

# ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГОВ при обучении по индивидуальным образовательным программам



**Владимир Борисович Лебединцев,**  
*ведущий научный сотрудник Красноярского ИПК  
работников образования, доцент, член-корреспондент  
Академии педагогических и социальных наук, кандидат  
педагогических наук*



**Наталья Михайловна Горленко,**  
*старший научный сотрудник Красноярского ИПК  
работников образования, кандидат педагогических наук*

- учительская кооперация • индивидуальная образовательная программа
- учебное занятие • позиции педагога • дежурный учитель • учитель-предметник • ассистент

**Р**азвитие цивилизации всё больше начинает зависеть от способности людей налаживать продуктивное сотрудничество. Неслучайно, одна из основных задач образования — формирование умений строить взаимовыгодные отношения, согласовывать действия, решать командные задачи, организовывать взаимодействия между людьми. Решить эту задачу, по большому счёту, невозможно, если в основу организации образовательного процесса не положить сотрудничество между всеми его участниками.

Как известно, высшие уровни коллективной организации любой деятельности предполагают сложное функциональное и позиционное разделение труда (содержания, функций, позиций), структурных организованностей внутри коллектива, одновременное наличие разных форм кооперации его участников, сложно организованную систему управления — самоуправление. Образовательный процесс, предполагающий высокую степень коллективности своей организации, позволяет не только обеспечить формирование у обучающихся умений сотрудничества, но и реализовать их индивидуальные образовательные программы.

Системе обучения на основе индивидуальных образовательных программ свойственно отсутствие общего фронта, наличие разных учебных маршрутов и временных коопераций обучающихся<sup>1</sup>.

На учебных занятиях, как правило, *одновременно* организуется нескольких видов учебных ситуаций, благодаря чему удаётся реализовать индивидуальные образовательные программы. Во-первых, индивидуальная работа ученика по освоению определённой части материала с помощью различных дидактических и технических средств (книг, учебников, компьютера, видео и т.д.). При этом достаточно иметь хотя бы один компьютер в аудитории и использовать его по очереди. Во-вторых, учебная деятельность учащихся в микрогруппах и парах. Этому отводится значительная часть учебного времени. В-третьих, непосредственное взаимодействие учителя с одним или несколькими учащимися. Для каждого вида учебных ситуаций целесообразно выделить свой учебный кабинет. Стало быть, редки случаи одновременного начала и окончания выполнения учениками какой-либо работы.

Одним из проявлений сложных (высших) форм кооперации участников учебных занятий, основанных на индивидуальных образовательных программах обучающихся, является наличие учительской кооперации.

В статье рассматриваются позиции педагога только в области учебных занятий, при этом за их рамками остаются те позиции, которые относятся, в частности, к процессу составления индивидуальных программ учащихся, анализу их выполнения.

### Учительская кооперация

Возникновение такого нового явления, как учительская кооперация связано с особенностями комплектования коллективов учащихся: объединение нескольких классов одной параллели или создание разновозрастной учебной

<sup>1</sup> См.: Лебединцев В.Б. Индивидуальные образовательные программы / Народное образование, 2010. № 6; Индивидуальные учебные занятия в малочисленной школе / Народное образование, 2010. № 9.

группы. Для школ с параллельными классами приемлемы оба варианта, а для малочисленных школ — только второй.

В кооперации учителя работают не автономно друг от друга, а совместно планируют, проводят и рефлектируют учебные занятия, распределив между собой позиции. Один из вариантов позиционного разделения труда: организатор учебного процесса («дежурный учитель»), предметник и ассистент. Такое распределение чередуется, временное. Все члены учительской кооперации в равной мере несут ответственность за качество знаний и умений всех детей.

Занятие может быть посвящено одному предмету или нескольким. Например, если в разновозрастном учебном коллективе в течение дня изучаются русский язык, химия и история, то учителями-предметниками являются учителя данных предметов, дежурным учителем может быть учитель математики, а остальные педагоги выступают в роли ассистентов. (Если занятие проводится одним учителем, то ему необходимо планировать, какую позицию и в какой момент он будет занимать сам, а что может делегировать ученикам.)

