой игры, мы перестали предлагать педагогам «поиграть». Задача состояла в том, чтобы прожить принципиально иной процесс обучения, используя определенные способы работы с учебным материалом и коммуникации между участниками. Так осваивались методики взаимотренажа, взаимного обучения по учебным темам и типовым заданиям, по пониманию сложных текстов.

Тогда же родился и важный принцип работы со взрослыми: обучать, не рассказывая про метод, а погружая в него. Таким образом, начиная с конца 80-х годов, мы начали передавать не просто знания, а опыт.

Здесь полезно привести следующее высказывание Аристотеля относительно опыта: «В отношении деятельности опыт, по видимому, ничем не отличается от искусства; мало того, мы видим, что имеющие опыт преуспевают больше, нежели те, кто обладает отвлечённым знанием, но не имеет опыта. Причина этого в том, что опыт есть знание единичного, а искусство — знание общего, всякое

же действие и всякое изготовление относится к единичному: ведь врачующий лечит не человека вообще, а Каллия или Сократа. Поэтому если кто обладает отвлечённым знанием, а опыта не имеет и познает общее, но содержащегося в нем единичного не знает, то он часто ошибается в лечении, ибо лечить приходится единичное»¹⁶.

Итак, работа по методикам коллективных занятий давала бесценный опыт новой работы. Однако деловая игра, используемая как основа курсовой подготовки педагогов, не позволяла нам развернуть процессы исследования изменений участниками собственных способов преподавательской деятельности.

Внедрение в школы системы обучения на основе коллективной работы учащихся ставило нас перед постоянно возникающим вопросом со стороны педагогов: для чего нужна такая глобальная перестройка? Потому перед нами сразу возникли две задачи в работе со взрослыми: приобретение участниками опыта организации существенно иного обучения и формирование современных представлений о школе и вопросах развития образования в целом. Организационно-деятельностная игра позволяла воссоздавать и проживать фрагменты будущей деятельности, одновременно работая с представлениями, ценностями, устремлениями участников.

В эти годы разрабатывались и начали практиковаться разные варианты многоэтапных курсов переподготовки учителей, ОДИ-образные курсы, проблемно-тематические организационно-деятельностные игры, школы педагогического мастерства, специализированные стажировки и т.д.¹⁷

Появление многочисленных практико-внедренческих инновационных экспериментальных площадок поставило задачу подготовки методистов-исследователей, управленцев инновационными работами, учителей-экспериментаторов. А сама суть коллективного способа обучения предполагает подготовку специалистов массового порядка.

Именно в этот период формировалось и более заметно проявилось само КСОдвижение – армия учителей, методистов, учёных, организаторов обучения, управленцев, посвятивших свою профессиональную деятельность целенаправленному построению коллективного способа обучения.

¹⁶ Аристотель. Метафизика // <http://lib.ru/POEEAST/ARISTOTEL/metaphiz.txt>

¹⁷ Курочкина Л.Д. Новые технологии обучения // Начальная школа. – 1993. – № 2.

Литвинская И.Г. О новой форме организации занятий // Методология, теория и практика педагогического творчества, научные основы управления народным образованием : сб. тезисов научно-практической конференции. Ч. 1. – Алма-Ата, 1991. – С. 83–85.

Подытоживая результаты экспериментально-исследовательских работ 1988–1993 годов, можно констатировать, что была создана методология проектирования и проведения организационно-деятельностных игр как формы подготовки команд специалистов к созданию нового способа обучения, а также курсовых мероприятий, связанных с приобретением ученического опыта в новой практике и освоением методик коллективных занятий.

С 1990 года начали практиковаться разнообразные формы организации совместной деятельности педагогических кадров по проблемам КСО. Появились варианты многоэтапных курсов переподготовки учителей, ОДИ-образные курсы для педагогических кадров, проблемно-тематические ОД-игры, школы педагогического мастерства, разработческие мастерские, специализированные стажировки и т.д.

Годы 1993–2000 можно назвать периодом политических признаний. В этот же период закрепились основные формы работы со взрослыми: университет непрерывного образования педагогов, ОДИ-образные курсы и формы методической работы с педагогами в школах, образовательно-проектировочные оргдеятельностные игры, в том числе оргдеятельностные игры для школьников¹⁸.

Существенное продвижение по проблемам подготовки команд педагогов и управленцев к созданию разновозрастных учебных групп было сделано в начале двухтысячных годов в малокомплектных сельских школах.¹⁹

¹⁸ Бигельдинова Б.Н. Вариант организации и проведения конференции по обмену опытом внедрения коллективных учебных занятий // Коллективный способ обучения. – 1996. – № 3. – С. 59–66.

Катыщук С.М. Первые шаги поисково-разработческой деятельности средней школы № 56 // Коллективный способ обучения. – 2000. – №4. – С. 16–22.

¹⁹ Материалы организационно-деятельностных игр директор малокомплектных и малочисленных сельских школ: 2001-2002 годы. – Красноярск, 2003. – 220 с.

2.5. Формы образовательных пространств, созданных на основе идей коллективного обучения

Итоги подготовки кадров в педагогическом движении сторонников коллективного способа обучения за последние 15–20 лет можно оценить через реконструктивное переосмысление истории движения как деятельности по реализации некоторой программы создания новой образовательной практики.

Были исследованы проблемы организации коллективного обучения (работы в этом направлении продолжают и сейчас), разработаны соответствующие концепции, созданы разнообразные формы образовательных пространств, каждое из которых можно воспринимать как проявление новой образовательной практики:

1. *Коллективные учебные занятия.* Есть достаточно полные представления и концепции на уровне четвертой и пятой фаз перехода к коллективному способу обучения. Особенно это ощутимо в рамках малокомплектных сельских школ. Здесь уже есть ряд реальных достижений.²⁰

2. *Организационно-деятельностные игры* как форма, способ организации коллективного мышления. Это место образовательного пространства, где решаются особым образом организованные образовательные задачи.

3. *Краевые инновационные комплексы.* Это уникальная форма организации инновационного развития образовательной практики.

4. *Университет непрерывного образования* – особый вариант организации образовательного пространства. Он был реализован как уникальная форма непрерывного образования педагогических кадров. Были проведены сборы университета непрерывного образования (УНО), в состав которого входил сектор организации ОДИ (организационно-деятельностной игры). И наоборот, были организованы ОДИ, в рамках которых был сектор УНО, при этом сама

²⁰ Это направление сегодня возглавляет В.Б. Лебединцев.

Богатова В.И. Модель школы с разновозрастными учебными группами [Опыт Ивановской школы Красноярского края] / В.И. Богатова, Л.Д. Фомина // Справочник руководителя сельской школы. – 2006. – № 5. – С. 11–17.

Не классно-урочное обучение: модели, содержание образования, управление : сборник статей. – Красноярск, 2006. – 124 с.

Сорокина Т.А. Организация образовательного процесса, отличного от классно-урочного // Педагогическая техника. – 2007. – № 1. – С. 106–112.

Лебединцев В.Б. Методика проектирования учебных занятий в разновозрастном коллективе // Школьные технологии. – 2008. – № 2. – С. 99–108.

Климанова Г.И. Становление системы разновозрастного обучения в малочисленной сельской школе / Г.И. Климанова, В.В. Чеберяк // Методист. – 2009. – № 8. – С. 46–51.

ОДИ рассматривалась как сессия УНО. Словом, из разных форм и моделей складывались и реализовались принципы и ценности новой образовательной практики.

5. *Сетевая организация образовательного пространства.* Это новый подход, позволяющий включить все остальные формы в единую целостность. Задача реализации этой идеи будет инициировать новые программы исследований и построений. Здесь могут выделяться разные направления и группы, которые могут действовать автономно, но объединять их в единое движение будут общее представление об основах и ценностях новой образовательной практики и сетевая соорганизованность самого движения.

На этих формах работы со взрослыми мы остановимся подробнее в последующих главах.

Раздел 3

Формы курсовой подготовки педагогических кадров на основе методик коллективных учебных занятий

В основе большинства программ повышения квалификации лежит лекционно-семинарская структура организации обучения. Тенденция на усиление самостоятельной работы обучающихся, как правило, реализуется через увеличение ее доли в учебном плане. Дидактическое же обеспечение этой задачи далеко не всегда обеспечивается перестройкой учебного процесса, реализуемого в очной форме. Это обстоятельство приводит как к позитивным, так и к негативным последствиям. С одной стороны, в высшую школу проникают современные методы вузовского обучения, с другой – самостоятельность обучающихся, не подкрепленная формами и способами самостоятельной работы, хотя и приводит к появлению некоторых навыков самостоятельной работы, но последние в свою очередь часто недостаточно эффективны и нерациональны. Это, в свою очередь, приводит к ухудшению качества усвоения материала, вина за которое возлагается на самих обучающихся.

Этот разрыв можно устранить, вводя в учебный процесс методики, построенные на самостоятельной работе и взаимообучении. Использование данных методик решает несколько дидактических задач. Первая связана с накоплением опыта углубленной работы со сложным текстовым материалом. Вторая – с приобретением навыка индивидуального обучения. Этот аспект немаловажен с точки зрения неуклонного требования к индивидуализации обучения школьников. Но образовательная политика, направленная на индивидуализацию, вступает в противоречие с навыком педагогической деятельности, ориентированной на группу. Фронтально-групповые способы работы с учащимися закреплены у многих педагогов опытом всей их жизни: с периода их собственного обучения в школе до сложившейся педагогической деятельности. Третья дидактическая задача связана с приобретением соответствующих коммуникативных способов работы с разными напарниками. И наконец, четвертая – с возможностью переноса освоенной формы работы на работу с учащимися.

Опишем вначале кратко основные методики работы в парах сменного состава, а затем перейдем к различным структурам курсов по реализации образовательных программ для педагогов. Их перечень дадим в зависимости от основного предназначения методик.

3.1. Методика закрепления и повторения изученного материала

Методика взаимопроверки индивидуальных заданий может использоваться как этап подготовки педагогов к аттестационным процедурам и экзаменам²¹.

Основная цель работы по методике состоит в том, чтобы обнаружить и оценить, какие пройденные по программе темы и вопросы хорошо усвоены и поняты, а какие необходимо еще раз отработать. Для этого используются два этапа проверки. Сначала участник проверяет себя, самостоятельно выполняя каждое задание. Затем он проверяется у разных напарников в парах сменного состава. Цель данной работы: выявить возможные ошибки и неточности в усвоении и устранить их.

Дидактическим средством для работы по данной методике является набор карточек, включающий все типы вопросов и заданий, которые требуется знать. Для этого из программы (либо из модуля) выделяются все важные моменты и к ним оформляются вопросы и задания. Их может быть любое количество. Затем эти вопросы и задания komponуются в индивидуальные задания, каждое из которых оформляется на отдельной карточке. Число карточек не зависит от количества обучающихся, а зависит от числа типов вопросов и заданий, которые нужно проверить.

Количество вопросов и заданий во всех карточках должно быть одинаковым. В одной карточке могут быть вопросы разного уровня сложности, без логической последовательности, идущие вразброс.

Индивидуальные задания должны отвечать следующим требованиям:

- суммарный набор вопросов и задач должен отражать весь раздел (либо программу курса, модуля);
- вопросы и задачи, находящиеся в одной карточке (индивидуальном задании), должны быть из разных частей программы, чтобы участник мог проверить не только знание

²¹ Методики организации работы в сводных отрядах : метод. пособие. – 3-е изд., испр. – Красноярск, 2009. – 48 с.

конкретных вопросов, но и то, как он ориентируется в целостности курса;

- наиболее важные вопросы и задания лучше повторять в разных индивидуальных заданиях (карточках), чтобы участник, обсуждая один и тот же вопрос с разными напарниками, мог при необходимости скорректировать свое понимание.

Работа по методике организуется в группе участников. Членам группы раздаются разные индивидуальные задания, которые они выполняют самостоятельно. Если какой-то вопрос или задача вызывает затруднение, то выполняющий индивидуальное задание может восстановить забытое по своим записям или иному учебному тексту. Он может обратиться и за помощью к любому участнику, но с вопросом, ответ на который займёт немного времени.

Но если все вопросы и задания первой попавшейся карточки вызывают затруднение участника, то ему нужно вернуться в группу, где этот материал изучается.

После того, как индивидуальное задание выполнено полностью, участник находит себе напарника (из тех, кто тоже выполнил свое индивидуальное задание и нуждается в его проверке).

Работа идёт в парах сменного состава по частям. Проверка в каждой паре осуществляется следующим образом: участник выполняет задание перед напарником, который слушает его, задает вопросы, соглашается или поправляет и дополняет ответ. Таким образом, напарники по очереди проверяют друг у друга по одному вопросу, причем независимо от того, что написано в тетради напарника на этапе самопроверки (самостоятельной подготовки вопросов); ответ на вопрос напарнику восстанавливается заново и полностью, при необходимости схемы, таблицы выполняются на листке. Для проверки второго пункта своего индивидуального задания участник ищет нового напарника. Таким образом, каждый пункт (вопрос) своего индивидуального задания обучающийся проверяет в новой паре. Число напарников совпадает с числом заданий в карточке.

В методике важно, чтобы каждый вопрос своего индивидуального задания участник проверял с новым напарником. При этом не имеет значения, какой по порядку пункт он проверяет в паре. Так, один участник может проверяться по первому пункту своего индивидуального задания, а его напарник – по четвёртому.

После того, как первое индивидуальное задание проверено, участник отмечается у преподавателя или руководителя группы о вы-

полнении и получает новое индивидуальное задание, самостоятельно выполняет его и снова проверяется в парах сменного состава.

Если в очередной карточке встречается вопрос, который был в одной из предыдущих карточек и на который участник уже отвечал, то важно так же подробно повторить ответ. Ведь прежний проверяющий мог не очень хорошо знать этот вопрос и не заметить ошибок.

Учёт ведется руководителем группы с помощью табло учёта, где знаком «+» отмечается выполненное задание, а знаком «●» – то задание, над которым участник работает в данное время.

Пример учетной таблицы:

ФИО	ИЗ ₁	ИЗ ₂	ИЗ ₃	ИЗ ₄	ИЗ ₅	ИЗ ₆	ИЗ ₇	ИЗ ₈	ИЗ ₉	ИЗ ₁₀
Николаева С.И.	+	●	+							
Реброва О.Б.				+	+	●				+

В работе могут использоваться несколько наборов индивидуальных заданий, охватывающих всю программу. Важно, что участник в итоге прорабатывает один полный набор.

После выполнения необходимого перечня индивидуальных заданий участник выходит из группы и приступает к реализации следующего пункта своего индивидуального плана. А группа может пополняться за счёт новых участников.

Элементы этой методики можно использовать в конце каждого учебного дня. Для этого составляются наборы вопросов, изучаемых за день всеми участниками. Вначале всем дается задание: подготовить ответы на вопросы самостоятельно. Как мы уже указывали выше, в процессе подготовки можно пользоваться тетрадями и раздаточным материалом. Затем участники работают в парах сменного состава, проверяя и дополняя друг друга. Такая работа может занимать от 0,5 до 1 часа.

3.2. Методика изучения сложных научных, учебных текстов

Методика Ривина основана на изучении текстов по абзацам на основе работы обучающихся в парах сменного состава. Она предполагает следующую организацию занятий.

Каждый обучающийся берет текст и прорабатывает его по абзацам (по частям) в парах сменного состава. Для проработки первого абзаца участник находит себе напарника, с которым читает, обсуждает, выясняет содержание и озаглавливает абзац (именно озаглав-

ливают, а не конспектирует). Название первого абзаца записывает в тетрадь. Таким же образом он помогает своему коллеге разобраться в его абзаце, озаглавить и записать название в тетрадь. Обратим внимание, что у каждого из них своя тема.

После этого для проработки своего второго абзаца участник ищет нового напарника, рассказывает ему содержание первого абзаца, далее с ним читает, обсуждает, выясняет содержание второго абзаца, озаглавливает и пишет название в тетрадь. Таким же образом он помогает своему напарнику: выслушивает его, помогает ему разобраться в его абзаце, озаглавить его и записать название в тетрадь. Для проработки третьего абзаца он ищет нового напарника, и так далее ...

Неоднократное воспроизведение текста способствует переосмыслению, закреплению и отработке речи.²² С другой стороны, позволяет собеседнику войти в курс дела, ознакомиться с другими темами, с новыми терминами, восстановить в памяти пройденный материал, т.е. реализуется идея опережающего обучения и многократного повторения.

После изучения всего текста со сменой напарников, участник получает новый текст и прорабатывает его тем же способом.

Для закрепления и систематизации полученных знаний участники могут выступать по данной теме или обсуждать ее в малой группе. В состав малой группы могут входить те, кто изучает эту же тему, или те, которые начнут ее изучать, а также те, которые давно изучали ее и хотят повторить.

Качество результата при работе по этой методике связано со способностями и качеством работы участников в парах и качеством текстов.

Подготовка текстов. Изучаемый по методике Ривина материал следует разделить на отдельные темы с примерным объемом от 1 до 5 страниц (объем зависит от сложности текста, готовности и умения участников работать со сложным материалом). По каждой теме необходимо иметь текст, написанный сжато, компактно. Текст заранее разбивается на смысловые части – абзацы. Абзацы в текстах должны быть достаточно содержательными. Нецелесообразно, чтобы после определенного абзаца стоял фрагмент текста, повторяющий, подробно разъясняющий, комментирующий данный абзац.

²² Казалось бы последний момент не для взрослых. Тем более он не касается педагогов. Однако это не так. Когда речь идет о материале, который педагогом не преподается, немало педагогов затрудняется в запоминании речевых оборотов.

Тексты необходимо изложить таким образом, чтобы их можно было изучать независимо друг от друга (настолько, насколько это возможно), в разных последовательностях.

Если одни темы логически зависят от других, то необходимо составить маршрутно-логическую схему, а на её основании – возможные маршруты изучения тем, не нарушающие логическую связь и зависимости между темами.

Проработка абзаца. Существуют разные техники работы над абзацем.

Основной прием состоит в чтении текста, выяснении смысла отдельных слов и уточнении своего понимания, осмыслении отдельных предложений (или частей этих предложений). Напарники должны определить главную мысль абзаца, привести аргументацию, сделать выводы, рассмотреть частные примеры, целостно осмыслить абзац, понять его связь с предыдущими абзацами, выразить свое отношение к содержанию. Участник, текст которого сейчас изучается в паре, письменно фиксирует название главной мысли.

При отсутствии достаточных навыков работы со сложным текстом рекомендуется использовать вопросники. Они составляются в зависимости от типа абзаца. Например, для таких абзацев, где вводится и определяется новое понятие, можно рекомендовать следующие вопросы:

1. Какое понятие определяется?
2. Для каких объектов вводится определение?
3. Какие понятия участвуют в формулировке? Какие из них определяемы? Дайте их определение.
4. Возьмите какой-либо объект, факт, явление и выясните: является ли он примером определения.

Озаглавливание абзаца. Озаглавить абзац (короткий смысловой фрагмент текста) можно с помощью нескольких слов или предложений, или через вопросы. Главное, чтобы заглавие точно отражало то, что сказано в тексте, а не то, как понимается читателем данный вопрос. Заметим, что заглавие не должно собой представлять конспект абзаца или условное обозначение. Заглавие, не подсказывая и не уводя в сторону от содержания, должно дать опору для припоминания смысла абзаца.

Учёт. Для планирования и координации работы можно использовать таблицу учета, которая выглядит следующим образом:

ФИО	Темы				
	1	2	3	4	5
Кузнецов А.И.	+	•			
Степанова Е.С.			+	•	
Воронцова М.А.	•	+		+	

Темы, которые изучены, обозначены «+», а тема, которая изучается, обозначается «•». Каждый участник, заканчивая изучение темы, отмечает это в таблице – ставит в соответствующем месте знак «+», а беря новую тему, ставит знак «•».

Контроль. Преподаватель может контролировать и оценивать работу участников по-разному. Это можно осуществить через выступления в малых группах, когда оценивают и анализируют выступающего сами участники. Можно привлечь для контроля тех участников, которые знают проверяемые темы. Также можно использовать задания в тестовой форме, ответы по билетам и иные сложившиеся формы проверки. Задания в тестовой форме с выбором ответа можно проводить и с использованием компьютера. При этом задание может состоять как из верных-неверных утверждений, вопросов, так и из тех или иных заголовков абзацев темы.

Данная методика кроме прямого предназначения – глубокой проработки существенного содержания по изучаемому курсу, имеет важную дидактическую значимость. Она связана со способами и навыками чтения и понимания сложных текстов, умения вступать в содержательную и развернутую дискуссию, а также вести диалог с разными участниками.

Полная работа по этой методике не всегда используется при работе со взрослыми. Руководителей курсов и самих участников часто смущает тот факт, что темп изучения первых тем медленный. Однако темп существенно ускоряется на последующих этапах. Ведь чем больше текстов изучено, тем более знакомы оставшиеся тексты.

Как прием работы с текстом можно весьма эффективно использовать парную работу над небольшим фрагментом учебного материала. Это могут быть теоретические суждения, нормативные документы, инструкции. Так, инструкции полезно изучать со сменой одного-двух напарников. При этом для каждой пары составляется

свой алгоритм совместной работы. К примеру, в первой паре можно обсудить содержание и особые инструктивные указания, во второй – составить алгоритм действий, а третьего напарника постараться последовательно проинструктировать в соответствии с изучаемым текстом. Виды работы с разными напарниками имеет смысл разрабатывать, основываясь на логике понимания и усвоения предлагаемого материала.

3.3. Методика создания текстов

Эта методика (обратная методике Ривина) позволяет по подробному плану восстановить (или получить новое) содержание текста.

Организация работы осуществляется следующим образом: каждому участнику выдается план какой-то темы. Его задача – по плану и с помощью разных напарников восстановить содержание темы и оформить текст.

Для проработки первого пункта своего плана участник находит напарника, с которым совместно читает этот пункт и его обсуждает, воспроизводит содержание, которое может ему соответствовать (при необходимости они могут обращаться к разным источникам, используя электронные и бумажные носители). Далее напарники обсуждают возможный вариант записи найденного содержания. Этот небольшой фрагмент текста первый участник пишет у себя в тетради. После этого он помогает своему коллеге разобраться в очередном пункте плана (предварительно слушая пересказ содержания всех уже подготовленных предыдущих пунктов плана), оформить его в письменный текст. После того, как содержание записано в тетрадь коллеги, пара расходится.

