

УДК 159.9.01

*М.В. Хозиева*

**Исследование динамики рефлексии учителей русского языка и литературы  
в условиях проектной формы обучения**

**Аннотация:**

В статье представлены результаты исследования динамики рефлексии учителей в условиях проектной формы обучения. Автор анализирует итоги работы с учителями, реализующих проектную форму обучения словесности.

**Ключевые слова:** словесное творчество, проектная форма обучения, психология обучения

**Об авторе:** Хозиева Марина Владимировна, кандидат психологических наук, Государственный университет «Дубна», доцент кафедры клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: [aniram\\_h@mail.ru](mailto:aniram_h@mail.ru)

Есть исследования, осмысление которых растягивается на годы, а то и на десятилетия. Так и произошло с описываемым в данной статье исследованием, которое по сей день остается актуальным. Инновациям в образовании более 30 лет, однако, как мы видим, школьное образование (впрочем, как и вузовское), к сожалению, погрязло в компетенциях, умениях, навыках, тестах, новых платформах обучения, онлайн-курсах и т.д. Школьники читают классику в сокращенном варианте, сочинения пишут по шаблону, владеют минимальным набором слов для изъяснения в соцсетях. Наброски данной статьи были сделаны более 20 лет назад, когда ни авторы проектной формы обучения словесности, ни учителя русского языка литературы, ни родители, ни школьники, принимавшие участие в нашем глобальном эксперименте<sup>4</sup> не предполагали, что на смену школьному сочинению придет ЕГЭ. Очевидно, что 30-летие проектной формы обучения

---

<sup>4</sup> Авторами проектов по словесному творчеству были разработаны, апробированы и реализованы в конкретных формах обучения различные варианты психолого-педагогического и учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей словесности и воспитателей дошкольных учреждений в различных регионах: школы гг. Москвы, Дубны, Дмитрова, Воскресенска, Снежинска, Пушкино, Сургута и др., МДОУ г. Сургута: «Красная гвоздика», «Лебедушка», «Лель», «Капелька», «Сезам» и др., специальная коррекционная школа № 1, национальный интернат г. Лянтора, две колонии строгого режима г. Сургута, Центр родительской культуры «Семья» (г. Сургут), Центр развития личности «Февраль» (г. Дубна).

послужило толчком к размышлению о судьбах инноваций, которые возможны были в 90-е годы прошлого века и оставляли надежду на глобальные изменения в образовании.

Активное внедрение новых форм обучения словесности в образование требует построения психолого-педагогического мониторинга и, соответственно, разработки более эффективной системы подготовки учителей - активных участников инновационного процесса не только в фазе его проведения, но и экспериментального контроля. Все это оправдывается сложностью интерпретации любого творческого продукта. Привычное школьное оценивание оказывается однозначно неприемлемым в условиях проектного обучения, кроме того, достаточно проблематичным, внутренне противоречивым является сам процесс становления учителя в качестве руководителя проекта. Переосмысление традиционного обучения является особым рефлексивным шагом учителя и требует не сиюминутного эмоционального выбора (понравилось и все!), а реструктуризации всей учительской деятельности, начиная с мотивации и заканчивая совершенно новым мировоззрением. Одного желания стать новатором или что-то изменить в преподавании словесности мало, необходимо знать, как это делать и почему именно так, а не иначе. Иными словами, новая деятельность учителя очевидным образом должна начинаться с создания его ориентировки в особом психологическом пространстве детского словесного творчества. Понимание того, что есть на самом деле детское сочинение и какова его роль в развитии ребенка, коренным образом меняет представление о формах и методах работы. Наши наблюдения за ходом инноваций показали, что далеко не всегда учитель словесности способен осознать основную задачу таких форм работы, что в результате приводит к искажению психологической сути детского творчества. Именно становлению учителя как руководителя проекта посвящено исследование, описываемое нами в данной статье.

В ходе исследования онтогенеза словесного творчества для нас важным являлось то, каким образом будут включены школьные учителя в разрабатываемые совместно с нашими коллегами проектные формы обучения, поэтому мы строго следили за каждым новым внедрением в школах словесных проектов. Практически каждый раз, в первую очередь, мы сталкивались с проблемой сиюминутности, т.е., как и любая инновация, проектное обучение СТ воспринималось как панацея от всех школьных бед – от безграмотности, от безвкусицы, от отсутствия мотивации, от низкого читательского и сочинительского уровня и т.д. При этом простота и доступность проектной формы вызывали у учителей ощущение всезнания и, в связи с этим - отсутствие желания учиться

этой новой форме, что, в конечном итоге, иногда обрекало эту форму на провал. Дело в том, что «прелесть и проклятие педагогического реформирования заключены в значительной отсроченности результатов, поэтому общим местом психолого-педагогических экспериментов становится ориентировка его участников не столько на конечный результат, сколько на течение самого процесса обучения» [2, с. 270], а это требует не просто особой подготовки учителей к реформированию обучения СТ, а целостного пересмотра всей системы образования. К сожалению, это дело не одного поколения. Учителям же (и в большей степени администрации), идущим на инновации, в основном хочется быстрых изменений; потому-то и идут на инновации, поскольку есть надежда на стремительный переворот.

