

«Школа адукаторов»

Давайте начнем сначала. Da capo. Вернее – restart

Алена Луговцова



Алена Луговцова — тренер ООО «Образовательный центр "ПОСТ"», содержательный координатор «Школы адукаторов», заместитель начальника международного отдела Института бизнеса и менеджмента технологий БГУ.

«Современный адукатор – это фасилитатор, организатор и гид. Современный адукатор – это НЕ учитель. Мы больше не являемся (или больше не должны быть) передатчиками информации. Информация вокруг нас, ее легко получить. Наша работа – представить ее ученикам так, чтобы они захотели искать ее сами. Мы по-прежнему используем те же методы, те же подходы, что и двадцать (сто!) лет назад. Мы устали от них еще 20 лет назад. Почему же мы продолжаем использовать их и сейчас? Хороший адукатор учится. Дети научили меня этому».

J. Fletcher

Приведенная выше цитата является высказыванием одного из американских учителей, который в 2011 году начал разработку проекта «Эволюция образования» вместе со своими учениками. Его идея родилась в одном из обсуждений, когда обратную связь класса на действия учителей можно было обобщить следующим образом: «Вы, те, кто обучает нас, кто посвятил этому свою жизнь, не из плохих намерений, сделали это плохо»¹. Флетчер писал о том, что слышать такое от своих учеников – очень горькая пилюля. И именно это заставило его задуматься о том, что ему самому необходимо учиться и ставить под сомнение соответствие своих профессиональных компетенций современным требованиям.

«Почему классы и школы работают почти так же, как 100 лет назад?» – примерно так звучал вопрос, заданный его учениками. Похожий вопрос задал сэр Кен Робинсон в одном из своих выступлений на конференции TED.

«Все системы образования в мире в данный момент реформируются, но этого недостаточно. В реформах больше нет смысла, потому что реформирование – это просто улучшение сломанной модели. То, что нам нужно – это не эволюция, а революция в

образовании. Существующая модель должна быть преобразована в нечто другое»².

По мнению К. Робинсона, одной из реальных задач в сфере образования является введение принципиальных новшеств. Внедрять инновации нелегко, потому что это означает делать то, что люди, по большей части, находят достаточно сложным. Это означает «бросить вызов» тому, что мы считаем само собой разумеющимся и очевидным, а также бросить вызов «тирании здравого смысла», когда люди смотрят на ситуацию с точки зрения «Ну, это не может быть сделано по-другому, потому что это делается так, как делается».

Проиллюстрировать это можно простым примером с наручными часами. Если вам больше 25 лет, то вы, скорее всего, все еще носите наручные часы. В отличие от подростков. Они не носят часы. Не потому, что это дорого или им запрещается это делать. Просто в большинстве случаев они выбирают не носить часы. Те, кому за 25, родились в до-цифровую эпоху, и для того чтобы узнать, который час, им нужно было постоянно носить с собой что-то, что могло бы ответить на этот вопрос. Дети сегодня живут в цифровую эпоху, и для них время существует

¹ <http://www.good.is/posts/the-modern-educator-is-not-a-teacher-updating-learning-for-the-21st-century>

² http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution/transcript



езде. Им просто не нужно носить часы. Вам это тоже больше не нужно, но вы продолжаете это делать, потому что всегда так делали, и это стало делом привычки. Для современных детей часы — это однофункциональный предмет, что само по себе является устаревшим.

Образование, и формальное, и не формальное, на данный момент сплошь и рядом наполнено вещами, которые можно сравнить с наручными часами. Это методы, содержание, формы, подходы, целые программы, реализуемые на привычных основаниях, не меняющихся и даже не ставящихся под сомнения десятилетиями. Более того, иногда даже сами участники не готовы воспринимать что-либо новое. На одной из недельных программ участница с солидным стажем с первых часов работы заняла позицию противопоставления себя группе и тренеру. Одной из стратегий поведения было постоянное агрессивное отрицание всего, что хоть как-то отличалось от привычных для нее схем и теорий. На любое представление новой схемы следовала реплика: «Это уже было придумано Выготским». В итоге на третий день занятий она заявила: «Давайте прекратим обсуждать ерунду и начнем, наконец, заниматься делом». Под «делом» понимались привычные подходы, не требующие обсуждения, а ерундой называлась работа над предлагавшимся новым материалом.