У каждой педагогической позиции своё предназначение. В позиции предметника учитель на учебных занятиях объясняет новый материал (одному ребёнку или группе учащихся), организует обобщение и повторение пройденных тем, консультирует и инструктирует учащихся, контролирует и оценивает результаты их учебной деятельности и т.п. Между учебными занятиями учитель-предметник на основе разных источников информации анализирует, как осваивается его предмет учащимися (какие темы каждый ученик изучил, каков у него актуальный уровень знаний и умений, в чём причины неуспешности и имеющихся пробелов, есть ли положительная динамика, какова степень готовности к освоению нового учебного материала),

планирует предстоящую деятельность школьников по предмету, подбирает и разрабатывает необходимый дидактический материал.

В позиции ассистента педагог, как правило, сосредотачивается на формировании у учащихся универсальных учебных действий и их отслеживании. Будучи в позиции организатора учебного процесса, он занят оперативными управленческими вопросами, предоставляя возможность своим коллегам обучать школьников, формировать у них предметные и надпредметные умения.

В опыте школ Красноярского края общая месячная нагрузка учителя определяется традиционной тарификацией, но только часть времени педагог отрабатывает в качестве предметника, а другую часть — дежурным учителем или ассистентом. Учёт рабочего времени ведётся в специальном журнале<sup>2</sup>.

### **Позиционная дифференциация деятельности педагогов**

В учебном процессе каждый педагог действует согласно предварительным договорённостям. Координация, отслеживание деятельности всех участников занятия возлагаются на организатора учебного процесса («дежурного учителя»).

#### **Функции дежурного учителя:**

- формирование временных коопераций учащихся; постановка задач учителям, руководителям сводных групп;
- обеспечение перехода учеников с одного вида работы на другой, из одной сводной группы в другую;
- выдача необходимых учебных материалов и обеспечение техническими средствами;
- отслеживание времени работы учащихся и учителей.

<sup>2</sup> См.: Лебединцев В.Б. Нормативно-правовое регулирование деятельности разновозрастных учебных коллективов / Народное образование, 2010. № 5.

В частности, учёт времени, затраченного на изучение тех или иных тем, позволяет дежурному учителю принимать оперативные решения. Слишком длительная работа ученика указывает на неправильно выбранный для него способ деятельности или дидактический материал. Быстрое прохождение темы может свидетельствовать о поверхностных знаниях; в этом случае дежурный учитель может с помощью каких-либо учащихся или педагогов проконтролировать качество её освоения.

Все учителя и учащиеся подотчётны дежурному учителю, после выполнения каждого задания они отмечаются у дежурного учителя и получают (согласовывают) следующее.

Кто из учителей выделяется в качестве дежурного? На практике бывает по-разному. Например, если в течение дня учебная группа погружается в определённые предметы, то целесообразно, чтобы дежурным учителем был специалист по другому предмету.

Для дежурного учителя выделяется специальное рабочее место — пульт управления. Дежурный учитель может привлекать помощников: учителей-ассистентов или учеников. Ученики могут вести учёт, направлять учащихся на разные виды работ в соответствии с общим планом разновозрастного коллектива и т.п. Учащиеся, привлекаемые к работе пульта управления, приобретают организаторские умения.

### **Учитель-предметник**

Учитель-предметник может учить новому материалу, обобщать, проверять и оценивать знания, объяснять логику, маршрут и способы освоения курса, давать инструкции по выполнению заданий, составлять с учеником его индивидуальную образовательную программу и анализировать ход её реализации. Выделяются две разновидности взаимодействия учителя-предметника с учащимися: работа с одним учеником или с группой.

Известно, что при изложении какого-либо материала нескольким учащимся одновременно многие из них частично или полностью не понимают изучаемую тему. Это связано с пробелами в предыдущих знаниях или невнимательностью.

*Работа предметника с группой учащихся* может быть эффективной, если её целенаправленно использовать для предъявления учебной информации (которая обязательно фиксируется учащимися для осмысления и использования в дальнейшем), разворачивания проблемной ситуации, демонстрации образцов действий или результатов деятельности, эмоционально-образного выступления или действия, оперативной проверки знаний и умений. В этой части педагогической наукой и школьной практикой получены разнообразные дидактические приёмы.

Если учитель планирует обсуждать, изучать, обобщать что-либо с группой учащихся, то лучше это делать, когда её состав небольшой и однородный, в одинаковой степени готовности к освоению этого учебного материала. Чем однородней состав группы, тем слаженней и плодотворней такая работа.

Содержание учебного материала при работе с одним учеником и с группой мало чем отличается, но существенно различается организация их взаимодействия.

#### *Работа предметника с одним учащимся*

В известных системах индивидуализированного обучения новый материал изучается обычно учеником самостоятельно, а учитель во время индивидуальных встреч главным образом проверяет этот материал. Такой подход не позволяет использовать колоссальные возможности индивидуального обучения. Считаем неправильным сводить функцию преподавания только к проверке. В чём особенности и достоинства индивидуального взаимодействия учителя с учеником?