Следующий момент – привычный ритм школьной жизни с ее отмеренным и дисциплинарным режимом, с классно-урочной формой и слабой преемственностью не позволяет учителю, родителю, ученику занять более устойчивую позицию, вынуждая их сидеть одновременно на двух стульях, находиться в двух пространствах – традиционном и инновационном, что в результате приводит к подмене нового все тем же старым, поскольку оно уже отработано, оно до боли знакомо, и, несмотря на все общественные катаклизмы, живуче.

Еще одна сторона инновационного процесса состоит в том, что практически невозможно в полной мере подготовиться к реформированию экспериментально. «В рамках повседневного учебного процесса вся апробация инноваций не может выйти за пределы фрагментарных, частичных и ситуативных опытов. Не удастся обеспечить и *чистоту* психолого-педагогического эксперимента: учесть весь спектр *привходящих* переменных, соблюсти корректность сравнения контрольных и экспериментальных групп, выдержать экспериментальную линию в условиях отчетной успеваемости и т.д. Кроме того, в стенах обычных общеобразовательных школ весьма трудно реализуемы самые ценные для реформирования исследовательские задачи: например, проведение экспериментальных курсов с новыми и нетрадиционными целями обучения, с иными: расстановкой, временными и содержательными рамками учебных предметов, и наконец, с иной организацией учебной деятельности» [там же, с. 270].

Все это приводит либо к краху инноваций, либо к сомнениям, через которые учитель пытается пробраться, периодически спускаясь на прежний уровень, либо к искусственному воплощению старого, дидактического содержания в новую форму.

Учитывая все эти обстоятельства, авторы [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8] проектной формы обучения, пришли к выводу о том, успешное введение любого нового курса в среду школьного образования предполагает предварительную разработку модели его внедрения в поурочную практику с учетом помимо специфически учебных еще и организационно-экономических и кадровых аспектов. Такая модель должна содержать, в частности: 1) отработанную процедуру подготовки учителей, включая формирование групп заинтересованных в инновациях учителей, организацию их обучения и сертификации на предмет готовности к проведению экспериментального курса; 2) отлаженное взаимодействие различных подразделений системы образования в ходе реализации курса; 3) разработку и проведение психолого-педагогического мониторинга учебного процесса, мониторинг должен одновременно решать задачи содержательного, методического, организационного упорядочивания моделирования в ходе его реализации; задачи уточнения отдельных элементов и моментов опосредствования в рамках психолого-педагогического, учебно-методического и кадрового обеспечения учебного процесса проектного обучения [2].

Данная модель осуществлялась в ходе масштабного исследования [2; 5; 6], проведенного в рамках разработки и апробации психолого-педагогического и учебно-методического обеспечения образовательных инноваций в комплексе учебных заведений г. Сургута еще в 1993-2002 гг. (в рамках городского компонента образовательной программы). Наше участие заключалось в осуществлении подготовки учителей русского языка и литературы, разработке и апробации курсов СТ, а также в разработке и проведении мониторинга курса «Словесное творчество».

Подготовка учителей словесности общеобразовательных школ осуществлялась в виде серии семинаров продолжительностью 3-5 дней в рамках исследования проектной формы обучения. Семинары проводились в форме совместной деятельности руководителей и разработчиков проектов и учителей, которые выступали в роли учеников. В данной работе описывается лишь один из примеров подготовки учителей к проведению проекта.

Так, перед участниками одного из семинаров была поставлена задача в ограниченные сроки пройти весь проектный путь обучения СТ, запланированный для учащихся. Учителя (а в их числе были 10 преподавателей русского языка и литературы) выполняли традиционно предлагаемые ученикам задания претеста и постеста, а также самого проекта «Фантазия и быль» [6]. Как показал, анализ результатов претеста, больше

половины учителей не смогли полностью выполнить, к примеру, некоторые задания претеста. Так, одно из заданий предполагало дать описание лужи, составить диалог героев и монолог одного из героев: «Сидят в большой российской луже посреди дороги некто Хлюп, Хмарь, Хныш и Хляп и спорят, кто первый появился здесь... Проехала машина, и от наших героев ничего не осталось. Как Вы думаете, каким образом проходил спор?»

Учителя либо давали описание (причем с минимальным использованием художественных средств) лужи, при этом забывая о диалоге и монологе, либо описывали только краткий разговор героев. Приведем несколько примеров: *«О Российское бездорожье! Сколько о тебе уже сказано. Хороший летний дождь, который, не дай Бог, затянется на неделю, превращает наши дороги в единую лужу. И ведь на взгляд даже не определишь, насколько она глубока и что же там таится в глубине. Но наши герои, простые русские мужики, из четырех ближайших сел, по воле случая оказались в один прекрасный день в центре этого “великолепия”! И если учесть, что были они все “навеселе”, то можно себе представить, о чем шёл спор!»* (Т.А.И., 40)

*«Поздняя осень. Плачущие холодным дождём небо. Утро чуть теплится. Под ногами хлюпает грязь. Посреди дороги в большой российской луже сидят Хлюп, Хмарь, Хныш»* (И.В.А., 35).