Уточним, что тема может быть подготовлена и устно, но тогда вместо текста в тетради (или на листе) должны появиться опорные сигналы: схемы, отдельные знаки, слова, фразы, позволяющие припоминать содержание в последующих парах.

Для проработки второго пункта своего плана участник находит нового напарника, рассказывает ему содержание первого фрагмента темы, далее с ним читает и обсуждает возможное содержание второго пункта плана.

Таким образом, для проработки каждого очередного пункта плана участники находят себе нового напарника, рассказывают ему содержание предыдущих пунктов темы, обсуждают с ними очередной пункт плана, воссоздают возможное содержание текущего пункта. Затем каждый совместно с коллегой формулирует полученное со-

держание и записывает его в свою тетрадь. Потом он таким же образом помогает своему коллеге разобраться в его очередном пункте плана, сформулировать полученное содержание и его записать.

Прорабатывая все пункты плана, каждый участник в итоге получает целостный текст своей темы. После этого он может взяться за другую тему и по предложенному плану прорабатывать его аналогичным образом.

Часто педагоги, стараясь сократить время на проработку материала, записывают сразу и абзацы напарников. Мы не рекомендуем этого делать. Лучше обращаться к этим пунктам в свое время.

К сожалению, в образовании взрослых, особенно если речь идет о системах повышения квалификации, нередко делается упор на передачу и усвоение новой и интересной информации. Считается, что общеучебные, коммуникативные и логические умения сформированы в школьном возрасте. Однако это далеко не так. Умение логично и системно раскрыть общепедагогический вопрос зачастую вызывает затруднения. Неслучайно даже такие вопросы, как обобщение и анализ собственного опыта, требуют от многих предварительной подготовки.

Основная трудность методики, вернее, большая степень неопределенности в качестве работы, заключается в отсутствии общего алгоритма работы в паре. Это не случайно. С одной стороны, именно благодаря работе в разных парах должна появиться нужная мысль, идея. С другой стороны, парная работа (коммуникация) должна способствовать проработке и осмыслению возникших идей и мыслей, оформлению их письменно. Обеспечить это у разных участников за счет алгоритмизации действий не всегда удается. Однако некоторые группы вопросов и заданий здесь возможны.

Методику, обратную методике Ривина, можно использовать для подготовки рефератов, выступлений, написания аналитических записок, статей, обобщения опыта²³. В последнем случае можно использовать вариант создания текста, когда не только нет готового плана, но не сформулирована и тема. В таком случае вначале необходимо на первом этапе оформить тему, на втором – составить план её раскрытия, а на третьем этапе – приступить к обсуждению и оформлению текста.

Если работа организуется в компьютерной аудитории с локальной сетью, участников может быть в два раза больше, чем число компью-

²³ Запятая О., Лебединцев В. Как описывать педагогический опыт // Народное образование. – 2009. – № 6. – С. 113–119.

теров. Тогда все записи можно делать в сетевых папках. При смене партнеров один из участников переходит к другому компьютеру и работает с новым напарником, пользуясь своей сетевой папкой.

3.4. Методика изучения теоретического учебного материала

Основная идея организации работы по методике взаимопередачи тем состоит в следующем. Материал, который участники должны освоить, разбивается на темы. Разные темы распределяются между участниками. Каждый самостоятельно изучает свою тему и сдаёт её преподавателю или же проверяется у человека, хорошо знающего данный вопрос. Потом участники, обучая друг друга, изучают требуемый объем информации.

Особенностью данной методики является такой элемент, как *тема*. Под темой понимается некоторый текст, к которому подобраны три группы задний, упражнений, вопросов и т.д. Объем текста варьируется от 3–5 страниц в гуманитарных дисциплинах, до 2–3 страниц в точных дисциплинах.

Темы для изучения по методике взаимопередачи тем могут оформляться по-разному. Первый вариант: в тексте после каждого абзаца (содержательной части) даны вопросы и задания первой группы. В конце текста – вопросы и задания второй и третьей групп.

Второй вариант: в тексте выделяются необходимые для изучения абзацы. Вопросы и задания по теме оформляются на отдельном листе, и указывается, к какой содержательной части они относятся.

Задания и вопросы первой группы достаточно просты и относятся непосредственно к абзацам (небольшим смысловым частям) текста. Они предназначены для проверки и самопроверки понимания конкретного абзаца.

Задачи и вопросы второй группы более сложные и относятся ко всему изучаемому в теме материалу. Они предназначены для закрепления и более глубокого осмысления теоретической части текста, для приобретения определённых практических навыков, а также для проверки и самопроверки понимания изучаемого.

Задачи и вопросы третьей группы наиболее сложные. Они предназначены для связки разных тем и решения нестандартных вопросов. К ним участники работы обращаются в течение всего периода изучения данной материала или дисциплины.

Считается, что участник готов передать другому определённую тему (т.е. обучать его), если он усвоил теоретическую часть темы,

имеет подробнейший план, состоящий из заголовков абзацев текста, решил все задания и ответил на все вопросы первой и второй группы.

Для работы над темами, прежде всего, устанавливается схема логических зависимостей тем. Составляются маршруты прохождения программы.

Интересной особенностью работы является подготовка табло учёта, в котором будет отмечаться, какие темы изучены участниками самостоятельно, какие уже проверены (сданы), какие темы изучены в парах, какие темы участник сам передал (обучал) другому, по каким темам сделаны доклады, над какой темой работает в данный момент и т.д.

При самостоятельном изучении темы участник работает следующим образом. Сначала читает и разбирается в первом абзаце (небольшой смысловой части темы), озаглавливает его и записывает заглавие в специально отведённой для этого тетради. Далее выполняет те задания из первой группы, которые относятся к этому абзацу. Затем переходит к следующему абзацу и т.д.

Таким образом, прорабатывая текст до конца, участник получает в итоге подробнейший (поабзацный) план теоретической части изучаемой темы и ответы на вопросы первой группы этой темы.

После этого он приступает к выполнению заданий второй группы. Когда все задания второй группы выполнены, участник сдаёт эту тему преподавателю или другому члену группы, который сможет проверить уровень освоения темы.

К решению задач третьей группы участник приступает неоднократно в течение всего периода обучения, когда есть свободное время, либо в соответствии с планом своей образовательной программы.

При проверке готовности темы проверяется вначале наличие плана: является ли он достаточно подробным, не пропущены ли определённые детали и аспекты данной темы. Потом по пунктам плана проверяется уровень понимания темы. Далее проверяется правильность решения заданий первой и второй групп.

Проверяющий при необходимости может предложить участнику заново изучить определённые части текста, откорректировать план, пересмотреть решение некоторых заданий и т.д. Он (проверяющий) должен дать определённую методическую установку, относящуюся к передаче, пересказу этой темы.

Важным элементом методики является момент взаимной передачи тем в паре. Предлагаем осуществлять его следующим образом. Сначала первый участник восстанавливает содержание первого

пункта плана своей темы, объясняет коллеге, проверяя уровень его понимания. Далее предлагает ему выполнить задание (упражнение или вопрос) первой группы, которое относится к этому фрагменту темы. В случае затруднения фрагмент темы уточняется и объясняется повторно. После этого второй участник записывает у себя в тетради (или в файле) название первого пункта плана. Далее первый участник восстанавливает для коллеги содержание второго пункта плана, объясняет, учит, проверяет уровень понимания и предлагает решить задание из первой группы, которое относится к этому пункту. Потом предлагает записать формулировку второго пункта плана, и они переходят к следующему (третьему) пункту плана темы. Таким образом, первый участник пункт за пунктом обучает своей теме второго, который при этом параллельно выполняет задания первой группы этой темы и оформляет в тетради подробный ее план. После этого напарники меняются ролями. Обучаемый становится обучающим. И теперь уже он передает напарнику свою тему. После выполнения всех шагов и пунктов обучения напарники одновременно приступают к выполнению заданий второй группы только что усвоенных тем. Тот, кто раньше закончит, может попробовать выполнить задания третьей группы.

На последнем этапе напарники проверяют друг у друга правильность решения заданий второй группы. На этом работа в паре заканчивается, и напарники расходятся. Теперь каждый из них может при необходимости передать другому (обучить) вновь полученную тему.

Деятельность обучающихся по методике взаимопередачи тем нуждается в специальной организации и управлении. Вначале составляется план работы, в котором указывается, чем должен заниматься каждый участник работы. По сути дела, составляется индивидуальный план работы каждого в составе учебной группы. Например, участник 1:

- сначала самостоятельно изучает тему Т1;
- затем сдаёт её преподавателю;
- далее работает в паре с участником 4, передавая (обучая) ему тему Т1 и получая от него (обучаясь) тему Т2 (эту работу необходимо планировать так, чтобы к тому времени каждый из них был свободен и готов к этой работе);
- после этого приступает к самостоятельному изучению темы Т5, которую затем сдаёт преподавателю;
- далее работает в паре с участником 2, передавая ему (обучая) тему Т5 и получая от него (обучаясь) тему Т3;

- потом работает в паре с участником 3, передавая тему Т5 и получая от него тему Т4;
- затем занимается выполнением заданий третьей группы по темам, которые к этому времени освоил.

Таким образом планируется работа каждого участника и составляются индивидуальные планы работы. В тех случаях, когда очередной пункт индивидуального плана невозможно выполнить (занят преподаватель или коллега, с которым предстояло работать), участник занимается выполнением заданий третьей группы пройденных тем или по возможности выполняет следующий пункт плана. При необходимости в ходе работы индивидуальный план может корректироваться. Удобно оформить все индивидуальные планы работы участников в виде таблицы, например, следующим образом:

Уч. 1	Сам. изучает Т1	Сдаёт Т1	Работает с Уч. 4, передаёт Т1, получает Т2	Сам. изучает Т5	Сдаёт Т5	Работает с Уч. 2, передаёт Т5, получает Т3	Работает с Уч. 3, передаёт Т5, получает Т4	Выполняет задание 3 группы
Уч. 2	Сам. изучает Т1	Решает задание 3 группы	Сдаёт Т1	Работает с Уч. 5, передаёт Т1, получает Т2	Работает с Уч. 3, передаёт Т2, получает Т3	Работает с Уч. 1, передаёт Т3, получает Т5	Работает с Уч. 4, передаёт Т3, получает Т4	Сам. изучает Т6
Уч. 3	Сам. изучает Т1	Сдаёт Т1	Сам. изучает Т3	Сдаёт Т3	Работает с Уч. 2, передаёт Т3, получает Т2	Работает с Уч. 6, передаёт Т3, получает Т4	Работает с Уч. 1, передаёт Т4, получает Т5	Выполняет задание 3 группы

Уч. 4	Сам. изучает Т2	Сдаёт Т2	Раб. с Уч. 1, передаёт Т2, получает Т1	Сам. изучает Т5	Сдаёт Т5	Раб. с Уч. 5, передаёт Т5, получает Т4	Раб. с Уч. 2, передаёт Т4, получает Т3	Решает задание 3 группы
Уч. 5	Сам. изучает Т2	Выполняет задания задание 3 группы	Сдаёт Т2	Раб. с Уч. 2, передаёт Т2, получает Т1	Раб. с Уч. 6, передаёт Т1, получает Т4	Раб. с Уч. 4, передаёт Т4, получает Т5	Раб. с Уч. 6, передаёт Т5, получает Т3	Сам. изучает Т6

Заметим, что нет необходимости и нецелесообразно составлять план на длительный период. При ежедневных занятиях по 2–3 часа в день удобно составлять план работы на неделю. Если работа организована по данной методике на больший период, можно составлять план на 2–3 дня.

Ход занятий отражается в табло учёта, которое представляет собой обычную таблицу следующего вида:

ФИО	Т1	Т2	Т3	Т4	Т5	Т6
Участник 1	+	+			•	
Участник 2	+	•				
Участник 3	+		•			
Участник 4	+	+		•	+	
Участник 5	•	+		•		

В этой таблице знаком «+» отмечены изученные темы, а знаком «•» (точка) – тема, над изучением которой в данный момент работает участник. Можно использовать и другие знаки для дополнительной информации. Например, темы, которые участник изучал самостоятельно, можно отметить красным цветом, а темы, которые участник хоть один раз передал другому (обучал), можно обвести кружком.

Учет и контроль. Участники контролируются в разных ситуациях: когда решают задания, самостоятельно изучают тему, обучают коллегу. Можно организовать специальные контрольные работы в

виде выполнения индивидуальных заданий, в том числе в тестовой форме.

Более подходящими для контроля являются зачёты. Их можно организовать как промежуточные, по отдельным разделам, так и как итоговые по программе.

Следует иметь в виду, что при работе по этой методике (и вообще при коллективных занятиях) оценка за труд (отметка) открытая, участники имеют возможность изучать каждую тему до отличного уровня освоения.

3.5. Методика освоения способов решения типовых заданий

Методику взаимообмена заданиями можно употреблять как с целью прорешивания типовых задач по школьным предметам (например, в ходе подготовки педагогов к квалификационным экзаменам), так и для выполнения заданий в ходе повышения квалификации. Важно, что для этой методики задание составляется из двух однотипных задач с одинаковым способом решения. Взаимообучение осуществляется между участниками, имеющими разные задания. Вначале каждое задание запускается преподавателем. Это происходит или посредством прямого прорешивания преподавателем задачи №1 в тетради (в файле) обучающегося, или самостоятельно с последующей сдачей задания преподавателю. Взаимообмен происходит следующим образом. Участник объясняет задание 1 из своей карточки, выполняя его письменно в тетради напарника. В ответ второй участник объясняет первому задание 1 из своей карточки, аналогичным способом прорешивая его. Вторые задания оба участника выполняют одновременно, при необходимости консультируя и поправляя друг друга. Карточка считается выполненной, когда в тетради прорешены оба задания. По каждому типу задач хотя бы одну задачу обучающийся решает самостоятельно. Большинство задач участникам приходится перерешивать, обучая других. При организации занятий по данной методике одновременно происходит знакомство участников с определёнными теоретическими понятиями и фактами. Требования к раздаточному материалу:

- разные задания из одного раздела должны состоять из задач разного типа,
- каждое задание одного раздела можно выполнять независимо от других заданий этого раздела.

Примером такой карточки могут быть задания по экономике.

Тема «Налоги»

Задание №1

1. Предприниматель Сидоров заработал 60 тысяч рублей и заплатил налог 7 тысяч рублей. Вычислить, сколько предприниматель не доплатил государству, если в стране действует следующая шкала:

Доход	Налог
До 1000 рублей	0
1001– 10000 рублей	12%
10001 – 30000 рублей	20%
300001– 50000 рублей	25%
Свыше 50000 рублей	30%

2. Предприниматель Габрелян заработал 100 тысяч рублей и заплатил налог 9 тысяч рублей. Вычислить, сколько предприниматель не доплатил государству, если в стране действует следующая шкала:

Доход	Налог
До 1000 рублей	0
1001–10000 рублей	10%
10001 – 30000 рублей	22%
300001– 50000 рублей	25%
Свыше 50000 рублей	28%

Решение первой задачи Задания №1 , записанное в тетради:

За первую тысячу рублей дохода Сидоров заплатит 0 руб.

За следующие девять тысяч рублей он заплатит

$$9000 \times 0.12 = 1080 \text{ руб.}$$

За следующие 20 000 рублей предприниматель заплатит

$$20000 \times 0.20 = 4000 \text{ руб.}$$

За следующие двадцать тысяч рублей он заплатит

$$20000 \times 0.25 = 5000 \text{ руб.}$$

За последние десять тысяч рублей предприниматель заплатит

$$10000 \times 0.30 = 3000 \text{ руб.}$$

Итого предприниматель должен заплатить за доход в 60 тысяч руб.

13 080 руб.

А по условию задачи он заплатил только 7 тысяч рублей.

Таким образом, долг государству составляет 6 080 рублей.

Для координации работы по методике составляется таблица учёта.

ФИО	1	2	3	4	5	6
Петрова В.И.	+		•			
Иванцова О.С.		•				
Озерская Т.П.	•		+			
Степанов С.М.				•		
Попова А.И.					•	
Кузнецова О.В.						+

Здесь «•» обозначается процесс работы над заданием, «+» то, что задание выполнено, перекрестные «+» и «•» - то, что между участниками происходит взаимообмен заданиями

3.6. Особенности применения методик работы в парах сменного состава в ходе курсовой подготовки

Методики, построенные на основе описанного выше взаимодействия участников, можно использовать как на уровне отдельных приемов, так и в различных модификациях. Варианты зависят от масштаба и характера коллективной работы участников. Повышение степени коллективности в организации учебного процесса связано также с особенностями и стилем преподавательской деятельности. Здесь немаловажным условием является умение преподавателей управлять коллективно-самостоятельной работой слушателей, а также степенью подготовленности материалов как инструктивной, так и предметной направленности.

Укажем два варианта организации процесса обучения.

1. Методики коллективной работы посредством диалогов участников используются как элементы лекционно-семинарских занятий.

В этом случае элементы диалогов участников вставляются как в лекционную, так и в семинарскую части.

В лекционной части в зависимости от содержания можно использовать разные приемы работы в парах и парах сменного состава. При прослушивании лекции целесообразно делать остановки и предлагать участникам обсудить услышанный материал в парах.

Прежде всего обратим внимание на прием воспроизведения материала. При обсуждении услышанного лектор просит участников развернуться друг к другу и восстановить основные мысли или повторить определение и дать свои пояснения к нему. Это могут быть

и ответы на определенные заранее заготовленные вопросы. На наш взгляд, поэтапное воспроизведение материала позволяет сформировать у участников ту понятийную основу, которая необходима для последующих семинарских занятий. Диалог, направленный на уяснение, может строиться через разные виды заданий.

Степень сложности вопросов зависит от подготовленности аудитории. Вначале лучше использовать вопросы на усвоение услышанного или увиденного на слайдах. По мере готовности аудитории можно переходить от слушания к активному диалогу. Здесь мы имеем в виду не диалог лектора с отдельными участниками в аудитории, а диалог в парах, в который включается буквально каждый. Для таких обсуждений аудитории, подготовленной на более простых заданиях, можно предлагать вопросы более сложного уровня. Критерием эффективности использования приема таких диалогов участников является включенность в работу подавляющего большинства.

Обратим внимание на различие между работой по воспроизведению и работой по интерпретации услышанного. Первый вид работы переводит рассуждения на мысли, высказываемые преподавателем, а второй – на точки зрения, мысли и взгляды слушающих. Предназначение диалогов в первом случае заключается в концентрации внимания на определенных аспектах темы и углублении в понимании материала, а во втором – преимущественно в активизации слушателей.

В зависимости от содержания и сложности лекционного материала, предлагаемого к усвоению, диалоги могут быть направлены:

- на воспроизведение,
- интерпретацию (тезисов, схем, рисунков),
- приведение примеров (в том числе из собственной практики),
- преобразование (получение выводов, следствий, альтернативных суждений и пр.),
- рефлексию собственной деятельности в связи с прослушанным и т.д.

Семинарские и практические занятия могут включать как элемент работу в парах или парах сменного состава, а могут целиком состоять из них. Здесь реализуемы приемы обсуждения и проработки фрагментов текстов (методика Ривина), подготовки вопросов по темам (методики взаимопроверки индивидуальных заданий и методика, обратная ривинской), а также прием взаимообучения (методика взаимопередачи тем).

Эффективно использовать прием работы в динамических парах в случае необходимости обмена реальным опытом слушателей или с

целью осмысления практических заданий, выполненных слушателями на рабочих местах²⁴. В этом случае необходимо подготовить 2–3 вопроса, на которые участники будут отвечать друг другу, и задать жесткое время для работы в парах. Через определенное время необходимо сделать рокировку напарников, независимо от степени завершенности диалогов. Смену напарников необходимо произвести 3–4 раза в зависимости от заинтересованности и активности слушателей в диалогах. Так называемый жесткий (одновременный) вариант пересадки необходим всякий раз, когда для аудитории непривычен режим парной работы и у участников не сформированы устойчивые навыки работы с разными напарниками.

Такая же работа возможна для организации рефлексии в конце программы. Участники могут восстанавливать основные изученные вопросы курса в свободном общении в динамических парах или работать по методике взаимопроверки индивидуальных заданий. Рефлексия также может быть организована по поводу практической значимости, основных идей, отношения к освоенному материалу.

Особо стоит остановиться на организации освоения части материала или отдельных занятий через разные виды работы в динамических парах. Организация взаимообучения требует некоторой подготовки на предыдущем занятии, для этого группа разбивается на 2–4 подгруппы и каждой дается задание на подготовку новой темы (включая составление вопросов первой и второй групп) к передаче. На самом занятии участники образуют пары или тройки-четверки (в зависимости от степени их готовности) и обучают друг друга, затем организуется общегрупповая мини-дискуссия по вопросам третьей группы. Положительно оцениваются участники, которые обучали других, и которые активно участвовали в дискуссии.

2. Второй вариант использования диалогических сочетаний участников связан с организацией коллективной работы по всем модулям программы. Обратим внимание, что коллективные занятия предполагают работу не только в парах сменного состава. Речь идет о сочетании четырех общих организационных форм: коллективной (методики работы в парах сменного состава), групповой (общеаудиторные лекции, семинары, круглые столы, работа в малых группах, форумы и пр.), индивидуальной, парной (включая дистанционную работу с преподавателем)²⁵.

²⁴ Например, такую рефлексия проделанной работы можно выполнять вначале второй сессии, когда образовательная программа состоит из модулей, которые предполагают промежуточный этап реализации на местах каких-либо заданий, проведения занятий, мероприятий, реализации проектов.

²⁵ Дьяченко В.К. Общие формы организации обучения. Красноярск, КГУ, 1984.