Первая особенность связана с объёмом и последовательностью освоения нового материала. Они определяются исходя из актуальных знаний и умений ученика, его личностных особенностей. Как правило, это небольшие фрагмен-

ты, после которых учитель даёт задания на закрепление и выработку навыков.

Вторая особенность — возможность проверять правильность понимания учащимся сообщаемой ему информации. По форме это схоже с беседой, проводимой с группой учащихся. Однако вопросы для группы направлены на расширение и углубление понимания темы. А при индивидуальном взаимодействии важно обеспечить воспроизведение информации, уточнить правильность понимания только что полученного материала.

Понимание учащегося осуществляется за счёт разных приёмов. Так, ему можно предложить восстановить содержание всего текста или его части. По логике изложения можно выяснить, что ему понятно, а что нет. Другой приём заключается в интерпретации текста с опорой на свои примеры и опыт. В ходе беседы можно задавать вопросы на осознание учеником того, что ему непонятно: «С какими утверждениями согласен, а с каким нет?», «Как ты понимаешь термин...?», «Что нового ты узнал?» и т.п. Если передаётся некоторое знание (информация, понятие и т.п.), то можно озаглавливать каждый фрагмент излагаемого текста.

При обнаружении непонимания учитель не повторяет заново свой текст, а в ответах ученика отделяет фрагменты, понятые им без искажения, от фрагментов, понятых неправильно или вообще невоспринятых.

Организовать понимание помогают техники проблематизации, схематизации, рефлексии.

Третья особенность обучения одного ученика — индивидуализация способа подачи материала. Так, например, для одного учащегося для понимания темы «Плесневые грибы» необходимо продемонстрировать разнообразный наглядный материал,

а другому достаточно перечислить особенности этой группы грибов.

Выбор того или иного способа определяется дидактической задачей, возрастными особенностями школьника, его темпераментом, типом мышления и уровнем подготовленности. Технологизировать этот компонент деятельности учителя достаточно сложно. Это больше связано с мастерством педагога, его умениями определять психологические особенности детей и на их основе подбирать подходящий способ изложения материала.

Какова технология организации индивидуальной работы учителя с учеником? Во-первых, нацеливает ученика: сообщает ему название темы, выясняет, что учащийся уже знает, обсуждает рамки темы и планируемый результат.

Учитель излагает материал небольшими фрагментами. После каждого фрагмента проверяет его понимания. Кроме того, само изложение может быть в «вопросительном залоге». Во время объяснения учитель фиксирует основные моменты, понятия, схемы и т.п. в тетради обучаемого. Тем самым ученик получает образцы выполнения задания. Используется наглядный материал, который «доступен глазу» с небольшого расстояния.

Позиция учащихся не должна быть созерцательной. Важно приучать их заботиться о границах собственного незнания, научить задавать такие вопросы: «Правильно ли я понял, что...», «Можно ли, опираясь на это понятие, считать, что...». Поэтому нужно просить учащегося привести примеры, восстановить весь текст, сформулировать вопросы, даже если ему кажется, что всё понятно.

После изложения всей темы следует организовать её закрепление. Если изучается какая-либо текстовая информация, то можно предложить установить причинно-следственные связи между отдельными понятиями, сделать обобщение, связать имеющиеся знания

с вновь приобретёнными. Если предметом обучения выступает типовая задача, способ действия, то следует предложить решить аналогичную задачу с комментированием.

### **Позиция ассистента**

В то время, когда учитель-предметник занят отдельными учениками, другие работают в парах, группах и индивидуально. Очевидно, что самостоятельная работа учащихся требует педагогического сопровождения. При этом педагог нужен не столько для поддержания порядка, сколько для обеспечения качества учебной работы. Ассистент отслеживает и корректирует порядок взаимодействия ребят в парах и группах, оказывает помощь командирам сводных отрядов, организует рефлексию детьми своей деятельности, формирует у них умения вести диалог, задавать вопросы, осмысленно читать тексты, искать информацию в разных источниках, запрашивать помощь у товарища или взрослого, ставить задачу и определять последовательность действий по её решению, находить ошибки в своей и чужой учебной работе и устранять их и т.п.

