

МОДЕЛЬ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н. Каландаров¹

В статье рассматриваются проблемы организации соревновательной организации учебно-воспитательного процесса в системе среднего образования. Определена актуальность, указываются предпосылки возникновения подобного явления, определяются функциональная структура подобной модели и уровни соревновательной организации, дана структурно-функциональная дифференциация обучающихся при подобной модели.

Ключевые слова: модель, соревновательная организация, система среднего образования, функциональная структура.

Model of competitive organization of educational process in secondary education system. *The article considers the problems of organizing a competitive organization of the educational process in the secondary education system. Relevance is determined, the prerequisites for the occurrence of such a phenomenon are indicated, the functional structure of such a model and levels are determined competitive organization, structural-functional differentiation of students under such a model is given.*

Key words: model, competitive organization, secondary education system, functional structure.

DOI:10.46742/2072-8840-2021-67-3-76-101

ВВЕДЕНИЕ

Концепция целостной системы (а не просто технологии, шире – методики) соревновательной организации классно-урочной работы с учащимися 10-ти школ (и детьми подготовительных групп 2-х детских садов) была разработана автором и апробирована в период 1985-92 г. г. в Болгарии, в городах Бургас, Пещера, Казанлык и др.

В 1990 г. Министерство народного просвещения (МНП) приняло и официально утвердило комплексную прикладную и исследовательскую Программу работы по этой концепции с целевым финансированием, возложив ее исполнение на подведомственный Научно-исследовательский институт образования (НИИО) и автора, работавшего в нем на должности научного сотрудника 1-й степени. Организованный на договорной основе Программный коллектив при НИИО, в который были привлечены научные сотрудники института и преподаватели ВУЗов – специалисты по различным учебным дисциплинам, вывел практическую и исследовательскую деятельность по этой системе на новый уровень. Наряду с оказываемой педагогическим коллективам школ и детских садов специализированной ме-

Контакты: ¹ Каландаров В. Н. – E-mail: <varis@abv.bg>

тодической помощью на местах, он осуществлял сбор, анализ и обобщение информации, превратившись, в конечном счете, в центр управления и координации всей работы по проекту.

В период политических реформ, происходивших в начале девяностых годов прошлого века в странах восточной Европы, в том числе и в Болгарии, в апреле 1992 г. НИИО был ликвидирован, а вместе с ним, по административной инерции, прекращена и экспериментальная деятельность над этой моделью (организации учебно-воспитательного процесса).

Позднее отдельными представителями Программного коллектива были защищены кандидатские диссертации по различным педагогическим дисциплинам (преподаванию родному языку, математике, музыке, пению), выполненные с использованием результатов опытной работы.

По информации учителей из опытных школ, работавших по настоящему проекту, большинство их выпускников поступили в ВУЗы и получили высшее образование.

I. АКТУАЛЬНОСТЬ

Представление, что успешность тех или иных решений задачи интенсивного развития способностей детей, подростков и учащихся старшего школьного возраста, в конечном счете, зависит от уровня проявляемой ими активности, отнюдь не ново, даже тривиально. Его смысл сводится к понятной формуле: чем выше мобилизация внутренней психофизической энергии, направленной на реализацию вовне, тем интенсивнее раскрываются способности каждого из них. Без учета этой зависимости поиск инновационных педагогических технологий, моделей или систем едва ли может быть успешным.

В свою очередь, степень упомянутой мобилизации, как известно, находится в прямой зависимости от «силы» мотивов и мотивации, побуждающих человека к активности и определяющих уровень последней, т. е. чем сильнее мотивация к конкретной деятельности, тем она активнее, а, следовательно, лучше развиваются его персональные способности.

Данный хрестоматийный постулат стал исходным для обращения к подходу, основанному на использовании стимулирующего потенциала состязательной (соревновательной, конкурентной) мотивации в процессе воспитания и обучения детей дошкольного возраста и учащихся средних школ.

Этот подход, утверждающийся в последние десятилетия как (под наименованием) «Соревновательная педагогика», привлекает все больше внимания в теории и практике образования, хотя убежденность в его широких возможностях для решения проблемы мотивации и активизации учащихся высказывалась еще классиками педагогики. Так, Е. Г. Кошевенко [3] отмечает, что К. Д. Ушинский, К. Н. Вентцель, П. П. Блонский особо выделяли заложенные в соревновании большие потенциальные возможности для повышения творческой активности подрастающих.

Примерами современных экспериментальных исследований эффективности обучения отдельным предметам и видам деятельности (химии, иностранным языкам, технологическому образованию) с использованием различных форм соревновательной организации учебного процесса являются работы А. В. Гизатуллиной, А. М. Яхиной [2], Д. А. Махотина, С. М. Лесина [5], С. В. Савиновой [6], В. Н. Торгашева [7]. Авторами установлено, что применение этих форм существенно отражается на повышении среднего уровня успеваемости учащихся по изучаемому предмету.

Об устойчивом интересе, проявляемом к проблеме состязательности в образовании, свидетельствуют многочисленные публикации в англоязычном сайте <https://www.brighthubeducation.com/>. Наряду с описанием и апологией различного рода соревновательных мероприятий, в них рассматриваются и негативные следствия этих форм работы с учащимися, которые нередко приводят к деструктивному соперничеству, ссорам и даже конфликтам. М. Carter [15] в заключении своей статьи «Competition in Schools Pros and Cons» (Соревнование в школах: за и против) утверждает, что к состязанию не следует относиться однозначно – положительно или отрицательно, и, что при достижении правильного баланса (меры) оно становится здоровой частью жизни, способствующей достижению успехов.

Говоря о значительном стимулирующем влиянии соревновательного мотиватора на активизацию деятельности учащихся и воспитуемых, невольно приходишь к мысли о возможности его комплексного и в разумной мере системного использования в дошкольной и школьной практике – по всем изучаемым на данной ступени среднего образования предметам и видам деятельности. Однако, в доступной русско- и англоязычной литературе нами не обнаружено сведений об исследовательских проектах, связанных с практической реализацией этой гипотезы.

II. ПРЕДПОСЫЛКИ

Идея не фрагментарного, системного сочетания двух несовместимых на первый взгляд форм социальной деятельности, какими являются соревнование и общеобразовательный процесс (непосредственно классно-урочная работа в средней школе), чаще всего воспринимается с недоверием и даже с опаской. Наиболее вероятная причина – спонтанное, но поверхностное приравнивание упорядоченных и обусловленных правилами форм состязательности к таким жестким проявлениям всеобщей категории борьбы, как соперничество, ссоры, агрессивное поведение, конфликты и т. д. Как правило, оно (приравнивание) подкрепляется предвзятостью об одинаково негативном влиянии тех и других на процесс обучения и воспитания подрастающего поколения.

Негласно принято считать, что главным в современной организации педагогического процесса должно быть следование принципам синергетичности, сотрудничества, взаимопонимания, дисциплины – всего того, что отвечает категории единства, содержащейся в формулировке закона диалектики о «единстве и

борьбе противоположностей». При этом отношение к обладающим огромным потенциалом для развития (в том числе и единения) формам состязательной борьбы, в которых сравнение результатов деятельности, дискуссии и споры по ним могут быть ведущими методами работы с учащимися, мягко говоря, сдержанное. Для устоявшихся взглядов и традиций в образовании гипотеза о системном использовании соревновательных форм работы в сочетании с проверенными временем алгоритмами обучения теоретическим предметам и воспитания в духе синергетизма и уравнивания выглядит в лучшем случае сомнительной, а в худшем – авантюристичной. За исключением эпизодически проводимых смотров, конкурсов, олимпиад и других внеклассных и внешкольных мероприятий, а также физического воспитания и игровой деятельности, в организации которых состязательность является ключевым мотиватором, она либо отвергается, либо к ней прибегают инцидентно, либо просто выпадает из поля зрения теории и практики среднего образования.