К сожалению, такая участница — не единственный случай. Практически в каждой группе из 20 человек найдется пара-тройка людей, ярко сопротивляющихся любым попыткам внести коррективы или подвергнуть сомнению привычный для них уклад деятельности. Еще более плачевным является то, что среди 20 адукаторов и разработчиков программ неформального и формального образования, не найдется и десятка тех, кто регулярно пересматривает методологию своей деятельности и приводит ее в соответствие с происходящими в образовании изменениями.

Сколько бы вам ни было лет, если вы обучаете кого-то, скорее всего, вы старше ваших учеников, а это значит, что они учатся быстрее вас, и информация, которой они владеют, и способы, с помощью которых они находят информацию, могут оказаться современнее. Если адукатор больше не развивается, и в какой-то момент говорит: «Это слишком. Мои методы работали раньше, эффективны и сейчас», значит пришло время признаться, что не вы, а ваши ученики должны обучать вас. Ибо вы остановились в развитии.

Если вы готовы учиться и подвергать сомнению все, что знаете и умеете, встают другие вопросы — где продолжать обучение? Где и как повышать квалификацию? Существуют ли программы, которые способны не просто снабдить арсеналом методов, а заставить мышление работать по новым схемам? Существуют ли программы, которые могут помочь в профессиональном самоопределении и росте?

Одной из таких программ является «Школа адукаторов», разработанная командой ОО «Образовательный центр "ПОСТ"». На данный момент было реализовано две долгосрочных Школы (три и четыре месяца обучения в 2012–2013 гг.), которые проходили в рамках проекта «Летучий университет».

В статье предлагается рассмотреть Школу как одну из новых моделей повышения квалификации адукаторов, в первую очередь работающих в сфере НФО.

Кто такой «адукатор»?

Наверное, прежде чем переходить непосредственно к программам, следует определиться с терминологией. И именно с тем, кого мы обучаем? Кто такой адукатор?

The American Heritage Dictionary of the English Language предлагает определение адукатора как «специалиста в теории и практике образования». Collins English Dictionary дает несколько вариаций, включающих «школьного учителя», «специалиста в области образования», «человека, который занимается образованием». Random House Kernerman Webster's College Dictionary предлагает называть адукатором «специалиста в области теории и методов образования». Gale Genetic Encyclopedia определяет адукатора как «человека, который систематически работает с кем-то над улучшением понимания им темы. Под адукаторами понимаются как те специалисты, которые обучают в условиях класса, так и работающие в более неформальных условиях, например, в зоопарках, музеях и рекреационных зонах. Работа адукаторов варьируется в зависимости от учреждения-работодателя и возрастной группы людей, которых они обучают». Roget's Thesaurus адукаторами называет группу разных специалистов: инструкторов, педагогов, учителей, тренеров и тьюторов.

Несмотря на то, что слово «адукатор» пока только начинает приживаться в белорусском образовательном пространстве, оно является действительно очень удобным для обозначения широкой категории специалистов, занимающихся обучением.

При разработке «Школы адукаторов» под адукаторами мы понимали всех специалистов в области образовательной деятельности. Это те люди, которые в ответ на вопрос «Чем вы занимаетесь?» отвечают: «Я обучаю людей». Мы не фокусировались только лишь на неформальном образовании, приглашая к участию заинтересованных специалистов из учреждений государственного образования и коммерческого сектора, что явилось своеобразной изюминкой и сильной стороной Школы.