Занимать позицию ассистента может любой учитель. Желательно, чтобы в этом качестве с учащимися работал тот педагог, чей предмет в данный момент ими не изучается. Это позволяет педагогу абстрагироваться от учебного предмета и сосредоточиться на надпредметном содержании образования.

Ассистент может выполнять поручения дежурного учителя и предметника, например, контролировать, оказывать помощь учащимся в изучении содержания предмета. Но всё же его главная функция — формирование универсальных учебных действий, поскольку они нужны ученикам для качественной самостоятельной работы, плодотворного учебного сотрудничества в парах и группах. Чтобы процесс становления универсальных



учебных действий был целенаправленным, ассистенту необходим план своей деятельности на занятии, в котором прописываются задачи по формированию и диагностике конкретных умений у тех или иных учеников.

В чём заключается содержание деятельности учителя-ассистента с учащимися?

Во-первых, учитель постоянно следит, чтобы собеседники понимали друг друга. Выяснить это можно, когда собеседники приводят собственные примеры, задают и отвечают на вопросы друг друга, выражают своё согласие о мнении напарника или восстанавливают высказывания друг друга.

Если возникло непонимание между учениками, то для его устранения необходимо воспользоваться специальными техниками. Так, если ученик неправильно воспроизводит, интерпретирует другого, то учитель высказывание того, кто воспроизводит, разделяет на части:

- фрагмент, понятый напарником без искажения;
- фрагмент, понятый неправильно или вообще невоспринятый;
- фрагмент, приписанный напарнику.

С каждой из них работа ведётся в отдельности: учитель восстанавливает высказывания первого и второго учеников, сопоставляет их, обращая внимание на общее и разное.

Выявление затруднений участников пары или группы, демонстрация необходимых техник и обеспечение качественной коммуникации более важны, чем сообщение учителем готовых ответов.

Во-вторых, учитель показывает логические приёмы и способы освоения текстов, направляет умственные действия учащихся. В частности, организует работу ученика в соответствии с алгоритмом изучения темы, выполнения практической работы или решения задачи и т.п. Например, на конкретном фрагменте задания он демонстрирует ученикам приём сравнения объектов: «Выбираем сравниваемые объекты — ...; выделяем признаки для сравнения — ...; выделяем признаки сходства и различия — ...; оформляем вывод — ...». Акцентируя внимание на способе действия,

учитель в данном случае формирует универсальные учебные действия.

Кроме того, важно обсуждать правила и нормы взаимодействия учащихся друг с другом. Распределение заданий, позиций, времени, порядка выполнения заданий определяется особенностями тех или иных видов парной и групповой работы.

В-третьих, учитель регулярно делает рефлексивные остановки. За счёт них учащиеся анализируют свои действия, осознают, какие из них приводят к необходимому результату. Рефлектировать можно:

- способ работы в паре или группы (его уместность по отношению к цели);
- действия отдельных учащихся;
- отношения между ними.

В случае затруднений учащегося при индивидуальной работе ассистент выводит его в рефлексивную позицию по поводу способа изучения текста или выполнения упражнения, а не объясняет или проверяет материал.

Особо важно обеспечить рефлексию действий ученика, который играет роль обучающего (передает знания) или обучаемого (получает знания у товарища).

Рефлексивные ситуации могут задаваться учителем следующим образом:

- Фиксация ошибок, трудностей и препятствий в работе. Обозначение «тустика» или разрыва в совместной деятельности.
- Остановка в процессе деятельности, реконструкция последовательности действий и анализ их эффективности.
- Поиск желаемой модели действий.

Предлагаемые учителем вопросы помогают организовать диалог между учащимися во время рефлексии. Выбор вопросов определяется целями учителя и ситуацией. Для восстановления хода событий, произошедших в паре (группе) можно задать такие вопросы: какие цели ставил? Что делал и с кем?

Чтобы ребёнок начал говорить о своих достижениях и трудностях, используются другие вопросы:

- Всё ли запланированное успел сделать?
  - Что в итоге получил?
  - Достигнут ли желаемый результат?
  - Что помогало или мешало моим действиям?
  - Что помогало или мешало общаться?
  - Было ли трудно приводить примеры, формулировать выводы, подбирать аргументы?
- В чём причина этого?

Для вербализации порядка выполнения каких-либо умственных действий, способов взаимодействия между учащимися и осознания ими положительного опыта предлагается ответить на вопросы: каков был порядок ваших действий? Какие приёмы помогли понять тему, какие понравились, а какие нет?