Методики коллективной работы эффективно применяются в ходе курсовой подготовки. Расписание в таком случае можно структурировать по-разному. Например, так:

	понедельник	вторник	среда	четверг
1 лента	Установочная лекция	Работа с теоретическим материалом по м. Ривина	Обобщающая лекция	Работа по м. взаимопередачи тем
2 лента	Работа с теоретическим материалом по м. Ривина	Лекция-дискуссия	Работа с теоретическим материалом по м. Ривина	Работа в малых группах
3 лента	Индивидуальная работа	Индивидуальная работа	Индивидуальная работа	Консультации специалистов
4 лента	Работа в малых группах	Работа в малых группах	Консультации специалистов	Индивидуальная работа

Коллективная работа в сменных парах и группах органично сочетается с разнообразными формами виртуального взаимодействия:

	понедельник	вторник	среда	четверг
1 лента	Установочная лекция	Работа с теоретическим материалом на сайте	Работа в малых группах (Консультации специалистов)	Работа в малых группах (Консультации специалистов)
2 лента	Работа с теоретическим материалом на сайте	Работа с теоретическим материалом на сайте	Коллективные занятия по м. взаимопередачи тем	Коллективные занятия по м. взаимопередачи тем
3 лента	Проектирование образовательного маршрута (консультации с преподавателями)	Работа в малых группах (подготовка тем к передаче)	Коллективные занятия по м. взаимопередачи тем	Обобщающая лекция-дискуссия
4 лента	Индивидуальная рефлексия, работа в форуме	Индивидуальная рефлексия, работа в форуме	Индивидуальная рефлексия, работа в форуме	Индивидуальная рефлексия, работа в форуме

На наш взгляд, существующая тенденция к увеличению доли индивидуально-самостоятельной работы должна быть дидактически обеспечена. Здесь мы имеем в виду те формы самостоятельной работы, которые реализуются под непосредственным руководством преподавателя. Самые оптимальные из них: работа обучающихся в парах и парах сменного состава. Они обеспечивают непосредственную включенность каждого в процесс освоения материала, позволяют сформировать устойчивые навыки работы с литературой и развивают речевые умения. При аудиторной коллективно-самостоятельной работе уменьшается психологическая и увеличивается технологическая составляющие обучения за счет того, то процесс становится более управляемым со стороны преподавателей и самих обучающихся.

Формы коллективно-самостоятельной работы мы считаем перспективным направлением во всех областях работы со взрослыми.

Однако учебный процесс, на наш взгляд, в недалеком будущем претерпит такие изменения, которые изменят всю систему лекционно-семинарской работы. Виртуальные лекции ведущих лекторов, возможно, будут дополнены работой в парах или парах сменного состава по реконструкции содержания аналогично работе по методике, обратной методике Ривина; проработка текстовых файлов приведет к возможности непосредственного взаимообучения как способа усвоения материала. А преподаватели на местах смогут выполнять функции консультантов и организаторов проектирования, планирования, реализации, рефлексии и оценки коллективной работы по индивидуальным образовательным программам участников. Об этой модели подробнее речь пойдет в следующих главах.

Раздел 4

Организационно-деятельностные игры как средство формирования и развития индивидуальных и коллективных субъектов деятельности

4.1. Общие замечания

На сегодняшний день работа с командами является достаточно распространенной формой повышения квалификации во многих отраслях деятельности. Она является отражением тенденции решения сложных социальных задач за счет объединения разных профессионалов и специалистов.

В образовании по-прежнему много говорят о творчестве и личности педагогов, вопросы качества обучения напрямую связаны с профессиональным уровнем учителя, его умением ладить с детьми, способностью их любить. Существующая сегодня система конкурсов и грантов направлена преимущественно на выявление наиболее талантливых педагогов.

Однако общемировая тенденция, связанная с проблематикой событийности и возможностью групп людей решать комплексные задачи, проявляется и в образовании. Важнейшим управленческим умением считается способность эффективно решать задачи коллективного характера. Результаты педагогического труда связаны с тем, как работает весь коллектив. С другой стороны, образование подрастающего поколения напрямую связано с тем, каково качество коллективного субъекта сложной и многосторонней деятельности обучения. В составе этого субъекта и педагоги данной школы, и совместители, и родители, и учащиеся разных классов – все, кто реально влияет на процессы развития и образования детей. Постоянные перемены, в которые все больше втягивается весь мир и современная школа, требуют согласованности усилий всех участников и взаимосответствия результатов труда разных людей.

Изменения происходят и в системах повышения квалификации. Так, все более привычным становится командный подход в обучении. Распространяются формы работы, эффективность которых связана с тем, как человек действует и обучается не сам по себе, а в составе конкретной учебной группы, которая осуществляет свое само-

образование. Таково проявление общей тенденции, связанной с задачей подготовки высокоэффективных команд.

На наш взгляд, сегодня проблема подготовки и переподготовки кадров должна быть поставлена в подчинение задаче становления и развития коллективных (и групповых) субъектов деятельности.

В теоретическом плане проблема заключается как в появлении достаточно ясных представлений о том, что такое коллективный субъект деятельности, чем и как он характеризуется, так и в разработке средств и способов формирования и развития коллективных субъектов деятельности.

Таким образом, мы не можем решать вопросы подготовки и переподготовки кадров вне вопросов становления и развития коллективных субъектов деятельности, что в свою очередь приводит к необходимости поиска форм, позволяющих решать одновременно образовательные, исследовательские и конструкторские задачи.

К таким формам относятся организационно-деятельностные игры (ОДИ), разработанные в 70-е годы прошлого века участниками российского методологического движения. ОДИ считается современной формой работы со взрослыми, которая позволяет осознать и переосмыслить как собственные, так и коллективные способы действия, мышления, коммуникации, понимания, рефлексии и приобрести новый опыт решения сложных задач во взаимодействии с другими участниками.

Необходимость проведения ОДИ вызвана, с одной стороны, задачей исследования понятия «коллективный субъект деятельности», с другой стороны, задачей исследования, конструирования и освоения способов и средств формирования и развития коллективных субъектов конкретных деятельностей, формирования команд и групп людей, способных осуществлять определённые виды деятельности.

Естественно-стихийный компонент становления таких субъектов обеспечивается за счёт наличия совместной деятельности людей, и, в этой связи, для исследования понятия «коллективный субъект деятельности» становится актуальной разработка методов и средств наблюдения и обработки многочисленных эмпирических материалов. Однако неопределима значимость овладения способами и средствами целенаправленного формирования и развития коллективного субъекта конкретной деятельности.

Какие же основные вопросы приходится поднимать в связи с решением данных задач?

4.2. О группе как субъекте деятельности

Если есть групповая деятельность, тогда есть и цель этой деятельности, которая каким-то образом осознается группой. Эта цель определенными средствами и в каких-то формах должна обозначаться в групповом сознании. Кроме того, если есть цель групповой деятельности, то должны быть способы и средства, позволяющие группе придерживаться этой цели и следить за процессами, которые призваны реализовать эту цель.

Одна из характеристик коллективного (группового) субъекта есть наличие своеобразного специфического языка. Язык, по-видимому, создается в основном через компонент мыслекоммуникации (М-К) системы мыследеятельности (МД)²⁶.

Формами и средствами существования группового сознания являются проекты, программы, планы и иные продукты групповой работы. Средствами групповой деятельности являются члены группы со своими субъективными сознаниями. Индивидуальное сознание членов группы есть подсознание группы. Уровень группы как субъекта деятельности, определяется не только способами, средствами и формами организации групповой деятельности, но и формами, средствами и способами существования группового сознания. Кроме того, возникает вопрос: каким именно образом, какими средствами и формами и где обозначается групповая цель и что из себя представляют эти способы и средства?

Коллективному субъекту должна быть присуща своя логика, свои правила логических выводов. Это относится к слою чистого мышления (М) в системе мыследеятельности (МД), но пока неясно, как последняя создается.

Стоит также вопрос: что есть по сути способности группы как субъекта деятельности, и как они проявляются? Сравнительно просто обстоит дело с ценностями. Они, видимо, представляют систему внутренне признанных этических, моральных и других норм и осознаются, обозначаются и закрепляются в рефлексивном анализе слоя мыследействия (Мд) системы коллективной МД.

Возможно, что определяющим в создании и существовании коллективного субъекта является не столько наличие цели, сколько наличие потребности. Однако выращивание потребности коллективного субъекта представляется очень сложной проблемой. Если

²⁶ Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание/Избранные труды. – М. Шк.Культ.Полит., 1995.

субъект имеет назначение, то непонятна также связь между назначением и потребностью.

4.3. Введение в игру

Сегодня об оргдеятельностных играх (ОДИ) слышали многие. И часто ее представляют как структуру из четырех элементов: установочное сообщение, работа в группах, общее заседание с докладами групп, рефлексия (общая или в группах).

Однако сложность ОДИ заключается в ее изначально двойной природе. Как указывает разработчик и организатор первых оргдеятельностных игр Г.П. Щедровицкий, на переднем плане и в центре внимания организаторов стоят представления об ОДИ, как системе мышления, действия и мыследеятельности, а затем уже (часто не столь детально разработанные) представления о ней, как игре особого рода²⁷. Участники при этом также должны решать задачу двойной сложности. Прежде всего, им необходимо увидеть в оргпроекте игры и установках руководителя механизм и способ коллективной мыслительной работы и включиться в нее, а затем участникам предстоит понять, что задача не разрешима индивидуальными средствами. Механизм коллективного мышления и действования можно построить только совместно с другими участниками, осмысляя и перестраивая при этом собственные и групповые средства мыследеятельности. Протяженность игры создает для всех участников пространство жизни, мышления, действий, коммуникаций, из которых и в котором и складывается коллективный субъект сложно структурированной деятельности.

ОДИ, как отмечает Г.П. Щедровицкий, – технически организованная практика. Принято считать, что всякая ОДИ имеет 3 части: подготовительный этап, основной и заключительный. Ее начинают организаторы, которые в ходе подготовительного периода в мыслительной имитации продумывают ход игры, основную проблему, содержание, рабочие процессы, возможные повороты событий. Игра начинается для них на этом этапе, и от того, насколько штаб действительно начал играть, насколько участники штаба заранее включились в запуск игры, зависит успех вовлечения в игру основных участников. Результатом подготовительного этапа являются «разработ-

²⁷ Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра, как новая форма организации коллективной мыследеятельности/ /Методы исследования, диагностики и развития международных трудовых коллективов. М.1983. с.153–178.

ка и «промысливание» оргпроекта и регламента предстоящего основного этапа ОДИ»²⁸.

Основной этап игры дает всем участникам ту конкретику действия в новых ситуациях, которую невозможно передать в коммуникации. Она позволяет, проживая проблемные фрагменты деятельности и сложных ситуаций взаимодействий, учиться эффективно действовать в них и рефлексивно корректировать собственные способы работы. Игра разворачивается как постоянно рефлексивный и изменяющий себя опыт жизни, индивидуального и коллективного мышления и действия.

Третий этап игры связан с рефлексией участников и заказчиков, выделением способов и средств коллективно организованного мышления, коммуникации, мыследеятельности, получением индивидуальных и коллективных программ по построению новых фрагментов практики.

Охарактеризовать игру для тех, кто на ней ни разу не был, довольно затруднительно. Однако мы попробуем выделить следующие основные признаки:

– Предназначение. Игра конструирует (или реконструирует) и исследует области деятельности, проблемные для участников.

– Цель. Она в том, чтобы освоить фрагменты новой будущей деятельности.

– Игровая специфика. Эта деятельность разворачивается на участниках и благодаря им. Занимая определенные позиции, участники, тем не менее, не могут отрешиться от всего остального. В игре разворачивается реальная жизнь и мышление всех участвующих в ней.

– Отношение к игре. Проживание, коммуникация и мыслительная позиционная работа осуществляются не «понарошку» и не спустя рукава, а всерьез и с полной отдачей сил и ума.

– Структура. Игра (где-то непосредственно, а где-то условно) делится на две части. В одной осуществляется деятельность. В другой – эту деятельность можно проанализировать для того, чтобы скорректировать способы действий участников. Рефлексия и перепроектирование персональных и групповых способов работы является обязательной составной частью игры.

Игра всегда носит образовательный характер, влияя на всех участников. Игра – это игра в жизнь и работу тех, кто играет, для того, чтобы измениться самим и изменить мир вокруг себя.

²⁸ Там же

Реализация деятельности в условиях ОДИ одновременно формирует и субъекта этой деятельности. Особый образовательный смысл игры – в становлении коллективных субъектов, коллективов, команд особого качества, способных к крупным преобразованиям и проектам. В этом случае приходится иметь дело не с одной ОДИ, а с серией взаимосвязанных и взаимозависимых оргдеятельностных игр²⁹.

4.4. Практика игр на становление коллективных субъектов деятельности

Идея использования ОДИ, как формы становления коллективных субъектов мыследеятельности и средства решения актуальных проблем организации деятельности общеобразовательных школ имеет вполне определённую предысторию³⁰.

Первым эмпирическим материалом для нашего рассмотрения может служить цикл ОДИ (ОДИ–9, ОДИ–11, ОДИ–14³¹), организованных для коллектива средней школы № 100 города Железнодорожска. Поводом и причиной организации этих игр была попытка проведения исследовательских работ, связанных с перестройкой образовательного процесса и подготовкой коллектива к переменам в обществе и образовании. Оргпроекты этих игр отражают динамику процессов, происходящих в школе, и картину работы с представлениями участников.

ОДИ № 9

Цели школы

28 октября – 2 ноября 1991 г.

Тематизм игры

1. Социальный (общественный), государственный, национальный, региональный заказы на обучение, воспитание, образование. Назначение системы образования.
2. Школа как подсистема в системе образования. Школа как организованность в социальной среде. Назначение школы.
3. Объект (предмет) преобразования, средства, продукт деятельности школы.

²⁹ Организационно-деятельностные игры в образовании: сборник статей. – Красноярск, 2001 г.

³⁰ Щедровицкий Г.П. Котельников С.И. Организационно-деятельностная игра, как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Нововведения в организациях. М.1983. с. 33–54.

Громыко Ю.В. Организационно-деятельностная игра и развитие образования (технология прорыва в будущее). М. Независимый методологический университет, 1992 –191 с..

³¹ Нумерация ОДИ сквозная, связана с общим количеством проведенных нами игр.

4. Школа как система. Структурные компоненты школы, их назначение и взаимосвязь.

5. Основные процессы в деятельности школы, их взаимосвязь и взаимозависимость.

6. Дальние, ближайшие, общие и частные цели деятельности школы.

Рабочие группы

1. Назначение обучения и цели школы.

2. Назначение образования и цели школы.

3. Назначение воспитания и цели школы.

4. Развитие личности и цели школы.

5. Развитие окружающей социальной среды и цели школы.

6. Развитие общества и цели школы.

7. Интересы (потребности) работников школы и цели школы.

ОДИ № 11

Проблемы взаимосоответствия целей, содержания и способа организации образования и обучения в школе 6–11 января 1992 г.

Тематизм игры³²

1. Смысл общего, обязательного образования и обучения. Трудности и проблемы реализации идей общего и обязательного образования и обучения.

2. Классно-урочная система как способ организации обучения в школах, ее необходимость и возможности реализации идей общего и обязательного обучения.

3. Назначение учебных предметов. Взаимосвязь содержания учебных предметов, учебных программ и содержания образования.

4. Кризис системы образования. Суть и причины дисгармонии в системе образования.

5. Суть и критерии взаимосоответствия целей, содержания и способа организации образования и обучения в школе.

Рабочие группы

1. Универсальные способы деятельности как компонент содержания образования. Проблемы организации освоения учащимися универсальных способов деятельности.

2. Общие умения коммуникации как компонент содержания образования. Проблемы организации приобретения учащимися этих умений.

³² В приведенных оргпроектах игр мы сохранили исходную лексику.

3. Проблемы формирования потребностей личности.
4. Проблемы формирования навыков коллективного труда и общественно признанных норм поведения.
5. Знания как компонент содержания обучения. Проблемы организации приобретения знаний.
6. Проблемы сохранения и укрепления психического и физического здоровья учащихся при организации образовательных и обучающих процессов.
7. Проблемы эстетического воспитания личности.
8. Проблемы непрерывного образования людей.
9. Группа исследователей игры.

ОДИ № 14

**Учебные занятия: проблемы и пути
их совершенствования
22–30 марта 1993 г.**

Тематизм игры

1. Необходимость, предназначение и образовательная значимость учебных занятий.
2. Параметры характеристики продукта учебных занятий.
3. Цели и задачи учебных занятий. Возможности и умения общества и государства для реализации поставленных целей и задач.
4. Параметры характеристики (характеристики) учебных занятий.
5. Содержание и способы изменения и усовершенствования учебных занятий.

Рабочие группы

А. Основные группы.

1. Содержание и формы взаимодействия учителей и учащихся.
2. Содержание и формы взаимодействия учителей и администрации.
3. Содержание и формы взаимодействия учителей и родителей.
4. Содержание и формы взаимодействия учащихся и администрации.
5. Содержание и формы взаимодействия учителей.
6. Содержание и формы взаимодействия учащихся.
7. Содержание и формы взаимодействия учителей и классных руководителей.

8. Содержание и формы взаимодействия учащихся и классных руководителей.

9. Группа исследователей.

10. Учебная группа методологов.

11. Группа гостей и наблюдателей.

12. Некоторые – тоже группа.

Б. Особая, учебно-демонстративная группа детей.

В. Специальная группа представителей основных групп.

Эта серия игр предназначалась, прежде всего, для постепенной подготовки коллектива к переменам, главным аспектом которых был постепенный переход к коллективным занятиям³³. Но уже тогда мы столкнулись с основной проблематикой строительства новой образовательной практики, связанной с взаимосоответствием коллективного субъекта преобразований и масштабов этих преобразований. Этот коллективный субъект составляют конкретные люди, занимающие определенные функциональные места и должности. Изменение стратегических представлений и выработка определенного программного видения далеко не всегда приводит к переменам в функционале и определенной логике тактических задач.

Работа на играх с коллективным субъектом деятельности предполагает формирование общих представлений, языка, согласованных действий. Но большую часть своих действий людям, прошедшим игру, приходится осуществлять, исходя из старого функционала, во взаимодействиях с другими людьми. Потому задача становления коллективных субъектов деятельности, достаточно сложно решаемая в образовательном аспекте, по сути, является задачей управленческой. Именно управленцы, стремящиеся изменить практику образования, должны быть готовы понять свой функционал и роль в становлении ростков новой практики. Не просто разрешение на какие-то инициативы, а определенные управленческие задания, нормативы, содержание проверок и требований – подобного рода действия включают управленца в состав коллективного субъекта преобразований.

Понимание важности работы с управленцами побудило Главное управление образованием администрации Красноярского края поддерживать игровое движение и самому включиться в него. Так, около пятнадцати лет регулярно проводились оргдеятельностные игры и ОДИ-образные семинары для работников Краевого управления

³³ Эта серия игр получила свое развитие, в приложении 1 можно посмотреть один из вариантов ОДИ в красноярской школе № 56

образованием и лидеров краевого образования. Это дало развитие целому направлению игр, направленных на программирование и развитие образовательных систем.

Начало им дали две ОДИ, заказчиками которых выступило управление образованием администрации Назаровского района, в лице его начальника Галины Ивановны Казакевич³⁴. В них приняли участие руководители образования всех уровней, от краевого до школьного, а также методисты, педагоги, методологи.

Изменения, происходившие с участниками, новый уровень управленческой деятельности побудили впоследствии краевое управление образованием регулярно проводить краевые сборы заведующих муниципальными управлениями образования в виде мини-ОДИ, приглашая к организации работ нашу методологическую команду:

Из программы школы заведующих (март 2005 г.):

Расписание работы:

- День рефлексии и самоопределения.
- День выработки проектных идей и определения направлений преобразований.
- День определения методологических принципов реализации проектных идей.
- День определения временных ориентиров, подготовительных мероприятий и стартовых процедур.

Эти сборы получили название «Школа заведующих» и постепенно сформировали особую управленческую элиту образования Красноярского края.

Однако главной площадкой формирования коллективных субъектов деятельности по становлению новой образовательной практики стали краевые инновационные комплексы. Именно игры явились основным средством соорганизации коллективов школ, разбросанных друг от друга на десятки сотен километров. Правда, само слово «игра» еще долгое время и манило и отпугивало руководителей высокого ранга. Так, первая игра на создание краевого инновационного комплекса прошла под названием «семинар» (см. Приложение 1).

Только за первый год становления команды комплекса, состоявшей из более чем двух десятков школ и сотрудников лаборатории Центра развития образования, было проведено четыре оргдеятельностных игры. Главным предназначением этих сборов было форми-

³⁴ Оргпроекты можно посмотреть в Приложении 1

рование общих представлений о предстоящей деятельности, ценностях и принципах нового способа обучения, основных тактических шагах и повышение общего методологического уровня участников.

Следует отметить главную специфику игр, появившихся в это время. Они всегда состояли из трех частей: учебного процесса для всех участников, реализованного по методикам коллективных занятий, собственно игровой структуры с общим заседанием и работой в группах и клубом (это позволял осуществить выездной формат работы). Интенсивная мыслительная работа, коллективное обучение и краткий совместный отдых позволили нам не только сплотить команду единомышленников, но и повысить активность и смелость мысли, внести определенный дух пассионарности. Не случайно, что через некоторое время стал наблюдаться значительный профессиональный (включая и карьерный) прогресс довольно большого числа участников игр и сопутствующих им инноваций в практике образования.

А в 2001 году итогом деятельности комплексов явилась задача подготовки педагогов к реализации моделей обучения в разновозрастных группах. Оргпроект и программа работы пятидесяти директоров малочисленных сельских школ (или иначе, малокомплектных школ – МКШ) края были составлены с расчетом на то, чтобы для края сложилась команда директоров и педагогов сельских МКШ, которая возьмет на себя груз, ответственность быть авангардом, локомотивом перемен. Предназначением первой ОДИ стало становление субъекта преобразования сельских школ на основе идеологии разновозрастного обучения. Второй сбор директоров, подытоживая работу, проделанную за год, прошел под тем же предназначением со следующим тематизмом (см. Приложение 1).

