"Система проектной деятельности учащихся в контексте программы "Школа нового поколения""

Автор: Лачашвили Р.А., Орлова Е.В.

Дата публикации: 13 октября 2026 года

ВВЕДЕНИЕ

Основное противоречие, выявленное в процессе анализа методов и способов действия в системе общего образования, состоит в том, что, с одной стороны, современные социально-экономические условия жизни требуют от человека нестандартных, творческих жизненно важных решений, а с другой - наблюдается неподготовленность системы образования к развитию и культивированию творческих способностей школьников. Поэтому все более актуальным становится использование в образовательном процессе приемов и методов, которые формируют умение самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Все более востребованными становятся методология и конкретные методики учебных предметов, направленные на решение проблем, связанных с развитием у школьников умений и навыков самостоятельности: самообразования, саморазвития, самосовершенствования и.т.п.

В последние годы данную проблему в системе общего образования довольно успешно решают при помощи организации проектной деятельности. Метод проектов составляет основу проектного обучения, смысл которого заключается не только в создании условий для самостоятельного усвоения школьниками учебного материала в процессе выполнения проектов, но и в социализации детей, их гармоничном вхождении в жизнь общества через решение реальных проблем, имеющих практическое значение; через усвоение эффективных методик и техник, приводящих к успешному самостоятельному решению поставленных жизненно важных задач.

Основой проектной деятельности может служить феноменологическая модель, отображающая этапы проектирования как разрешения некоторой социальной потребности субъекта. Реализация данной модели отображена в следующем алгоритме:

1. возникновение дискомфорта по поводу ситуации, в которой субъект участвует или которую наблюдает;
2. осознание субъектом собственного дискомфорта как проблемы;
3. уточнение проблемы – выявление противоречия, лежащего в ее основе и нуждающегося в разрешении;
4. мысленное построение образа желаемой ситуации и ее противопоставление актуальной ситуации: определение цели проектирования;
5. определение границ и условий предметной области - мира проектирования;
6. классификация и исследование различий между актуальным состоянием мира и желаемым состоянием: определение задач проектирования;
7. выявление взаимосвязей, взаимоограничений, взаимоподчиненности задач и примерной последовательности их решения (сетевое планирование);
8. определение требуемых ресурсов (временных, кадровых, когнитивных, материальных и пр.);
9. попытка решения поставленных задач известными методами или разделение их на подзадачи, которые могут быть решены известными методами;
10. в случае неудачи – изобретение новых методов решения задач;
11. в случае неудачи – возврат к постановке задач и определению ресурсов, а в исключительных случаях - к целеполаганию;
12. успешное решение задач и переход к планированию исполнения;
13. исполнение проекта, которое, чаще всего, включает последовательность типовых

действий, контрольных и коррекционных процедур (подробно рассматриваемых в литературе по управлению проектами);

14. рефлексия и интерпретация важнейших событий, происшедших в процессе осуществления проекта;

15. осознание и присвоение персонального опыта, полученного каждым из его участников.

Получение нового опыта происходит при выполнении любого проекта, поскольку проектирование (если это – действительно проектирование) тем и интересно и полезно, что в нем всегда присутствует неопределенность и даже вероятность неудачи. Это не значит, что участники учебного проекта ставятся в ситуацию полной неопределенности – исходная проблемная ситуация для них должна быть организована.

Помимо специальных методов стимулирования творчества (ТРИЗ, эмпатия, синектика и т.п.), общедоступным и эффективным средством разрушения границ повседневности является включение игровых компонентов в структуру проектной деятельности. Это тем более естественно, что у учебной проектной и игровой деятельности есть общие черты, например:

- отход от реальности и погружение в желаемую ситуацию: от того, что есть - к тому, что будет (или должно быть);
- конечность, ограниченность в пространстве и времени;
- непредсказуемость результата.

В то же время, существуют и различия: у проекта обычно предполагается ощутимый результат, в то время как в игре - это не является обязательным. В любом случае, введение элементов игры в учебную проектную деятельность требует тщательного планирования и регулирования, в первую очередь – степени соревновательности среди участников проекта.

Говоря о проектной деятельности в системе общего образования, обычно выделяют несколько уровней. В контексте Программы «Школа нового поколения» выделяют три уровня сообразно трем ступеням общеобразовательной школы:

- начальная школа – проектно-игровая деятельность;
- основная школа – проектно-исследовательская деятельность;
- старшая школа – социокультурное проектирование.