*«Великолепная лужа, похожая на небольшое грязное озеро. На коряге сидит Хмарь, ноги в грязи. Хныш полощет грязные бутылки, срывая с них этикетки. Хлюп и Хляп лежат посреди лужи пускают пузыри. Спор начался из-за водораздела: Хлюп и Хляп возмущены бесцеремонностью Хныша и Хмарь:*

*- Вам, что, негде время проводить? Идите отсюда!*

*- Почему мы должны уходить, это наша территория! - забурчали Хныш и Хмарь.*

*Вода хлюпает под ногами людей, чавкает в их сапогах, - вот здесь мы и появляемся. Значит это наша территория убежденно заявили Хлюп и Хляп. Вдруг проехала машина и от наших героев ничего не осталось. Монолог. Я хлюпаю «Хлюп-хлюп!», а значит я живу! Балдею в луже я, любовь это моя!»* (С.Э.А., 36).

В целом, некоторые задания вообще не были выполнены, например, задание на составление классификации фантастических произведений, задание на создание пейзажной зарисовки в стиле А.С. Пушкина фрагмент к одной из маленьких трагедий «Пир во время чумы».

Такие результаты вполне объяснимы хотя бы тем, что многие учителя практически впервые выполняли подобного рода задания, кроме того, отсутствие элементарной

компьютерной грамотности (а мы использовали компьютерную программу «Словесное творчество») не позволяло свободно излагать свои мысли. В отличие от детей, которые с легкостью идут на все новшества (поскольку это существенным образом отличается от традиционного обучения), учителя оказались зажаты своим привычным опытом работы с бумагой и ручкой. При этом желание что-либо изменить в преподавании литературы и русского языка все же заставляло преодолевать трудности в проекте.

Поскольку, помимо задачи освоения учителями новой предметности, у таких семинаров была и другая цель - показать достоинства проектной формы обучения и помочь учителям отрефлексировать возможные средства и методы управления классом при осуществлении проектов, то одним из важных этапов семинара с учителями являлись совместные занятия с учащимися, которые уже прошли большую часть проекта. Учителя распределялись в микрогруппы учащихся в качестве полноправных участников и выполняли данное микрогруппе задание. Руководителем семинара с помощью видео-контент-анализа анализировались степень участия учителя в микрогруппе, его активность, умение принимать позицию других членов группы, умение осуществлять совместное словесное творчество и т.д. Дело в том, что среди наших взрослых участников были достаточно активные учителя, которые сразу же принимали на себя роль лидера, совершенно не учитывая позиции всей группы. В нашем же понимании руководитель проекта должен выступать на правах равного, коллеги, который способен учитывать любое мнение и корректно оказывать помощь; более того, СТ не требует грубого вмешательства, назидания, жесткого следования образцу. Кстати, именно активные учителя впоследствии, так и не приняв до конца коллегиальности, так и не научившись быть рядом, а не над учеником, превратили проект в пресловутое традиционное натаскивание СТ. Иными словами, проектная форма наполнялась совершенно иным содержанием, что в конечном итоге искажало ее суть. Надо сказать, что в ходе внедрения наших инноваций мы всякий раз сталкивались с проблемой личности самого учителя. В частности, возникала парадоксальная ситуация: там, где «яркого» учителя оказывалось слишком «много», проект просто рассыпался на глазах, не выдерживая давления и дидактизма.

В ходе описываемого семинара было замечено (впрочем, как и на других семинарах) достаточно важное обстоятельство: новый вид деятельности поначалу являлся для учителей привлекательным, т.е. словесники включались в игру под названием «словесное творчество», пытались выполнять задания; затем постепенно переходили на

уровень созерцания и требовали простого рассказа о том, как вести проект. Понятно, что развертывание мини-проекта было продиктовано жесткой необходимостью постижения основных тонкостей новой для учителей формы работы, более того, мы руководствовались принципом Дж. Вико: «Действующий может полностью понимать только то, что он сделал сам» [цит. по: 2, с. 58]. Однако многие участники семинара, по-видимому, освоив внешний принцип проектной формы обучения, не желали принимать участие в пошаговом развертывании той деятельности, в которую им предстояло включить своих учеников. Впоследствии это так или иначе сказалось на ходе самостоятельного проведения проекта; так, учителя, пропустив важнейшие этапы становления СТ в рамках семинара, не могли развернуть их в обучении СТ учеников. Здесь как раз и видна точность теории планомерно-поэтапного формирования. Каждый пропущенный этап на обучающем семинаре заставлял нас вместе с учителями возвращаться назад уже в ходе проекта. В связи с этим еще одной из форм мониторинга были консультации по ведению проекта, а также посещение занятий учителей с последующим обсуждением и проведение нами занятий с нашими учениками в виде work shop.

По итогам каждого семинара формулировались индивидуальные задания для учителей, а также предлагались различные варианты психолого-педагогического мониторинга, совместно апробировались учебные пособия по СТ, а также анализировались творческие работы учащихся; иными словами, осуществлялся совместный поиск критериев анализа СТ.

По ходу проекта осуществлялись психолого-педагогическое сопровождение, в основе которого лежали общие требования к подобного рода мониторингам [2]: от постановки задачи на экспериментальную апробацию до итогового среза знаний учащихся; от рефлексии трансформации предметных областей, задействованных в курсе на стадии разработки содержания, до естественной эволюции элементов учебно-методического обеспечения в ходе претворения курса; от изменения межличностных и «деловых» отношений учеников, их родителей, учителей, администрации образовательных учреждений, администрации органов управления образованием и т.д. до установления развивающего характера курса.