Для построения будущей модели действий обсуждаются вопросы: какие приёмы будете использовать в своей учёбе в школе или дома? Какие нормы и правила предстоит выполнять? Какие уроки извлечём на будущее? За какие очередные задачи нужно взяться?

Для проведения рефлексии не стоит бояться тратить время. Это в дальнейшем положительно скажется на учебных результатах.

Уровень сформированности универсальных учебных действий отслеживается и фиксируется в учётных таблицах именно ассистентом. Это позволяет ему на заседаниях учительской кооперации обсуждать ход и задачи формирования этих умений у отдельных учащихся и учебного коллектива в целом.

### **Особенности планирования учебных занятий**

Вопросы организации, координации и оперативного управления учебным занятием решаются на «пульте управления». Здесь каждый участник занятий определяет, уточ-

няет и корректирует очередной шаг своей деятельности. В основе этого лежит план, предварительно составленный в результате специальной процедуры коллективного планирования всех членов учебного коллектива. В плане указаны: содержание, объём, способ работы, место, последовательность, со-бытийная ситуация деятельности каждого участника.

Процесс коллективного планирования учебного занятия складывается из трёх этапов: индивидуальной подготовки учителя-предметника, согласование полученных проектов с учительской кооперацией, конкретизация плана совместно с учащимися.

На первом этапе, действуя самостоятельно или запрашивая информацию у других педагогов, учитель выясняет, какие темы изучил каждый ученик, каков актуальный уровень его знаний и умений по учебному предмету, устанавливает причины недостатков в знаниях, степень готовности к освоению нового учебного материала. Проследить, как осваивается учебный предмет разными учениками, помогают учителю учётные таблицы.

Используя результаты такого анализа и ориентируясь на индивидуальные программы учащихся, учитель предполагает, кого из учеников ему стоит обучить, проверить по той или иной теме (индивидуально либо в составе группы), кому целесообразно поработать в малой группе, паре или одному; определяет содержание учебной работы и способ её выполнения.

В предварительном плане учитель-предметник отражает отдельные фрагменты деятельности учащихся по своему предмету на следующий день (см. табл.). Кроме того, он готовит необходимый дидактический материал, в том числе дополнительные задания, направленные на закрепление и повторение ранее пройденного, ликвидацию пробелов или работу творческого характера.

## Содержание работы ученика на день

№	Ученик	1) тема 2) способ работы (с кем и как)	Вид проверки или контроля (если нужно)	1) тема 2) способ работы (с кем и как)	Вид проверки или контроля (если нужно)
1					
2					

Затем происходит совместное согласование предметниками и дежурным учителем картины следующего дня. На такое планирование учительская кооперация затрачивает не более получаса, поскольку это расписание полностью не конкретизирует день. В нём отражаются только отдельные фрагменты деятельности педагогов и учеников: кого и по каким темам учителям предстоит обучить индивидуально или в составе группы, какие временные кооперации обучающихся целесообразно организовать, какие задачи отдельным парам нужно дать.

Важнейшим моментом планирования являются договорённости между педагогами о целесообразном распределении учащихся по предметам в то или иное время. Немаловажно обсуждать, почему предметник планирует работать именно с этим учеником и именно в этой форме и что будет результатом такой работы. Ориентиром является принцип «каждый — цель; каждый — средство» («всё делается для каждого и через каждого»).

Последовательность планирования деятельности учебного коллектива может быть примерно такой:

- 1) решаем, какие ученики или группы учеников продолжают начатую ранее работу, кого из учеников необходимо включить в новые группы;
- 2) далее определяем, с кем лично учителю-предметнику нужно поработать в первую очередь;

- 3) какие можно организовать пары (для проверки, обучения, совместного изучения, тренировки);
- 4) кому предстоит выполнять контрольную работу;
- 5) для остальных планируем индивидуальную работу.

Результаты коллективного проектирования учебного процесса тут же заносятся дежурным учителем в общий план. Он может быть оформлен следующим образом. Левый столбец занимает список всего учебного коллектива, а в клетках по горизонтали напротив фамилии ученика указывается содержание и способ его деятельности. Здесь же прописываются предстоящие действия учителей. Особенно важен такой план ассистенту, чтобы он не был простым наблюдателем за происходящим.

То, что не определено педагогами, оставляется на третий этап — на свободное согласование со всеми обучающимися. Для этого этапа выделяется специальное время в начале рабочего дня либо после занятий. Общаясь в парах сменного состава, ученики согласовывают друг с другом и учителями свою занятость, договариваются о совместной работе в парах и малых группах, о её содержании и конкретном времени. **НО**