Необходимо особо отметить, что проектная деятельность ШНП в целом выстроена на основе тематического планирования и значащих событий. Поэтому можно говорить о создании в ГОУ СОШ №26 системы разно-уровневых целевых проектов, комплексно решающих обучающие, развивающие и воспитательные задачи школьного образования.

В зависимости от функционального и организационного значения проекты разделяют на прикладные, учебные, творческие, социокультурные, метапроекты.

Рассматривая организацию учебной проектной деятельности в школе, по отношению к этой деятельности можно выделить 2 основные позиции:

- организаторы проектной деятельности (педагоги, управленцы, внешние консультанты)
- участники проектной деятельности (учащиеся, педагоги, родители, управленцы, люди из «внешнего мира»)

С позиции организатора каждый учебный проект осуществляется под управлением мета-проекта, предназначение которого (ответ на вопрос ЗАЧЕМ) формулируется руководством школы, исходя из целей и задач ее образовательной программы.

Целью мета-проекта является осуществление прикладного. Учебного, творческого или

социокультурного проекта, а задачи мета-проекта формулируются в терминах дидактических, учебных, воспитательных, развивающих, организационных и других задач, которые ставит перед коллективом школы ее образовательная программа.

Мета-проектирование и исполнение мета-проекта можно рассматривать в рамках предложенной феноменологической модели, однако для мета-проектирования приобретают особое значение не только результаты, но и отношения, которые будут складываться в учебной группе и вокруг нее, поэтому особое внимание необходимо уделить подбору участников, распределению ролей и проектированию возможных отношений между ними.

Используя предложенную феноменологическую модель, можно выделить важнейшие этапы мета-проектирования и исполнения мета-проекта:

- анализ проблемной образовательной ситуации, определение предназначения мета-проекта и учебного проекта;
- выбор базовых учебных дисциплин и исходной ситуации учебного проекта;
- определение контингента и распределение ролей среди учащихся;
- целеполагание, определение ожидаемых результатов мета-проекта;
- постановка задач (учебных, воспитательных, развивающих);
- выбор критериев оценки педагогических результатов;
- определение контингента и распределение ролей среди взрослых участников;
- примерное распределение времени;
- сетевое планирование мета-проекта;
- оценка требуемых ресурсов для учебного проекта (включая помещения и оборудование);
- примерное сценарное планирование учебного проекта;
- примерное проектирование отношений в группе участников учебного проекта;
- проектирование возможных корректирующих психолого-педагогических воздействий;
- планирование взаимодействия всех участников проекта и мета-проекта;
- управление выполнением мета-проекта;
- оценка полученных педагогических результатов;
- рефлексия организаторов проекта;
- фиксация результатов и разработка методических рекомендаций по их дальнейшему использованию.

Одним из ключевых моментов любого проекта является выход за границы повседневности в поиске решения проблемы, а это требует «размораживания» культуры и привычных отношений, значимых для участников. В нашем случае это – культура школы, культура учебной группы и привычные роли участников проекта в этих культурах.

Каждое мероприятие, которое готовится и проводится в школе, можно рассматривать как прикладной проект: например, подготовка к любому школьному празднику имеет все черты, характерные для проекта – здесь присутствуют и целеполагание, и планирование, и распределение ролей, и выделение ресурсов, и координация, и четкая дата окончания, и ощутимый результат. Обычно такие проекты выполняются взрослыми (педагогами, управленцами, родителями) с возможным участием учащихся. Часто такой «взрослый» проект может осуществляться по известному сценарию, и тогда новым будет лишь состав участников и особенности их взаимодействия.

Одно из отличий учебного проекта –

в том, что он должен выполняться учащимися с участием взрослых. Но чтобы это стало возможным, параллельно и над этим учебным проектом должен осуществляться мета-проект, содержание которого – организация выполнения учебного проекта. Мета-проект выполняется только взрослыми, которые должны осознавать различия между предназначением, целями и задачами обоих проектов. Сценарный план учебного проекта является одним из результатов мета-проекта, впрочем результат этот нельзя считать законченным и фиксированным, поскольку он может подвергнуться коррекции в процессе учебной проектной деятельности.