Результаты работы с педагогическими кадрами были отмечены на коллегии Главного управления образованием администрации Красноярского края³⁵:

«... Совместная работа методологов, методистов и учителей по становлению новой образовательной практики позволила разработать, апробировать и внедрить новые подходы в системе повышения квалификации:

1. Принцип образования в ходе становления новой практики реализовался в вариантах обучения взрослых на технологической (деятельностной) основе. Такие подходы к повышению квалифика-

³⁵ Из материалов коллегии Главного управления образованием «Итоги работы краевых инновационных комплексов в решении узловых вопросов практики образования и перспективы предстоящей деятельности» от 22.04.2004г.

ции распространяются на муниципальном уровне и в системе подготовки кадров.

2. Идеология и технология коллективного программирования стала достоянием разных субъектов образовательной системы (педагогов, методистов, учеников и родителей, управленцев) и является одним из инструментов эффективного управления в ИПК РО. Коллективное программирование может осваиваться всеми структурами ИПК и тиражироваться для различных субъектов краевой системы образования.

3. Разработанная и апробированная в комплексах система образования взрослых на основе индивидуальных программ и кооперации участников «Университет непрерывного образования» успешно используется в большом числе школ комплекса и ряде территорий края как новая модель повышения квалификации.

4. Организационный принцип сводности – временных коопераций различных участников, выделен из технологии обучения, освоен в деятельности комплексов как подход и технология организации совместной деятельности и сегодня продолжает тиражироваться и осваиваться в краевом образовании и системе повышения квалификации, как способ эффективной организации работ.

Совместная работа лабораторий ИПК РО и школ значительно повлияла на существенное расширение числа образовательных учреждений-сторонников данных технологических подходов, на распространение в образовании методологических и организационных принципов, апробированных в комплексах, на развитие самих лабораторий и появление новых проектов, решающих актуальные задачи практики края ...»

Трудно переоценить роль ОДИ в становлении новой образовательной практики. Оргдеятельностные игры обеспечили систематическую работу с представлениями участников краевой образовательной политики, позволили сформировать новые общности профессионалов. Именно ОДИ явились основной площадкой по разработкам всех принципиально новых форм организации образования детей и взрослых, стали основным полигоном для исследований новшеств в области образования.

Серия игр, посвященных исследованиям в области содержания образования, открылась в 2005 году. Началась она с исследования способов коллективного мышления.

Диалогическое мышление

Рабочие группы:

1. Проблематизация – способы и техника проблематизации (работа в парах по взаимопроблематизации в связи с написанными статьями).
2. Идеализация – способы и техника идеализации (теоретические обобщения по поводу имеющегося опыта).
3. Понимание – способы и техника понимания (изучение статей по методике Ривина, совместное изучение, составление доводящих карточек).
4. Продуктивное мышление – способы и техника продуктивного мышления (работа в парах по разработке концепции).
5. Рефлексия – способы и техника рефлексии.
6. Критика – способы и техника критики (работа в парах по взаимокритике в связи с написанными статьями).
7. Обучение – способы и техника обучения (работа по методике взаимопередачи тем).

Режим работы

Первый день (день самоопределения)

10.00 Установочный доклад

11.30 Работа в парах сменного состава: рефлексия общего доклада

12.00 Самоопределение участников в игре; составление индивидуальных и групповых программ деятельности

с 14.00 по 17.00 свободный режим работы

17.00 Общее заседание: Презентация индивидуальных и групповых программ деятельности.

Последний день (День общей рефлексии)

9.00 – 11.00 Групповая и индивидуальная рефлексия

11.00 – 14.00 Общее заседание: Рефлексивные доклады по теме «Смысл и значение ОДИ-58»

С 14.00 Процедуры расставания на «ненадолго»

Остальные дни

С 10.00 по 14.00 Работа в группах

С 14.00 по 18.00 Время работы групп «служба аттестации и регистрации индивидуальных образовательных программ» и «центр составления индивидуальных образовательных программ»

С 18.00 время работы «Института общей методологии и социальной инженерии».

Особая оригинальность оргпроекта заключалась в том, что свободное время, выделенное для участников, было временем их самообразования и свободного самоопределения. Здесь создавалось и исследовалось пространство естественной сетевой соорганизации участников. Пока его искусственная составляющая крепилась за счет двух служб: составления индивидуальных образовательных программ и аттестации качества освоения фрагментов индивидуальных образовательных программ. В дальнейшем это позволило получить полную модель сетевой соорганизации.

4.5. Актуальные вопросы игротехнической деятельности

4.5.1. Обозначение цели

Цель любой деятельности обозначается в идеальной действительности субъектом этой деятельности и оформляется определёнными для субъекта средствами. Обозначение цели происходит через сопоставление следующих совокупностей (схема 1):

Первая совокупность – потребности субъекта, его интересы, нужды и т.д. Вторая совокупность – внешний (для субъекта) заказ, задание, поручение.

Третья совокупность – средства субъекта, его умения, возможности, способствующие факторы и т. д.

Четвёртая совокупность – ограничивающие условия, препятствующие обстоятельства – все то, что необходимо учитывать как данность.

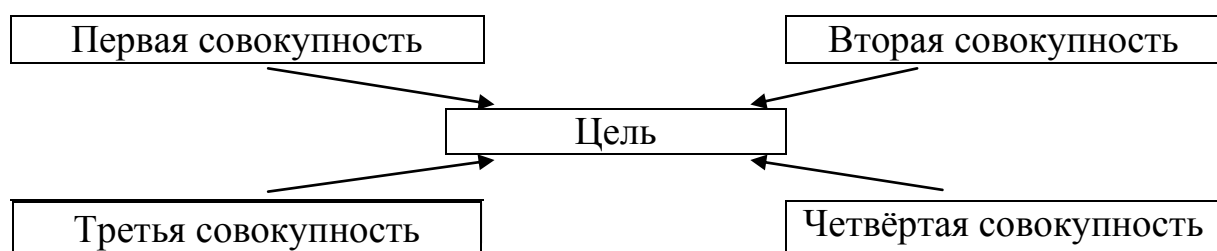


Схема 1. Целеполагание

Реализуемость цели существенно зависит от качества процесса сопоставления вышеуказанных четырёх совокупностей.

Пример 1. Человек давно хотел написать статью о постановке целей (это относится к первой совокупности). Есть обязательство написать статью, так как он научный работник (это относится ко второй совокупности). Человек долго не знал, как и о чём в ней на-

писать. Он мог бы взяться за написание такой статьи месяц назад, но работал на выездном семинаре (четвёртая совокупность). Однако на нем он раскрывал различные вопросы, связанные с обозначением цели (это третья совокупность). И наконец, сейчас он получил возможность обозначить цель, которая выглядит так: « В течение предстоящей недели написать статью о целях образования с намерением включить один экземпляр в отчёт о проделанной работе, один экземпляр отправить в журнал, один экземпляр включить в состав будущей книги. В статье изложить основные тезисы по этому вопросу, которые обсуждались на последних сборах и семинарах».

Пример 2. Школа может взяться за задачу учить всех на «отлично». Это хорошо учитывает основной заказ на школу (вторая совокупность в схеме 1). Однако не учтены потребности и возможности работников школы (первая совокупность), а также не учтено то обстоятельство, что это придётся делать в условиях классно-урочной системы – другая система пока не построена, не учтена и потеря интереса к учёбе со стороны общества (третья и четвёртая совокупности). Поэтому обозначенная цель окажется декларацией, и она не имеет шансов быть реализованной.

4.5.2. О проблеме держания цели

Само по себе обозначение цели достаточно сложное дело. Однако, существенной проблемой является также и вопрос «держания цели». Но, в конечном итоге, и обозначение цели, и её держание оказываются бесполезными затеями, если они не подкреплены программой *деятельности*, направленной на реализацию этой цели.

Неслучайно, что чаще всего реализуются сиюминутные цели. Их обозначение и «держание» происходит одновременно с представлениями о действиях, необходимых для их реализации.

При наличии отдалённой цели и отсутствии программы её реализации постепенно происходит отчуждение и, в конечном итоге, отказ от цели. И, как бы парадоксально не звучало, причина тому – наличие многообразных сиюминутных целей и, к сожалению, простота и лёгкость их реализации.

При наличии программы сиюминутные цели, как правило, обозначаются, приспособляются (кем обозначаются, тем и приспособляются) и в этом смысле соответствуют основной цели. Любопытно, что в этом случае процедуры обозначения сиюминутных целей (и их реализации) являются своеобразными процессами (и способами) «держания» основной цели.

4.5.3. К вопросу о первых днях игры

Задача первого дня игры (кстати, не только первого дня игры и не только в играх) – обнаружить и объективировать для участников игры все различия восприятия, понимания, способов понимания данного вопроса, явления, проблемы членов группы и участников игры.

Необходимым условием решения этой задачи является включенность всех членов группы в групповую коммуникацию; средством решения этой задачи – субъекты коммуникации; основным способом решения задачи – сопоставление, соотнесение, противопоставление понимания вопроса одними членами группы с пониманием этого вопроса другими членами группы и игры.

Процесс решения задачи будет вызывать чувство дискомфорта у отдельных участников, сопровождаться конфликтами и тупиковыми ситуациями, создавать и усиливать состояние конфронтации в группе, способствовать появлению агрессивных, отрицательных, разрушающих позиций.

Все эти обстоятельства должны учитываться и использоваться с целью осознанного и управляемого перевода группы и членов группы в состояние проблематизации – это есть задача второго дня (кстати, не только второго и не только в играх).

4.5.4. Задачи игротехника в первые дни игры

Игротехник в первый день в начале работы в группах может выбрать один из двух вариантов действия.

1. Игротехник должен занимать позицию руководителя игры и строго работать по регламенту: рефлексия (обсуждение, анализ, понимание) установочного доклада, осмысление целей игры, обсуждение и осмысление оргпроекта и программы игры, самоопределение группы в игре, обозначение целей группы в игре, проект деятельности группы в игре, распределение функциональных обязанностей в группе (при этом он не должен оставаться в позиции руководителя на все остальное время игры).

2. Игротехник должен занимать позицию игротехника и своими действиями форсировать возникновение, выделение и обсуждение тупиков и проблем, вызванных стихийностью и неосознанностью деятельности группы и доводить группу до понимания (но не через призывы и обучение) необходимости делать то, что требуется по регламенту (см. п. 1).

4.5.5. Позиция игротехника как организатора понимания в коммуникации³⁶

Игротехнику свойственна особая деятельность, которая нуждается в специальных знаниях, технике, мастерстве. Необходимость игротехнической позиции связана с тем, что работа в группе не складывается из суммы действий отдельных участников, а должна проявляться как работа коллективного субъекта. Предметом понимания и влияния игротехника являются ситуации взаимодействия участников группы. Цель игротехнической позиции – организация и обеспечение процессов коммуникации в группе, которые проявляются как мыслительная работа группы в целом, а не мышление отдельных субъектов. При этом ошибочно видеть роль игротехника в том, чтобы преобразовывать или управлять ситуациями, складывающимися в группе.

В группе выделяются и другие позиции, которые также организуют процесс коммуникации, например, организатор или руководитель группы. Игротехническая позиция отличается от них объектом, направленностью, предназначением. Но самой ключевой особенностью игротехника является организация и воздействие на процессы коммуникации с целью превращения их в групповое мышление, в групповую мыслительную деятельность.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что первичная функция игротехника – это организация взаимопонимания. Пока не обеспечено взаимопонимание участников, не получишь группового мышления, не получишь групповую мыслительную деятельность, мыслительную работу. Поэтому целью этой игротехнической позиции является обеспечение понимания коммуницирующих субъектов.

Это очень сложная функция, которая требует от игротехника особых техник работы. Он постоянно следит, чтобы собеседники понимали друг друга. Если понимания нет, то обязанность игротехника – это определить содержание, которое не понимается или не ухватывается собеседниками, и *организовать* понимание этого содержания (не включиться в обсуждение, не сказать, как он сам понимает, а именно организовать понимание). Например, в такой ситуации игротехник может попросить участников коммуникации ответить на вопрос, с каким текстом собеседников они согласны, а с каким – нет, или попросить восстановить тексты друг друга.

³⁶ Стенограмма предоставлена Н.М. Горленко по материалам Школы игротехнического мастерства М.А. Мкртчяна в 2001г.

4.5.6. О проблеме понимания в коммуникации

Системо-мыследеятельностная методология рассматривает коммуникацию как деятельность, а саму деятельность как систему. Эта система в себя включает подсистемы, в частности, индивидуальные деятельности участников коммуникации³⁷.

В большинстве случаев непонимание в коммуникации происходит потому, что в субъективном плане воспринимается не деятельность, а действия участника коммуникации или другие компоненты деятельности безотносительно всей системы.

Однако восстановление образа деятельности оппонента по его речевому тексту, по жестам, по интонации – достаточно сложная задача, предполагающая особые умения и наличие образцов. Чаще всего стихийно создается вспомогательная подсистема коммуникации, направленная на восприятие и понимание деятельности оппонента, что осложняет основную систему коммуникации и усиливает проблему понимания в коммуникации.

Для выращивания умения понимать оппонента, освоения способов понимания и приобретения образцов стандартных ситуаций можно использовать такие формы организации коллективной мыследеятельности, как организационно-деятельностные игры³⁸ и коллективные учебные занятия³⁹.

4.5.7. Методика организации рефлексии деятельности группы

1. Постановка вопроса.

Обсуждается ситуация, когда группа людей произвела (прожила) некоторый отрезок совместной деятельности, и стоит вопрос о понимании этой совместной деятельности. Конечно, у каждого члена группы есть свое виденье и свое понимание того, что произошло, однако эти субъективные представления ограничены, недостаточно полны и чаще всего являются большим упрощением того, что было на самом деле.

По сути дела необходимо разобраться, что произошло (А), почему это произошло (В), что может следовать (С). Схематически можно оформить следующим образом (схема 2):

³⁷ Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995.

³⁸ Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995.

³⁹ Методология, теория и практика коллективных учебных занятий : учеб.-метод. пособие / М.А. Мкртчян, и др. ; под ред. Д.И. Карповича, В.Б. Лебединцева. – Красноярск, 2003. – 112 с.

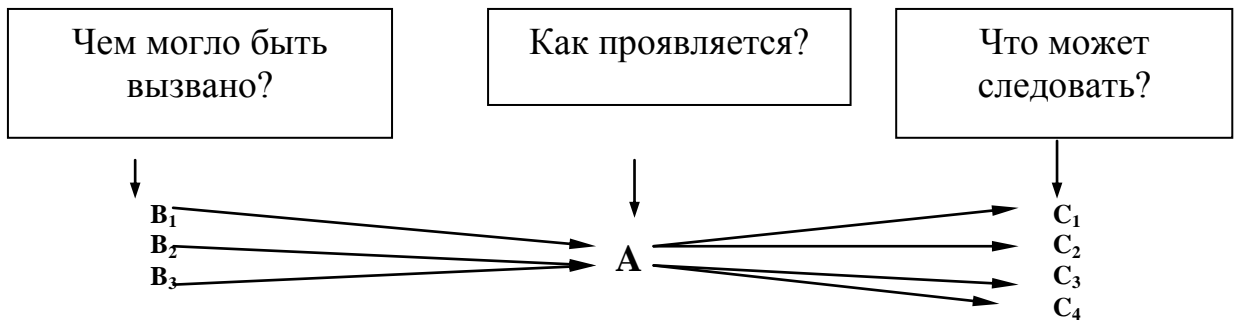


Схема 2. Два шага понимания ситуации

2. Распределение функциональных обязанностей.

Создаются следующие функциональные места:

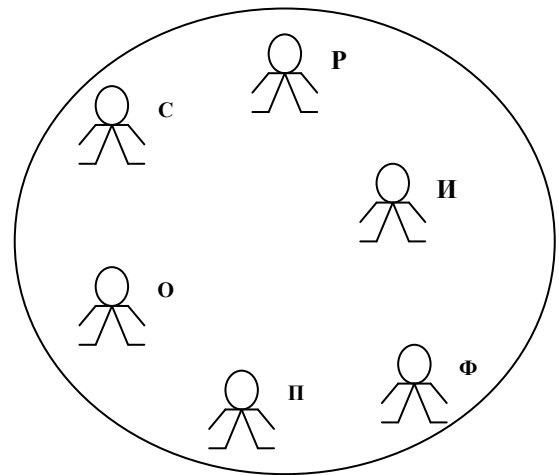
а) рассказчик (Р) излагает, что было;

б) строитель (С) на основе рассказа, дискуссий и др. информации строит представление о том, что было (А);

в) объясняющий (О) выясняет те возможные причины (V_1, V_2, V_3), которые могли бы породить то, что было (А);

г) прогнозист (П) конструирует то ($C_1, C_2, C_3...$), что может следовать из того, что было (А);

д) игротехник (И) организует рефлекссию, обеспечивает взаимопонимание.

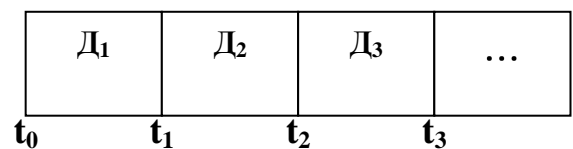


3. Алгоритм работы.

Ведет работу игротехник. Предстоящий анализу фрагмент совместной деятельности (обозначим его через D) делится на части по какому-то параметру, например по времени.

Начальный цикл.

1-й шаг. «Рассказчик» рассказывает, что происходило к моменту t_0 . Остальные могут дополнять, спрашивать, уточнять, возражать.

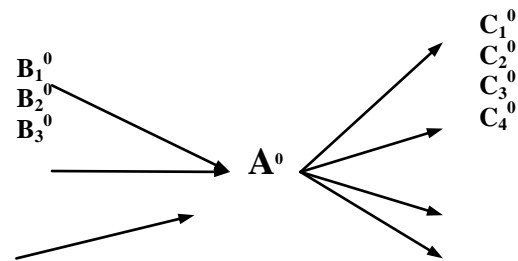


2-й шаг. «Строитель» описывает свое понимание, которое сложилось после первого шага. На общей доске или листе бумаги стро-

ится, отражается сложившаяся к моменту t_0 ситуация (обозначим ее через A^0).

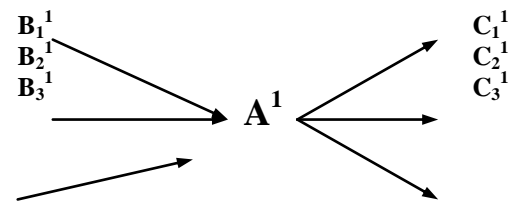
3-й шаг. «Объясняющий» выясняет и предлагает для обсуждения те предполагаемые причины ($B_1^0, B_2^0, B_3^0 \dots$), которые могли бы вызвать A^0 . Остальные под руководством игротехника обсуждают, уточняют, корректируют высказанные тезисы.

4-й шаг. «Прогнозист» конструирует и предлагает на обсуждение те предполагаемые последствия ($C_1^0, C_2^0, C_3^0, C_4^0 \dots$), которые могут быть вызваны по причине A^0 . Группа обсуждает, уточняет, корректирует высказанные тезисы.



Тем самым начальный цикл заканчивается, при этом получена соответствующая схема.

Кстати, полученные C_1^0, C_2^0, \dots имеют прямое отношение к D_1 , но соотношение произойдет на следующем цикле.

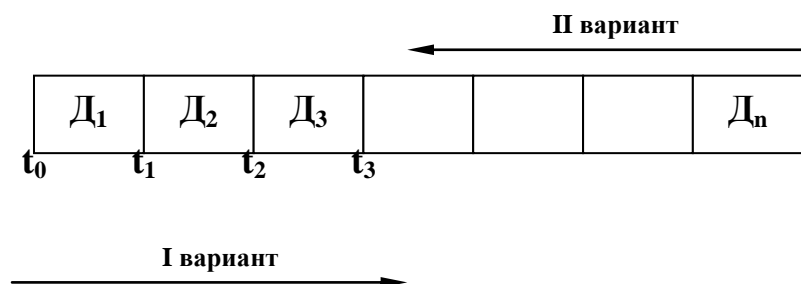


Первый цикл.

Все шаги повторяются, но по отношению к тому, что произошло в промежутке от t_0 до t_1 (обозначим его через A^1). Итогом этого цикла должна быть обозначенная выше схема.

Аналогичным образом организуются и остальные циклы.

Можно двигаться не от начала, а от конца. Можно даже несколько раз идти от начала до конца и наоборот, но тут уже нужно терпение.



Каждое функциональное место (см. п. 2) может занимать не один, а несколько человек. Более того, можно организовать рабочие подгруппы по функциональным местам, выделить время для работы в подгруппах, а потом на общегрупповом сборе обсуждать доклады подгрупп. Тогда каждый цикл будет включать в себя две части: работа в подгруппах и общегрупповое обсуждение.

Способы, средства и методика работы отдельных позиционеров, средства и техники сопоставления продуктов отдельных циклов, алгоритмы и многие др. вопросы, связанные с данной методикой, находятся на стадии становления и могут (должны) быть взяты в качестве предметов исследований, конструирования и апробаций.

Заметим, что обсуждаемые здесь приемы организации коммуникации могут быть использованы в разнообразных ситуациях работы со взрослыми.

Университет непрерывного образования

5.1. Идея университета и принципы его организации

Главная задача *создания* коллективного способа обучения – это подготовка и переподготовка педагогических кадров. Здесь нужно иметь в виду некоторые важные обстоятельства.

Первое. Нынешнее педагоги получили общее и специальное образование в условиях группового способа организации обучения. Они освоили те педагогические ситуации, которые присущи групповому обучению. В связи с этим простого знакомства с идеологией коллективного обучения, изучения теоретических вопросов недостаточно для формирования концептуальных представлений. Необходимо, чтобы педагоги оказались в ситуациях, характерных для коллективного обучения, и действовали в этих ситуациях с разных позиций и в первую очередь – с ученических.

Второе. Переход от группового способа обучения к коллективному осуществляется постепенно, по фазам, что предполагает непрерывный процесс распространения (диссеминации) уже созданной фазы, поэтапного создания и освоения следующих фаз. Следовательно, появляется задача непрерывной переподготовки педагогических кадров с целью освоения и распространения моделей обучения на разных фазах.