Нелишне заметить, что, будучи мощнейшей формой мотивации, состязательность имманентна природе человека; часто становится побудителем его самых разнообразных намерений и поступков, как возвышенных, так и нелицеприятных. По всей видимости, она представляет собой филогенетически обусловленное продолжение конкурентной борьбы за существование и эволюцию в мире живого. Ее высшим, цивилизованным выражением, несомненно, является личностное стремление человека (как носителя ценностной системы и креативности) к самосовершенствованию, в известном смысле к соревнованию с самим собой – вчерашним, сегодняшним и завтрашним, к чему он приходит через снятый в нем противоречивый опыт преодолений, противостояний и состязаний различного характера с другими людьми и обстоятельствами.

Современные общественные отношения, в структуре которых конкуренция-состязательность играет существенную роль, все более настойчиво приводят к осознанию необходимости соответствующей их специфике подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Вместе с тем, не выглядит преувеличенным суждение о том, что нынешние выпускники школ вступают в самостоятельную жизнь со смутными представлениями о многочисленных вызовах, предъявляемых ее насыщенной конкурентными отношениями средой, и скромным арсеналом адекватных для этих условий знаний, умений, опыта в целом. Нежелательные и нередко болезненные результаты их столкновений с проблемными ситуациями, возникающими в такой среде, становятся предметом многочисленных дискуссий.

Вопрос о целенаправленном развитии умелой, корректной и конструктивной конкурентоспособности у учащихся средней школы органично вписывается в общую проблему их интеллектуального и личностного формирования. Игнорировать его, уповая лишь на самопроизвольное, стихийное развитие этой способности, становится все накладнее. С одной стороны, упускается возможность использования колоссальных резервов состязательной мотивации для интенсификации учебной деятельности и развития детей, подростков и старшеклассников, повы-

шения качества образования, его привлекательности и т. д., с другой – профилактики многообразных девиаций в их поведении, в том числе граничащих с жесткостью, проявляемой к сверстникам.

Перечисление доводов в пользу системного использования состязательности в процессе обучения и воспитания в школе можно продолжить. Однако важнее выделить принципиальное преимущество парадигмы с соревновательной направленностью перед другими сложившимися в педагогической теории и практике синергетическими подходами, рассчитывающими либо на мастерство учителя, либо на волевые, либо на ситуационные методы и способы настройки учащихся к активной учебной деятельности. Это преимущество состоит не только и не столько в том, что состязательность, вплетенная в психологическую структуру данного вида деятельности, приводит к существенному повышению интереса у его участников. Главной особенностью рассматриваемой парадигмы является то, что на основе состязательности, как мощнейшего мотиватора, можно выстроить многоуровневую, увлекательную и понятную для учащихся систему «мотивов-стимулов», одновременно увязывая ее с учебными «смыслообразующими мотивами-целями» и превращая, таким образом, их деятельность в «полимотивированную» [4]. Автор выделенных психологических терминов, А. Н. Леонтьев, подчеркивает мобилизационное, «динамизирующее» влияние полимотивированной деятельности на ее смысловую сторону.

Прерывая немалый перечень предпосылок и преимуществ системного использования состязательности в процессе обучения и воспитания детей и учащихся средних школ, предварительно отметим наиболее важное: этот подход существенно меняет их отношение к самому процессу, делает его чрезвычайно увлекательным, желанным и эффективным.

Обозначенная в предыдущем разделе статьи рабочая гипотеза непосредственно связана с проблемой конкретной практической реализации данного подхода в целом. Она выдвинула ряд задач, главная из которых сводилась к разработке варианта комплексной модели организации и управления учебно-воспитательным процессом с встроенным в ее структуру мощнейшим мотивом состязательности. В свою очередь это потребовало внесения соответствующих дополнений и изменений в методику обучения и воспитания, систему критериев и показателей для оценки ее результатов и т. д.

III. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА МОДЕЛИ (ЗАДАЧИ И МОДУЛИ)

Концепция соревновательной организации образовательного процесса выстраивалась пошагово, по мере возникновения задач и определения путей их решения, в течение первых трех лет непосредственной опытной учебной деятельности, проводимой вначале в одной, а позднее в нескольких начальных, средних школах и детских садах. Наиболее важные задачи и решения стали основой для

выделения отдельных модулей, вкратце представленных ниже в той последовательности, в которой они актуализировались.

1. Уровни соревновательной организации

Независимо от сферы жизнедеятельности, в которой соревновательное (жестче – конкурентное) начало является или может использоваться в качестве стимулирующего мотиватора, мобилизующего как отдельную личность, так и любую малую или большую общность людей на успех, приходится сталкиваться с проблемами его меры, регуляции и управления. В нашем случае, при поиске и выборе подходящей организации состязательной деятельности в школе, возникал двоякий вопрос: какие из ее многочисленных форм, во-первых, совместимы с задачами обучения и воспитания, а, во-вторых, будут способствовать повышению эффективности решений этих задач? Достаточно упомянуть индивидуальные и групповые (командные), ситуационные (однократные) и многоуровневые соревнования (например, школьные олимпиады лидеров по различным предметам), используемые в практике среднего образования, чтобы убедиться в ограниченных возможностях какой бы то ни было отдельно взятой формы для ее системного применения. Логичный ответ подсказывало само многообразие форм состязательной деятельности, что привело к разработке и апробации комплексной функциональной модели, открытой для использования различных вариантов этой деятельности в процессе обучения и воспитания учащихся. Исходной базой послужили примеры организации соревновательной деятельности в ряде сфер общественной жизни, таких как судебная практика, спорт, игры, конкурсы и т. д., где процесс подготовки, правила проведения, конкретность критериев и показателей для определения результатов упорядочены и понятны.

Структура настоящей модели включает два основных типа состязательной деятельности с учащимися по всем предметам, предвиденным в учебном плане школы: А) текущую, осуществляемую с определенной периодичностью на уроках, а при подходящих условиях и во внеурочных формах работы; Б) «смотровую» (промежуточную и итоговую), которая состоит из срезовых смотров-соревнований, проводимых в конце каждой учебной четверти.

А. Текущая соревновательная деятельность на уроках (и внеурочных занятиях) организуется и проходит ряд последовательных этапов (и фаз) развития при следующих условиях.

1. На первом этапе в каждом классе школы (с первых до старших) учащиеся распределяются классным руководителем на три стационарные гетерогенные группы, по аналогии с практиковавшимся прежде в общеобразовательных школах СССР их разделением на звенья. На первых порах состав групп определяется ориентировочно, с учетом признаков равенства: а) по количеству учащихся; б) половой принадлежности; в) уровню физического и психического развития; г) успеваемости и т. д. В дальнейшем он регулируется на основе результатов срезовых смотров, путем перемещения отдельных представителей групп из одной в другую, с целью уравнивания их сил и возможностей для соревновательной деятельности на уроках (и внеурочных занятиях) в предстоящей учебной четверти. Сле-

дует особо подчеркнуть, что за этим малым исключением основной состав, костяк групп должен оставаться неизменным, постоянным в течение всего учебного года и, желательно, в последующие годы.

2. Периодично, в процессе урочной (и внеурочной) деятельности по каждому из изучаемых предметов, проводится групповая соревновательная работа – звенья данного класса соревнуются между собой в решении поставленных учителем задач. Задачи могут быть общими или дифференцированными, проблемными или связанными с закреплением пройденного учебного материала, предназначенными для «сильных» и «отстающих» учащихся, т. е. различной степени сложности. По строго определенным правилам организации и при модифицированной методике этой работы результаты решений групп сначала оглашаются их представителями, а затем, под руководством учителя, выступающего в роли модератора, обсуждаются фронтально, всем классом; фактически подвергаются сравнительному анализу в дискуссионной форме. При этом ставятся дополнительные вопросы, поощряются споры между группами, выдвигаемые учащимися аргументы, уточнения, опровержения, доказательства, что способствует расширенному и более глубокому раскрытию и пониманию учебного содержания, связанного с решаемыми задачами и темами. Завершает дискуссию распределение мест между звеньями, с 1-го по 3-е. Они присуждаются консенсусно, совместно учителем и учащимися, в зависимости от успешности решения соревновательных(ой) задач(и), на основе чего и в соответствии со специально разработанной системой критериев и шкалой показателей группам выставляются баллы, которые заносятся в сводную таблицу-дневник для общего учета, о чем более подробно будет сказано ниже.