Управление учебным проектом начинается с определения предназначения учебного проекта, которое формулируется в терминах учебной дисциплины (дисциплин) и контекста, определенного организаторами. Используя предложенную феноменологическую модель, можно выделить следующие этапы учебного проекта:

- введение исходной ситуации;
- формирование игровой оболочки, размораживание культуры и расширение границ;
- введение в проблему (идентификация дискомфорта и его причин);
- формулировка проблемы, описание исходного и желаемого состояний;
- определение важнейших задач и этапов;
- введение сетевого планирования;
- оценка требуемых ресурсов (временных, материальных, человеческих);
- защита эскизного проекта;
- планирование деятельности и распределение ролей и обязанностей;
- оперативное управление;
- оценка результатов и внесение корректировок (в случае необходимости);
- разработка формы презентации результатов выполнения проекта;
- презентация;
- рефлексия участников, интерпретация его событий;
- фиксация результатов, включая осознание участниками и закрепление вновь полученного персонального опыта.

Однако успешное приобретение такого опыта (даже при успешном выполнении самого проекта) во многом определяется умелой организацией последних этапов (рефлексия, интерпретация, осознание). Участникам проекта нужно помочь задуматься над тем, решили ли они поставленные задачи, достигли ли поставленной цели, каковы эффекты от полученных результатов и их последствия. Для этого необходимо и организаторам и участникам провезти анализ проектной деятельности «по горячим следам», ответив на следующие вопросы:

Как были получены результаты? Каким способом? Кто и какое принимал участие?

Чему научились участники проекта (по их собственному мнению)?

Какой опыт приобрели? Где его можно будет использовать?

Какие трудности встретились на пути? Как они преодолевались? Что можно было бы изменить, если можно было начать все сначала?

Применяя эту схему к социокультурным и творческим проектам, следует иметь в виду, что в таких проектах, как правило, невозможно отделить проект от личности его автора, и это нужно учитывать при организации рефлексии – она должна быть, прежде всего, экологичной, позитивной, психологически щадящей для авторов и исполнителей проекта.

Исходя из опыта учебной проектной

деятельности ГОУ СОШ №26 в начальной, основной и старшей школе, можно сформулировать некоторые принципы организации проектирования учащихся:

- для успеха проектной деятельности необходимо на время «разморозить» культуру школы и открыть для изменений привычный образ жизни участников проекта, что определяет возможность их личностного развития, формирования культуры проектной группы и ее последующего влияния на культуру всей школы;
- наиболее экологичным способом размораживания является игровая форма осуществления проекта, степень присутствия которой определяется возрастом участников, учебной дисциплиной и другими факторами;
- несмотря на игровую форму, результаты учебного проекта должны иметь ощутимый и по возможности «взрослый», т.е общественно значимый характер;
- проектировать следует не только результаты, но и отношения между участниками проекта;
- правила поведения в проекте действуют для всех его участников – с поправкой на возрастные особенности;
- привлечение родителей и других членов семьи к участию в учебном проекте должно быть явным и регламентируемым;
- проектировать следует осознанно, действовать – спонтанно;
- важно не только то, что происходит, но и то, как это интерпретируется;
- учить следует не только проектированием, но и проектированию, т.е. участникам проекта полезно преподать основы проектирования и управления проектами (наиболее естественно это получается на этапе послепроектной рефлексии).

Таким образом, учебная проектная деятельность в средней общеобразовательной школе на всех уровнях предоставляет замечательные перспективы как для обучения общеучебным и специальным умениям и навыкам, так и для воспитания, развития, успешной социализации и самоопределения учащихся.

В контексте Программы «Школа нового поколения» в предлагаемом издании описаны три уровня проектной деятельности учащихся сообразно трем ступеням общеобразовательной школы: начальная школа – проектно-игровая деятельность; основная школа – проектно-исследовательская деятельность; старшая школа – социокультурное проектирование. Каждый проектный уровень рассмотрен в отдельной главе по заданному алгоритму: методология, методика, примеры конкретных проектов. В Приложении представлен богатый систематизированный материал в виде аннотированных каталогов, отражающий опыт проектной деятельности ГОУ СОШ №26 за последние два учебных года (2009-2010 уч.г.; 2010-2011 уч.г.).

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА: ПРОЕКТНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Проектно-игровая деятельность – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность детей младшего школьного возраста, способствующая формированию начальных представлений об основах проектного метода и элементах исследования, на основе которых они накапливают личный опыт игровых, экспериментальных, социальных и других практик.