Третье. Новый общественно-исторический способ организации обучения (коллективный способ обучения) постепенно возникает как результат всеобщего педагогического творчества. С одной стороны, процессы его становления включают в себя инновации, преобразующие принципы группового способа обучения. С другой стороны, становление этого нового способа происходит через целенаправленное построение очередной фазы переходного периода от группового способа к коллективному. Следовательно, команды, которые осуществляют такую деятельность, должны быть носителями и знатоками современных достижений педагогики.

В силу этих обстоятельств в Красноярске был создан университет непрерывного образования педагогов – строителей коллективного способа обучения.

Университет непрерывного образования строителей коллективного способа обучения – это организованность, построенная на ос-

нове коллективных учебных занятий. В основе деятельности УНО лежат следующие принципы:

- Принцип непрерывности образования (образование на протяжении всей жизни) – превращение человеком любой жизненной ситуации в образовательную. На протяжении всей жизни человек попадает в различные жизненные ситуации. Одни ситуации для него являются естественными, другие – искусственно-организованными. Когда субъект превращает ту или иную ситуацию в образовательную для себя, тогда среда (набор жизненных ситуаций) становится образовательной, в результате чего субъект приобретает знания и опыт.

- «Каждый – цель; каждый – средство» – ведущий принцип коллективных учебных занятий. Это значит, что всё, что делается в учебной группе, должно делаться ради каждого и через каждого. По сути, в этом принципе обобщены два принципа – индивидуализации обучения и всеобщего сотрудничества.

- Первый – индивидуализации обучения – требует, чтобы учебный процесс был построен на основе учёта индивидуальных особенностей каждого обучающегося: его опыта, интересов и возможностей, а также заказа работодателей, потребностей на уровень квалификации той организации, в которой работник трудится или собирается работать.

Обязательное условие индивидуализации в учебном процессе – разнообразие (разные участники могут решать разными способами одну и ту же дидактическую задачу, работать с одним и тем же содержанием). Таким образом в рамках общего содержания появляются разные учебные последовательности.

- Принцип индивидуализации образовательных программ. Всё, что делается в УНО, делается ради каждого. Каждый член учебной группы, его интересы, устремления, его развитие являются целью образовательного процесса.

- Принцип всеобщего сотрудничества. Условием и средством реализации индивидуальных образовательных программ является *взаимодействие всех* участников УНО: каждый решает свои задачи за счёт остальных членов учебного коллектива, позволяя за счёт себя всем остальным решать их образовательные задачи.

Все эти принципы проявляются как при составлении индивидуальных образовательных программ, так и при их реализации.

- Принцип самоуправления относится к деятельности всех и каждого в образовательном пространстве. Организация обучения в

УНО невозможна без процессов совместного и индивидуального планирования, координации, рефлексии, оценки и коррекции хода учебных работ, осуществляемых всеми участниками. Эти процессы отражены в структуре моделей, используемых в УНО, позициях участников и характере взаимодействий между ними.

Важнейшим процессом, специально организуемым в УНО, является процесс формирования, конкретизации и коррекции индивидуальных образовательных программ участников. Для этого разработан ряд специальных процедур, в основе которых лежат процессы рефлексии, проблематизации, целеполагания, самоопределения, планирования, прогнозирования. Участник рефлексивно сопоставляет успехи и достижения своей деятельности со своими актуальными качествами (представлениями; опытом; индивидуальными особенностями, например, мастерством, способностями), выясняет образовательные дефициты, оформляет индивидуальные образовательные задачи, формирует свои программные представления о тематике, ожидаемых результатах предстоящей образовательной деятельности, необходимых для их достижения этапах, способах, формах, средствах. В этих программных представлениях особое место занимают ситуации взаимодействия с другими участниками.

Опираясь на схему целеполагания (схема 3) каждый участник во взаимодействии с другими определяет свои образовательные задачи.

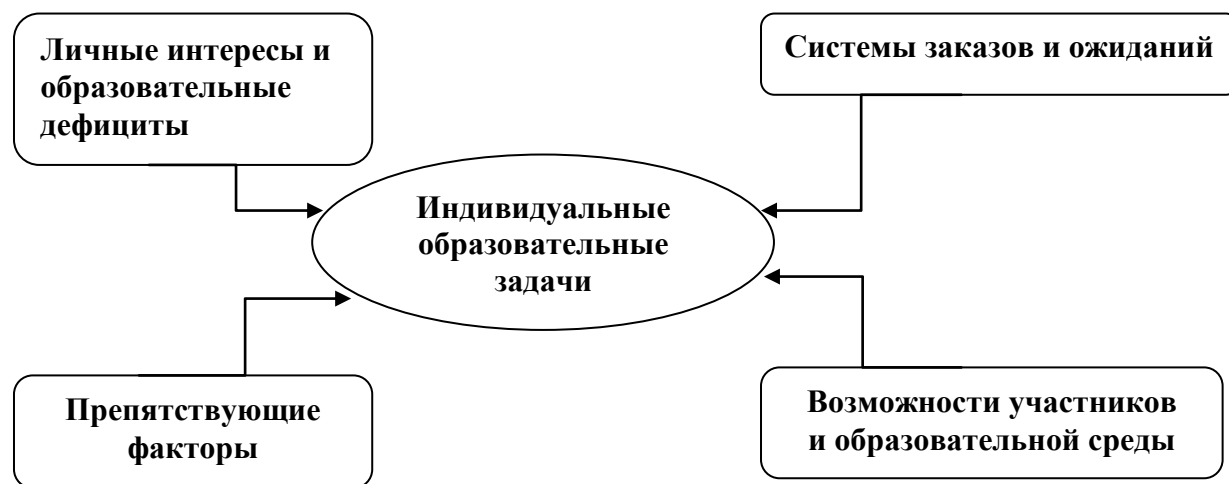


Схема 3. Целеполагание

Содержание индивидуальной образовательной программы включает, во-первых, содержание, которое субъекту необходимо освоить, исходя из его новой деятельности ближайшего периода; во-вторых, образовательные задачи, поставленные в связи с проблемами реальной практики субъекта; в-третьих, содержание, за-

данное значимыми педагогическими тенденциями и задачами КСО-движения, которые оформлены в общей образовательной программе УНО. Индивидуальные образовательные программы систематически корректируются, для чего отводится специальное время и место.

Индивидуальные образовательные программы реализуются в образовательной среде, основанной на различных временных кооперациях участников.

Таким образом, УНО представляет собой системную целостность такого обучения, в которой каждый участник реализует индивидуальную образовательную программу в удобное для себя время, осваивая то содержание, которое ему необходимо для осуществления своей деятельности. Подчеркнем, что Университет не имеет понятия «выпускник». Ведь речь идет о непрерывном строительстве нового в образовательной практике и, следовательно, о непрерывном образовании субъектов становления новой практики в соответствии с новыми задачами, содержанием и способами обучения.

Образовательные процессы и разнообразные мероприятия организуются на основе всеобщего сотрудничества. Все участники университета являются и обучающими, и обучаемыми, и управляющими. Фактически, университет является самоуправляемой самообразовательной организацией.

Заметим, что университет является также экспериментальным пространством по формированию и реализации концептуальных представлений по построению коллективного способа обучения.⁴⁰

5.2. Типы учебных занятий

Всё многообразие учебных занятий мы разделяем на три типа: индивидуальные, групповые и коллективные, используя для этого три дидактических понятия: общий фронт, учебный маршрут, временные кооперации учащихся.⁴¹

Общий фронт – ситуация, когда все члены учебной группы в каждый конкретный момент времени делают одно и то же, одним и тем же способом, одними и теми же средствами, за одно и то же отведённое на это время.

⁴⁰ Ильина Н.Ф. Профессиональное становление педагога в инновационном комплексе : дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2006. – 198 с.

⁴¹ Подробнее см.: Литвинская И.Г. Коллективные учебные занятия: принципы, фазы, технология // Экспресс-опыт: Приложение к журналу «Директор школы». 2000. № 1. С. 21–26.
Лебединцев В.Б. Коллективные учебные занятия как тип учебного процесса // Школьные технологии. 2007. № 2. С. 56–67.

Учебный маршрут – некоторая предполагаемая последовательность изучения разделов и тем курса.

Временные кооперации учащихся – это непостоянные по составу группы или отдельные пары для выполнения какой-либо конкретной учебной задачи.

Групповые учебные занятия (это уроки, лекции и подобные им разновидности занятий), доминирующие сейчас в подавляющем большинстве образовательных учреждений, характеризуются наличием общего фронта. Другие признаки групповых учебных занятий (одинаковый маршрут освоения учебной программы, общее начало и конец учебных занятий, общее для всех членов учебной группы время, отведённое для перерывов и отдыха) являются следствием организации занятий общим фронтом.

Наличие общего фронта является не только признаком, но и принципом организации групповых занятий. Реализовать этот принцип становится возможным за счёт использования групповой организационной формы обучения в качестве ведущей (говорящий направляет текст одновременно нескольким слушателям).

Следствием соблюдения общего фронта являются также отличительные особенности учебной группы постоянного состава, подобранной по критериям:

- знания и умения участников позволяют слушать и выполнять одно и то же;
- всем предстоит освоить один и тот же фрагмент учебной программы.

Коллективным учебным занятиям присуща ситуация отсутствия общего фронта, т.е. члены учебной группы, как правило, реализуют разные цели, изучают разные фрагменты учебного материала, разными способами и средствами. Как следствие этого, разные ученики осваивают учебный курс по разным маршрутам.

Отсутствие общего фронта является не только признаком, но и одним из принципов организации коллективных учебных занятий. Реализовать этот принцип становится возможным за счёт использования коллективной организационной формы обучения (общения в парах сменного состава) в качестве ведущей.

Используя понятие «отсутствие общего фронта», можно отличить групповые занятия от двух других: коллективных и индивидуальных. Но его недостаточно, чтобы отразить специфику коллективных занятий и индивидуальных. Если отсутствует общий фронт, а маршрут для всех учащихся остается один и тот же, то получается разновид-

ность индивидуальных занятий. Введение понятия «временная кооперация» позволяет описать специфику коллективных занятий в различении как с групповыми, так и с индивидуальными занятиями.

Таким образом, сущностные признаки коллективных учебных занятий таковы: отсутствует общий фронт; разные участники имеют неодинаковые учебные маршруты; на пересечении этих маршрутов создаются временные кооперации обучающихся.

Этими характеристиками обусловлены другие особенности коллективных учебных занятий, в частности, специфические структурные организованности в коллективе, самоуправление, программное обеспечение, деятельность преподавателей и другие принципиальные вопросы.

5.3. Сводные группы

Основой функционирования коллективных учебных занятий являются временные кооперации обучающихся, создаваемые для выполнения какой-либо конкретной учебной цели. Временную кооперацию, если в её составе три человека и больше, будем называть сводной группой (по аналогии с понятием, введенным в педагогику А.С. Макаренко⁴²).

Когда задание выполнено всеми членами сводной группы, она прекращает своё существование и бывшие его члены распределяются по другим кооперациям. Но возможны такие сводные группы, из которых обучающиеся выходят постепенно, по мере выполнения ими своих заданий. Тогда сводная группа продолжает действовать за счет работы всех остальных и пополнения группы новыми членами. Участник, вышедший из одной группы, переходит в другую сводную группу (которая либо уже существует, либо только формируется) и выполняет новое задание.

На коллективном занятии, как правило, действуют несколько временных коопераций, *отличающихся* как осваиваемыми темами, так и формами, методами работы, численностью, качественным составом. В частности, в одном коллективе можно одновременно наблюдать все четыре общие организационные формы обучения: индивидуально-опосредованную; парную; групповую (взаимодействие по типу «один говорит – другие слушают») и коллективную (общение в группе происходит в парах сменного состава).

⁴² Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Глава «Командирская педагогика».

Разные сводные группы могут изучать одну и ту же тему, но по разным методикам, в зависимости от индивидуальных особенностей и целей участников. Если содержание какого-либо раздела нельзя изучать по разным маршрутам, то тогда все участники сводной группы действуют по одному маршруту.

На занятиях бывают ситуации, когда для всего коллектива какое-то непродолжительное время проводится фронтальная работа. Это тоже разновидность сводной группы.

Таким образом, всё богатство позитивного опыта, наработанного педагогической теорией и практикой, можно использовать либо применительно ко всему коллективу одновременно, либо некоторым сводным группам, либо отдельным участникам.

Работу внутри сводной группы направляет координатор этой группы, являющийся ее участником. В его функции не входят проверка и оценка. Он только ведёт учёт и на основе этого координирует работу. Так как по составу сводные группы непостоянные, координаторы тоже меняются.

Идея сводных групп наиболее удобна в системе методической работы в школе или районе. Разная занятость педагогов на работе, участие в различных мероприятиях позволяют гибко изменять характер и формы освоения материала и накопления нового опыта. Главным инструментом соорганизации в таком разнообразии является учет участников и реализованных образовательных задач. Такой учет можно вести через различные табло планирования и учета. Так, имеет смысл планировать: время, место, предполагаемый состав, содержание, формы образования, позиции участников (обучаемые, консультанты, эксперты, обучающие и т.п.). Отдельно учитываются образовательные траектории и результаты участников. Сегодня преимущество стоит отдать электронным формам учета.

5.4. Пульт управления

Переход участников учебного процесса из одной временной кооперации в другую координируется пультом управления (или, в случае небольшого состава участников, координатором). Пульт – это специально отведённое место, где решаются управленческие задачи, лежит ответственность за организацию учебного процесса. На пульте управления определяется для каждого субъекта деятельности (преподавателя и обучающегося) конкретное задание на каждый момент времени.

Для того чтобы понять, чем должен заниматься обучающийся в данный момент, необходима информация о том, что он освоил и к чему ему предстоит приступить; чем сейчас занимаются и будут заняты остальные участники занятия.

Эту информацию получают из различных табло планирования и учёта:

- Табло предстоящей деятельности каждого участника (обучающегося и преподавателя) на занятии, в котором отражены все предполагаемые шаги их деятельности.

- Табло учёта прохождения учебного материала по конкретному разделу, модулю. По нему можно проследить, что обучающийся уже освоил и что он изучает в данный момент времени.

- Оперативное табло состояния всей зачисленной на курс учебной группы, где отражается, что изучают разные обучающиеся в данное время, в какой сводной группе, с кем и каким образом.

- Табло учёта занятости членов кооперации преподавателей.

- Табло учёта индивидуальной работы преподавателя с обучающимися.

- Учётные таблицы, которые ведутся координаторами сводных групп.

Осуществлять работу пульта управления могут как отдельные преподаватели, так и кооперация *преподаватель-обучающийся*. Привлечение обучающихся к работе пульта управления имеет для них образовательное значение: они осваивают способы и средства организации и управления.

Ведущую роль на пульте управления играет дежурный преподаватель (организатор учебного процесса).

5.5. Преподавательская кооперация

Деятельность преподавателей, организующих коллективные учебные занятия, существенно меняется⁴³. Вместо автономно работающих педагогов функционирует преподавательская кооперация. Она, как единый организм, выполняет обучающие, организационные, управленческие, методические функции, распределив их между собой.

В кооперации можно выделить три позиции преподавателей: организатор учебного процесса (дежурный преподаватель); преподава-

⁴³ Клепец Г.В. Об учительской кооперации // Коллективный способ обучения. 2003. № 7. С. 44–51.

тель-специалист по теме, разделу, модулю; преподаватель-ассистент (технолог). Это распределение носит временный характер.

Члены преподавательской кооперации совместно планируют, проектируют и рефлектируют учебные занятия. На своих заседаниях преподавательская кооперация обсуждает и планирует:

- график работы и режим погружений; время и место занятий, ведущихся без погружения;
- индивидуальные маршруты деятельности обучающихся;
- предстоящий фронт работы для каждого участника преподавательской кооперации;
- содержание обучения, в том числе межтематические связи; вопросы формирования профессиональных и универсальных компетенций и навыков;
- способы учебной работы и контроля;
- запуск деятельности временных коопераций;
- особенности работы по методикам коллективных занятий; нормы жизни коллектива и др.

На этапе подготовки учебных занятий преподаватель-специалист прослеживает всю целостность освоения модуля или раздела: выясняет, какую тему сейчас изучает каждый участник, актуальный уровень его знаний и умений по учебному предмету, фиксирует причины недостатков в знаниях, степень готовности к освоению нового учебного материала, определяет предстоящее для изучения содержание, подбирает и разрабатывает необходимый раздаточный материал. Прохождение программы участники отмечают в специальных табло учёта.

Во время занятий преподаватель-специалист – носитель содержания в своей области – объясняет, и контролирует полученные знания. Он работает только с тем или с теми, кого к нему направляет дежурный преподаватель в соответствии с планом занятия. Работа может проходить как с отдельными участниками, так и со сводными группами (малыми и большими).

У преподавателя-ассистента две линии работ. С одной стороны, он оказывает помощь в изучении содержания, а с другой – работает над качеством взаимодействия в парах и малых группах; занимается развитием универсальных навыков.

Организационно-управленческие вопросы на занятиях решает дежурный преподаватель. Он в соответствии с планом, предварительно составленным преподавательской кооперацией, формирует разные временные кооперации, даёт конкретные задания обучаю-

щимся (где, как и с кем участники будут осваивать материал), решает проблемы, возникающие в ходе занятий, фиксирует выполнение учебного плана преподавателями, обучающимися. Все преподаватели и обучающиеся подотчётны дежурному преподавателю, после выполнения каждого задания они отмечаются у дежурного преподавателя и получают следующее.

Таким образом, уже само наличие кооперации преподавателей говорит о том, что коллективным учебным занятиям присущи сложные формы кооперации их участников. Эти формы касаются не только разных видов *учебных* взаимодействий между участниками занятий, но и *управления* ими.

При этом для успешной организации коллективных учебных занятий недостаточно, чтобы только преподаватели занимались управленческой деятельностью. Включение каждого участника коллективных учебных занятий в управление, т.е. организация самоуправления в образовательном процессе, становится не просто ценностью, а насущной необходимостью.

При сложившихся формах кооперации преподавателей образовательной программы, данная структура работы позволяет перераспределить усилия преподавателей без их перегрузки, а также уделять большее внимание конкретным умениям и способам работы участников.

5.6. Самоуправление

Необходимость самоуправления на коллективных учебных занятиях обусловлена, во-первых, тем, что индивидуализация учебных маршрутов требует от обучающихся осуществления планирующей деятельности относительно собственного образования. Во-вторых, возможность реализовать индивидуальные маршруты появляется только благодаря организации множества ситуаций, в которых обучающиеся действуют индивидуально, в парах с преподавателями и участниками, а также в группах, что требует от всех в ходе планирования и выполнения своего образовательного маршрута проявления управленческих умений.

В связи с этим всем участникам постоянно требуется, с одной стороны, формировать общие представления о содержании и организации занятий, вырабатывать какие-то нормы и правила, с другой – согласовывать друг с другом действия и договоренности, пытаться их соблюдать, с третьей – осуществлять управленческие, органи-

зационные воздействия по отношению к себе и другим, отвечать за организацию и выполнение какого-то фрагмента общего дела.

Самоуправление подразумевает включение в управление делами образовательного объединения всех. Это значит, что *каждому* его члену необходимо участвовать в обсуждении и рефлексии происходящего в коллективе, совместно с другими принимать решения, составлять план действий и выполнять его.

Для этого создаются специальные структурные единицы коллективного самоуправления. Перспективный вариант организации самоуправления – структура самоуправления, разработанная А.С. Макаренко и применённая им в разновозрастных производственных коллективах. Эта структура имеет следующие элементы: сводный отряд, постоянный отряд, совет командиров, общее собрание. Мы впервые использовали эту структуру самоуправления при организации коллективных учебных занятий на физическом факультете Красноярского государственного университета в 1984 году⁴⁴. За последние годы эта модель получила дальнейшее развитие⁴⁵.

В уточненной системе самоуправления в образовательном процессе имеет смысл разделить плоскости (пространства) учебного, производственного, клубного процессов и процессов рефлексии и программирования.

В плоскости учебного, производственного и клубного процессов действуют временные кооперации участников, координаторы сводных групп, пульт управления, дежурный преподаватель.

В пространстве «рефлексии и программирования» функционируют такие структурные единицы, как *общий сбор*, когда коллектив разбивается на *постоянные группы участников и преподавательские кооперации, управляющий совет*. Здесь происходит анализ, рефлексия того, что происходило у каждого из участников учебного и других процессов, программирование предстоящей деятельности.

5.7. Структура содержания учебного курса

Для организации коллективных учебных занятий необходима специальная структура программы. Она должна быть представлена не только в модулях, но и должна позволять обучающимся взаимодействовать друг с другом, совместно что-то изучая, обучая друг

⁴⁴ Мкртчян М.А., Бондаренко Л.В. Вариант организации самоуправления при коллективных занятиях : метод. рекомендации. – Красноярск : ИУУ, 1988.

⁴⁵ Мкртчян М., Лебединцев В. Разновозрастный учебный коллектив: учительско-ученическое самоуправление // Народное образование. 2009. № 2. С. 218–227.

друга, а также что-то обсуждая. Программа должна дать возможность составлять разные последовательности изучения единиц её содержания – маршруты изучения учебной программы. Такая программа является некоторым полем для конструирования разных последовательностей освоения программы курса, учитывающих индивидуальные возможности и особенности каждого участника.⁴⁶ Единицами такой программы являются как понятия, термины, положения, схемы, так и любая иная информация, результаты исследований, способы и приемы понимания, мышления, коммуникации, рефлексии, а также практический опыт.

5.8. Масштабы отсутствия общего фронта

Для планирования, организации и анализа коллективных учебных занятий целесообразно ввести понятие масштаба отсутствия общего фронта, который определяется объёмом фрагмента учебной программы и временем, отведённым на его изучение.

Здесь мы выделим следующие уровни отсутствия общего фронта:

Нулевой уровень – абсолютный общий фронт. В каждый конкретный момент времени все члены учебной группы делают одно и то же.

Первый уровень – все члены группы изучают одну и ту же тему, однако в ходе ее изучения в рамках занятия используются разнообразные способы ее освоения. Важно, чтобы к концу занятия все усвоили определенный вопрос и были готовы вместе перейти к следующему.