Однако, до того как рассказать о структуре «Школы адукаторов», необходимо несколько слов сказать о том, чему мы обучали.

Ключевые компетентности профессионалов, работающих в образовании взрослых

Чаще всего программы в области неформального образования в Беларуси, целью которых является обучение или повышение квалификации предполагаемого специалиста, конструируются не в ориентации на

конкретные компетентности, а интуитивно. Это означает, что подбор содержательных блоков осуществляется, главным образом, в соответствии с представлениями разработчиков программы о тех знаниях и умениях, которые необходимы специалисту. А эти представления, в свою очередь, часто исходят лишь из личного опыта.

Если говорить о качественном современном образовании и реализации компетентностного подхода, ситуация требует изменений. Цель, задачи, содержание и методы, используемые в предлагаемых программах, должны быть ориентированы на конкретные компетентности. Другими словами, мы точно должны понимать, **чему мы хотим научить наших участников, и почему именно этому.**

Поскольку мы говорим о повышении квалификации адукаторов, как широкой категории специалистов в области образования, в разработке программ мы не можем ориентироваться на узкие компетентности тренеров или фасилитаторов. Хотя предлагаемым на рынке образовательных услуг школам тренерского мастерства не мешало бы пересмотреть содержание с точки зрения соответствия европейским требованиям и компетентностным спискам. В данном случае интерес представляют компетентности специалистов в области образования взрослых, использующиеся в странах ЕС.

Почему именно образования взрослых? Как показывает практика, на программы повышения квалификации приходит примерно 95% адукаторов, работающих именно с этой категорией участников. За время реализации нескольких долгосрочных и краткосроч-

ных «Школ адукаторов» нам редко приходилось сталкиваться со специалистами, работающими с детьми.

В отдельных европейских странах были разработаны и внедрены в практику профили преподавателей высшей школы, однако границы их внедрения отличаются на институциональном и региональном уровнях. Кроме того, компетентностные профили не охватывали область неформального образования. Европейская комиссия приняла решение профинансировать исследования ключевых компетентностей специалистов в области образования взрослых. Список компетентностей окончательно сформирован и опубликован в 2010 году, является признанным на общеевропейском уровне и используется во всех странах-членах ЕС на добровольной основе³.

Чтобы преодолеть разнообразие, присутствующее в сфере образования взрослых, необходимо было выделить общие элементы деятельности, которые характерны для всех специалистов, и ключевые компетентности, которые помогают реализовывать эту деятельность.

Компетентность в данном случае — это комплексная комбинация знаний, умений и отношений, необходимых для выполнения определенной деятельности. Знания — это факты, концепты, идеи, принципы, теории и практика, относящиеся к сфере исследования или работы. Умения — способность выполнять деятельность по практическому применению знаний, приобретенных посредством обучения. Отношение — физическая, умственная и эмоциональная способности/возможность выполнять задачу.



Рисунок 1. Ключевые компетентности профессионалов в области образования взрослых.

³ B.J. Buischool, S.D. Broek, J.A. van Lakerveld, G.K. Zarifis, M. Osborne
Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report. Projectnumber: B3542. Zoetermeer, January 15, 2010 / http://eisalp.eu/PDFs/Research%20report-EisAlp_EN.pdf



Составленный список компетентностей применим для всех специалистов, задействованных в сфере образования взрослых. Не каждый профессионал должен обладать всеми выделенными компетентностями, но все они должны наблюдаться у сотрудников учреждения/ организации в целом.

Модель компетентностей включает три слоя: деятельность, контекст и сами компетентности.

Уровень компетентности представляет собой список базовых компетентностей, необходимых для выполнения репертуара деятельности в определенном контексте. Этот уровень состоит из трех частей:

А) **Основные компетентности**, релевантные выполнению всех видов деятельности в сфере образования взрослых. Профессионалы, работающие в этой области, должны обладать данными компетентностями вне зависимости от вида деятельности (обучение, менеджмент, административная деятельность).