Таким образом, проектно-игровая деятельность младших школьников – это собственно предпроектная деятельность, в ходе освоения которой учащиеся под руководством педагогов постепенно овладевают средствами и способами будущей проектной деятельности в средней

школе.
Эффективность развития творческой активности учащихся начальной школы повышается, если основу обучения составляет проектно-игровая деятельность в качестве системообразующего компонента, при этом:
• проектно-игровая деятельность выстраивается с учетом субъектно-позиционного подхода, направленного на усиление роли ученика в управлении собственной учебно-познавательной деятельностью, а уровень субъектности обеспечивается позицией ученика и учителя в педагогическом процессе;
• проблематика и содержание проектной деятельности ориентированы на творческие потребности, интересы и потенциальные возможности ученика, включают широкий спектр видов и сфер практической деятельности по предметам и внешкольной деятельности, создавая условия самоопределения учащихся;
• осуществляется вариативное построение проектной деятельности для создания условий реализации субъектной позиции ученика, развития умений и навыков свободной творческой деятельности и управления ею.
Основное предназначение проектно-игровой деятельности в начальной школе:
- формирование учебной и социальной самостоятельности;
- развитие компетентности в решении проблем и в принятии решений;
- воспитание ответственности и инициативности;
- развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребёнка младшего школьного возраста путём совершенствования навыков исследовательского поведения и развития исследовательских способностей;
- формирование у учащихся представления о проектном обучении как эффективном способе учебной деятельности;
- стимулирование у школьников интереса к фундаментальным и прикладным наукам;
- поддержание стремления ребёнка к самостоятельному изучению окружающего мира;
- формирование организационно-коммуникационных навыков и эффективных способов коллективного взаимодействия;
- развитие познавательных и творческих способностей.

Этапы проектно-игровой деятельности в начальной школе:
Первый этап соответствует первому классу начальной школы.
Задачи обогащения проектного опыта первоклассников включают в себя:
- поддержание проектной активности школьников на основе имеющихся представлений;
- развитие умений ставить вопросы, высказывать предположения, наблюдать, составлять предметные модели;
- формирование первоначальных представлений о проектировании;
- знакомство с элементарными проектными навыками.
Для решения этих задач используются следующие формы и способы деятельности:
в урочной деятельности – коллективный учебный диалог, игра, рассматривание предметов, создание проблемных ситуаций, чтение-рассматривание, коллективное моделирование;
во внеурочной деятельности – игры-занятия, совместное с ребенком определение его собственных интересов, индивидуальное составление схем действий, изготовление моделей из различных материалов, экскурсии, выставки детских работ.
Кроме того, включение школьников в деятельность на основе индивидуальных проявлений проектного опыта осуществляется через стимулирование активности и самостоятельности детей посредством оценочных суждений учителя и

взаимооценки школьников.

Второй этап – второй класс начальной школы – ориентирован на приобретение новых представлений об особенностях проектной деятельности:
- развитие умений определять тему проекта, анализировать, сравнивать, формулировать выводы, оформлять результаты исследования;
- поддержание инициативы, активности и самостоятельности школьников.
Включение младших школьников в проектную деятельность осуществляется через создание исследовательской ситуации посредством учебно-исследовательских задач и заданий и признание ценности совместного опыта.
На данном этапе используются следующие формы и способы деятельности: в урочной деятельности:
- учебная дискуссия,
- наблюдения по плану,
- рассказы детей и учителя,
- упражнения на развитие способов мыслительной деятельности,
- мини-исследования;
во внеурочной деятельности:
- экскурсии,
- индивидуальное составление моделей и схем,
- мини-доклады,
- ролевые игры,
- эксперименты.
В большей степени внимание обращается на те действия, которые обеспечивают полноценную ориентацию ученика в информационном потоке и способствуют анализу и усвоению необходимой информации: прогнозирование, выделение основной мысли и опорных слов, аргументированное выражение своих мыслей по прочитанному и другие. Кроме этого в ходе работы с различными текстами организуется обучение детей графической организации материала в виде таблиц, схем, чертежей.