Второй уровень – отсутствие общего фронта при изучении конкретного модуля. Общей для всех обучающихся является программа модуля и время, отведённое на ее изучение.⁴⁷ Именно с этого уровня можно говорить о коллективных учебных занятиях.

Третий уровень – отсутствие общего фронта в течение всей программы обучения. Общим для всех является содержание обучения по этой программе.

Переход от лекционно-семинарской модели обучения к модели коллективного обучения на основе индивидуальных программ целесообразно начинать с третьего уровня. Существующая кредитно-модульная модель наиболее полно может быть представлена, если часть модулей участники будут выполнять не просто самостоятельно, а в коллективных процессах взаимодействия друг с другом в ус-

⁴⁶ Лебединцев В.Б. Модификация рабочей программы учебного предмета для разновозрастного коллектива // Школьные технологии. 2007. № 3. С. 93–105.

⁴⁷ Воскобойникова Н.П. Азбука КСО // Химия в школе. 1993. №№ 1–5.

ловиях отсутствия общего фронта в течение всего срока освоения программы.

5.9. Особенности реализации концепции

Описанная структура работы характерна для определенных этапов реализации индивидуальных образовательных программ участников. К ним относятся институты, где реализуются программы повышения квалификации, места общих сборов, с определенным временем совместного участия в едином образовательном пространстве, системы повышения квалификации на муниципальном и школьном уровнях.

Во время пребывания на рабочих местах, в образовательном учреждении и в муниципалитете индивидуальные образовательные программы реализуются через аналогичные самоуправляемые структуры. Их основными процессуальными компонентами являются: составление индивидуальных программ, их реализация во взаимодействии с разными участниками и посредством разных структур общения, рефлексия хода и выполнения этапов программы, учет, коррекция, координация, оперативное управление. Здесь особую роль занимает позиционное перераспределение и готовность участников обучать и учиться друг у друга, проверять и проверяться, а также применять полученный опыт и техники работы.

Конкретные модели строятся с учетом ресурсов образовательного учреждения или муниципальной сети. Структурными элементами любых образовательных моделей являются временные кооперации участников, группы рефлексии и коррекции образовательных программ, структуры самоуправления и координации взаимодействий разных участников.

Заметим в заключение, что название «университет» можно использовать не только в отношении строителей коллективного способа обучения. Образование является, по сути, пожизненным и необходимым сопутствующим компонентом как профессии, так и успешной жизни человека. Потому «университет непрерывного образования педагогов» с необходимостью должен содержать разнообразные программы и модули, позволяющие реализовать как универсальные, так и специфичные компоненты различных индивидуальных образовательных программ.

Развитием данной структуры является «сетевой университет образования».

Раздел 6

Сетевой университет образования

В настоящее время понятие «сеть» используется весьма широко. Так, используют понятие «сеть», обозначая разные виды связей между организациями (сеть магазинов, школ, гостиниц, предприятий), в социальной инфраструктуре (водопроводные, электрические, телефонные, компьютерные, паутинные и пр.), в социуме и бизнесе (социальные и маркетинговые сети). Часто это понятие употребляется в значениях «сетевые связи», «сетевое взаимодействие» для обозначения взаимосвязи и взаимодействия между одинаковыми по типу (в каком-то смысле) структурными частями некоторой целостности. Неслучайно, что приходится употреблять ещё и понятие «иерархия сетей». Однако практически отсутствует обсуждение понятия «сети» как определенного типа организованности.

Нас интересуют вопросы сетевой организации образовательных пространств (например, как отдельные целостности можно рассматривать общеобразовательную школу или систему образования микрорайона, или институт переподготовки и повышения квалификации кадров и т.п.). Здесь, с одной стороны, возникают вопросы теоретических представлений и построения понятийного аппарата, с другой – вопросы концептуальных представлений и построения разных моделей. При этом, как обычно бывает в подобных ситуациях, стоит вопрос о разработке способов и средств формирования носителей культуры и субъектов действительности сетевого образовательного пространства.

6.1. Некоторые теоретические представления о сетевой организованности

Для построения и понимания моделей сетевых организованностей используем две независимые, но взаимодополняющие схемы.

Одна схема – «лестница абстракций». Если в качестве исходной абстракции мы возьмем понятие «организованность», далее оно конкретизируется в понятиях «корпоративная», «сетевая» и др. Спускаясь вниз по лестнице, мы попадаем на концептуальный уровень, а еще ниже – на уровень модельных описаний. Этот подход позволяет уточнять и развивать теоретические представления.

Другая схема предполагает рассмотрение ряда понятий в следующей связке: потребность → необходимость → предназначение → сущность → проявление → значимость.

Различая понятия «сетевые связи», «сетевое взаимодействие», «сетевая организованность», отметим, что первые два из них определить несложно, если разобраться с третьим – «сетевая организованность». В этом вопросе, к сожалению, пока распространён упрощенный подход, а именно: в существующей организованности устанавливаются связи или взаимодействия между некоторыми учреждениями или объектами и называют это сетевой структурой⁴⁸. Обозначим нашу позицию.

Понятие «организованность» затрагивает, с одной стороны, способ взаимосвязей и взаимозависимостей между структурными единицами (между автономными целостностями), с другой – характеризует общую картину устройства (то, что внутренне задаёт и удерживает целостность).⁴⁹

Как правило, слово «сеть» употребляется для обозначения некоторой целостности, состоящей из взаимосвязанных узлов. Существенными, задающими специфику сетёвости, являются три свойства:

- Из любого узла можно дойти к любому другому узлу через внутренние связи.
- Все узлы равнозначны с точки зрения целостности объекта.
- Будучи взаимосвязанным в общей целостности, каждый узел имеет некоторую относительную независимость, что проявляется как возможность перехода разными вариантами из одного узла к другому.

Таким образом, сетевая организованность предполагает определенную характеристику узлов, способ и характер связей и взаимозависимостей между ними, принцип или механизм, задающий целостность.

⁴⁸ Например, П.Г. Щедровицкий по этому поводу пишет: «... я считаю, что сегодня жизнеспособными могут быть только сетевые структуры. Для ситуации управления это означает, что необходимо связать сетевым образом ряд учебных заведений...» (*Щедровицкий П.Г. Онтологии и картины мира // Кентавр: методологический и игротехнический альманах. – Вып. № 23. – 2000. – С. 28–35.*)

⁴⁹ Интересен подход С.В. Попова по определению понятия «организация». Несмотря на то, что впрямую в его работах не обсуждается понятие «организованность», однако, полагаем, на основе его подхода можно будет существенно продвинуться в исследованиях проблематики сетевой организации.

Попов С.В. Методологически организованная экспертиза как способ инициации общественных изменений // Кентавр. – Вып. № 23. – 2000. – С. 2–7.

Попов С.В. Метод экспертизы // Там же. – С. 8–11.

Попов С. В. Методология организации общественных изменений // Кентавр. – Вып. № 26. – 2001. – С. 2–13.

6.2. Необходимость и проблемы становления сетевой организации образования

Традиционно сетевая организованность предполагает наличие нескольких служб, которые предлагают независимые друг от друга образовательные услуги и объединяются в общую корпоративную структуру для координации и согласования режима и расписания работы. При этом обучающиеся получают возможность разрабатывать свои индивидуальные образовательные программы и реализовывать их рационально и организованно.

Однако необходимость сетевой организации образования связана с более серьёзными факторами, потребностями и проблемами общественного развития. Выделим основные, на наш взгляд.

1. Образовательная значимость социальных ситуаций и сетевой характер естественно-стихийных связей разнообразных факторов образования людей.

Любая социальная ситуация имеет образовательную значимость. Становление человека происходит за счёт многократного пребывания и действия в разнообразных социальных ситуациях (с разнообразными предназначениями), которые в совокупности образуют сетевую обстановку.

Образовательные процессы характеризуются тем, что они представлены ситуациями, у которых само предназначение образовательное.

Поэтому, чем больше мы делаем управляемыми процессы становления личности, тем заметнее становится потребность в сетевой организованности.⁵⁰

2. Программно-целевая обусловленность социальных явлений, событийная сущность социальной действительности и проблема социальной экологии.

Безусловно, характер событийности в XXI веке существенно отличается от прошлых веков. Если, к примеру, сто лет назад активные непосредственные со-бытийные взаимодействия возможны были в локальном масштабе, то теперь доступны возможности непосредственных со-бытийных взаимодействий в глобальном масштабе. Иными словами, со-бытийная сущность социальной действительности актуально проявляется в общечеловеческом масштабе,

⁵⁰ Серёменко Н.П. Организация и управление процессом повышения квалификации педагогических кадров через создание сетевой образовательной среды // Современные образовательные технологии как фактор повышения качества регионального образования : материалы республиканской научно-практической конференции. – Караганда, 2008. – С. 488–491.

глобально – как отличительная особенность предстоящего периода общечеловеческой жизнедеятельности. Это порождает проблему регулирования со-бытийных отношений и необходимость обеспечения высокого нравственно-образовательного уровня в мировом масштабе. По сути дела, становится актуальной проблема социальной экологии. Словом, сначала появляется как ценность, а затем постепенно становится потребностью пожизненное образование.

Интенция установления разнообразных сетевых взаимодействий и создания сетевых структур – это своеобразное проявление перехода на всеобщую соорганизованную со-бытийную действительность.

3. Образовательные программы образовательных учреждений и индивидуальные образовательные программы.

Нарастающий характер образовательных процессов во всех сферах деятельности, разнообразные формы, институты, виды и аспекты образования являются выражением массовой потребности и осознания насущной необходимости в образовании, как отдельных членов общества, так и организаций, институтов. Образование, таким образом, начинает захватывать многомиллионные интересы и потребности, превращаясь в индивидуальные образовательные дефициты, интересы, задачи, программы.

Таким образом, обязательность образования постепенно будет предъявляться ко всему периоду жизни человека, образовательные цели и программы будут максимально индивидуализироваться, а образовательные процессы всё больше и больше будут проявлять свою коллективную природу.⁵¹

Сотрудничество образовательных учреждений в создании межучрежденческих сетевых структур – начало перехода на всеобщую сетевую организованность сферы образования.

6.3. Модель сетевой организации образовательного пространства

В данной модели⁵² образовательное пространство представлено базовыми структурными секторами (это базовое пространство), в которых реализуются образовательные и образовательно-производственные процессы, а также инфраструктурными служба-

⁵¹ Мкртчян М.А. Прожектные идеи и утопии на третье тысячелетие // Коллективный способ обучения. – 1996. – № 3. – С. 6–7.

⁵² Другая интересная модель была разработана центром образования управленческих кадров Красноярского ИПК. См.: Катюшук С.М. Сетевой университет руководителей образования (концепция и её конкретизация) // Пути реформирования краевой системы повышения квалификации: материалы Российского методического симпозиума. – Красноярск, 2002. – С. 28–33.

ми, которые обеспечивают нормальное функционирование системной целостности образовательного пространства.

Выделяются пять инфраструктурных служб:

- служба координации внешних взаимодействий;
- служба составления индивидуальных образовательных программ;
- служба регистрации индивидуальных образовательных программ и оценки качества освоения фрагментов индивидуальных образовательных программ;
- информационно-аналитический центр;
- центр образовательных ресурсов.

Эти службы организуют жизнь базового пространства, движение его участников по разным структурным подразделениям. Задача субъектов состоит в том, чтобы, войдя в это пространство, побывать в разных местах и решить свои образовательные задачи. Для эффективного, полезного пребывания в базовом пространстве приходится регулярно выходить из него и проходить через инфраструктурные подразделения (службы), у каждого из которых свое специальное предназначение.

Служба координации внешних взаимодействий обеспечивает взаимосвязь сетевого пространства с внешним пространством. Именно через эту службу осуществляется включение разных субъектов (и обучающихся, и обслуживающих) в действительность сетевого пространства. В том числе эта служба ведёт учёт выпускников, организует процедуры вручения сертификатов тем, кто освоил соответствующие образовательные программы. Она же обеспечивает взаимосвязь и возможности дальнейшего сотрудничества.

Служба составления индивидуальных образовательных программ организует для учащихся процедуры составления индивидуальных образовательных программ и обеспечивает возможность регулярной коррекции этих программ. Именно в этой службе сопоставляются и согласовываются предложения и возможности образовательного пространства с образовательными потребностями обучающихся. Заметим, что речь идёт не о программах индивидуальной деятельности участников в сетевом пространстве, а об их индивидуальных образовательных программах.

Служба регистрации индивидуальных образовательных программ и оценки качества освоения фрагментов индивидуальных образовательных программ организует процедуры диагностики образовательных потребностей учащихся, регистрирует индивидуаль-

ные образовательные программы, выясняет уровень освоения учащимся фрагментов своих образовательных программ, осуществляет процессы оценивания и аттестации.

Информационно-аналитический центр. Основное назначение этой службы – осуществить анализ настоящего состояния событийной действительности сетевого пространства, формировать всеобщую действительность программных представлений, обеспечить для каждого участника возможность понимания происходящего и пересамоопределения, организовать процедуры всеобщей и индивидуальной рефлексии.

Центр образовательных ресурсов. Служба предназначена для формирования человеческого капитала и обеспечения наличия необходимых средств для нормального функционирования и развития сетевого пространства. В сущности, она является службой подготовки и переподготовки кадров внутрисетевого употребления⁵³.

6.4. О человеке нового типа

Последние годы в КСОдвижении был организован ряд ОДИ, посвящённых исследованиям и разработке модели сетевого образовательного пространства.⁵⁴ Динамику можно проследить по оргпроектам игр (см. Приложение).

Основной проблемой и задачей в работе с педагогами в этих играх для нас стал вопрос представлений и реальных действий участников. Приведем здесь фрагмент установочного доклада на одной из таких игр:

⁵³ Данная модель получила развитие в работах: *Горностаев А.О.* Сетевой университет руководителей // Развитие образования: методология, теория и практика управления. Формирование управленческой компетентности. – Красноярск, 2007. – С. 27–39.

Катыщук С.М. Переустройство муниципальной методической службы / С.М. Катыщук, А.О. Горностаев // Методист. – 2007. – №6. – С. 21–24.

Крутьень Л.В. В сетевом институте учим педагогов по индивидуальным образовательным программам (размышления после игры) // Коллективный способ обучения. – 2008. – № 10. – С. 61–69.

⁵⁴ Первая ОДИ, посвящённая этой проблеме (ОДИ-58 «Диалогическое мышление»), прошла с 28 марта по 2 апреля 2005 г. в г. Красноярске. Затем прошёл ещё ряд ОДИ, о которых можно прочесть в сборниках:

Построение модели сетевого образовательного пространства муниципального и краевого уровней: материалы ОДИ № 62. – Красноярск, 2005. – 52 с.

Сетевая организованность базовых секторов образовательного пространства: материалы ОДИ № 63. – Красноярск, 2006. – 78 с.

Сетевая организованность университета непрерывного образования строителей Коллективного способа обучения: материалы ОДИ № 65. – Красноярск, 2007. – 54 с.

Сетевой университет руководителей образования (концепция и её конкретизация) / под ред. С.М. Катыщук. – Красноярск, 2002. – 36 с.

«В сетевом образовательном пространстве личная инициатива становится главной. Личная инициатива – это не свобода и не добровольность (хочу – не хочу). Однако это и не принудительность (сказано – сделано). Личная инициатива – это действия без предварительного разрешения. В этом аспекте в школах мало что изменилось

В сетевом образовательном пространстве, на коллективных учебных занятиях, которые являются прообразом сетевой организации жизни, не должно быть поднятых рук. Хочешь действовать – не спрашивай разрешения. Действуй! Когда ждешь разрешения, убивается, сходит на нет личная инициатива. Действие должно совершаться! Личная инициатива, совершаемое действие формирует *тип человека*.

Безусловно, инициатива инициативе – рознь! На весь возможный спектр личных инициатив всегда накладываются рамки (определенные ограничения) того событийного пространства, в котором человек действует. Какое-то действие (ход) проходит в данной ситуации, а какое-то нет. Одна инициатива реализуется, превращается в действие, которое только потому и осуществилось, что его приняли, пропустили, дали добро другие люди. А какая-то инициатива может так и остаться на уровне стремления действовать, поскольку любая попытка осуществления натывается на протест окружающих. Действие не проходит, не осуществляется, оно в данных условиях запрещено. Человека, у которого большинство инициатив и соответствующих действий проходят, поддерживаются, осуществляются, можно назвать успешным человеком. Часто говорят: «У него все получается». Это говорят про успешного человека.

Если меняется организованность, то и должен меняться тип человека (принцип взаимосоответствия). В новой организованности – сетевое образовательное пространство – нужен новый тип человека, инициативного человека. Существующий тип человека (вернее, доминирующий тип) соответствует командно-административной организованности, классно-урочной системе обучения. Многие наши поступки объясняются не разумом, а нашим старым, классно-урочным стереотипом поведения, характером. Скажем более точно: наш разум, наши мыслительные средства в основном определяются нашим характером. Мы, как живем, так и мыслим; как мыслим, так и делаем. В большинстве своем наши действия безынициативны. Так устроена система, в которой управление сосредоточено и выходит лишь из одной точки. Вспомните известный афоризм: инициатива наказуема! Это не афоризм, это – правда,

это – истина, это, действительно, так. Командно-административной организованности инициативный человек не нужен.

Каждая организованность предполагает: 1) соответствующий тип человека, 2) соответствующие нормы социальной жизни (неписанные законы общежития), 3) юридически зафиксированные законы и договоренности (писанные законы). Как правило, быстрее всего и легче всего удастся менять юридически оформленные акты: заново переписать законодательство, внести изменения в Устав и т.д. Все обычно начинают с нормативно-правовой базы. Потом приступают к нормам социального общежития. Тут мы тоже научились создавать традиции, менять устои и т.д. С типом человека труднее всего! И главная трудность состоит в том, что большинство из нас просто забывает про эту важнейшую задачу. Повсеместно бытует мнение, что достаточно поменять нормативную базу, и все станет на свои места: сама собой возникнет новая организованность. Глубочайшее заблуждение! По каждому из трех указанных аспектов взаимосоответствия необходимо работать одновременно, отдавая пальму первенства первому аспекту – формированию нового типа человека.

Говоря о личной инициативе, мы, прежде всего, имеем в виду инициативу по поводу собственных действий, по поводу собственного дела. Мы же, к сожалению, привыкли проявлять инициативу по поводу чужих дел: любим советовать, давать рекомендации другим людям. Почему бы и нет? – Никакой ответственности! Инициатива по поводу собственных дел – это всегда ответственность перед другими! Личная инициатива – это не «суета» вокруг чужих дел.

К сожалению, нам долго прививалась старая идеологема: нельзя думать о себе, надо думать о других и что-либо подобное в таком духе. Эти стереотипы (не высывайся, будь скромным, будь, как все и т.д.) сформировали наш сегодняшний характер и наше мышление.

У нас есть вполне обоснованная надежда, что реальное моделирование сетевого образовательного пространства, как прообраза сетевой организованности, работает именно на эту задачу, поскольку реально создаются условия для децентрализации управления и для проявления личной инициативы.

Пока в нашей жизни, в обычных школах, в системе образования – полная централизация управления. Практически ничего не изменилось за эти годы. Если мы что-то и научились делать за эти годы, то только в аспекте делегирования полномочий. Но передача части управленческих функций другим людям не есть децентрализация управления. В этом случае немного меняется только сам субъект

управления: он становится больше в количественном и качественном плане. Однако тип управления в системе остается прежним – централизованным, административным. Пока в системе останется хоть один человек, который не участвует в управлении, то все остальные для него всегда будут начальниками.

Децентрализация, «сетевость», самоуправление, сотрудничество (пока это для нас синонимический ряд) должна почувствоваться снизу, а не сверху. Пока у нас ощущается не реальное взаимодействие и сотрудничество, а настроение, стремление к сотрудничеству: мы любим советоваться с «простым народом», информировать все слои населения об уже состоявшихся решениях и т.д.

В сетевом образовательном пространстве не должно быть точки, откуда исходит все управление, где принимаются все решения. Управление должно быть, но при этом управление «держится» на всех участниках и осуществляется посредством некоторых инфраструктур – служб: информационно-аналитическая служба, хозяйственная служба, служба учета человеческих ресурсов и т.д. Службы не приказы издают, а делают общее дело, выполняют свое предназначение.

Сеть – это когда все со всеми взаимодействуют. Сеть – это взаимодействие между элементами, а не связь между элементами в аспекте подчиненности (кто от кого зависит, кто кому подчинен).

Пока нечто, напоминающее сеть, удастся получить внутри отдельных инфраструктур. Но плохо удастся «наладить» сотрудничество между структурами. Мешает старый тип человека ...»⁵⁵

Таким образом, мы можем утверждать: становление сетевой организации образовательного пространства напрямую связано с теми переменами, которые происходят в нас самих. Наша инициативность в апробации и внедрении уже полученных разработок, изменение образовательных программ, постановка новых целей в образовании взрослых и в развитии собственных качеств и умений позволят начать целенаправленное создание новых и перспективных форм обучения и получить опережающие модели сетевого образования.

⁵⁵ Мкртчян М. А. Установочный доклад // Построение модели сетевого образовательного пространства муниципального и краевого уровней. Сборник материалов организационно-деятельностной игры-62. – ККИПК, 2005.

Профессионально-общественная экспертиза и новые формы проведения конференций

7.1. Профессионально-общественная экспертиза как механизм становления новой образовательной практики

Сосуществование в крае педагогических движений, в программах которых стоят задачи построения новой образовательной практики, является важным залогом инновационного развития образования края. Вторым шагом в этом направлении является появление взаимодействий, взаимовлияний между педагогическими направлениями (схема 4; обозначения 1, 2, 3) и, в итоге, появление некоторых интеграционных процессов, которые проявятся уже в интегрированной форме как новая общественно-историческая практика.