В) **Специальные компетентности** необходимы для профессионалов, ответственных за выполнение определенного вида деятельности (например, фасилитации процесса обучения, управление организацией и т.п.).

Здесь компетентности разделяются на непосредственно связанные с образовательным процессом (верхняя часть диаграммы, В1–В6) и компетентности, косвенно относящиеся к образовательному процессу (менеджмент и административная поддержка; нижний уровень диаграммы, В7–В12).

С) Выделены 6 дополнительных компетентностей, которые напрямую не связаны с процессом обучения.

Уровень деятельности. Было выделено 13 возможных видов деятельности. Не все они должны выполняться одним человеком, а могут разделяться между несколькими людьми (управленцами, преподавателями, методистами и другими сотрудниками организации). К выделенным видам деятельности относятся: обучение оценке потребностей, подготовка курсов, фасилитация процесса обучения, мониторинг и оценка, консультирование и руководство, разработка программ, финансовый менеджмент, управление человеческими ресурсами, общее управление, маркетинг и PR, административная поддержка, ИКТ-поддержка, общепрограммная деятельность.

Уровень контекста. Контекст, в котором реализуется обучение, оказывает влияние на дизайн компетентностей и их вес. Контекст зависит от таких переменных, как целевая группа, структура группы, образовательные программы, реализуемые в учреждении / организации, внимание, уделяемое профессиональному развитию, миссия организации и т.д.

Кроме того, должен быть оценен уровень ответственности в данном контексте. Этот компетентностный список является базисом для составления профилей конкретных должностей в организации и учреждении.

При составлении компетентностного профиля совмещаются три элемента: первый относится к актуальной деятельности, которую необходимо выполнять; второй к контексту, в котором деятельность реализуется; а также уровню ответственности, относи-

тельно которого составлен конкретный профиль (уровень ответственности определяется уровнем автономности реализации деятельности). Третий компонент соотносится с компетентностями.

Компетентности, на которые ориентирована «Школа адукаторов»

«Школа адукаторов» ориентирована на вклад в развитие следующих ключевых компетентностей профессионалов в области образования взрослых:

В1. Компетентность в оценке имеющегося опыта, образовательных потребностей и мотивации обучающихся;

В3. Компетентность в фасилитации процесса получения знаний;

В6. Компетентность в дизайне образовательных программ.

Если первые две компетентности (В1, В3) лишь затрагиваются, то компетентность в дизайне образовательных программ прорабатывается в полном объеме.

В системе образования отсутствуют курсы, которые обучают молодых специалистов или тех, кто неожиданно столкнулся с необходимостью передать свой опыт посредством обучения, тому, как это делать профессионально. Чаще всего, в такой ситуации приходится консультироваться с коллегами, опираться на воспоминания о своем собственном процессе учения, использовать интуицию, путь проб и ошибок, читать рекомендации в литературных источниках и т.д.

Однако, все эти действия, как и знания, которые можно почерпнуть из многочисленных источников, не носят системный характер, а являются, скорее, мозаичными. Это приводит к тому, что адукатор чувствует себя более уверенным в планировании лишь части элементов курса или программы.

«Школа адукаторов» разрабатывалась как площадка, позволяющая посмотреть на дизайн образовательной программы целостно. Она предлагает пространство для саморефлексии и ответа на давно волнующие вопросы.

Согласно списку ключевых компетентностей профессионалов в области образования взрослых, специалист должен уметь разработать логически согласованную образовательную программу, которая позволяет взрослым стать учениками, обучающимся на протяжении всей жизни. Программы строятся на релевантных образованию взрослых теориях и основываются на потребностях целевой группы. Профессионал также способен разработать соответствующий инструментарий для оценки своей программы, а сама она должна быть разработана таким образом, чтобы ее мог реализовать другой профессионал.