3. Периодичность, а по существу мера использования состязательно-групповой деятельности, определяется тем, что из существующих четырех организационных форм работы с учащимися – фронтальной, групповой, индивидуальной и самостоятельной – ей может отводиться от 1/4 до 1/3 части от общего объема учебного времени. Иными словами, это может быть каждый 3-й или 4-й урок по данному предмету, полностью (целиком) посвященный решению соревновательных заданий (не более двух за урок); соревнование может проводиться и однократно по какой-либо задаче (или дифференцированным задачам) в трех последовательных уроках, занимая до 1/3 учебного времени в каждом из них. Допускаются и другие варианты состязаний, например, инцидентное соревнование по случайно возникшему интересному вопросу, т. к. даже малыши подготовительных групп детского сада, не говоря уже об учащихся школ, быстро (обычно в рамках первой учебной недели) усваивают правила и алгоритмы этой, по существу игровой формы организации педагогического процесса. Она становится доступной и легко воспроизводимой при всех изучаемых предметах благодаря стационарности групп, единству системы критериев и показателей для оценки результатов соревновательной деятельности, общим технологическим и методическим правилам ее реализации. Достаточно в течение первой недели провести соревнование по одной задаче на уроках по нескольким, подчеркиваем, различным учебным предметам, чтобы учащиеся ознакомились и освоились с основами этой

организации учебной деятельности. Однако должного уровня владения ее правилами, алгоритмами, умениями и методикой удастся достичь гораздо позже. Все это требует большего времени и усилий как со стороны учащихся, так и, прежде всего, со стороны учителей. Причем, если для учащихся это время измеряется одним-двумя месяцами (учебной четвертью), то для учителей – не менее чем полугодием, что вполне естественно. Им приходится дополнительно осваивать иной стиль управления и регуляции учебно-воспитательным процессом с его особой спецификой, методами и приемами, часто «переключаться» с фронтальной, индивидуальной или самостоятельной работы на связательно-групповую, во многом преодолевая в себе интерференцию установок и навыков привычных форм взаимодействия с учащимися.

4. По достижении свободного владения методикой работы со стационарными гетерогенными группами (общими для всех учебных предметов) в данном классе, можно приступать к следующим трем этапам (и фазам) ее освоения. Каждый из них связан с развитием умений совместной деятельности, но теперь уже в условиях работы с определенным видом мобильных групп – вначале гетерогенных по уровню успеваемости учащихся, затем гомогенных и впоследствии образуемых ими самостоятельно, на основе взаимных предпочтений. В свою очередь на каждом из этих этапов большие стационарные группы пошагово делятся учителем по данному предмету на две, затем на три, четыре (и более – в зависимости от количества учащихся в классе) мобильные группы для дифференцированной работы над учебно-соревновательными задачами и подготовки к обсуждению их решений (см. Таблицу 1).

Обсуждения и дискуссии по решениям, ответам или исполнениям соревновательных задач проводятся по знакомой схеме – между большими стационарными группами, завершаясь распределением заслуженных ими в соревновании мест (с 1-го по 3-е) и оценочных баллов. Баллы заносятся в сводные таблицы, суммируются и на основе простых среднеарифметических формул вычисляются относительные показатели успеваемости за четверть, полугодие и год не только для групп, но и для каждого из учащихся данного класса, о чем речь пойдет в разделе «Критерии и показатели».

Таблица 1

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ УЧАЩИХСЯ
ОДНОГО КЛАССА ПРИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (СО)
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА. [Типология: а) групп; б) мезо- и
микроуровней организации; в) этапов развития системы.]**

Количество учеников	≈ 34	Мик- ро- уров- ни СО и фазы	Мезо- уровни СО и этапы разви- тия
Группы			

по составу					разви- тия	
↓		↓	↓	↓	↓	↓
Стационарные (Гетерогенные)		11	11	12	1	I
↓		↓	↓	↓	↓	↓
МОБ ИЛ ЬН ЫЕ	Гетеро- Генные	5+6	5+6	6+6	2	II
		4+4+3	4+4+3	4+4+4	3	
		3+3+3+2	3+3+3+2	3+3+3+3	4	
		2+2+2+2+3	2+2+2+2+3	2+2+2+2+2	5	
	Гомо- Генные	5+6	5+6	6+6	6	III
		4+4+3	4+4+3	4+4+4	7	
		3+3+3+2	3+3+3+2	3+3+3+3	8	
		2+2+2+2+3	2+2+2+2+3	2+2+2+2+2	9	
	По взаим- ным пред- почита- ниям	5+6	5+6	6+6	10	IV
		4+4+3	4+4+3	4+4+4	11	
		3+3+3+2	3+3+3+2	3+3+3+3	12	
		2+2+2+2+3	2+2+2+2+3	2+2+2+2+2	13	
	↓		↓	↓	↓	↓
Индивидуальная идентификация в стац. группах		1+1+1+1+1+ 1+1+1+1+1	1+1+1+1+1+ 1+1+1+1+1	1+1+1+1+1+ 1+1+1+1+1	14	V

В теоретическом плане представленная схема организации групповой работы, охватывающая все ее виды, выглядит громоздкой и сложной. Однако ее практическая пошаговая реализация и верификация оказались вполне доступной, приемлемой, а главное интересной, подчеркнута эмоциональной и побуждающей к творчеству как учащихся, так и педагогические коллективы. Она не требует принципиальных изменений в учебных планах, программах, расписании уроков и внеурочных занятий. Вписывается естественным образом в ход учебно-воспитательного процесса, меняя лишь его внутреннюю, текущую организацию, иными словами, существенно преобразует тактику, не затрагивая стратегических основ образования. Исключением и в определенном смысле небольшим дополнением к учебному плану являются смотры, своеобразные «мини олимпиады» различных уровней.

Б. Смотры. Продолжительность среднего образования, объективно превращающая его из года в год в привычную, однообразную деятельность, порождает и прогрессивно обостряет проблему снижения интереса и мотивации школьников к учению. Призывы и увещания взрослых о необходимости ответственного отношения к школе, определяющего уровень подготовки к самостоятельной жизни, ее перспективы, воспринимаются подавляющей массой учащихся, особенно младшего и среднего школьного возраста, как назойливые абстракции. Им хочется самовыражения и реализации «здесь и сейчас», в настоящем или ближайшем будущем, а не готовиться методично к предстоящему «далёко». Любая вероятность испробовать свои силы в каком-либо конкретном действии, мероприятии

или события встречается с нескрываемым любопытством, а нередко и желанием поучаствовать в нем.

Практически неограниченные возможности для целенаправленной организации подходящих мероприятий и событий (определенной «событийности») в процессе обучения и воспитания, отвечающих желаниям и стремлениям учащихся к самовыражению, предоставляет принцип состязательности. И, казалось бы, развернутая выше систематизация форм групповых соревнований по решению задач на уроках и внеурочных занятиях, которые по существу являются микрособытиями такого рода, вполне адекватна для реализации этих возможностей. Однако, даже ее умелое применение только на одном уровне – на уровне состязательной методики обучения на уроках – ожидаемо привело бы к нежелательным побочным эффектам, например, к нелояльному соперничеству и конфликтности между стационарными группами данного класса. Проще говоря ситуация вошла бы в тупик, в результате чего пришлось бы отбросить всякую мысль о продолжении работы по настоящему проекту.

Надежный выход из тупика подсказывала сложившаяся в различных сферах общественной жизни поуровневая, ступенчатая организация состязаний. Наиболее строго и последовательно она выстроена в спорте, где проблемы мотивации, целеполагания, самоидентификации, коллективизма, конфликтности и многие другие либо решены, либо сведены до минимума, либо своевременно преодолены, либо снимаются по справедливости или согласию соревнующихся сторон. Основанная на важнейших принципах корректной состязательности, таких как равенство стартовых возможностей, определенность правил проведения, критериев и показателей для регистрации, сравнимости и учета результатов, доступность верификации достижений и других, эта организация изобилует примерами системной событийности, а с ней и перспективной мотивационной настройкой на любую деятельность.

В нашем случае проблема поуровневой событийности была решена путем введения особой организационной формы – педагогических смотров, проводимых в конце каждой учебной четверти.