Для выявления развития учительской рефлексии в ходе проводимых ими проектов использовались письменные и устные опросы, семантический дифференциал, анализ хода проектов (выборочно), а также групповые и индивидуальные консультации; кроме того,

важным показателем для нас являлись творческие работы учащихся и отчеты руководителей проектов. В качестве примера психолого-педагогического мониторинга можно привести исследование, проведенное нами в 1997-2000 гг., в котором приняли участие 14 учителей русского языка и литературы, ведущие на тот момент времени различные проекты словесности в 5 школах г. Сургута и около 500 школьников. Учителям предлагался опросник, позволяющий выяснить, помимо организационных моментов (стаж работы, количество классов и учащихся, названия проектов и т.д.), отношение к проекту как всех его участников, так и «наблюдателей» (родителей, коллег, администрации); проследить динамику словесного творчества детей, определить удовлетворенность специализированными учебными пособиями по курсам словесности и др. Помимо опросника, в обследовании учителей использовалась методика семантического дифференциала, с помощью которой учителя оценивали следующие понятия: «Вы – учитель русского языка и литературы» и «Вы – руководитель проекта». Предлагалось также написать мини-сочинение на тему «Если бы я мог(ла) написать свой курс словесности...». Кроме этого, нами проводились беседы по методу нестандартизованного интервью с учителями в течение всего года (индивидуально – выборочно и на семинарах по «Моделированию»), а также анализировались (выборочно) отчеты по окончании проекта.

Школьникам предлагалось с помощью семантического дифференциала оценить понятие «проект», ответить письменно на ряд проранжированных вопросов (отличаются ли уроки «Моделирования» от других уроков, является ли материал курса «Моделирование» более ценным для вашего развития, более понятным для Вас, интереснее ли проходят эти уроки по сравнению с другими предметами и др.), а также проводилось (выборочно) интервью со школьниками.

Как показали результаты письменного опроса, стаж работы в качестве учителей варьировался от 2-х до 22 лет (2-5 лет стажа – 3 человека, 6-10 лет – 4 человека, 11-15 лет – 4 человека и 16-22 года – 3 человека), стаж ведения проекта в основном составлял один и два года (5 и 8 человек соответственно, за исключением одного преподавателя, ведущего проект в течение 4-х лет). Все учителя (за исключением одного) вели, помимо проектов, в своих классах русский язык и литературу.

В проекте «Сказка» принимали участие 4 класса, в проектах «Новая сказка» – 7 классов, «Я Вам пишу» – 3 класса, «Рассказ – новелла» - 1 класс, «Фантазия и быль» – 2

класса, «Весь мир театр» - 1 класс и «Стихосложение» - 2 класса, всего в данных проектах обучались свыше 500 школьников в возрасте от 8 до 16 лет.

Большинство преподавателей узнали о проектах словесности от знакомых учителей (9 человек), 5 человек прошли обучение на городском семинаре по курсу «Моделирование», именно эти пятеро и еще трое преподавателей самостоятельно приняли решение о ведении курса, троим было предложено принять участие в проектном обучении авторами курса, остальные (3) получили предложение от администрации школы.

При обосновании выбора того или иного проекта учителя в основном указывали на *«неудовлетворенность деятельностью учеников»* (5 человек), *«желание стать новатором»* (4 человека), *«желание разнообразить учебные предметы, развить творческие способности детей»*, *«поддержать и развивать далее интерес к изучению русского языка и литературы»*, *«просто интересно»*, *«желание попробовать себя в новой деятельности»*, *«желание узнать новые формы работы»*. Кстати, «неудовлетворенность деятельностью учеников» является постоянным аргументом многих учителей словесности. Проводимые нами беседы с учителями русского языка и литературы на многолетних городских семинарах, свидетельствуют о преобладании НЕ в деятельности детей. Так, учащиеся НЕ могут писать, НЕ хотят читать, НЕ умеют пересказывать, НЕ грамотны и т.д., причем учителя зачастую сами НЕ понимают причин всех детских НЕ. Вина с удивительной легкостью перекладывается на «без вины виноватого» школьника. Большинство же опрашиваемых нами учителей объясняют участие в проектном обучении желанием стать новатором, при этом стаж свыше 15 лет не является помехой для участия в инновациях.

К введению нового курса все учащиеся, по мнению учителей, отнеслись положительно; большинство родителей также проявили заинтересованность к новому виду деятельности своих детей. Коллеги по школам в целом к новой деятельности опрашиваемых отнеслись заинтересованно, лишь один учитель отметил, что педагогическое окружение было скептически настроено к нововведению, и еще один охарактеризовал отношение коллег как нейтральное. Практически все руководители проектов отмечали заинтересованность администрации в проведении новых курсов, однако, некоторые указывали на недостаточную осведомленность в содержании работы, на отсутствие материальной поддержки, на организационные помехи (неудобное расписание, отсутствие постоянного кабинета, доступа в компьютерный класс, музыкального оборудования, дефицит пособий, что не позволяло каждому ребенку иметь

свой учебник). Однако, несмотря на все организационные «недоразумения», все учителя с энтузиазмом осуществляли работу в проектах.