Компоненты компетентности включают:

знания:

Профессионал имеет глубокие знания в области проектирования учебных программ, теории обучения

взрослых, ресурсов и методов, которые могут использоваться в реализации программы, знает методы оценки программы.

умения: профессионал в области образования взрослых способен спроектировать образовательную программу согласно релевантной теории обучения взрослых, основываясь на потребностях обучающихся, способен использовать техники оценивания, а также проконсультировать других профессионалов по вопросам реализации программы.

отношения: профессионал в области образования взрослых осведомлен о необходимости сделать программу лабильной, гармоничной ситуации обучающегося и тому, что другие должны быть способны работать с ней.

Как устроена «Школа адукаторов»?

Первая «Школа адукаторов» была реализована в 2012 году. Ее идея возникла из желания поделиться накопленным в ОО «Образовательный центр "ПОСТ"» за 15 лет деятельности опытом, а результатом ее стала глубокая задумчивость над ситуацией, сложившейся в неформальном образовании Беларуси в целом.

На момент создания и реализации первой «Школы адукаторов» в Беларуси не было какой-либо длительной программы повышения квалификации специалистов сферы НФО. Долгосрочный проект «Школа тренеров» (ОО «Образовательный Центр "ПОСТ"» — Studieforbundet Vuxenskolan), который объединил адукаторов разных организаций и дал возможность обсудить многие практические и теоретические аспекты деятельности, завершился еще в 2003 году. Новых крупных проектов за ним не последовало.

Создавать еще одну школу тренеров не хотелось, а вот поделиться наработками и подходами показалось заманчивым, особенно в связи с серьезным юбилеем. Первая Школа имела модульную структуру и включала **обязательные модули** (1а и 1b), посвященные концептуальным основам разработки образовательной программы; и десять **вариативных модулей** (2а-е, 3а-е), которые разделялись на **методические** (акцент на изучении отдельных методов и форм обучения) и **содержательные или тематические** (акцент на содержательных аспектах образовательных программ).

Важным требованием являлась защита собственно-го проекта образовательной программы, к которой предъявлялся ряд требований. Это могла быть программа семинара, мастер-класса, учебного курса (или отдельного модуля), потенциально реализуемая в будущей практической деятельности участника и включающая осмысление опыта, приобретенного в Школе. Тему и содержание проектируемой образовательной программы участники определяли самостоятельно в рамках специально организованного обсуждения в режиме Open Space. Предусматривалась возможность создания малых групп и разработки групповых проектов. Их презентация и защита с выбором программы-победителя состоялась на итоговой конференции и завершилась вручением сертификатов.

Разработка программ осуществлялась в межсеминарский период. Каждый имел возможность получить посредством электронной коммуникации консультации тренерской команды Школы. Также было запланировано проведение нескольких очных сессий (по желанию и запросу участников), направленных на обсуждение возможных затруднений в разработке собственных программ, однако подобных запросов, как ни странно, не последовало.

Первая «Школа адукаторов» явилась как инструментом обучения, так и инструментом диагностики потребности в подобных программах. Она удивила, заставила задуматься, обсуждать, вносить изменения. За три месяца плотной работы с участниками, которые пришли к нам из государственных учреждений, общественных и коммерческих организаций, стало очевидно, что разделять сложности, с которыми сталкиваются адукаторы в своей деятельности, согласно секторам и сферам образования, не совсем корректно. Будь то бизнес, формальное или неформальное образование, список проблем очень схож, и может быть обобщен как «**проживание стереотипов**». Понимание наличия пробелов в реализуемой деятельности присутствует, однако отсутствует понимание того, что именно требует корректировки. Есть желание получить новую информацию, декларируется готовность учиться, однако новое воспринимается позитивно только до тех пор, пока не приходит момент реализации на практике. Когда семинары и тренинги подходят к концу, и необходимо создавать новый продукт на основе полученных знаний, менять этим самым свою деятельность, когда другой путь становится реальностью в плане действий, а не информации, в группе появляется «немой вопрос»: а готов ли я к этому? Готов ли я по-другому? И ответ не зависит от сектора образования. Более того, гораздо чаще педагоги из государственных учреждений проявляют большую активность, заинтересованность и готовность внедрять нечто новое, чем представители неформального образования. Это свидетельствует о жесткой нехватке программ повышения квалификации в сфере НФО, которые обеспечивали бы качественное изменение деятельности, а также о том, что утверждение о прогрессивности общественных организаций в знаниях, подходах, внедрении инноваций и следованиях мировым трендам давно перешло в разряд мифов.