Первую и третью учебные четверти, соответственно в начале ноября и в конце апреля, завершают внутренние классные смотры, т. е. соревнования между стационарными группами данного класса учащихся по каждому из всего комплекса учебных предметов. Они почти ничем не отличаются от обычных состязаний на уроках. Проводятся учителями класса по соответствующим предметам и не требуют дополнительной организации в учебном плане школы. Исключением является лишь их содержание, которое состоит из итоговых соревнований между стационарными группами в решении задач экзаменационного характера, охватывающих пройденный в четверти учебный материал по отдельным темам данного предмета и подбираемых учителями класса. Следует подчеркнуть, что в отличие от учебных состязаний на уроках сравнительная оценка результатов работы над задачами во время смотров обосновывается и осуществляется самим учителем на основе предварительно заданных им же критериев. Обсуждения и дискуссии с

учащимися при этом не проводятся. Данные смотров заносятся в сводные таблицы для обработки и учета текущей динамики развития групп, отдельных учащихся и ряда других факторов. Важно отметить, что внутриклассные смотры не являются самоцельными мероприятиями. Их главное предназначение состоит в том, чтобы на основе полученных и усредненных (среднеарифметических) показателей классный руководитель мог уравнивать силы стационарных групп своего класса путем взаимного перемещения отдельных учащихся из одной группы в другую, обеспечивая, таким образом, равенство стартовых возможностей для их формирующихся коллективов-команд на предстоящую учебную четверть.

В последние дни (обычно не более двух) первого и второго полугодия, т. е. в конце декабря и мая, планируются школьные смотры. Это та дополнительная внеклассная форма соревнований учащихся по изучаемым предметам на уровне школы, о которой говорилось выше. Школьные смотры организуются педагогическим советом школы и проводятся только между стационарными группами-первенцами из параллельных классов, определяемыми на основе обобщенных (накопленных) показателей по соревновательным задачам, которые были продемонстрированы ими за истекшее полугодие на уроках и в предыдущих внутриклассных смотрах. Группы, занявшие в своих классах вторые и третьи места по общему зачету показателей, в школьных смотрах не участвуют. Учащиеся этих групп продолжают учебу в обычном режиме. Можно было бы развернуто порассуждать о захлестывающих их в это время переживаниях за команду своего класса, об отражении результатов смотра на мотивацию и отношение к учению, на эмоции, амбиции, сплоченность, единение во всем его коллективе и т. д., но здесь ограничимся лишь их упоминанием.

На многочисленные вопросы как принципиального, так и технического характера, возникавшие в связи с организацией школьных смотров, были найдены ответы и действенные решения. Подробное описание тех и других потребовало бы выхода за рамки проектного объема, однако некоторые из них все же позволим себе озвучить в качестве примеров. Это следующие вопросы: в чем заключается смысл школьных смотров; можно ли менять состав групп-первенцев, усиливая его «отличниками» из двух других групп данного класса; кем составляются или осуществляется подборка соревновательных задач по отдельным предметам; как организовываются смотры в школах с большим количеством параллельных классов; кто руководит и является арбитром в соревнованиях по отдельным предметам?

На вопрос о смысле школьных смотров частичные ответы, связанные с перспективной мотивацией, самоидентификацией, воспитанием коллективизма, умениями взаимодействия, взаимопонимания, профилактикой соперничества, конфликтов и т. д., даны выше. По существу, как сам вопрос, так и ответы на него в равной степени относятся ко всем элементам и уровням предлагаемой вниманию организации работы в школе, открывающей еще одну возможность преодоления известного в психологии и педагогике постулата непосредственности. Но этим не ограничивается число доводов в пользу соревновательной деятельности на уроках, смотрах и системы в целом.

При моделировании настоящей системы приоритетным требованием, вытекающим из принятого в качестве ведущего кибернетического подхода, было создание отвечающей ее специфике информационной подсистемы, которая обеспечивала бы процесс обучения и воспитания достаточно объективной и надежной информацией на всех его уровнях. Иными словами, проблема информативности и информогенности тех или иных узловых скрепов и элементов, т. е. организационных и методических форм работы, соревновательных задач и т. д., включаемых в конструкцию системы, была центральной и решалась в первую очередь. Фокус внимания, обычно направленный на результативность исполнительской, эффекторной стороны какой-либо апробируемой педагогической системы (либо отдельно взятого инструмента), в нашем исследовании был перемещен на ее информационные составляющие, их информативность и технологию регистрации.

Во-первых, информация, получаемая при непосредственном сравнении результатов соревнующихся в равных условиях групп детей и учащихся гораздо объективнее и точнее той, которую может обеспечить любой другой психолого-педагогический метод, основанный на какой-либо из распространенных в мире твердых оценочных или тестовых шкал и форм (в том числе ЕГЭ) с порождаемым ими же субъективизмом при оценивании. Неопосредованная и неотложная относительность первой позволяет лучше судить не только об успешности работы, успеваемости учащихся параллельных классов, развитии коллективизма, командного духа, критичности, объективности, качестве преподавания, а также об индивидуальных способностях, личностных, лидерских и других качествах подопечных. Ее главное преимущество состоит в том, что она предоставляет более точный, объективный и богатый материал для оперативного анализа и выводов, внесения соответствующих коррекций в процесс управления образованием, поиска новых организационных и методических решений.

Во-вторых, особая ценность школьных смотров заключается в возможности создания собственного (школьного) фонда соревновательных задач по изучаемым темам и предметам с критериями-требованиями для оценки их решений. Сначала отметим, что пакеты с задачами и критериями, разрабатываются учителями-предметниками классов, участвующих в школьных смотрах, и предоставляются арбитражным комиссиям. Комиссии же формируются на ротационной основе из учителей по тем же предметам, преподающих в предшествующих или следующих классах. Путем жеребьевки из этих пакетов отбираются задачи, связанные с пройденными темами, для проведения на их основе соревнований-конкурсов по каждому из учебных предметов между группами-первенцами параллельных классов. Теперь по сути: составляемые учителями соревновательные задачи, помимо своего прямого предназначения в качестве индикаторов относительной успеваемости учащихся параллельных классов, превращаются в источники исходящей из практики конкретной информации о соответствии содержания учебных программ возможностям и интересам детей и учащихся, а главное о назревших проблемах, ориентирах и векторах по усовершенствованию и обновлению образовательных стандартов.

По шекотливому вопросу об усилении групп-первенцев данного класса путем замены отстающих («слабых») учащихся «отличниками» из двух других его групп, с целью достижения лучших результатов на школьных смотрах, ответ был получен с помощью следующей опытной проверки. Руководителям одних классов было предложено произвести такие замены в своих группах-первенцах для участия в школьном смотре по всему комплексу учебных предметов, в то время как команды групп из других параллельных классов, выступали в первичном стационарном составе. В подавляющем большинстве случаев, а тем более в комплексном зачете, команды групп с усиленным составом добивались отнюдь не лучших результатов. Как и ожидалось, замены скорее мешали, чем способствовали привычному и более продуктивному взаимодействию между членами таких групп.

Причины, предопределяющие подобный исход событий, могут быть разные, но в наших наблюдениях две из них выступали на поверхность довольно отчетливо. Первая, и наиболее вероятная, заключается в том, что разовая (кратная) и в некотором смысле экстремальная замена «своих» членов стационарной группы «не своими игроками» расстраивает сложившиеся в течение предшествующего школьному смотру учебного периода внутрикомандные, коллективообразующие связи и отношения в ее структуре. Хорошо известно, что от устойчивости этих связей, слаженности общения, минимизации противоречий, быстроты обмена информацией, взаимопонимания и консолидированности между членами данной команды больше всего зависит успех любой командной борьбы. Вторую причину порождает принципиальная неопределенность в удачности рассматриваемых замен. Если в каком-либо узкоспециализированном виде состязательной деятельности можно предвидеть их адекватность, то для соревнований по всему комплексу разнообразных учебных предметов в школьных смотрах, в которых существенную роль играет еще и пестрота индивидуальных различий, способностей и возможностей учащихся, это предприятие становится слишком рискованным, а чаще приводит к разочарованиям.