Среди трудностей, которые отмечали учителя, мы выделили так называемый феномен привыкания детей к образу учителя, который может быть только учителем и более никем. *Учитель должен ставить отметку* - таков императив школьников в отношении учительской позиции. Сами учителя отмечают, что очень сложно в перерывах между уроками перевоплощаться в «добрую волшебницу или бабку-сказительницу». Кстати, именно поэтому мы всякий раз предлагали учителям вести проекты в «чужих» классах. В нашем же исследовании принимали участие учителя словесники, ведущие параллельно и проект, и уроки русского языка и литературы (за исключением одного человека). Поэтому нас особо интересовало то, как оценивают себя словесники в статусе учителя и руководителя проекта.

В сводной диаграмме (см. Рисунок 1) представлены результаты обследования учителей словесности по методике семантического дифференциала по понятиям «Вы – учитель» (первая диаграмма) и «Вы – руководитель проекта» (вторая диаграмма). Соответственно в каждой диаграмме первый ряд обозначает оценку, показывающую эмоциональное отношение к объекту, второй ряд – активность, определяющую восприятие категории деятельности данного объекта, третий ряд – организацию, которая показывает, насколько структурировано испытуемый воспринимает объект.

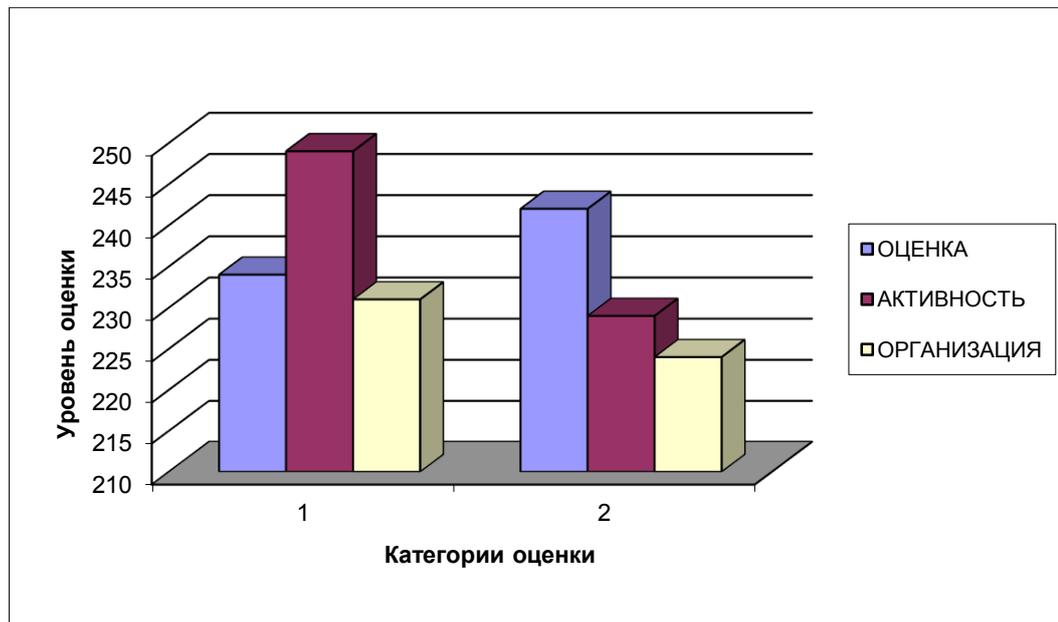


Рисунок 1. Сводная диаграмма средних результатов семантического дифференциала понятий «учитель» (1) и «руководитель проекта» (2)

Как видно, из диаграммы, в целом эмоциональное отношение учителей к себе как руководителю проекта выше, нежели эмоциональное отношение к себе в статусе преподавателя. Очевидно, необычный вид деятельности, особая его привлекательность позволяют так оценить свой новый статус, однако, этот же вид деятельности, судя по шкале «Организация», вызывает у наших подопечных затруднения в плане организации своей деятельности.

Что касается шкалы «активность», то здесь явно преобладающей является оценка себя в статусе «учитель». При более детальном рассмотрении результатов обследования можно заметить ряд исключений. Так, у одного из преподавателей явно наблюдается преобладание по всем шкалам в пользу понятия «руководитель». Специального исследования с этим учителем не проводилось, однако, из беседы выяснилось, что ему все-таки «комфортнее» в условиях проекта, при этом у преподавателя прослеживается профессиональный кризис, именно поэтому он пришел к новой форме обучения.

Особый интерес вызвали у нас следующие данные семантического дифференциала: по шкалам «оценка» и «активность» явный приоритет у статуса «учитель», намного ниже показатели у статуса «руководитель», однако, по шкале «организация» результаты совпадают. Относительно первых двух показателей можно высказать предположение о влиянии опыта работы учителем (в частности, у данного учителя стаж работы свыше 20

лет), поэтому к себе как новатору отношение еще не сформировалось. Ярким примером эффективности проектной формы обучения в развитии учителя являются результаты преподавателя, ведущего проекты в течение четырех лет и проходящего у нас систематическое обучение: по показателю «оценка» имеет место явное преобладание статуса «руководитель», по остальным показателям результаты практически одинаковы (выше среднего). Это, скорее всего, свидетельствует об осознанном принятии новых форм обучения, при этом освоенные средства деятельности переносятся на общеобразовательные предметы (а это наблюдалось нами в течение нескольких лет).