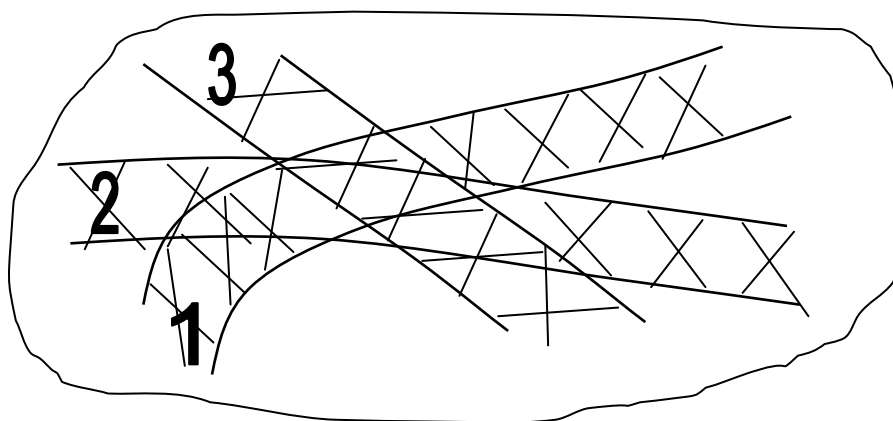


Схема 4. Интеграция педагогических движений

Иногда сознательно, как управленческий подход, иногда подсознательно, а иногда, как ценность, эта картина держится разными людьми. На оргдеятельностной игре, посвященной этому вопросу, постановка данной проблемы стояла следующим образом: «Мы в каком-то смысле находимся в состоянии перехода. И как раз в этом переходном периоде для успешного развития, успешного закрепления, успешного распространения недостаточно, чтобы каждое педагогическое направление, каждая педагогическая традиция существовала самостоятельно, а необходимо закреплять, подкреплять, управлять их взаимоинтегрирующими, интеграционными процес-

сами. Для таких передовых регионов педагогики, как Красноярский край уже непозволительно, чтобы существующие значительные, значимые педагогические направления в основном жили сами для себя: организовали конференции, игры, семинары. Потому что каждый из них выделяется как подпространство, и они живут на практически самообеспечивающей основе: сами себе рынок, развитие, пространство, жизнь. КСОшники тоже могут спокойно жить многие годы, собираться сами для себя, развиваться, имея это своеобразное замкнутое пространство. Но для нашего края уже недостаточно удовлетворяться только личностными связями, средствами информирования. И недостаточно мероприятий, которые организует ГУО или ИПК, где выступают представители разных направлений с докладами. Сейчас уже нужны серьезные, специально организованные мероприятия, и одним из них может стать конференция в форме общественно-педагогической экспертизы»⁵⁶.

Такое мероприятие мы провели осенью. Оно, с одной стороны, являлось конференцией, а с другой стороны, представляло собой общественную экспертизу. Идея этого мероприятия заключалась не в том, чтобы пригласить представителей того или иного направления, представителей педагогической общественности, а в том, чтобы организовать педагогическую конференцию для других. Таким образом, с одной стороны, наше педагогическое направление представляло то, что мы имели, что хотели предложить профессиональному сообществу, а с другой стороны, со стороны других педагогических направлений, со стороны общественности мы имели возможность получить экспертную оценку.

Оргдеятельностная игра позволила не только подготовиться к предстоящей экспертизе, но и провести практическое исследование такой формы конференции, уточнить и апробировать способы организации общественно-педагогических экспертиз в виде конференций.

В конференциальной части игры было заслушано восемь докладов, сделанных представителями движения. Эти доклады анализировались четырьмя тематическими группами:

1. Группа анализа содержания и структуры доклада.
2. Группа методологии исследования вопроса.
3. Группа профессиональной экспертизы.
4. Группа исследователей семинара.

⁵⁶ Из установочного доклада ОДИ, проходившей на базе Красноярского ИПК в апреле 2003 г.

Основной структурной единицей игры стал следующий цикл работ:

- ❖ Доклад.
- ❖ Вопросы на понимание и уточнение.
- ❖ Работа в группах: обсуждение доклада, подготовка выступлений на общем заседании.
- ❖ Общее заседание: выступления групп, дискуссия по теме доклада.

Игра оказалась достаточно сложной и плодотворной для участников. Существенную трудность у части участников вызвала процедура группового анализа содержания и структуры докладов. Немало дискуссий возникло при ответе на вопрос: как встроить результаты исследований в культурно-историческую рамку? На игре выделилась особая группа слушателей, которая начала исследовать процессы восприятия текстов и конструировать средства, обеспечивающие качественное восприятие текста. Сложилась и группа докладчиков, которые, анализируя собственные доклады, вырабатывали средства и инструментарий выступлений, оптимальных для восприятия.

В ноябре 2003 года была проведена общественно-педагогическая экспертиза КСОдвижения. Она проходила в форме конференции по теме: «Методологические подходы к решению проблем практики образования». С докладами по важнейшим вопросам построения новой практики образования выступали представители движения, а ученые – представители высшей школы и системы повышения квалификации выступали в качестве экспертов. Представители разных педагогических движений составили основной костяк участников.

Мероприятие представляло собой чередование трех видов работы: пленарный доклад сменялся работой экспертных групп, после чего проходило общее заседание, где выступали эксперты. По форме это выглядело как конференция, а по предназначению, по процессам и по сути – как общественная экспертиза. Было создано две экспертных группы. Одна из них представляла внешнюю экспертизу тех, кто не являлся участниками движения, в другой группе были эксперты из числа наиболее признанных специалистов-участников движения. Дискуссии экспертных групп выявили места совпадения внешней и внутренней оценок, а также позволили экспертам и участникам всесторонне и более глубоко уточнить те точки зрения, по которым шло несовпадение взглядов.

Мы надеялись, что такая форма профессионально-общественной экспертизы в виде конференций будет использована, прежде всего, с управленческой целью. Ведь никакое педагогическое направление, никакой отдельно взятый субъект не может реально охватить мысленно то, что будет в будущем, не может угадать, какой будет всеобщая практика образования, и, тем более, построить ее. Потому становление будущей практики невозможно без событийных отношений всех, кто претендует на ее строительство. А в событийных условиях, где идет речь о взаимовлиянии, продвигаются вперед те, кто больше понимает и способен к интеграции. Если таким образом будет складываться практика, тогда есть гарантия, что эта действительность, эта общественная практика в состоянии воспроизводиться и *становиться* как всеобщая практика.

Поэтому интеграция – это условие теоретико-практического существования и вхождения в событийные отношения. Это вынужденный момент, когда один может влиять на другого, и благодаря этому рождается что-то всеобщее.

Однако, не только такая форма только экспертизы, но и ряд других интересных предложений, к сожалению, не были осмыслены и взяты краевыми управленцами ни как стратегические ориентиры, ни как оперативные задачи. Это внесло свою лепту в снижение инновационного потенциала края.

7.2. Новая форма проведения конференций

Несколько лет назад в крае была инициирована всероссийская конференция «Современная дидактика и качество образования». Главной задачей организаторов конференции состоял в поиске дидактических решений, необходимых для создания новой школы, повышения качества образования школьников за счет представления педагогического мастерства ведущих практиков и ученых, и в организации дискуссий представителей разных подходов и направлений по вопросам обеспечения высокого качества образования. И хотя на всех конференциях отмечалась высокая степень вовлеченности большинства участников в работу, организаторам не удалось запустить процессы, необходимые для коллективной мыслительной работы. От конференции к конференции не наблюдалось как существенной критики, так и развития важных идей, выдвигаемых на той или иной конференции, не отмечалось движения и развития тезисов докладчиков.

Таким образом, хотя конференция и получила широкий резонанс, традиционная конференциальная форма и способы работы явились препятствием для достижения заявленных целей. Организаторы фиксировали, что «пока никак не удаётся выйти на продуктивный диалог, на взятие, учёт другого мнения, других представлений. Докладчики говорят только о своём, и у них есть для этого достаточные основания. Но при этом они не слышат других точек зрения, других мнений. Информация в докладах бывает интересной, полезной и т.д., но она не подвергается критической обработке со стороны других представителей педагогических движений. Простыми призывами – давайте слушать друг друга! – проблему пока решить не удаётся»⁵⁷.

Так появилась задача поиска нового технологического хода и решение выстроить структуру конференции так, чтобы докладчики не могли не относиться к выступлениям своих коллег.

Мы попробовали применить прием «критика критики», так родилась основная структура пленарных заседаний: выступление – его критика – отношение на критику. Кроме того, задача рассмотрения какого-то вопроса с разных сторон, проблема понимания залом теоретических раскладок и их сопоставлений привели нас к пониманию того, что тема должна быть одна и та же у всех выступающих. Таким образом, модельно решалась задача вынужденности возникновения слоя мысле-коммуникации, организации коллективной мыслительной работы, а также соотнесения и взаимосопоставления тезисов, находок отдельных участников.

Модель новой формы была воплощена и апробирована в ходе организационно-деятельностной игры, а затем реализована на четвертой всероссийской конференции «Современная дидактика и качество образования».

В рамках данной модели конференции основная структура пленарных заседаний выглядит следующим образом:

- Доклады.
- Вопросы на понимание.
- Критика (каждый докладчик выступает с критикой всех других докладов).
- Вопросы на понимание и проблематизацию.
- Отношение к критике.

⁵⁷ Мкртчян М.А. Значимые идеи первой и второй конференций// Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: материалы III Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 19–21 января 2011 – Красноярск, 2011

➤ Вопросы на понимание. Суждения.

Для всех выступлений на пленуме выбирается одна и та же общая масштабная тема по неоднозначно решаемой проблеме. Всего пленарных заседаний три. На первом заседании идут основные доклады. Докладчики могут только слушать друг друга, а зал после каждого доклада может только задавать вопросы на понимание. Это необходимо для того, чтобы обеспечить возможность постоянной включенности слушающих и понимание ими материала выступлений, а также, чтобы первая критика к докладам шла со стороны других докладчиков.

На втором заседании каждый докладчик выступает с критикой докладов всех остальных докладчиков. Слушающие в зале задают вопросы на понимание и уточнение критики.

На третьем заседании каждый докладчик выступает с отношением к критике со стороны других докладчиков, прозвучавшей на втором заседании.

Зал высказывает суждения по поводу выступлений лишь на третьем заседании.

Такая модель конференциальной работы требует от всех участников соблюдения определенных установок: докладчикам – строго следовать обозначенным позициям и не вступать в непосредственную коммуникацию друг с другом; сидящим в зале участникам – задавать вопросы определенной направленности; ведущему – держать установленные нормы работы, соблюдая корректность. Следующая структура коллективной мыслительной работы: доклад по теме – критика данного доклада – отношение на критику, и внешнее отслеживание этой логической работы участниками требует высокого мастерства, сосредоточенности и серьезной аналитической работы от докладчиков, ведущего и всех наблюдателей. Для большинства участников они открывают возможность влияния на ход теоретических рассуждений и дают более высокую степень понимания сложных вопросов.

Таким образом коллективно обсуждаемые вопросы становятся достоянием большинства участников. Соблюдение установок и такого способа коллективной мыслительной работы делает весь процесс более результативным и содержательным для всех, кто прилагал к нему интеллектуальные усилия. А само удержание заявленных требований коммуникативно-мыслительной работы и действие, согласно определенной позиции, имеет дополнительную образовательную значимость для многих участников.

В подобного рода конференциях, помимо содержания, особую роль начинают играть процессы понимания, коммуникации и группового мышления. Коммуникативное действие, активность отдельных участников играет здесь особую роль. Процессуально-позиционное наполнение традиционных форм работы открывают, таким образом, новую перспективу формирования коллективных представлений и становления коллективных субъектов деятельности.

Приложения

Приложение 1

Сетевая организованность образовательного пространства как фаза перехода к коллективному способу обучения⁵⁸

Сегодня многим известна аббревиатура КСО. За ней часто видятся коллективные формы и способы работы учащихся на уроке или просто работа учащихся в динамических парах. Однако часть последователей недавно ушедшего из жизни красноярского дидакта В.К. Дьяченко считают, что Коллективный способ обучения отражает название общей организации обучения, к которому мы придем в недалеком будущем. Оно, на наш взгляд, будет представлять собой сложным образом организованное взаимодействие разных участников: как обучающихся, так и обучающихся. Именно поэтому в названии будущего способа обучения стоит прилагательное «коллективный». Многослойная, коллективная по своей природе, структура образовательных процессов станет следствием все большей индивидуализации программ, маршрутов, способов, времени обучения и дифференциации предметного, надпредметного, деятельностного, ситуативного и т.п. содержания. Сетевая организованность образовательного пространства может являться определенным прототипом будущих практик обучения.

Заметим, что название «сетевая» – довольно условно. Ведь мы говорим сегодня про районную *сеть* школ, мы подразумеваем под *сетевым* сообществом взаимодействие в интернете. В нашем случае под *сетью* понимается неклассно-урочная организация образовательного пространства.

Представим, что основной его характеристикой, основным структурным компонентом является индивидуальная программа, составляемая каждым участником. Кроме того, основным принципом организации является активность и выбор деятельности самих участников. Их никто не подгоняет и никто не ведет по единому расписанию. Учебный процесс организуют сами участники.

⁵⁸ Фрагмент статьи из материалов международной научно-практической конференции «Повышение квалификации педагогических кадров в XXI веке: традиции и инновации» [Электронный ресурс] :, 20–21 мая 2009 года, Москва. – М. : АПКППРО, 2009.

Какие службы, организации должны существовать, чтобы позволить всем участникам составлять и реализовывать самые разнообразные учебные программы?

Их может быть несколько:

Первая нужна для помощи в составлении индивидуальной программы. Здесь существует несколько рисков. Первый, чтобы они могли представить не только то, что им предлагается, но и возможные образовательные результаты, усилия, затрачиваемые на них и пригодность полученного в своей практике. Второй, чтобы это соответствовало проблемам и задачам, которые приходится решать на месте. Третий связан с трезвой оценкой образовательных ресурсов и возможностей, представленных в сети. Для этого нужны специальные помощники – работники Службы по составлению ИОП (индивидуальной образовательной программы).

Вторая Служба – информационная. Она нужна для того чтобы информация обо всем могла быть явлена для всех. За счет нее также организуются специальные процессы рефлексии и процессы формирования коллективных представлений о происходящих образовательных событиях, ситуациях, результатах.

Третья – Ресурсный центр. Здесь находятся сведения обо всех ресурсах сети. К ним относятся сведения о преподавателях с их распорядками работы и местами нахождения, об участниках и их возможностях передавать другим приобретенную информацию и знания, и наконец, разнообразные материалы, по которым можно учиться (индивидуально, в группах, в парах).

В такой организованности не обойтись без Службы аттестации и оценки качества прохождения фрагментов индивидуальных образовательных программ, квалификационных и контрольно-измерительных процедур.

И наконец, пятой службой является служба Координации работы преподавателей и базовых Служб, отвечающая за процессы общего программирования и коррекции.

Именно такая модель повышения квалификации практикуется и исследуется нами на сборах педагогов – представителей движения по созданию Коллективного способа обучения.

Как правило, подготовка сбора начинается с разработки общей образовательной программы сессии. Структура программы – это несколько уровней подпрограмм, состоящих из модулей. Блочномодульная организация предполагает специальное выделение в ка-

ждом из блоков образовательных задач и результатов обучения, а также возможных способов освоения содержания.

Программы состоят из модулей, которые представлены перечнем тем и указанием по каждой из них на ожидаемый результат, способы качественного освоения, формы работы, источники (по которым можно уточнить содержание рассматриваемых вопросов), продукт учебной работы, вид контроля, время на освоение.

Необходимым ресурсом модулей являются материалы, которые можно изучать самостоятельно в совместной работе с другим обучающимся или обучать другого (что тоже требует наличие заранее заготовленных печатных материалов).

Структура работы выглядит следующим образом:

- пространство формирования программных представлений;
- пространство реализации индивидуальных образовательных программ;
- пространство рефлексии и формирования коллективных представлений.

В первом пространстве уточняются цели и смыслы работы, предназначение и возможности сбора, процессов, идущих на нем, деятельности преподавателей, возможностей образовательных программ и служб, запросы и возможности участников. В этом пространстве определяющую роль выполняет Служба составления индивидуальных образовательных программ.

Здесь реализуется два вида работы: установочный доклад, задающий общие цели, принципы, нормы и программу работы, и выступления преподавателей с презентацией образовательных программ и модулей. Осмысление этого содержания происходит за счет взаимодействия всех участников в динамических парах. Этот процесс вплетается в процесс составления индивидуальных образовательных программ (ИОП). Здесь у участников есть возможность индивидуальной работы с преподавателями и представителями Службы составления ИОП. Модули, включенные участниками в свои индивидуальные программы, затем регистрируются ими в общем табло учета.

Уже в первый день для тех, кто составил и зарегистрировал свою программу начинается учебный процесс. Студенты имеют возможность самостоятельной работы, работы с преподавателем модуля, они также могут пройти предварительное тестирование в Службе аттестации и оценки качества прохождения программ. Эта работа

разворачивается в пространстве реализации индивидуальных образовательных программ.

Пространство рефлексии и формирования коллективных представлений состоит из двух частей. В одной осуществляется рефлексия участников по поводу пройденного дня и анализ процесса реализации ИОП. Она проходит в группах студентов и отдельно преподавателей. Преподаватели обсуждают итоги своей работы и общую ситуацию за день. Затем представители разных групп встречаются вместе.

Это пространство формирования программных представлений. Оно начинается еще на этапе совместного обсуждения с представителями студенческих групп, когда уточняются общие нормы работы на завтрашний день. Уже без студентов обсуждается расписание преподавателей и их заявки по работе на следующий день с группами и отдельными студентами. Второй такт планирования начинается в начале предстоящего учебного дня. В это время все собираются вместе, уточняются индивидуальные планы на день как у каждого студента, так и у каждого преподавателя. В это время всеми участниками согласуются все виды работ на день. Они отмечаются в индивидуальных планах.

Такая работа привлекает новых участников. С другой стороны, эта модель, будучи модифицированной, скорее всего, через определенное количество лет еще ждет своей реализации в более основательных вариантах переустройства общего образования.

Оргпроекты и программы организационно-деятельностных игр

В организационно-деятельностной игре в средней школе 56 г. Красноярска в центре внимания были становление и развитие трёх коллективных субъектов деятельности:

- сама школа, рассматриваемая как субъект общеобразовательной деятельности;
- субъект, осуществляющий функционирование и развитие адаптационно-тиражирующей экспериментальной площадки по организации коллективных учебных занятий;
- штаб игры – субъект, проектирующий игру и обеспечивающий проведение и игротехническое обслуживание хода игры.

ОДИ № 21

Понимание значимых моментов в деятельности средней школы № 56 и определение искусственных воздействий на сложившуюся ситуацию

8–12 февраля 1996 г.

Тематизм игры:

1. Описание организации деятельности школы. Трудности и проблемы, их причины. Успехи и достижения школы, способствующие факторы и обстоятельства.
2. Смысл и значение общего и обязательного образования. Деятельность средней школы № 56 по реализации целей общего и обязательного образования.
3. Социальная защита педагогических кадров. Обеспечение жизнеспособности и профессиональной состоятельности педагогических кадров средней школы № 56.
4. Возможные перспективы средней школы № 56 на ближайший период.

Рабочие группы:

1. Группа учителей начальной школы.
2. Группа учителей среднего звена.
3. Группа учителей старшей школы.
4. Группа классных руководителей.

5. Группа администрации.
6. Группа учителей площадки инновационного комплекса.

ОДИ № 16

Система образования Назаровского района: настоящее состояние и возможные перспективы

Тематизм игры:

1. Необходимость, предназначение, значимость районного отдела образования. Настоящее состояние районной системы образования.
2. Необходимость, смысл и значение общего и обязательного образования.
3. Содержание общего и обязательного образования.
4. Принципы организации и критерии реализации общего и обязательного образования.
5. Настоящее состояние районного отдела образования, возможные перспективы.

Рабочие группы:

1. Содержание и способы оформления заданий на школу.
2. Содержание и формы контроля и инспекции.
3. Содержание и формы деятельности методической службы.
4. Критерии функционирования школы.
5. Содержание и формы взаимодействия районной системы образования с общественными и государственными структурами региона.
6. Необходимость, предназначение и значимость образовательных служб и учреждений (кроме общественных школ).
7. Становление, функционирование, ликвидация данной ОД-игры.

ОДИ № 19

Программа деятельности системы образования Назаровского района

28 марта – 2 апреля 1994 г.

Тематизм игры:

1. Субъекты деятельности районной системы образования. Содержание и формы их взаимодействий.

2. Основные направления, фрагменты и этапы предстоящей деятельности районной системы образования.

3. Определение содержания предстоящей деятельности районной системы образования.

4. Формы и способы организации предстоящей деятельности районной системы образования.

5. Состояние районной системы образования на рубеже проектируемого периода.

6. Проект и программа предстоящей деятельности районной системы образования.

Рабочие группы:

1. Прожект деятельности районной системы образования.

2. Прогноз последствий изменений в деятельности районной системы образования.

3. Основы деятельности районной системы образования.

4. Необходимые изменения в деятельности районной системы образования.

5. Рамки дозволенных изменений в деятельности районной системы образования.

6. Проект и программа деятельности районной системы образования.

**Первый сбор руководителей экспериментальных площадок
по организации обучения на основе
коллективных учебных занятий**

профилакторий Лесной, г. Красноярск 1995 г.

Оргкомитет семинара:

Вебер Г.М. (первый зам. начальника Главного управления образованием администрации Красноярского края) – председатель,

Минов В.А. (главный специалист ГУО) – заместитель председателя,

Мкртчян М.А. (зав. лабораторией методологии ЦРО) – руководитель семинара,

Литвинская И.Г. (научный сотрудник лаборатории методологии ЦРО) – заместитель руководителя.

Группы:

1. Нормативы коллективных занятий (группа инспекции).

2. Способы и средства анализа коллективных занятий.

3. Содержание и формы методической работы в школе по вопросам коллективных занятий.

4. Образовательная программа руководителя экспериментальной площадки традиции КСО.

5. Программа ближайших работ в комплексе.

6. Очерк о семинаре (информационно-аналитическая статья).

7. Группа экспертов.

Порядок проведения семинара:

13 марта. Понедельник.