Впрочем, оба описанных для определения составов команд классов подхода (обозначим их условно как «стационарный» и «отборочный») имеют свои преимущества и недостатки. Эффективность того и другого легко сравнима, а, следовательно, и верифицируема, что предоставляет возможность выбора, более подходящего из них для условий данной школы. И он должен быть однозначным, отвечающим жесткому принципу «или-или», так как у каждого подхода свои акценты и специфика в стратегии и тактике, организации и реализации педагогического процесса, существенно отличающие его от другого, во многом альтернативного ему варианта. Эти акценты задают тон на все стороны деятельности, начиная с планирования, индивидуального и общего настроения на предстоящий учебный период, которые затем формируют определенный характер отношений между учащимися, группами в классе, учителями, в руководстве школы, сказываются на общем климате, стиле, методах работы, и заканчивая ее результатами.

Забегая вперед, выделим важнейшее преимущество стационарного подхода, обеспечивающего, в сравнении с отборочным, более объективную, неискаженную

заменами информацию о среднем уровне подготовки учащихся данного класса, что в свою очередь позволяет выстроить более рациональную, строгую и доступную для всех уровней, этапов и особенно участников модель цифровизации в образовании.

Межшкольные смотры. Согласно концепции, в конце учебного года организовывались и проводились один за другим смотры на двух уровнях – школьном, а затем между группами-победителями из параллельных классов школ, участвующих в деятельности по настоящему проекту. Смотр на межшкольном уровне принципиально ничем не отличается от школьного смотра, осуществляется по представленным в описании последнему правилам и алгоритмам. Единственное организационное различие между ними вносит возможность проведения межшкольного смотра одновременно на базе нескольких школ путем распределения соревнований по отдельным классам, с 1-го по 10-й. К примеру, состязания по всем учебным предметам между группами-первенцами начальных классов из различных школ могут проводиться на базе одной из этих школ; между победителями части средних классов – во второй, другой их части – в третьей школе; наконец, соревнования групп старшеклассников организуются в четвертой школе. Таким образом, нагрузка по организации межшкольного смотра равномерно распределяется между участвующими в нем школами.

В проекции межшкольные смотры могли бы проводиться последовательно по восходящим уровням системы среднего образования – на местном, муниципальном и выше, являясь при этом источником достаточно объективной, открытой и легко упорядочиваемой в плане цифровизации информацией о состоянии, ходе и результатах деятельности в ее структурах.

2. Критерии и показатели

Пожалуй, самой острой проблемой, возникшей при разработке и развитии системы соревновательной организации образовательного процесса, стала неопределенность единых критериев для сравнения результатов деятельности учащихся по различным учебным дисциплинам, без которых, как без набора нужных инструментов-орудий в любой деятельности, весь замысел оказался на грани срыва. Не представлялось возможным справедливое распределение мест и соответствующих цифровых показателей между соревнующимися группами учащихся по решениям конкретных задач, успешности усвоения учебного материала по отдельным предметам и в сводных данных – по фазам, этапам и уровням соревнований. Но еще больше вопросов вызывал диссонанс, нередко переходящий в коллизии, между общепринятой, привычной методикой обучения (воспитания) и опосредованной состязательной мотивацией деятельностью. Большинство практических попыток их совмещения заканчивалось разочарованием, что привело к осознанию необходимости в разработке соревновательной разновидности методики обучения/воспитания, адаптированной к классно-урочным формам деятельности.

Соревновательной методике следовало: быть применимой в состязательной деятельности групп учащихся по всем учебным предметам и формам работы, включая смотры; создавать у них адекватные установки, способствующие успеш-

ному решению поставленных состязательных задач; обеспечивать прозрачность и объективность заключений, оценок, распределения мест между соревнующимися группами по отдельным решаемым задачам и в конечном зачете. Перечень требований, предъявляемых к рассматриваемой, как, впрочем, и к какой бы то ни было другой методике обучения и воспитания, можно значительно расширить. Но рациональнее, обозначив его, перейти к характеристике использованного в нашем исследовании блока критериев и показателей, функции которого не ограничиваются только оценкой результатов деятельности. Он играет ключевую роль в операционализации общей системы соревновательной организации учебно-воспитательного процесса.

А. Показатели

По логике действий, совершаемых при оценивании результатов всякого соревнования, правильнее было бы начать описание двухмодульного блока критериев и показателей с первых, а не со вторых, но в интересах наглядности и лаконичности изложения удачнее представить их связку нелинейно, в обратной последовательности, т. е. с модуля показателей.

Решение дилеммы функциональных различий между, а) жесткой формой распределения занимаемых в соревнованиях порядковых мест (на 1-е, 2-е и 3-е) и б) принятой в школах Болгарии шестибалльной системой оценок индивидуальной успеваемости учащихся было найдено путем совмещения, а не отдельного учета показателей, получаемых с помощью каждой из них.

Оценка результатов соревновательной деятельности групп на уроках осуществлялась следующим образом: группе учащихся, лучше других справившейся с учебной задачей и заслужившей первое место, присуждалось «6» баллов; группе со вторым результатом – «5» баллов; третья группа за самый слабый результат получала «4» балла. За этой простой заменой обозначений мест (1, 2 и 3-го), распределяемых между соревнующимися группами класса, на показатели усеченной шестибалльной оценочной шкалы (соответственно 6, 5 и 4 балла), потянулась цепь непривычных, но эффективных форм, методов и алгоритмов работы с учащимися.

Таблица 2а

№	Задачи	Критерии	Показатели		
			1 гр.	2 гр.	3 гр.
1.	.....	.....	6	4	5
2.	.....	.....	4	5	6
	Средний балл за урок		5,0	4,5	5,5

Примечание: При пятибалльной системе оценок аналогичными показателями стали бы «5, 4 и 3» балла.

Одной из обязательных форм, обеспечивающих наглядность и гласность в ходе состязательной деятельности на уроках, является рабочая таблица, в отдель-

ных графах которой размещается информация: а) о содержании соревновательных задач; б) о критериях оценки их решений; в) об итоговых показателях работы групп по задачам (см. примерную Табл. 2а).

Для системного учета данных как организационно-методического характера, так и об относительной успеваемости групп учащихся в течение учебных четвертей, полугодий и года была разработана специальная форма классного журнала, в который по разделам заносились сведения:

- о поименном составе стационарных групп на предстоящую учебную четверть;

- о результатах их текущей соревновательной деятельности по отдельным учебным предметам и видам деятельности в той же (представленной выше) табличной форме, включающей описание состязательных задач, критериев и показателей;

- о результатах очередных смотров всех уровней с усредненными показателями по отдельным предметам, периодам и завершающими их сводными данными (см. Табл. 2а, графа «Средний балл...»), которые затем в обратном, нисходящем порядке, на основе простых среднеарифметических вычислений, отражаются на итоговых показателях групп, параллельных классов, а в проекции и на индивидуальных оценках учащихся.

Последним объясняется, почему в качестве оценок при соревновательной деятельности были избраны цифровые значения «6, 5 и 4», а не, например, «6, 4 и 2» или «1, 2 и 3». При втором и третьем варианте их отражение на итоговые нисходящие показатели различных уровней (школьного, классного, группового и индивидуального) было бы, мягко говоря, далеко не оптимальным.

Не углубляясь в подробности всех довольно простых и однообразных расчетов, связанных с определением и последующим ранжированием текущих и итоговых показателей учебно-воспитательного процесса в целом, обратим внимание на одну немаловажную деталь. Она касается случаев, когда в смотрах школьного и межшкольного уровней участвуют группы из четырех и более параллельных классов. Например, если в данной школе существует 4 (или 5, т. е. «а, б, в, г, д») первых класса, показатели по решениям соревновательных задач между представляющими их на школьном смотре группами-первенцами распределяются на основе следующих значений: «6,0», «5,34», «4, 67» и «4,0» (для 5-ти групп соответственно «6,0», «5,5», «5,0», «4,5» и «4»).

Таким образом, оба вида показателей – традиционных индивидуальных оценок, выставляемых учителем на основе его субъективных суждений, и относительных оценок в соответствующих баллах, получаемых при групповой соревновательной организации учебно-воспитательного процесса, – составляют первичную базу для цифровизации ее результатов. Единая форма тех и других позволяет производить соответствующие вычисления для рейтингов по сводным (индивидуальным, групповым, классным и школьным) итоговым данным в различных направлениях – по горизонтали и вертикали, в восходящем и нисходящем, линей-

ном и обратном порядке, по отдельным предметам и видам деятельности, а также в комплексном зачете.