Третий этап соответствует третьему и четвёртому классам начальной школы. На данном этапе обучения в центре внимания должно стать обогащение проектного опыта школьников через:
- дальнейшее накопление представлений о проектной деятельности, ее средствах и способах, осознание логики проектирования и развитие проектных умений.
По сравнению с предыдущими этапами обучения усложнение деятельности заключается в увеличении сложности проектных задач, в переориентации процесса образования на постановку и решение самими школьниками проектных задач, в развернутости и осознанности рассуждений, обобщений и выводов.
С учетом особенностей данного этапа выделяются соответствующие формы и способы деятельности школьников:
- мини-исследования,
- уроки-исследования,
- групповая работа,
- ролевые игры,
- самостоятельная работа,
- коллективное выполнение и защита исследовательских работ («Чистота воздуха в нашем городе», «Что я люблю» и др.),
- составление энциклопедий,
- наблюдение,
- анкетирование,
- эксперимент и другие.
На протяжении всего этапа также обеспечивается обогащение исследовательского опыта школьников на основе индивидуальных достижений.
Кроме урочной проектной деятельности необходимо активно использовать и возможности внеурочных форм организации исследования. Это могут быть различные внеклассные занятия по

отметить только положительные стороны. Тем самым обеспечивается стимулирование и поддержка исследовательской активности ребенка.

Проектная деятельность младших школьников в контексте программы ШНП напрямую связана с тематическим планированием и более всего из всех ступеней ориентирована на значащие события. Именно поэтому большинство проектов начальной школы носит прикладной характер. Такой подход не случаен, т.к. в основном благодаря проектной деятельности ученики начальной школы осваивают все составляющие культуры самообучающейся школы.

Поскольку социализация («приучение к культуре») всегда признавалась и признается важнейшим предназначением школы, то прежде всего, необходимо выделить два основных подхода, которые при этом могут быть использованы:

- прямое (явное), непосредственное воздействие;
- непрямое (неявное), недирективное, опосредованное воздействие, которое не ощущается ребенком как воспитывающее, а воспринимается как самостоятельное пополнение своего жизненного опыта.

Мы стремимся к тому, чтобы наиболее важные и значимые ситуации именно проживались ребенком, чтобы он из своего опыта, а не из нравоучений узнавал, что такое хорошо, и что такое плохо. Это привело нас к педагогической парадигме, которую мы назвали культивационной (в отличие от культурологической).

Эта парадигма основана на понимании того, что предназначение школы - воспроизводство культуры и на базовом предположении о том, что обучение есть часть процесса воспитания, продолжающегося все время, пока ребенок не спит.

Участники этого процесса, семья, школа и ребенок, рассматриваются как равноправные партнеры и части развивающейся системы, предназначением которой является оптимальная (дающая наилучший результат при заданных исходных данных и ограничениях) социализация ребенка в современное ему общество. Исходными данными здесь служат культура родительской семьи, генетически обусловленные и приобретенные особенности ребенка и организационная культура школы, а основными ограничениями - психофизические, временные, материальные и другие ресурсы участников процесса воспитания.

Чтобы сделать этот процесс управляемым преднамеренным, можно разработать его сценарий, который состоит из эпизодов, составляющих повседневную жизнь ребенка: подъем, гигиенические процедуры, прием пищи, дорога в школу и обратно, переодевание, уроки, перемены, внеклассные занятия, выполнение домашних заданий, отдых, отход ко сну.

Некоторые из этих эпизодов носят ритуальный, автоматический характер, и к ним можно применять приучение: объяснить ребенку норму как границу дозволенного и критерии оценки его поведения, а затем – поощрять или наказывать в зависимости от актуального поведения ребенка.

Целью приучения является выработка привычки в воспроизведении желаемого образца поведения, при этом у ребенка возникает субъективное ощущение свободы: «делаю так потому, что не могу иначе». Здесь уместно вспомнить известный афоризм: «образование – это то, что остается, когда мы забываем, чему нас научили»

Постепенно, через приучение, понимание, усвоение знаний, участие в ритуалах повседневности, обрядах и церемониях, путем проживания и