11.30 – Вступительное слово председателя оргкомитета.

11.40 – Установочный доклад руководителя семинара.

12.20 – Работа в сводных группах: рефлексия установочного доклада.

14.00 – Общее заседание.

14.30 – Работа в сводных группах: основные понятия дидактики, их взаимосвязь.

16.00 – Лекция-дискуссия по теме: «Коллективные учебные занятия».

19.00 – Работа в сводных группах: обсуждение содержания лекции-дискуссии.

20.00 – Организация основных групп.

20.30 – Работа в основных группах: рефлексия дня, самоопределение группы в семинаре.

22.00 – Конец рабочего дня.

14 марта. Вторник.

9.00 – Коллективные учебные занятия.

12.00 – Лекция по теме: «Фазы переходного периода» 1 часть.

13.00 – Обед и отдых.

15.00 – Работа в основных группах. Работа по теме группы. Проблемы и трудности реализации целей группы.

16.00 – Общее заседание. Доклады групп. Обсуждение докладов.

19.00 – Клуб КСОшников.

21.00 – Конец рабочего дня.

15 марта. Среда.

9.00 – Коллективные учебные занятия.

12.00 – Лекция по теме: «Фазы переходного периода» 2 часть.

13.00 – Обед и отдых.

15.00 – Работа в основных группах: рефлексия хода семинара.

16.00 – Работа в основных группах по теме группы.

19.00 – Клуб КСОшников.
21.00 – Конец рабочего дня.

16 марта. Четверг.

9.00 – Коллективные учебные занятия.

12.00 – Работа в основных группах: подготовка докладов на общее заседание.

13.00 – Обед и отдых.

15.00 – Общее заседание. Обсуждение докладов групп.

19.00 – Заседание клуба КСОшников.

21.00 – Конец рабочего дня.

17 марта. Пятница.

9.00 – Коллективные учебные занятия.

12.00 – Работа в основных группах: анализ организации и проведения коллективных учебных занятий в рамках семинара.

13.00 – Обед и отдых.

15.00 – Работа в основных группах: рефлексия хода семинара.

16.00 – Работа в основных группах: подготовка итоговых докладов.

19.00 – Общее заседание. Доклады групп. Обсуждение докладов.

22.00 – Конец рабочего дня.

18 марта. Суббота.

9.00 – Доклад экспертной группы.

11.00 – Работа в основных группах. Обсуждение доклада экспертной группы.

12.00 – Общее заседание. Дискуссия по докладу экспертной группы.

13.00 – Конец работы семинара. Обед и отъезд участников.

**Второй сбор руководителей
экспериментальных площадок
краевого инновационного комплекса по КСО**

Тема игры: «Создание разновозрастных учебных групп: анализ сложившейся ситуации и возможные перспективы».

Темы дней:

1. Характерные моменты (факты и явления) настоящего состояния.

2. Прогноз на дальнейшее развитие событий.

3. Возможности искусственно-технического воздействия на дальнейшее развитие событий.

4. Естественно-стихийные процессы становления коллективного способа обучения.

5. Искусственный компонент процессов перехода к коллективному способу обучения.

6. Перспективы создания разновозрастных групп на ближайшие годы.

Рабочие группы:

1. Краевой инновационный комплекс по организации обучения на основе коллективных учебных занятий.

2. Экспериментальные площадки по созданию разновозрастных учебных групп.

3. Экспериментальные площадки по организации коллективных занятий в классах (3-я фаза перехода).

4. Подготовка и переподготовка педагогических кадров для осуществления перехода к коллективному способу обучения.

5. Теория коллективного способа обучения.

6. Исследования по осуществлению перехода к коллективному способу обучения.

7. Инженерия создания коллективного способа обучения.

8. Аналитическая группа.

Режим и расписание работы:

20 июня

9:00 Заезд и размещение участников.

19:00 Рабочее заседание расширенного состава орггруппы.

21 июня

9:00 Установочный доклад руководителя игры.

11:00 Организация основных рабочих групп.

12:00 Работа в основных группах.

17:00 Общее заседание.

21:00 Оргрефлексия.

22–27 июня

9:00 Коллективные учебные занятия.

11:00 Работа в основных группах.

15:00 Общее заседание.

19:00 Клуб КСОшников.

21:00 Оргрефлексия.

28–29 июня Оргпроект и программа уточняются в ходе работы.

Третий сбор руководителей экспериментальных площадок краевого инновационного комплекса

Тема игры: «Программные представления о предстоящей деятельности Краевого инновационного комплекса».

Темы дней:

1. Освоение учебной программы через коллективные учебные занятия.
2. Вопросы оценки, контроля и учёта при организации коллективных учебных занятий.
3. Вопросы развития и воспитания учащихся при организации коллективных учебных занятий.
4. Вопросы становления и развития субъектов коллективных учебных занятий.
5. Итоговый доклад и его обсуждение.

Рабочие группы:

1. Проектные представления о предстоящей деятельности комплекса.
2. Прогнозы на ближайшее будущее.
3. Оформление программных представлений.
4. Задачи и проблемы предстоящего периода.
5. Исследование игры.

Анализ и программирование деятельности директоров малокомплектных и малочисленных сельских школ на 2002-2003 учебный год

Время проведения: с 13 по 18 июня 2002 г.

Место проведения: г. Красноярск, база отдыха «Над Енисеем»

Количество участников – 65 человек

Руководитель семинара – член-корр. Академии социальных и педагогических наук России, к.ф.–м.н. М.А. Мкртчян

Методологическое и игротехническое обеспечение: Литвинская И.Г., Минова М.В., Лебединцев В.Б., Малашина Л.П., Райсвих Н.К., Клепец Г.В., Соболевская Ж.В., Демьянова Л.В., Ростовцева М.А.

Темы дней:

1. Основные результаты деятельности директоров школ по преобразованию МКШ.
2. Основные трудности и проблемы реализации программных представлений директоров МКШ.

3. Анализ сложившейся ситуации становления КСОшных МКШ.
4. Разработка прожектных представлений директора школы по преобразованию МКШ на предстоящий учебный год.
5. Составление проекта деятельности директора школы по преобразованию МКШ на предстоящий учебный год.

Рабочие группы:

- 1 «а». Директора школ южного округа.
- 1 «б». Директора школ южного округа.
- 2 «а». Директора школ центрального округа.
- 2 «б». Директора школ центрального округа.
3. Директора школ восточного округа.
4. Директора школ западного округа.
5. Директора школ северного округа.
6. Группа сборки и оформления содержания установочных докладов и общих заседаний.

Режим работы

13 июня, четверг

- 9.00–10.00 Регистрация участников.
10.00 Отъезд на базу отдыха «Над Енисеем».
11.00–12.00 Размещение на базе отдыха.
12.00–13.30 Установочный доклад.
13.30 Обед.
14.30–17.30 Работа в группах: рефлексия установочного доклада, самоопределение участников, обсуждение темы №1.
17.30–19.00 Общее заседание.
19.00 Ужин.
20.00–21.00 Продолжение общего заседания.
21.00–22.00 Рефлексия дня в рабочих группах.
22.00 Оргрефлексия.

14 июня, пятница

- 8.30 Завтрак.
9.00-13.00 Университет непрерывного образования.
13.00 Обед.
14.00–17.00 Работа в группах по теме №2.
17.00–19.00 Общее заседание.
19.00 Ужин.
20.00–21.00 Продолжение общего заседания.
21.00–22.00 Рефлексия дня в рабочих группах.
22.00 Оргрефлексия.

15 июня, суббота

8.30 Завтрак.

9.00–13.00 Университет непрерывного образования.

13.00 Обед.

14.00–15.00 Установочный доклад.

15.00–18.00 Работа в группах по теме №3.

18.00–19.00 Общее заседание.

19.00 Ужин.

20.00–21.00 Продолжение общего заседания.

21.00–22.00 Рефлексия дня в рабочих группах.

22.00 Оргрефлексия.

16 июня, воскресенье

8.30 Завтрак.

9.00–13.00 Университет непрерывного образования.

13.00 Обед.

14.00–15.00 Установочный доклад.

15.00–17.00 Работа в группах по теме №4.

17.00–19.00 Общее заседание.

19.00 Ужин.

20.00–21.00 Продолжение общего заседания.

21.00–22.00 Рефлексия дня в рабочих группах.

22.00 Оргрефлексия.

17 июня, понедельник

8.30 Завтрак.

9.00–13.00 Университет непрерывного образования.

13.00 Обед.

14.00–14.30 Установка на работу в группах.

14.30–17.00 Работа в группах по теме №5.

17.00–19.00 Общее заседание.

19.00 Ужин.

20.00–21.00 Продолжение общего заседания.

21.00–22.00 Рефлексия дня в рабочих группах.

22.00 Оргрефлексия.

18 июня, вторник

8.30 Завтрак.

9.00–11.30 Работа в группах: подготовка итоговых докладов (в форме читабельных текстов).

11.30–13.00 Итоговое общее заседание.

13.00 Обед, сдача номеров.

14.00 Отъезд участников.

Организационно-деятельностные игры по разработке модели сетевого образовательного пространства

ОДИ № 62

Построение модели сетевого образовательного пространства муниципального и краевого уровней

г. Красноярск, СКИФ
13–19 ноября 2005 г.

Штаб игры:

Руководитель игры – Манук Ашотович Мкртчян.

Начальник штаба – Ирина Геннадьевна Литвинская.

Заместители: Ольга Валентиновна Запятая; Светлана Михайловна Катыщук; Маргарита Васильевна Минова.

Орггруппа: Екатерина Владимировна Герик; Михаил Викторович Моторин; Галина Викторовна Клепец; Ирина Владимировна Редько; Александр Октавьевич Горностаев.

Руководитель орггруппы – Татьяна Федоровна Илларионова.

Службы

- Служба регистрации индивидуальных образовательных программ и оценки качества освоения фрагментов индивидуальных образовательных программ, *руководитель Ирина Литвинская*;

время функционирования – вторая часть рабочего дня.

- Центр составления индивидуальных образовательных программ, *руководитель Ольга Запятая*;

время функционирования – вторая часть рабочего дня.

- Центр образовательных ресурсов, *руководитель – Галина Клепец*;

время функционирования – первая и вторая части рабочего дня.

- Информационно-аналитический центр, *руководитель Александр Горностаев*;

время функционирования – первая и вторая части рабочего дня.

Образовательные и производственные сектора

- Повышение квалификации по вопросам программно-организованной деятельности, *руководитель – Жанна Владиславовна Соболевская*.

- Повышение квалификации по вопросам составления и проведения ОДИ-образных мероприятий, *руководитель – Светлана Михайловна Катыщук.*
- Повышение квалификации по вопросам создания и обеспечения функционирования Управляющих Советов, *руководитель – Маргарита Васильевна Минова.*
- Портрет педагога инновационного общеобразовательного учреждения, *руководитель – Наталья Михайловна Горленко.*
- Модель общеобразовательного центра по реализации индивидуальных программ, *руководитель – Владимир Борисович Лебединцев.*
- Понимание: способы и техника понимания, *руководитель – Екатерина Владимировна Герик.*
- Освоение технологии организации учебного процесса индивидуально-ориентированной системы, *руководитель – Олеся Александровна Крутень.*
- Освоение технологии организации учебного процесса классно-предметной системы, *руководитель – Дмитрий Иннокентьевич Карпович.*
- Представление собственных статей и их критический анализ – *вакансия.*

Режим работы

13 ноября (воскресенье)

09.30–13.00 Первая часть рабочего дня.

Заезд и размещение участников.

14.00–18.00 Вторая часть рабочего дня.

15.00–16.30 Установочный доклад.

16.30–18.00 Работа в малых группах: рефлексия установочного доклада; предварительное самоопределение участников в игре.

19.00–22.00 Третья часть рабочего дня.

Время работы института общей методологии и социальной инженерии.

19.00–20.30 Доклад по теме: «Проблемы формирования представлений и осуществления акта социальной инженерии».

20.30–22.00 Работа в малых группах: обсуждение доклада.

14 ноября (понедельник)

День самоопределения.

09.30–13.00 Первая часть рабочего дня.

09.30–11.00 Составление индивидуальных и групповых программ деятельности в игре.

11.00–13.00 Общее заседание: презентация индивидуальных и групповых программ.

14.00–18.00 Вторая часть рабочего дня.

Реализация фрагментов индивидуальных программ.

19.00–22.00 Третья часть рабочего дня.

Время работы института общей методологии и социальной инженерии.

19.00–20.30 Доклад по теме: «Социальная действительность: движущая сила, источник питания».

20.30–22.00 Работа в малых группах: обсуждение доклада.

15 ноября (вторник)

09.30–13.00 Первая часть рабочего дня.

Работа образовательных и производственных секторов.

14.00–18.00 Вторая часть рабочего дня.

Реализация фрагментов индивидуальных программ.

19.00–22.00 Третья часть рабочего дня.

Время работы института общей методологии и социальной инженерии.

19.00–22.00 Общее заседание: доклады руководителей служб по теме: «Рефлексия хода игры и проблемы развития игровой действительности», обсуждение докладов.

16 ноября (среда)

День пересамопределения.

09.30–13.00 Первая часть рабочего дня.

09.30–11.00 Общее заседание. Доклад по теме: «Проблемы самоопределения в пространстве сетевой организованности».

Работа образовательных и производственных секторов.

14.00–18.00 Вторая часть рабочего дня.

Реализация фрагментов индивидуальных программ.

19.00–22.00 Третья часть рабочего дня.

Время работы института общей методологии и социальной инженерии.

17 ноября (четверг)

09.30–13.00 Первая часть рабочего дня.

Работа образовательных и производственных секторов.

14.00–18.00 Вторая часть рабочего дня.

Реализация фрагментов индивидуальных программ.

19.00–22.00 Третья часть рабочего дня.

Время работы института общей методологии и социальной инженерии.

18 ноября (пятница)

09.30–13.00 Первая часть рабочего дня.

Работа образовательных и производственных секторов.

14.00–18.00 Вторая часть рабочего дня.

Реализация фрагментов индивидуальных программ.

19.00–22.00 Третья часть рабочего дня.

Время работы института общей методологии и социальной инженерии.

19.00–20.00 Доклад по теме: «Метод реконструктивного переосмысления».

20.00–22.00 Подготовка индивидуальных и групповых отчетов по теме «Реконструктивное переосмысление ОДИ-62».

19 ноября (суббота)

День общей рефлексии.

09.30–13.00 Первая часть рабочего дня.

09.30–13.00 Общее заседание. Доклады по теме: «Реконструктивное переосмысление ОДИ-62», обсуждение докладов.

14.00–18.00 Вторая часть рабочего дня.

Отъезд участников.

**Оргпроект
сессии сетевого университета
строителей Коллективного способа обучения**

7–18 апреля 2008 г.

Образовательное пространство:

Направления обучения:

1. Организация учебного процесса в разновозрастных учебных группах на основе индивидуальных образовательных программ.

2. Организация классно-предметного обучения в образовательном учреждении.

3. Система внутришкольного управления в инновационной школе.

Образовательные модули первой недели (7–11 апреля):

1. Теория КСО (рук. Федюкина А.Г.).

2. История КСО (рук. Литвинская И.Г.).

3. Методики и приёмы самостоятельной и коллективной работы (Клепец Г.В.).

4. Система внутришкольного управления в инновационной школе (рук. Катыщук С. М.).

Образовательные модули второй недели (14–18 апреля):

1. Теория КСО (рук. Федюкина А.Г.).

2. История КСО (рук. Литвинская И.Г.).

3. Методики и приёмы самостоятельной и коллективной работы (рук. Клепец Г.В.).

4. Подготовка учителей математики к организации коллективных учебных занятий (рук. Мкртчян М.А., Клепец Г.В.).

5. Методология и методика педагогических исследований (рук. Ильина Н.Ф.).

Пространство педагогического производства:

Направления разработок:

1. Нормативно-дидактическое обеспечение учебного процесса в разновозрастных учебных группах на основе индивидуальных образовательных программ.

2. Нормативно-дидактическое обеспечение классно-предметного обучения в образовательном учреждении.

3. Нормативно-дидактическое обеспечение сопровождения профессионального развития педагогических кадров.

Разработческие модули первой недели (7–11 апреля):

1. Разработка нормативных документов по организации коллективных учебных занятий в классно-предметной системе обучения (рук. Карпович Д.И.).

2. Разработка требований к составлению и реализации индивидуальных образовательных программ (рук. Запятая О.В., Литвинская И.Г.).

Разработческие модули второй недели (14–18 апреля):

1. Разработка учебно-дидактических средств по литературному чтению для обучения в разновозрастной учебной группе (рук. Лебединцев В.Б.).

2. Разработка средств формирования общеучебных умений для парной работы учащихся (рук. Литвинская И.Г.).

3. Разработка и апробация инструментария для мониторинга умений педагогов читать с пониманием (рук. Запятая О.В.).

Службы сетевого университета:

1. Служба составления индивидуальных образовательных программ.

2. Служба аттестации и оценки качества освоения фрагментов индивидуальных образовательных программ.
3. Служба образовательных ресурсов.
4. Информационно-аналитическая служба.

Режим работы

7 апреля, понедельник.

14 апреля, понедельник.

9-00 – 9-45 – Регистрация

Пространство формирования программных представлений на период с 7 по 18 апреля (с 14 по 18 апреля):

9-45 – 10-45 – Установочный доклад: «Программные представления о деятельности сетевого университета непрерывного образования в период с 7 по 18 апреля 2008 г.», обсуждение доклада (7 апреля – актов зал, 14 апреля – ауд. 0-03).

11-00 – 16-30 – *Работа службы составления индивидуальных образовательных программ* (7 апреля – ауд. 2-08, 3-18; 14 апреля – ауд. 0-03, 3-18):

11-00 – 12-30 – Предварительное самоопределение участников: изучение оргпроекта сессии, программ образовательных модулей самостоятельно и в парах, консультации с руководителями образовательных модулей, составление основ индивидуальных производственных образовательных программ в парах сменного состава.

12-30 – 13-30 – Обед

13-30 – 14-30 – Продолжение предварительного самоопределения участников.

14-30 – 16-00 – *Продолжение составления индивидуальных производственных образовательных программ:*

а) работа в паре с сотрудником службы составления индивидуальных производственно-образовательных программ: согласование собственной образовательной программы;

б) регистрация индивидуальной производственной образовательной программы.

С 13-30 до 16-00 – *работа службы аттестации и оценки качества освоения фрагментов индивидуальных образовательных программ и службы образовательных ресурсов* (ауд. 2-01).

Пространство реализации индивидуальных производственно-образовательных и производственных программ:

С 14-30 – 16-00 – Начало образовательного процесса и производства разработок (для составивших и зарегистрировавших свою

производственно-образовательную программу) (7 апреля – ауд. 2-08; 14 апреля – ауд. 0-03).

Пространство рефлексии:

Работа информационно-аналитической службы (7 апреля – ауд. 2-08; 14 апреля – ауд. 0-03):

16-00 – 16-30 – Формирование рефлексивных групп. Рефлексия дня в группах.

16-30 – 17-30 – Общее заседание: выступления представителей рефлексивных групп, общая рефлексия дня.

17-30 – 18-00 – Оргрефлексия: коррекция и конкретизация программных представлений о работе на следующий день.

8 апреля, вторник – 10 апреля, четверг

15 апреля, вторник – 17 апреля, четверг

Пространство коррекции и конкретизации программных представлений:

9-15 – 10-00 – *Работа службы составления индивидуальных производственно-образовательных программ (8-10 апреля – актовый зал; 15 апреля – ауд. 0-03, 16-17 апреля – актовый зал).*

9-15 – 10-00 – Коррекция и конкретизация индивидуальных производственно-образовательных программ. Оформление индивидуальных планов на день.

Пространство реализации индивидуальных образовательных программ:

10-00 – 15-00 – *Работа службы образовательных ресурсов:*

10-00 – 12-30 – Образовательно-производственный процесс.

12-30 – 13-30 – Обед.

13-30 – 15-00 – Образовательно-производственный процесс.

13-30 – 15-00 – *Работа службы аттестации и оценки качества освоения фрагментов индивидуальных производственно-образовательных программ (8-10 апреля – ауд. 2-01; 15-16 апреля – ауд. 0-03, 17 апреля – ауд. 2-01).*

Пространство рефлексии:

Работа информационно-аналитической службы (8-10 апреля – актовый зал; 15-17 апреля – ауд. 0-03):

15-00 – 15-45 – Работа в рефлексивных группах: выявление проблем в собственной деятельности по реализации индивидуальных производственно-образовательных программ, рефлексия дня.

15-45 – 16-30 – Общее заседание выступления представителей рефлексивных групп, общая рефлексия дня.

16-30 – 17-30 – Оргрефлексия: коррекция и конкретизация программных представлений о работе на следующий день.

11 апреля, пятница.

18 апреля, пятница.

9-15 – 9-30 – Оформление индивидуальных планов на день (11 апреля – актовый зал, 18 апреля – ауд. 0-03).

Пространство реализации индивидуальных образовательных программ:

09-30 – 11-30 – *Работа службы образовательных ресурсов. Работа службы аттестации и оценки качества освоения фрагментов индивидуальных производственно-образовательных программ.*

9-30 – 11-30 – Образовательно-производственный процесс.

Пространство рефлексии:

Работа информационно-аналитической службы (11 апреля – актовый зал, 18 апреля – ауд. 0–03):

11-30 – 12-30 – Работа в рефлексивных группах: итоговая рефлексия работы осенней сессии, подготовка докладов на общее заседание.

12-30 – 13-30 – Общее заседание: доклады рефлексивных групп, обсуждение докладов.

13-30 – Окончание работы.

Учебное издание

Манук Ашотович Мкртчян
Ирина Геннадьевна Литвинская

Новые формы организации образования взрослых

Учебно-методическое пособие

*Корректор Н.М. Минова
Редактор С.В. Буланкова
Вёрстка О.В. Кузнецова*

Подписано в печать 18.06.2012.
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 6,975
Тираж 150 экз.

Отпечатано в типографии
Красноярского краевого института повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
660079, г. Красноярск, ул. Матросова, 19
Тел. (391) 236-07-68