В заключение раздела о показателях следует особо подчеркнуть, что при определении результатов работы групп по соревновательным задачам категорически не допускается присуждение двух одинаковых мест, т. е. двух первых, вторых или третьих (с соответствующими эквивалентами в баллах, например, «б», «б» и «4» или «б», «5» и «5» и т. д.). С этой функцией (недопущения одинаковых результатов) успешно справляется дифференцированная и используемая на сравнительной основе система критериев.

Б. Критерии

Сравнение, являющееся одновременно скрижалью и надежным мерилom для устремленной к самовыражению, достижениям и победам состязательной деятельности, как и для безграничного поля познания, использовалось нами не просто в качестве ведущего метода оценки результатов групповой работы учащихся и не только индикатора пригодности тех или иных критериев для этой функции. Из непосредственных текущих сравнений различного характера, как из несущих элементов здания, был выстроен весь каркас соревновательной организации учебно-воспитательного процесса в экспериментальных школах и детских садах.

В частности, постулат сравнения залег в основу разработанной и апробированной в реальных условиях педагогической деятельности гибкой системы (модуля) критериев, исполняющих одновременно функции: а) установочную, придающую определенную смысловую и одновременно соревновательную направленность групповой работе учащихся; б) регуляционную, способствующую оптимизации управления учебным процессом в условиях состязательности; в) оценочную, превращающую их в инструменты для сравнения результатов работы соревнующихся групп, а также основаниями для распределения между ними заслуженных порядковых мест посредством описанных выше цифровых показателей. Составляют ее пять групп (кластеров) критериев различной сложности, определяемой характером требований к решениям состязательных задач. Порядок их описания построен с учетом правила, что очередной и более совершенный класс средних явлений, в данном случае групп критериев и задаваемых ими установок, снимает в себе основные признаки предшествующих видов.

В свою очередь, каждая отдельно взятая группа (кластер) критериев включает их близкие по значению варианты. По своему усмотрению учитель может использовать для работы по конкретной учебно-состязательной задаче не только любой из них, но и подобрать свой созвучный им и более адекватный для этой задачи аналог. Иными словами, перечень упомянутых в том или ином кластере критериев открыт для дополнения другими наименованиями с тождественным или близким по смыслу значением.

Отметим, что теоретической основой при разработке опытной системы критериев послужили взгляды Н. А. Бернштейна [1] на развитие психофизических координационных способностей и качеств человека.

Дифференцированный по группам состав критериев представлен в виде следующих требований к результатам (ответам, решениям, исполнениям) по связанным задачам:

1. Правильность (или точность, безошибочность, адекватность, аккуратность ...);
2. Полнота (или цельность, подробность, комплексность);
3. Оригинальность (или нестандартность, рациональность, выразительность, креативность);
4. Вариативность (или количество, многообразие способов, путей, приемов, примеров);
5. Быстрота (скорость, оперативность, интенсивность) готовности решения, ответа, исполнения либо его подготовка за отведенный учителем отрезок, лимит времени.

Из этой, громоздкой на первый взгляд, гаммы критериев, для групповой работы с отдельно взятой учебно-соревновательной задачей выборочно используется не более двух – один (он же ведущий) из первых четырех кластеров и второй (вспомогательный) из пятого кластера.

Ведущий критерий: а) конкретизирует требование к качеству результата работы (ответа, решения, исполнения) над учебной задачей; б) формирует у учащихся адекватную этому требованию установку, настрой, направленность действий; в) является основным при классификации результатов работы соревнующихся групп.

Вспомогательный критерий, т. е. либо быстрота (скорость, оперативность) решения задачи, либо его подготовка за определенное (контрольное) время: а) вступает в силу, становясь дополнительным, страховочным условием для определения неравенства результативности групп в тех случаях, когда ими представлены одинаковые (равноценные) ответы или решения по первому критерию; б) способствует повышению интенсивности совместной деятельности, мобилизуя группы на достижение лучшего результата.

В Таблице «2б» приводятся примеры использования различных критериев для работы по отдельным заданиям.

Таблица 2б

№	Задачи	К р и т е р и и	Показатели		
			1 гр.	2 гр.	3 гр.
1	.....	«Правильность» решения и «быстрота» его подготовки	6	4	5
2	.....	«Оригинальность» решения, «время» подготовки (~3 мин.)	4	5	6
	Средний балл за урок		5,0	4,5	5,5

Представив вкратце организационные функции модуля критериев, коснемся в тезисной форме некоторых особенностей его структуры и связанности с содержанием, степенью сложности, а, следовательно, качеством различных учебно-соревновательных задач.

1. Структурные особенности этой конфигурации критериев прослеживаются по качественным различиям между последовательно усложняющимися от первого к очередным кластерам требованиями к решениям соревновательных задач. Так, если критерии первого кластера требуют лишь «правильного» решения задачи, то профиль критериев второго кластера значительно сложнее. Его главным условием является расширенный и подробный, т. е. возможно более «полный» ответ, который, безусловно, должен быть и «правильным». Требования следующего, третьего кластера критериев еще сложнее. Они не удовлетворяются просто правильным и даже полным решением, ответом или исполнением задачи. Последние в той или иной степени должны отличаться «оригинальностью», проблемностью, иными словами побуждать к проявлениям творчества, смекалки, сообразительности. Но самые сложные и опять-таки проблемные требования выдвигают критерии четвертого кластера. Они побуждают к поиску и выявлению возможных «вариантов» ответов, путей и способов решения задачи, из которых как минимум один бывает «оригинальным». Нетрудно представить какую базу для анализа, новых догадок, содержательных споров между группами и дискуссий, разворачивающихся вслед за оглашением ответов, обеспечивают предложенные ими же результаты совместной деятельности. Наконец, критерии пятого кластера, так или иначе ограничивающие временные рамки групповой работы над задачами, стимулируют процессы самоорганизации учащихся, мобилизации коллективных усилий, интенсивного обмена внутригрупповой, а затем и межгрупповой информацией. О частностях их применения в качестве дополнительных надо сказать отдельно: критерий «быстрота или скорость» подготовки ответа, исполнения, решения задачи, в подавляющем большинстве случаев используется в паре с каким-либо из критериев первого кластера, требующим от групп представления правильного, точного результата на опережение; а «лимит времени» – в сочетании с критериями второго-четвертого кластеров.

2. Двусторонняя связь между структурой критериев и смысловым содержанием соревновательных задач с характерной для них мобильностью, также выступает вполне отчетливо. С одной стороны, любая задача может быть усложнена (или упрощена) посредством избранного для работы с ней критерия из того или иного кластера. Педагогу достаточно определиться с тем, какое требование для данной задачи (а, следовательно, критерий с его установочной функцией) больше соответствует уровню подготовки учащихся, теме занятия и т. д., чтобы придать ей оптимальную степень сложности. Требованием для нее может быть и правильность, и полнота, и оригинальность, и варианты решения.

С другой стороны, наметив за исходную основу критерий какого-либо из кластеров, можно подобрать для учебной ситуации соревновательную задачу с более адекватным по сложности содержанием.

3. Если критерии двух первых кластеров, «правильность» и «полнота» ответов, чаще всего используются в соревнованиях по задачам, связанным с воспроизведением (репродукцией) и проверкой усвоенных знаний, то функции критериев третьего и четвертого кластеров принципиально иные. Сводятся к основному требованию – поиску оригинальных и/или вариативных решений по заданиям, а, следовательно, к стимуляции и проявлениям творческих способностей и задатков учащихся. Эта дифференцированность критериев предоставляет не только конкретные ориентиры для подбора наиболее подходящих по содержанию состязательных задач. Она способствует эффективному решению ряда других вопросов обучения и воспитания, в том числе дифференцированного подхода в работе с учащимися с различным уровнем успеваемости.

3. Учебно-соревновательные задачи

Для иллюстрации учебно-соревновательных задач по различным предметам общего и дифференцированного типов с критериями (требованиями), на основе которых распределяются оценочные баллы (6, 5 и 4) между группами по представленным ответам, приведем примеры из Сборников [8; 12] в переводе на русский язык.