Безусловно, проблема динамики учительской рефлексии в условиях экспериментального обучения представляет для нас особый интерес, однако пока мы смогли сделать лишь предварительные выводы относительно изменений, происходящих в сознании учителей. В частности, понятие «руководитель проекта» является еще недостаточно освоенным учителями, совмещающими традиционную «училкину» позицию и новые подходы к организации совместной продуктивной деятельности на проектных занятиях по словесности. Явное преобладание оценочных категорий (2) в сравнении с пиком активности (1) есть очень точная характеристика тех средств, которыми пользуется в своей деятельности учитель (каждый преподаватель знает, что без всеурочной демонстрации активности учебная деятельность учащихся попросту не развернется) и руководитель проекта (школьников ведет сам материал проекта; задача учителя здесь - продумывание стратегии и тактики ведения проекта, решение контекстных образовательных задач, работа над своим обликом мастера словесности, в конце концов, который очень многое решает в успешности течения проекта).

Что касается оценки учебной работы детей, то по результатам письменного опроса учителей вырисовывается следующая картина: участие в словесном проекте изменило отношение к обучению в целом у половины (260 человек) детей. В подтверждение этому респонденты приводили следующие доказательства: *«дети лучше стали оформлять ответы на устных предметах, речь становится грамотнее»*, *«появился интерес, исчезла излишняя скованность»*, *«произошло овладение произвольной письменной речью»*, *«повысился интерес к предметам гуманитарного цикла»*, *«укрепилась дружба»*. Относительно 177 учащихся 4 учителя не могли сказать ничего определенного по вопросу изменения отношения к обучению в целом: *«пока сказать трудно, но литературные сочинения, творческие работы очень интересны»*, *«каждый ребенок изменился в разной степени»* и т.п. Только два учителя ответили на поставленный нами вопрос отрицательно,

иными словами, у остальных детей, по мнению взрослых, не произошло никаких изменений отношения к обучению в целом. Однако это не означает, что дело обстоит именно так, скорее всего, перед учителями не стояла задача «отслеживать» динамику, и при оценке детей они использовали субъективные критерии с оттенком неопределенности: *мне кажется, наверное, может быть* и т.д.

В качестве подтверждения относительности мнения учителей можно привести результаты письменного опроса детей: чуть больше трети учащихся посчитала, что материал курса «Моделирования» является более ценным для их развития, нежели традиционные уроки; 50% детей полагали, что словесные проекты являются ценными для развития, но незначительно, равное количество детей (8% и 8% соответственно) либо не знали, как ответить на данный вопрос, либо категорически отвечали «нет». Качественный анализ результатов всего нашего исследования показал, что такое положение наблюдается либо в классах, где словесные проекты ведутся впервые, либо там, где дети «загоняются» в проект, либо там, где учитель с самого начала не создает у учащихся ориентировки в курсе, в его сверхзадаче, не придерживается определенной системы в домашних заданиях, а также «подменяет» уроки русского языка и литературы проектом и наоборот. При этом все дети в своих ответах отмечают существенное отличие словесных проектов от других уроков.

Безусловно, мы представили лишь общую картину изменения отношения к инновации, при более детальном рассмотрении результатов семантического дифференциала (по классам и по проектам) можно обнаружить интересные закономерности: там, где учитель достиг определенного уровня руководителя проекта, результаты по всем показателям выше, нежели у учителя, находящегося еще на стадии становления; в тех классах, где проекты ведутся не первый год, наблюдается рост по всем трем шкалам (оценка, активность, организация).

Следующий момент, на котором хотелось бы остановиться поподробнее, это динамика словесного творчества детей. По мнению опрошенных нами учителей, у большинства детей (370 человек) в ходе проекта изменилось отношение к сочинительству. Так, учителя писали следующее: у детей *«постепенно пропадает страх перед сочинительством, появляется уверенность в себе, раскованность», «сочинительство стало эмоциональным, логичным, глубоким», «учащиеся ждут минуты творчества в классе, с удовольствием выполняют задания дома», «стала чувствоваться душа во всем, желание что-то делать хорошо», «более творчески сочиняют, фантазируют», «в*

работах много словотворчества, выявились дети, которым сочинять и легко, и в удовольствии» и т.п. Три учителя не ответили на этот вопрос, хотя в целом по результатам опроса прослеживаются существенные изменения в развитии детской словесности. Один учитель отметил, что прогресс детского развития виден только в рамках проекта. При этом необходимо отметить, что данный руководитель проекта постоянно анализировал работы детей совместно с учителем русского языка и литературы этих классов.