Необходимость серьезно задуматься о своей практике у подавляющего большинства участников почему-то вызвала удивление. Особенно это касается молодых членов общественных организаций. Некоторые из них не смогли дойти до завершения курса и испытывали сложности в те моменты, когда необходимо было занять рефлексивную позицию. Обучение изначально рассматривалось ими не как возможность рефлексии своей деятельности, а как «мешок» с методами, информацией и идеями, который просеивается через фильтр усвоенной практики. Фильтр задерживает только то, что соответствует или не противоречит имеющемуся опыту. Все остальное отсеивается или отрицается.

У всех участников-адукаторов наблюдалось, с одной стороны, необоснованно скептическое отношение к теории, а с другой стороны, ориентация на



результат обучения как сумму усвоенных знаний. Уже на этапе выявления ожиданий многие озвучивали нежелание знакомиться со «скучной» теорией, транслировалось заблуждение, что теория — это нечто далекое от практики.

Работа в методических модулях ярко продемонстрировала, что методы активного обучения, чаще всего, воспринимаются и используются как механизмы передачи информации, как инструменты, позволяющие сделать адукаторские практики более привлекательными для обучающихся, но не как способы целостной реализации иного типа образования.

Еще одним наблюдением стало ожидание участниками полного сопровождения их учебной деятельности. Лишь единицы могли проявлять самостоятельность. Большинство ожидало (и настаивало) на проговаривании и детальном описании каждого шага, желательно с подсказками по дальнейшим вариантам действий. Готовность к самостоятельной работе отсутствовала. Проблемой в данном случае является то, что «научить учиться самому» — один из любимых постулатов неформального образования — ставится практикой под сомнение. Может ли адукатор научить кого-то учиться, если он сам не умеет этого делать, и даже не проявляет к этому готовности? Видимость готовности, выражающаяся в «образовательном туризме», в данном случае в расчет не берется.

Следующим проблемным аспектом является практически полное отсутствие понимания разных позиций адукатора: тренер, фасилитатор, коуч, модератор. Чаще всего, описывая свою деятельность, участники называют ее «тренерской», однако объяснить, чем она отличается от практики фасилитации или коучинга, не могут. Однако за каждой позицией стоят разные задачи, разные способы работы и разные практики. Невозможно говорить о качественной деятельности, если отсутствует понимание того, к какой практике эта деятельность относится, и какого рода методология ее определяет. Возвращаясь к упомянутой выше «Школе тренеров» 2003 года, можно привести очень показательную ситуацию, произошедшую на заключительной конференции проекта. На одной из панельных дискуссий был представлен доклад о разнице между ролью тренера и фасилитатора. Публике было предложено высказаться, к какой практике они себя относят. Выводом жаркой дискуссии стало утверждение о том, что это не имеет значения, ибо на одном мероприятии адукатор может быть и тренером, и фасилитатором, и модератором. Разница не велика. Тогда шведские коллеги, присутствовавшие в зале, задали аудитории вопрос: «В результате проекта была опубликована книга под названием «Кухня тренера». Когда мы будем представлять ее в Швеции, как мы должны пояснить ее адресность? Кого вы имеете в виду под словом «тренер»?». В аудитории повисла пауза, затем раздался смех и аплодисменты. Однако ситуация с того времени значительно не изменилась. Кто такой «тренер» компетентно объяснить до сих пор могут единицы.