переживания значащих событий своей жизни в той или иной группе ребенок присваивает те или иные ценности, убеждения и базовые предположения культуры современного ему общества. Явное или неявное обучение или приучение (тренировка), прямые или непрямые учебно-воспитательные воздействия – все это в рамках культивационной парадигмы становится важнейшим объектом педагогического творчества и сценарного планирования учебно-воспитательных воздействий, учитывающих возрастные возможности учащихся.
Отсюда следует повышение ответственности учителя, не только сообщающего знания и обучающего навыкам, но и подающего пример для подражания, т.е. произвольно или непроизвольно культивирующего у учащихся определенные образцы поведения, а через них - убеждения и ценности.
Все это приводит к необходимости обучения мета-знаниям и тренировки мета-навыков и привычек в рамках единой междисциплинарной и психологически обоснованной программы пополнения габитуса комплексом общеучебных умений.
Именно эта программа должна использоваться как организующая и синхронизирующая основа для всех программ традиционного предметного обучения.
Принадлежность к культуре
Принадлежность к группе обязательно означает принадлежность к культуре этой группы, поскольку любое (даже временное) объединение людей в группу порождает культуру этой группы. Когда мы собираемся приобщиться к некоторой группе, возникает вопрос: «Что значит быть членом этой группы?». Ответ на этот вопрос определяет границу принадлежности к культуре и во многом определяет содержание ритуала перехода, который нужно пройти, чтобы стать членом культуры (в больнице – пройти приемный покой, помыться, переодеться и начать откликаться на обращение «больной», в армии – постричься, помыться, переодеться и пройти курс молодого бойца).
Вхождение в культуру, или социализация, начинается с усвоения того, что нельзя (запретов) и того, что принято (обычаев). Эта система норм, регулирующих поведение, через некоторое время постепенно дополняется системой заявляемых группой ценностей и убеждений, и впоследствии, после полного вхождения в культуру и ее принятия – системой базовых предположений об устройстве окружающего мира (физического и социального). Как правило, успешная социализация приводит к тому, что новый член культуры включает нормы, ценности и базовые предположения в свой габитус и начинает чувствовать себя в этой культуре, «как дома», т.е. не напрягаясь и не чувствуя ее ограничений и запретов как ограничений своей личной свободы.
Согласно Н. Элиасу, индивидуальность человека проявляется в индивидуальном способе самоограничения, который вырабатывается каждым индивидом в процессе его социализации в человеческую культуру. Этот процесс начинается в родительской семье, и многие его результаты остаются с индивидом на всю жизнь. Затем, как правило, происходят процессы социализации в ту или иную группу сверстников (двор, детский сад), самым значительным из которых является, несомненно, социализация в культуру школы и в первую очередь, в культуру первого класса. Управляя этим процессом, педагог использует механизмы объяснения, научения, убеждения, приучения, подражания, принуждения, поощрения и др.

/> Если рассматривать процесс со стороны ребенка и использовать введенную нами типологию отношений, то можно предположить, что, попадая в новое для себя общество, в первую очередь ребенок вступает в отношение Я-Они : группа незнакомых детей и взрослых воспринимается на первых порах как недифференцированное и тревожащее окружение.
Решающее значение для успешной социализации имеет ритуал перехода (преодоление психологического барьера) и последующий этап разведки (что здесь можно и что – нельзя, «как это у них принято»). Социализация переживается ребенком легче и имеет больший эффект, если учитель обращает внимание на то, чтобы объяснить и показать правильные действия и операции, составляющие учебную и бытовую деятельность. Собственно, с этого момента ребенок начинает осваивать общеучебные умения и навыки (правильная посадка и осанка, организация рабочего места и т.п.). В процессе этого освоения из группы детей выделяются те, кто делает это успешнее других, и учитель ставит их в пример остальным, рассчитывая на подражание, которое в этом возрасте может служить одним из важнейших механизмов обучения и воспитания.
Таким образом, дети привыкают к оценке своих действий учителем, а затем – и сверстниками. Постепенно оценка и взаимооценка способствуют формированию эффективной самооценки, что является одной из основных задач школьного образования. Часто это приводит к новому осмыслению ребенком отношения Я-Сам.
С другой стороны, ребенок включается в отношение Я-Мы, и задача учителя – осознанно планировать развитие этого отношения и тщательно отслеживать его проявления в группе.
Это отношение может стать причиной многих напряжений не только в детской группе, но и у взрослых (проявления так называемой групповой динамики), однако в распоряжении педагогов и, в первую очередь, - психолога имеется богатый арсенал воспитательных средств для корректировки нежелательных индивидуальных и групповых реакций.
Одной из общих рекомендаций может служить перемещение фокуса внимания на отношение Мы-Они, составляющее основу межкультурных отношений. Это отношение можно культивировать, усиливая соревновательный настрой при проведении упражнений в малых группах (начиная с пар), когда всем группам дается одно и то же задание. Следует учитывать, что соревновательный настрой, а также дефицит времени или трудность задания могут усилить проявление других отношений: в группах активнее идет процесс выявления лидеров, формируются основы отношений Я-Ты (симпатия, дружба, привязанность, неприязнь, доминирование, подчинение и т.д.) и даже «лидерского» отношения Я-Вы.
Переходя к реализации нашего видения в конкретных воспитательных воздействиях, можно рассмотреть механизмы и инструменты, порождаемые культивационной парадигмой:

Приучение (через объявление и объяснение норм и исполнение ритуалов)
Культивация подражания лучшим и стремления догнать их и превзойти
Культивация стремления сделать лучше, чем ты сам делал до сих пор
Проектирование и создание ситуаций педагогом:
- для вживания в новую предметную область
- для тренинга проживания различных

отношений
- для переживания успеха
Культивация внимания к окружающим, готовности помочь
Культивация способности принять помощь
Культивация способностей выражать свои чувства
Культивация чувства ансамбля (как комфорта от общей гармонии) и тренинг деятельности ансамбля в различных предметных областях
Культивация и тренировка лидерских качеств с их устремлением вовне группы
Формирование и развитие культуры учебных групп на основе значащих событий
Культивация привычки к рефлексии и самоанализу
Культивация внимания к деталям
Культивация учительской власти как власти дирижера в оркестре (ансамбле) и постепенное приучение обходиться без дирижера
Культивация авторитета учителя как эксперта и как образца поведения.
Рефлексия на:
- деятельность и ее результат;
- отношения, возникающие в процессе деятельности;
- чувства деятелей и наблюдателей.
Применяя аппарат организационной культуры и учитывая особенности школы как организации, мы можем сформулировать общие методологические рекомендации:
1. Основной метод воздействия – непрямой, то есть мы обучаем не культуре, а через культуру. Не говорим о культуре, а приучаем к ней через проживание значащих событий; не изучаем культурные формы, а предлагаем их учащимся для воспроизведения.
2. Приобщение к культуре осуществляется через приучение, то есть включение в габитус правильных привычек и навыков школьной жизни, общеучебных и общекультурных умений. Это приучение происходит через приобщение учащихся к определенным ритуалам, которые исследуются, проектируются и реализуются педагогами для всех составляющих образовательного процесса.
3. Выявление и разработка ритуалов позволяет технологизировать учебно-воспитательный процесс, то есть выявить структуру педагогической деятельности, выделяя смысловые элементы так, чтобы сделать их воспроизводимыми и результативными и, тем самым, освободить время и внимание педагога и детей для творчества.
4. При планировании занятий и упражнений педагог предусматривает, какие отношения будут развиваться в учебных группах (подгруппах) и какие эффекты это может принести.
5. Непрерывность воспитательного процесса (мы считаем, что он продолжается все время бодрствования ребенка) обеспечивается координацией и синхронизацией деятельности всех педагогов, работающих с учебной группой, а также взаимодействием с родителями на уровне исследования и координации важнейших ритуалов домашней повседневной жизни ребенка.
6. Важнейшим средством поощрения (или наказания) мы считаем предоставление (или отказ в) возможности участия в интересной деятельности, например, получение той или иной роли в инсценировке, игра с конструктором и т.п.
7. Одним из мощнейших культуроформирующих средств мы считаем воспитание чувства ансамбля как удовольствия от гармоничных совместных действий в группе. При этом каждый может проявлять свои лучшие качества, но не нарушая при этом гармонии и рисунка совместной деятельности.
8. Необходимым условием успеха мы считаем регулярный обмен информацией и предложениями между всеми педагогами, работающими с каждой учебной группой,

координацию и синхронизацию их деятельности.

9. Наиболее эффективным методом обучения педагогов и передачи методического и технологического опыта мы считаем командный тренинг с участием профессионального психолога.

10. Образовательный процесс нужно рассматривать системно, что должно обеспечивать его целостность .

После изложения основных принципов культивационной парадигмы и организационной культуры ШНП можно показать, как это используется в проектной деятельности учащихся.

В отечественной педагогике еще с времен К.Д. Ушинского принято считать, что любовь к Родине начинается с любви к Матери, семье, родному дому, малой родине. Продолжая традицию, заложенную мастерами (Ушинский, Макаренко, Сухомлинский, Амонашвили, Иванов и многие другие) мы выбрали 4 основных группы принадлежности - семья, дом, город (и край), Россия в мире – и определили с их помощью темы года, которые задают основу для учебно-воспитательного планирования.