1. Общая соревновательная задача по Родной речи для стационарных групп учащихся 1-го класса. Тема урока: «Предложение».

«Определите количество предложений в тексте!

весеннее солнце грело весело на дворе играла кошка со своими котятками
вдруг прилетел большой орел он схватил одного котенка его мать вцепилась в хищника и спасла котенка

Критерии: точность, быстрота (подготовки ответов)» [12а].

2. Дифференцированные задачи по Природоведению для стационарных групп учащихся 3-го класса. Тема урока: «Животные».

Условия: «Какая из групп больше знает об этих животных? Расскажите, что вы знаете о них в следующем порядке: Что это за животное? Где живет? Как выглядит, как двигается? Чем питается? К какой группе животных оно относится? Его значение для человека:

- заяц, медведь – 1-я группа (учащихся);
- аист, фазан – 2-я группа;
- пчела, колорадский жук – 3-я группа.

Критерии: полнота, время (для подготовки групп к ответам – 2 мин)» [12б].

3. Дифференцированные задачи по Физике для стационарных групп учащихся 6-го класса. Тема урока: «Тепловое расширение тел».

«Одни и те же ли молекулы:

- в паре и речной воде – 1-я группа (учащихся);
- в газированной воде и во льду – 2-я группа;
- в воде чая и в лимонаде – 3-я группа?

Критерии: полнота, время (для подготовки ответов – 5 мин.)» [9].

Опуская изложение организационно-методических шагов (алгоритмов) работы над заданием, включающих объяснение условий соревнования, внутригрупповую работу и межгрупповое обсуждение (общеклассную дискуссию) в режиме состязательности, которое завершается обобщением и распределением оценочных баллов (6, 5 и 4) между стационарными группами учащихся, предложим вниманию две выдержки из публикаций учителей (в переводе на русский язык).

Ст. Русенова [12а] приводит следующие сравнительные данные, полученные в конце учебного года в результате проверки итоговых самостоятельных работ по Родной речи учащихся экспериментальных и контрольных 3-х классов:

- 8 безошибочных работ в опытном классе и по 1-2 – в двух контрольных классах;

- в среднем 3,8 допущенных ошибок в опытном классе; в контрольных классах – 7,11 и 8,76;

- использованные синонимы в опытном классе 8,7; в контрольных классах – 4,3 и 3,7;

- образованные родственные слова в опытном классе 9,8; в контрольных классах – 5,0 и 5,6.

Показательно отношение учителей экспериментальных школ и детских садов к соревновательной организации учебно-воспитательного процесса (УВП). В лаконичной форме оно выражено в одном из выводов учительницы математики В. Ташковой [12б]: «Использование соревновательной организации УВП как (целостной) системы способствует развитию познавательных способностей учащихся на уроках математики, умений анализа, сравнения и сопоставлений, обостряет наблюдательность, критичность и доказательственность в их мышлении».

Сравнительный подход, на основе которого разработан не только охарактеризованный в общих чертах блок критериев и показателей, но и вся модель соревновательной организации учебно-воспитательного процесса, привел к осознанию необходимости соответствующих изменений в привычных алгоритмах и методике работы с учащимися, распределении программного содержания, подготовке педагогического состава школы. Их описание потребовало бы выхода далеко за представительские рамки настоящего сообщения. Лучше завершить его двумя взаимосвязанными замечаниями, присовокупив к ним для наглядности конкретные примеры из публикаций двух учителей, участвовавших в работе по настоящему проекту.

1. Благодаря этому подходу доминирующее при фронтальной, индивидуальной и самостоятельной формах работы двустороннее общение «учитель-ученик» было расширено до трехстороннего – «учитель-ученик-ученик». Проблема оцутимой нехватки прямого общения между учащимися (т. е. звена «ученик-ученик» этой формулы) в классно-урочной работе решалась посредством: а) совместной внутригрупповой деятельности, перетекающей в б) межгрупповую, в виде состязательного обсуждения результатов, дискуссий и возможных споров по ним.

2. Как игровое и окрашенное полезными эмоциями выражение сравнимости (шире – относительности) позиций, действий и результатов в текущем режиме, состязательность порождает особое информационное поле, насыщаемое активной аргументацией, догадками и их критической оценкой со стороны самих учащихся. Интенсивный обмен информацией между соревнующимися группами учащихся по содержанию учебного материала становится значимым фактором их самоорганизации и развития в координируемой учителем трехсторонней системе общения.

IV. ПРОЕКЦИИ МОДЕЛИ

Реформирующий потенциал соревновательной организации образовательного процесса охватывает не только функциональный (процессуальный, рабочий, центральный) блок образовательной системы в целом. Она в состоянии вызвать и внести кардинальные изменения в ее входном (вводном) и выходном (результативном) блоках, а именно – в программном содержании, учебных планах, системе управления, ее оптимальной цифровизации и т. д.

Конструкция модели легкая, гибкая, так как построена с учетом принципов достаточного минимума и саморазвития, и в то же время надежная. Она предназначена для внедрения в данное учебное или дошкольное заведение в качестве комплексной, целостной организации образовательного процесса. В ее основу заложены соревновательный, командный (экипный), информационный, ситуационный, проблемный и другие утвердившие себя подходы.

Известное правило, гласящее, что любое нововведение складывается из ранее известных элементов, относится и к этой системной модели, т. к. известные и порой несовместимые друг с другом алгоритмы деятельности, дополненные новыми технологическими узлами и структурированные иным образом, приводят к новым перспективным решениям.

Используя соревновательную мотивацию в качестве стержня организованной особым образом классно-урочной системы работы, нам удалось выйти на удачные практические решения ряда психолого-педагогических и управленческих проблем. Среди них с уверенностью можно отметить:

- значительное повышение у детей и учащихся школ интереса и мотивации к учебно-воспитательному процессу; бросающуюся в глаза интенсификацию их физической и умственной активности;

- рациональное сочетание фронтальной, индивидуальной, самостоятельной и, главное, всех форм групповой организации работы (стационарной и мобильной, включающей разночисленные гетерогенные и гомогенные группы) с ними;

- эффективность специально разработанной дискуссионной методики обучения на соревновательных уроках;

- адекватность оригинальной, унифицированной для различных учебных предметов, системы критериев и показателей для оценки результатов деятельности, позволяющей на математической основе четко дифференцировать и ранжиро-

вать уровень подготовки и развития учащихся параллельных классов данной школы, качество работы учителей и педагогических коллективов школ.

Для специалистов в области образования и педагогики все сказанное выше может показаться вымыслом. Но это уже было реальностью, сделавшей первые серьезные практические шаги, и может быть воспроизведено и развернуто заново. Следует также отметить, что за весь семилетний период экспериментальной деятельности не было зафиксировано ни одного случая отрицательного влияния соревновательной организации учебно-воспитательного процесса на психическое и физическое здоровье учащихся школ и детей дошкольного возраста.

Отдельные стороны и результаты опытной работы отражены в ряде научных и методических материалов, опубликованных членами Программного коллектива, а также учителями и директорами экспериментальных школ. Это сборники, студии и самостоятельные разработки по различным учебным предметам и ступеням среднего образования, статьи в научно-педагогических журналах, доклады на научных и научно-практических конференциях. Ниже приводим выборочный список некоторых из них (9 – 15) с переводом заглавий (в квадратных скобках) на русский язык.

В статье Т. В. Корнеевой [8], участвовавшей в составе делегации СССР на проведенном в 1988 г. в Болгарии Международном симпозиуме по проблемам физического воспитания в школе, описан открытый урок по одноименному предмету во втором классе, который был построен согласно и в рамках представленной выше экспериментальной модели. Сообщается также о ее применении в обучении другим предметам и видам деятельности.

В заключение следует отметить возможность адаптации этой системной модели к условиям дистанционного обучения/воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. – М.: «ФиС», 1991.
2. Гизатуллина А. В, Яхина А. М. Некоторые особенности применения метода соревнования на уроках иностранного языка в начальной школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 10-1.
3. Кошевенко Е. Г. Соревновательная педагогика как инструмент повышения качества профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа: сборник статей. – СПб.: ГБПОУ ЛО «Гатчинский педагогический колледж им. К. Д. Ушинского», 2019.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977.
5. Махотин Д. А., Лесин С. М. Обучение через соревнование в технологическом образовании школьников // материалы Международной научно-практической конференции: «Современное технологическое образование: проблемы и решения», под ред. Л. Н. Анисимовой, С.С. Хапаевой. – М., 2018.