Еще одной особенностью явилось превалирование у участников видения ограничений над видением возможностей. Первая реакция на новую идею — это поиск аргументов того, почему она не может

быть реализована, а не попытка определить пути ее воплощения.

В принципе, сопротивление новому — одна из сильнейших тенденций адукаторов сферы НФО. «Практика, которую я усвоил, единственно правильная». В чем причины усиления такой тенденции, не совсем понятно. Возможно, неформальному образованию не хватает неформальности, открытости, реального сотрудничества, рефлексивных площадок, обмена опытом и разнообразия. Это могло бы также содействовать ослаблению еще одной тенденции, которую выявила первая «Школа адукаторов» — отсутствие мобильности и возможности сравнивать подходы, комбинировать их.

Все описанные выше проблемы дают представление о причинах недостаточной эффективности разработки программ. Этот список является не полным, но достаточным для пересмотра ситуации в сфере повышения квалификации адукаторов.

Однако стоит отметить, что, несмотря на все трудности, которые пришлось преодолеть участникам «Школы адукаторов», многим удалось разработать качественный продукт и даже в дальнейшем получить финансирование проектов, в основу которых были положены разработанные в Школе программы.

Вторая «Школа адукаторов» (2012/2013) разрабатывалась уже как курс, направленный на развитие компетентности адукаторов в дизайне образовательных программ. Это попытка дать что-то, кроме «наручных часов», и показать, как этим пользоваться. Опыт реализации первой Школы заставил значительно изменить подход к логике курса, его содержанию и подготовительному этапу.

Во-первых, мы более серьезно подошли к отбору участников, проведя полноценное собеседование с каждым подавшим заявку, чтобы исключить тех, кто увлекается посещениями мероприятий в сфере НФО вне зависимости от контента.

Во-вторых, было снято разделение на обязательные и вариативные модули, а также исключен блок тематических модулей, который не подтвердил своей эффективности на первой Школе. Все предлагаемые модули носили обязательный характер, требования к программам и их визуальному представлению на итоговой конференции были пересмотрены. На второй Школе необходимо было представить программу длительного образовательного курса, описанную целостно, с дополнительным представлением какого-либо фрагмента программы. Сжатый вариант представлялся на конференции в форме постера, соответствующего общепринятым требованиям оформления (требования предъявлялись участникам заранее).

В-третьих, была введена система вечерних педагогических лабораторий, цель которых — дать участникам возможность обсудить и апробировать свои методические идеи и получить обратную связь от коллег и преподавателей Школы. Лаборатории могли быть инициированы, подготовлены и проведены самими участниками при поддержке и консультации преподавателей. На время работы каждой лаборатории отводилось по 2–3 часа. К сожалению, участники так и не воспользовались этой возможностью, ссыла-

ясь на интенсивность курса и большую загрузку, хотя фиксировали важность и необходимость этой формы работы на заключительной рефлексии.

Общая длительность второй Школы составила 4 месяца, а логика ее построения выглядела следующим образом:

- **Модуль 1.** Ключевые принципы и подходы к дизайну образовательной программы.
- **Модуль 2.** Учет потребностей целевой группы.
- **Модуль 3.** Логико-структурный подход в дизайне образовательной программы, построение дерева проблем и дерева целей.
- **Модуль 4.** Постановка целей образовательной программы.
- **Модуль 5.** Выбор содержания курса.
- **Модуль 6.** Выбор методов и форм обучения (игровые методы, методы работы с текстом и дискуссии, метод Case-study, технология Всемирного Кафе, технология Открытого пространства, скандинавские учебные кружки, интернет для адукаторов).
- **Модуль 7.** Адукатор и группа.
- **Модуль 8.** Оценка эффективности образовательной программы.
- **Модуль 9.** Точка сборки. Цель данного модуля — сбор всего полученного за время обучения в Школе адукаторов опыта в единую образовательную программу. Участники имели возможность задать вопросы и попросить помощи по завершению и оформлению конструируемых ими образовательных программ.