Особым образом хотелось бы отметить отношение учителей к проекту как к средству повышения грамотности у учащихся: многие учителя полагали (хотя не всегда прямо об этом говорили), что повышение грамотности – это основная цель всех словесных проектов, в устной беседе с нами иногда проскальзывало разочарование: *«грамотность повышается с трудом», «пока ставишь перед детьми задачу писать без ошибок – пытаются писать грамотно, однако при этом забывают о творчестве, и наоборот, как только предоставляешь свободу фантазии – появляется большое количество ошибок»* и т.п. То же самое можно встретить и в письменных отчетах учителей: *«Основная цель работы учителя словесности – научить грамотно выражать свои мысли устно и письменно. Получается, что цель недостижима, потому что как только включается фантазия, выключается знание. И всё потому, что знания недостаточно закреплены, не достигнуто то заветное единство знаний, умений и навыков, о котором так все мы мечтаем». «При выполнении творческих работ многие учащиеся, включившись в мыслительную деятельность, «выключаются» из работы в орфографическом режиме. Этим объясняются небольшие сдвиги в умении орфографически грамотно оформлять письменную речь». «Видя свою проверенную работу, ученик переживает и утрачивает способность к творческому мышлению. Затем старается сверить свою работу, заменить трудные орфограммы и т.д., то есть преследует свою определённую цель - написать без ошибок, но тогда исчезают творческие способности и навыки письма».*

В отличие от результатов беседы и анализа отчетов по проектам письменный опрос показал, что все учителя отмечали «повышение» грамотности, однако большинство словесников (9 человек) пальму первенства отдавали «расширению словарного запаса», два человека отмечали «достижения» детей в овладении структурой работы, а также в развитии логики изложения; и только три преподавателя писали о том, что у детей появилась орфографическая зоркость. В своих письменных отчетах по проекту учителя делали попытку обсудить результаты входного и выходного контроля (а нами было проанализировано несколько отчетов), и на первые три места в качестве критериев

ставили орфографию, пунктуацию, грамматику; в последнюю очередь отмечались «логика повествования», «оригинальность изложения» и «средства выразительности». Такое распределение критериев не случайно: школьная программа обучения русскому языку прежде всего направлена на формирование у ребенка навыков грамотного письма.

Наши подопечные (и учителя, и дети) с самого начала школьной жизни оказались «втянутыми» в традиционную гонку по формированию навыка грамотного письма. Получив уникальную возможность сочинять, ребенок «растерялся» от неожиданного подарка судьбы – наконец-то доверили писать, но как это делать? Вот и расплываются основные ориентиры письма от соблазна сочинять к тревожной мысли об ошибочности собственного творения. Учителя, рискнувшие вести словесный проект, вполне обоснованно лелеяли себя мыслью о чудодейственной силе предложенной им инновации. Но результат, по мнению учителей, не совсем оправдал их надежды: *«Больше времени пришлось уделять отработке навыков грамотного письма. Ведь зачастую случалось так, что дети правила знали и могли объяснить ошибки, легко находя их в работах друг друга и специальных заданиях. Почему же ошибок в работах не становилось меньше? Ребята объясняли это тем, что совсем забывали о правилах правописания, когда писали творческие работы». «Во время входного и выходного контроля были проведены три вида письменных работ: диктант, изложение, сочинение. И грамотность постепенно снижалась от диктанта до изложения, от изложения до сочинения, т. е. чем выше мыслительный аспект при выполнении творческих работ, тем ниже грамотность».*

На наш взгляд, можно назвать несколько причин такого положения: периодическое игнорирование группового творчества и подмена основных видов проектной деятельности традиционным обучением, минимальное редактирование чужих работ, отсутствие системы домашних заданий, исключение компьютерного сопровождения, а самое главное - определение в качестве первостепенной задачи словесного проекта повышение грамотности.

Как показывают результаты письменного опроса учителей, самыми сложными заданиями для школьников являются: написание рецензии, аннотации, а также создание пейзажной зарисовки, по крайней мере, на такие трудности указывают 7 учителей. 4 словесника считают, что детям с трудом дается сочинение собственного произведения, по мнению троих преподавателей, школьники испытывают трудности при создании портретной характеристики, в двух случаях как проблема выделяется редактирование

чужого текста и только в одном – письменный пересказ. Трое словесников не отметили ни одной проблемы.

Особым достижением проектной формы обучения словесности, на наш взгляд, является планомерная редукция пресловутой классно-урочной системы. Привычные бинарные оппозиции педагогической субкультуры типа «вопрос-ответ-отметка», «учитель-класс» значительно уступают проектной форме изучения словесности, представляющим собой по сути форму учебно-научного сотворчества учителя и учащихся. Здесь основными показателями уже являются мотивация детей, развернутость учебной деятельности, развитость групповых форм сотрудничества (среди детей и в отношениях с учителем), одним словом [2], на первый план выступают не предметно-оценочные критерии, а психологические. Организация деятельности в проекте предполагает совместную творческую работу, однако некоторые учителя в нашем опросе отметили, что придерживаются позиции «одионого творчества», т.е. считают, что школьники лучше сочиняют в одиночестве. Некоторые словесники обратили внимание на то, что многие дети не хотят читать вслух свои произведения, как видно, творчество остается творчеством для себя, соответственно, – зачем беспокоиться о том, чтобы другой мог прочитать написанное.