Поскольку мы начали исследовательскую и экспериментальную работу с начальной школы, с первого класса, то вначале и темы года были рассчитаны на начальную школу. Но школа – единая система, и очень скоро участники проекта «разнесли» интереснейшую тему «Моя семья» по всей школе. Это произошло, когда школа начала обсуждать тематику проектной деятельности на очередной год, и была предложена общая для всей школы тема «Семья, династия, род в истории Москвы и России». Как видим, для школы в целом рамки одной группы принадлежности («Моя семья») оказались тесноваты, к тому же не хотелось «обделять» старших, которые покинут школу до окончания 4-летнего цикла. При обсуждении этого вопроса мы вспомнили и замечательный совет С.И. Гессена о том, что на каждой школьной ступени в ее содержании и формах должно «просвечивать» содержание и формы следующей ступени. Для старших мы расширили и другую рамку темы года: можно было исследовать не только свою семью или род, но и любой известный из истории российский род.

Это расширение дало возможность проявиться творческой и исследовательской инициативе ребят, и мы получили возможность устроить смотр работ, который вылился в настоящий праздник с театрализованным представлением и настоящей научной постерной сессией. Так мы получили урок саморазвития инициативы и «взаимного притяжения дел и людей»: если правильно выбрать направление и действовать последовательно, то возникают возможности, о которых вначале и не догадываешься.

Такой же опыт мы получили и в экспериментальном первом «Д», где тема года «Моя семья» была взята за основу синхронного планирования по учебным неделям. Нам удалось выделить для этого такие мета-темы, как «Моя мама», «Мой папа», «Бабушки и дедушки», «Братья, сестры и другие домочадцы», «Наши питомцы», «Наши семейные традиции». Каждая из этих тем стала основой для более подробного изучения, например, «Как выглядит моя мама», «Чем занимается мама дома и на работе» и т.д.

Эти темы стали темами недели (а возможно - двух и более недель, что может зависеть от численного состава класса, если дети выступают со своими работами перед классом). Тема недели объединяла планирование по всем предметам первой и второй половины дня (чтение, изобразительное

искусство, труд, танцы, музыка и вокал, немецкий язык и страноведение, риторика, работа воспитателя в классе и на прогулках).

Так мы проводим в жизнь один из принципов нашей системы – мы не столько сообщаем знания о культуре (культурология), сколько приучаем к культуре (культивация) и формируем эту культуру у детей и родителей через участие в проектах, праздниках и других значащих событиях.

Важнейшим средством формирования и развития культуры учебной группы (класса) служат ритуалы повседневности, которые не только позволяют сократить время, расходуемое детьми и учителем на стандартные действия, но и сформировать привычку к дисциплине, основанную на чувстве ансамбля и гармонии согласованных действий группы, которая тем самым постепенно превращается в учебный коллектив (ансамбль).

Особый эффект от такой работы получается, если вместе с родителями исследовать, какие ритуалы существуют у ребенка дома, в будние и выходные дни. Это позволяет согласовать школьные и домашние ритуалы и тем самым резко снизить тревожность, которая часто возникает из-за несогласованности этих ритуалов.

Вернемся к общим основам построения методик
учебно-воспитательной работы, чтобы наш опыт можно было не копировать, а творчески развивать с учетом особенностей региона, школы, контингента детей и учителей. Итак, мы строим 4-летний цикл общешкольных тем года, соответствующих важнейшим группам принадлежности:

1. Семья.
2. Дом.
3. Город и родной край.
4. Россия и ее место в мире.

Для разных образовательных ступеней эти темы формулируются по-разному с учетом возрастных особенностей детей, однако основное содержание темы все равно определяется ведущей группой принадлежности. Эти темы определяют как тематику проектной деятельности, так и синхронное межпредметное тематическое планирование.

Опыт нашей работы показал, что несмотря на рамки учебных программ (в начальных классах мы работаем по развивающей программе Л.С. Занкова), оказалось, что всегда можно учесть наличие ведущей темы года и мета-тем, на которые она может быть разбита. Это дает простор творческой инициативе педагогов и использованию ими своего профессионального опыта. В еще большей мере это относится к воспитательной работе – классной, внеклассной и внешкольной. Это позволяет не делить, а естественным образом объединить учебные и воспитательные мероприятия первой и второй половины дня, а также то, что мы привыкли относить к основному и дополнительному образованию.

Таким образом, важнейшим средством интеграции образовательного процесса является совместная проектная деятельность учащихся, педагогов, родителей и других взрослых участников процесса. Примером такой деятельности может служить дизайн-проект «Город мастеров» и ряд других проектов, реализованных в школе за последние годы. На основе накопленного опыта педагогами школы разработан комплекс методических рекомендаций по организации и реализации проектной деятельности младших школьников.