6. Савинова С. В. Нестандартные уроки в начальной школе. Игры, соревнования, викторины, конкурсы, турниры, путешествия. – Волгоград: Изд. «Учитель», 2007.

7. Торгашов В. Н. Использование соревновательного обучения по химии в восьмых и девярых классах: автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук. – 1999.

8. Корнеева Т. В. В болгарской школе // Физическая культура в школе. – 1989. – № 8.

9. Групово-съревнователна организация на образователния процес по физика [Груповая соревновательная организация образовательного процесса по физике]: Сборник / Съставител – ст. н. с. Ст. Станев. – София, МНП и НИИО. – 1991.

10. Методически материали за групово-съревнователна организация на образователния процес по география [Методические материалы для групповой соревновательной организации образовательного процесса по географии]: Сборник / Под редакцията на ст. н. с. Хр. Христов. – София, МНП и НИИО, 1991.

11. Методически материали за групово-съревнователна организация на образователния процес по математика [Методические материалы для групповой соревновательной организации образовательного процесса по математике]: Сборник / Под редакцията на доц. Д. Серафимов и В. Ковачева. – София, МНП и НИИО, 1991.

12. Методически материали и състезателни задачи за експериментална работа при групово-съревнователна организация на образователния процес в началното училище [Методические материалы и состязательные задачи для экспериментальной групповой соревновательной организации образовательного процесса в начальной школе]: Сборник / Под редакцията на В. Каландаров. – София, МНП и НИИО, 1991.

12а. Русенова Ст. Овладяване на езикови знания чрез групово-съревнователната организация на обучение в часовете по родна реч в трети клас [Усвоение языковых знаний через групповую соревновательную организацию обучения на уроках родной речи в третьем классе. В Сборнике (11, С. 12-22)].

12б. Ташкова В. Групово-съревнователната организация в обучението по математика I-III клас [Груповая соревновательная организация при обучении математике в I-III классах. В Сборнике (11, С. 60-68)].

13. Методически материали и състезателни задачи за експериментална работа при групово-съревнователна организация на образователния процес по химия [Методические материалы и состязательные задачи для групповой соревновательной организации образовательного процесса по химии]: Сборник / Съставител доц. Д. Добрев. – София, МНП и НИИО, 1992.

14. СБОРНИК. Методически материали за експериментална групово-съревнователна организация на образователния процес в I-III клас [Методические материалы для экспериментальной групповой соревновательной организации образовательного процесса в I-III классах] / Под редакцията на В. Каландаров. София, МНП и НИИО. – 1991.

15. Теория и практика на груповото обучение [Теория и практика групового обучения] / Под редакцията на д-р Г. Христозова. – Бургас, 1998.

16. Margie Carter. Competition in Schools Pros and Cons. https://www.brighthubeducation.com/_Publ. – 2008.

REFERENCES

1. Bernshteyn N. A. O lovkosti i eye razviti. – M.. «FiS», 1991.
2. Gizatullina A. V., Yakhina A. M. Nekotoryye osobennosti primeneniya metoda sorevnovaniya na urokakh inostrannogo yazyka v nachalnoy shkole // «Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. Izd. «Gramota». – 2014. – № 10-1.
3. Koshevenko E. G. Sorevnovatel'naya pedagogika kak instrument povysheniya ka-chestva professionalnoy podgotovki studentov pedagogicheskogo kolledzha // Sbornik statey GBPOU LO «Gatchinskiy pedagogicheskiy kolledzh im. K. D. Ushinskogo». Sankt-Peterburg. – 2019.
4. Leontyev A. N. Deyatel'nost. Soznaniye. Lichnost. – Izd. 2-e. – M.: Politizdat, 1977.
5. Makhotin D. A., Lesin S. M. Obucheniye cherez sorevnovaniye v tekhnologicheskom obrazovanii shkolnikov // materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: «Sovremennoye tekhnologicheskoye obrazovaniye: problemy i resheniya». pod red. L.N. Ani-simovoy, S. S. Khapayevoy. – M., 2018.
6. Savinova S. V. Nestandartnyye uroki v nachalnoy shkole. Igray. sorevnovaniya. viktoriny. konkursy. turniry. puteshestviya. – Volgograd: Izd: «Uchitel». 2007.
7. Torgashov V. N. Ispolzovaniye sorevnovatel'nogo obucheniya po khimii v vosmykh i devyatykh klassakh: avtoreferat diss. ... kandidata pedagogicheskikh nauk. – 1999.
8. Korneyeva T. V. V bolgarskoy shkole. Zh. Fizicheskaya kultura v shkole. – M., 1989. – № 8.
9. Grupovo-srevnovatel'na organizatsiya na obrazovatel'niya protses po fizika [Grupповaya sorevnovatel'naya organizatsiya obrazovatel'nogo protsessa po fizike]: Sbornik / Sstavitel st. n. s. St. Stanev. – Sofiya: MNP i NIIO. – 1991.
10. Metodicheski materialy za grupovo-srevnovatel'na organizatsiya na obrazovatel'niya protses po geografiiya [Metodicheskiye materialy dlya grupповoy sorevnovatel'noy organizatsii obrazovatel'nogo protsessa po geografii]: Sbornik / Pod redaktsiyata na st. n. s. Khr. Khristov. – Sofiya: MNP i NIIO, 1991.
11. Metodicheski materialy za grupovo-srevnovatel'na organizatsiya na obrazovatel'niya protses po matematika [Metodicheskiye materialy dlya grupповoy sorevnovatel'noy organizatsii obrazovatel'nogo protsessa po matematike]: Sbornik / Pod redaktsiyata na dots. D. Serafimov i V. Kovacheva. – Sofiya. MNP i NIIO, 1991.
12. Metodicheski materialy i svezatel'ni zadachi za eksperimentalna rabota pri grupovo-srevnovatel'na organizatsiya na obrazovatel'niya protses v nachalnoto uchi-lishche [Metodicheskiye materialy i sostyazatel'nyye zadachi dlya eksperimentalnoy

grup-povoy sorevnovatelnoy organizatsii obrazovatelnoy protsessa v nachalnoy shkole]: Sbornik / Pod redaktsiyata na V. Kalendarov. – Sofiya: MNP i NIIO, 1991.

12a. Rusenova St. Ovladyavane na ezikovi znaniya chrez grupovo-srevnovatelnata organizatsiya na obucheniye v chasovete po rodna rech v treti klas [Usvoeniye yazykovykh zna-niy cherez gruppovuyu sorevnovatelnuyu organizatsiyu obucheniya na urokakh rodnoy rechi v tretyem klasse. V Sbornike (11. S. 12-22)].

12b. Tashkova V. Grupovo-srevnovatelnata organizatsiya v obucheniyeto po matematika I-III klas [Gruppovaya sorevnovatelnaya organizatsiya pri obuchenii matematike v I-III klassakh. V Sbornike (11. s. 60-68)].

13. Metodicheski materiali i svezatelni zadachi za eksperimentalna rabota pri grupovo-srevnovatelna organizatsiya na obrazovatelniya protses po khimiya [Metodicheskiye materialy i sostyazatelnyye zadachi dlya gruppovoy sorevnovatelnoy organizatsii obrazovatelnoy protsessa po khimii]: Sbornik / Sstavitel – dots. D. Dobrev. – Sofiya. MNP i NIIO, 1992.

14. SBORNIK. Metodicheski materiali za eksperimentalna grupovo-srevnovatelna organizatsiya na obrazovatelniya protses v I-III klas [Metodicheskiye materialy dlya eksperimentalnoy gruppovoy sorevnovatelnoy organizatsii obrazovatel-nogo protsessa v I-III klassakh] / Pod redaktsiyata na V. Kalendarov. – Sofiya. MNP i NIIO, 1991.

15. Teoriya i praktika na grupovoto obucheniye [Teoriya i praktika gruppovogo obucheniya] / Pod redaktsiyata na d-r G. Khristozova. – Burgas, 1998.