В своей проектной работе мы поначалу также сталкивались с этой проблемой. Разные формы групповой работы, работы в парах и в микрогруппах помогали преодолевать «авторскую стеснительность» – чтение «безымянных» работ вслух, чтение творческих работ детей из других классов, других школ, редактирование этих работ, постепенный переход к обсуждению собственных работ и их редактированию, совместное сочинение и т.д. Самым оптимальным вариантом совместной деятельности, наш взгляд, является творческое сотрудничество учителя и детей. Сам пишущий учитель, безусловно, может надеяться на творческий рост своих учеников. Среди наших подопечных учителей только у четверых в ходе проекта появилось желание иногда писать свои произведения, но при этом звучал один-единственный аргумент – нехватка времени; один преподаватель затруднился ответить на вопрос, остальные ответили отрицательно. На предложенную тему сочинения «Если бы я могла написать свой курс школьной словесности...» отважились написать только два человека, да и то те, кто прошел серьезное обучение на факультете психологии.

Одним из существенных упущений некоторых учителей, ведущих проекты, является отсутствие системы в выполнении домашних заданий (ряд проблем, конечно,

ложится на плечи администрации школ и родителей, не обеспечивших учебными пособиями всех детей). Некоторые учителя объясняют отсутствие домашних заданий большой загруженностью детей заданиями по основным предметам, при этом не понимают того, что овладение письменной речью позволит решить большинство проблем учебной деятельности. Кстати, среди наших респондентов 4 преподавателя лишь иногда давали детям домашнее задание, один учитель вообще отказался от такой формы работы, остальные предоставляли возможность школьникам «потворить» и дома, однако некоторые словесники при этом отмечали, что *«дети выполняют домашнее задание с трудом, ссылаются на нехватку времени, выполняют не все задания, некоторые лучше работают в классе»*; школьники *«не желают писать»*, *«не понимают задания»* и т.д. Но большая часть учащихся все-таки выполняла домашнее задание и с большим удовольствием, кстати, эти же дети пытались писать свои произведения и вне проекта. Домашнее задание, играет не столько воспитательно-педагогическую роль, сколько психологическую: преодоление барьера перед сочинительством – важный шаг в построении совершенно новой деятельности – требует систематичности, творческого энтузиазма и, как ни странно, педантизма. Сочинительство должно стать каждодневной необходимостью, потребностью сказать миру что-то новое, свое. При этом ребенок обязательно должен знать, что его творение будет принято, выслушано, но не обозначено школьной отметкой, являющейся единственным мерилем детского знания. Отсутствие школьной отметки за творческую работу представляет собой необходимое условие проектной деятельности.

Важным условием реализации проектов словесности является использование компьютера, что, к сожалению, не всегда возможно по ряду обстоятельств: отсутствие свободных компьютерных классов, отказ учителей информатики сопровождать проекты, неудачное расписание, неуверенность руководителя проекта и т.д. Компьютер, на наш взгляд, помогает преодолеть барьер перед сочинительством, давая возможность в любое время возвращаться к написанному, безбоязненно править текст. Кроме того, компьютер просто необходим при оформлении тематических газет в психологических классах и классах словесности, в выпуске сборников детских работ. В принципе, в любом словесном проекте должна быть поставлена задача создания своих собственных произведений, которые должны в конечном итоге, войти в общую книжку (для малышей, для родителей, для друзей и т.д.).

Таким образом, проведенное обследование показало, что творческая работа в ходе проекта должна и может стать тем особым психологическим пространством, в котором безболезненно будут решаться многие проблемы «неуправляемого» подростка, в котором будут созданы условия для его личностной децентрации как автора. Если мир взрослых пытается наглухо закрыть двери от входящего ребенка, то единственным средством общения с ним (с миром) становится письменный диалог, и взрослому необходимо научиться только читать, понимать и принимать этот диалог, отказавшись от удобной, привычной, его произвольной программы сведения детского словесного творчества к единственному жанру – литературной рецензии.

#### **Библиографический список:**

1. Проектная форма обучения: опыт создания, исследования и применения: монография. Сургут: ИЦ СурГУ, 2014. 284 с.
2. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: Сургутский гос. Ун-т: Дефис, 2000. 357 с.
3. Хозиев В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников: Учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2002. 272 с.
4. Хозиев В.Б. Сборник задач и заданий по психологии: Учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 392 с.
5. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Психологический феномен «moralite» в детском словесном творчестве // Сб. науч. трудов СурГУ. «Психология в образовании». Выпуск 3. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 1997. С. 47-54.
6. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Словесное творчество: Уч. пособие. Сургут: Дефис, 2003. 287 с.
7. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. и др. Психология детского словесного творчества. Сургут: Дефис, 2003. 394 с.
8. Хозиева М.В. Психологическая правда детского словесного творчества // Психология в образовании: Сборник статей по проблематике психологического обеспечения образовательных инноваций / Под ред. В.Б. Хозиева, Т.В. Ключевой. Выпуск 10. Сургут: Изд-во Сургут. ун-та, 2000. С. 52-65.

#### ***Khozieva M.V. The study of the dynamics of reflection of teachers of Russian language and literature in the conditions of the project form of education***

The article presents the results of the study of the dynamics of reflection of teachers in the conditions of the project form of education. The author analyzes the results of work with teachers who implement the project form of teaching literature.

**Keywords:** verbal creativity, project form of education, psychology of education