

февраль

1/2007

ISSN 1562-1308

d

директор школы

www.direktor.ru

Журнал для руководителей учебных заведений
и органов образования



**Информатизация: новое качество
или напрасные хлопоты?** **14**

Траектории индивидуального обучения **69**

Учитель — профессия рискованная **101**

**Интернет-магазин для школьного
администратора** **<http://shop.direktor.ru>**

Миры, в которые погружен ученик

■ А. Остапенко

Побывав в одной из крупных городских школ, я вдруг понял, что привык к тому, что каждое утро, заходя в здание своего небольшого сельского лицея, вижу горящий камин, вокруг которого сидят школьники — то старшие, то младшие, а чаще вперемешку. А понял я это, когда открыл центральную дверь школы. За ней была железная решетка, закрытая изнутри на замок, и вопро- сительный взгляд дежурного в камуфляже. Все понимаю: Северный Кавказ, терроризм, звонки с угрозами да еще и письма с порошками. Я не возмущаюсь, но все же ловлю себя на мысли, что каждое утро родители «сдают» своих чад... за решетку.

И даже если бы в этой школе детей учили по тем же программам, по тем же учебникам и те же учителя, что работают в нашем лицее, результаты были бы абсолютно разными. «Детки в клетке» и дети у камина — это разные, как нынче модно говорить, парадигмы. И.Д.Фрумин в своей книге «Тайны школы» заметил, что крикли-

вая учительница, переходя на работу в другую школу, становится другой, ибо в новой школе быть сварливым не принято. В чем же тут дело? На наш взгляд, оно не в цели, и не в средствах, и не в содержании образования. Но очевидно, что оно в неменьшей степени, если не в большей, влияет на образовательные результаты.

«Вместилище» для педагогической системы

Согласно теории Н.В. Кузьминой, любая педагогическая система состоит из следующих компонентов: а) гностического, б) проектировочного, в) конструктивного, г) коммуникативного, д) организаторского. Любая педагогическая система находится в некоем «вместилище» (пространство, среда, контекст, уклад, фон), которое влияет на саму систему и, возможно, зачастую является решающим в ее жизни.

Для анализа этого «вместилища» воспользуемся тезисом академика В.С. Мухиной о том, что каждый отдельный человек, появившись на свет, попадает в конкретные, не им созданные условия. Ребенок постепенно входит в пространства: а) предметного рукотворного мира, б) образно-знаковых систем, в) природы, г) непосредственных социальных отношений людей. По всей видимости, все эти миры иерархически связаны, цельны, а расчленяются нами на части лишь для удобства описания.

Все эти части-образования, по мысли П. А. Флоренского, суть только вспомогательные приемы мышления. Они весьма пластичны, поскольку мысль всякий раз достаточно тонко приспособляется к той части действительности, которая становится предметом особого внимания. Мысленная модель действительности всегда сшивается из отдельных лоскутов, продолжающих друг друга, но между собою вовсе не тождественных. Попробуем «сшить» некое единое «вместилище» для педагогической системы, проанализировав каждый ее «мир-лоскуток».

Одухотворенность среды

Мир природы и предметный мир, «тварь» и «утварь» составляют единую цельную

предметно-пространственную среду. Иными словами, эта среда состоит как бы из внешней и внутренней составляющих — «твари» и «утвари». Определим вслед за В.И. Далем, что «тварь» — это «творенье, Божеское созданье», а утварь — «все движимое в жилище, в доме».

Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью». Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворенное человеком. Человек комфортно чувствует себя, когда находится в среде, обжитой им, когда он обжил окружающую «тварь» и одухотворил окружающую «утварь». Гораздо легче обживает человек «тварь» (природу, его окружающую), чем «утварь», созданную кем-то из людей. Уходя в лес, мы не чувствуем себя гостями, а заходя к соседу, не можем чувствовать себя дома (в лучшем случае — как дома).

Поэтому, говоря о предметно-пространственной среде школы, необходимо, с одной стороны, создавать условия взаимного приближения школы и природы (вспомним «зеленый» класс во дворе школы В.А. Сухомлинского) как изначально комфортной среды. С другой стороны, следует помнить, что «утварь» обживается, осваивается и становится частью духовного, одухотворенного пространства. Но освоение происходит, видимо, не путем пассивной притирки, а путем активного обживания, персонализации. Наиболее активно освоение происходит путем совместного (учениками и учителями) создания локальных комфортных пространств, наполненных символической вещностью.

И ученик, и учитель должен иметь возможность «продлить» себя в «своем», обжитом пространстве школы, у него должен быть «свой уголок», где он может (имеет пра-

во) создавать свой уют. В противном случае школа становится «чужой», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать каждый свою повинность. В то время как «предметная среда, которая как бы социализируется и одушевляется в совместной деятельности ребенка и взрослого, становится партнером ребенка по деятельности».

Опережающее доверие

Можно выделить широкий спектр состояний и установок, характеризующих школьные отношения. В одну школу дети бегут с удовольствием, в другую их не загонишь. Одних учителей любят и обожают, других — тихо ненавидят. В одной школе принято списывать, в другой — нет. К одному учителю «можно» опаздывать, к другому — нет. К одному директору «вызывают на ковер», к другому приглашают посоветоваться. Но большинство этих состояний, отношений и установок, на наш взгляд, являются производными от базисного чувства доверия/недоверия, так как именно это чувство «способно порождать многие другие чувства (от любви до ненависти), состояния (от комфорта до стресса и фрустрации), социальные установки (от приятия до отторжения)».

Анкетный опрос около 750 учащихся трех образовательных учреждений (Азовский педагогический лицей, экспериментальная школа № 16 поселка Ильского, Краснодарский машиностроительный техникум), проведенный осенью мною совместно с Д.С.Ткачи и И.Ф.Аметовым, подтверждает гипотезу В.П.Зинченко: имеется прямая связь уровня отношений учащихся к своей школе (от любви до ненависти), уровня со-

стояния, в котором чаще всего находятся учащиеся (от комфорта до тревожности и страха), и уровня доверия/недоверия. Мы не готовы утверждать, что первые два параметра (отношения и состояние) зависят от третьего — доверия/недоверия (может быть, все три зависят от чего-то четвертого), но то, что эта связь есть, сомневаться не приходится, ибо разброс показателей составляет не более 4%.

«Опережающее доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей». «Доверие — начальная установка открытости навстречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения».

Знаки и символы школы

Глядя на знак креста, одни увидят в нем христианский символ, другие — четыре пересекающиеся отрезка. Вспомним слова Н.А.Бердяева о том, что смысл одного мира лежит в другом мире, что из другого мира подается знак о смысле. Символ есть мост между двумя мирами.

Знаково-символьная реальность, которой «обрастает» школа, становится значимосимволической для каждого, кто ее создает или обживает. Часть среды, к которой мы относим «утварь», обретает дополнительные смыслы, изначально ей не присущие. «Это — стул, на нем сидят», и этот стул превращается в «стул, за которым сидел...» Эта знаково-символьная «утварь», с одной стороны, представлена реально значимым (эмблемы, логотипы, школьная форма, школьная пресса и т. д.). А с другой стороны — это тетюга (память) школы: школьный музей, стенды с именами медалистов и прочие атрибуты материально зафиксированной истории школы. Эта

«утварь» может быть «живой», «одушевленной», если она значима для людей, а может быть и «мертвой». Я видел кадетов, гордящихся своей военной формой, и видел пэтэушников, которые стесняются своей формы.

Та часть отношений, которая «отошла» в знаково-символьную сферу, составляет живую традицию и живую культуру школы (ритуалы, обряды, инициации, этикет, правила, законы).

Таким образом, миры, в которые погружен ученик вместе с педагогической системой школы, представляют собой их единое «вместилище». Такой подход к осмыслению и организации школьной реальности можно назвать педагогикой доверия.

■ **Остапенко Андрей Александрович**, заместитель директора по науке Азовского государственного педагогического лица, станица Азовская, Краснодарский край

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС

Профессиональный стресс — это многомерный феномен, выражающийся в физиологических и психологических реакциях на сложную рабочую ситуацию. Развитие стресс-реакций возможно даже в прогрессивных, хорошо управляемых организациях, что обусловлено не только структурно-организационными особенностями, но и характером работы, личностными отношениями сотрудников, их взаимодействием.

Стресс, связанный с работой, — это возможная реакция организма, когда к людям предъявляются требования, не соответствующие уровню их знаний и навыков.

В значительной степени подвержены стрессам педагоги. Объясняется это тем, что профессиональный труд педагогов отличается очень высокой эмоциональной напряженностью. Известно большое количество объективных и субъективных эмоциогенных факторов, которые оказывают негативное воздействие на труд педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. Следует также учитывать, что это одна из профессий альтруистического типа, где вероятность возникновения психического выгорания достаточно высока.

Эмоциогенные факторы вызывают нарастающее чувство неудовлетворенности, накопление усталости, что ведет к кризам в работе, истощению и выгоранию. Сопутствуют этому физические симптомы: астенизация, частые головные боли и бессонница. Кроме этого, возникают психологические и поведенческие симптомы: чувства скуки и обиды, снижение энтузиазма, неуверенность, раздражительность, неспособность принимать решения. В результате всего этого снижается эффективность профессиональной деятельности педагога. Нарастающее чувство неудовлетворенности профессией ведет к снижению уровня квалификации и обуславливает развитие процесса психического выгорания.

<http://www.medicus.ru>