На заключительной конференции участники представляли и защищали проекты разработанных ими образовательных программ. По итогам конференции определялась программа-победитель.

Логика описания образовательной программы включала

1. Описание проблемы, на решение которой направлена образовательная программа (дерево проблем, дерево целей)
2. Описание цели и задач программы на языке измеримых результатов
3. Описание логики обучения
4. Аннотированная информационная база
5. Критерии и показатели результативности программы

Критерии оценки программы преподавателями школы, а также взаимооценки участниками, на которые можно было ориентироваться уже при ее разработке, были следующими:

1. Описание проблемы, на решение которой нацелена образовательная программа

- Анализ проблемы с различных позиций, полнота дерева проблем.
- «Прозрачность», реалистичность, логичность целей (цели должны быть решением обозначенных проблем).

2. Описание программы

- Адекватность выделения приоритетной цели и задач программы в соответствии с деревом целей и проблем.
- Четкость формулировки задач в соответствии с таксономией Б. Блума.
- Прописанность компетенций.
- Соответствие содержания программы цели и задачам.
- Наличие процедуры измерения каждого запланированного результата.
- Соответствие методов и средств содержанию программы и уровню целевой аудитории.
- Согласованность и непротиворечивость элементов программы.
- Построение логики реализации программных элементов в соответствии с моделью обучения посредством опыта Д. Колба.

3. Рабочий план фрагмента программы

- Полнота рабочего плана.
- Взаимосвязь компонентов.
- Разнообразие источников (наличие не только книг или статей, но и других рубрикаторов).
- Авторская активность (использование собственного текста участника, сделанного им реферата материалов или обзора и т.д.).

Вторая Школа по процессу и результатам удовлетворила команду создателей гораздо больше. Она имела ряд особенностей, которые, на наш взгляд, одновременно явились ее преимуществами.

1 В основу разрабатываемой программы курса было положено три подхода: компетентностный, логико-структурный подход, а также стратегия активного обучения (модель обучения посредством опыта Д. Колба). Логико-структурный подход принято применять при разработке проектных заявок, поскольку он обеспечивает логичность, прозрачность и обоснованность идеи. При разработке программы обучающих курсов он не применяется, хотя именно использование его элементов позволяет удерживать образ программы как целостности и видеть взаимозависимость всех ее компонентов. Логико-структурный подход помогает лучше понять суть некоторых аспектов компетентностного подхода, предполагающего прописывание индикаторов достижимости каждого запланированного результата и индикаторов измерения формируемых компетентностей. Два этих подхода позволяют максимально логично выстроить взаимосвязи между компонентами программы, а четырехэтапный цикл обучения, предложенный Д. Колбом, помогает разработать «внутреннюю» логику освоения содержания программы.

В своей работе участники могли пользоваться схемой, демонстрирующей, единство трех подходов в описании разрабатываемой программы (**Таблица 1**).



Таблица 1. Схема описания образовательной программы второй «Школы адукаторов».

<p>Общая цель программы</p>	<p>Индикаторы достижения цели (как я пойму, что цель достигнута?)</p>
<p>Задачи, сформулированные в форме достижимых результатов (Б. Блум). <i>Если в задачах фиксируются компетентности, должно быть представлено их развернутое описание.</i></p>	<p>Индикаторы достижимости и методы оценки результатов (применительно к каким показателям и с помощью каких методов я определю, что задачи реализованы?)</p>
<p>Подробное описание содержания программных элементов (модулей, отдельных занятий) согласно логике их последующей реализации (<i>под модулем в данном случае понимается цикл занятий, объединенный одной или несколькими схожими задачами</i>).</p>	<p>Подробное описание методов и средств для реализации каждого программного элемента.</p>
<p align="center">Логика построения программы</p> <p align="center"><i>Какова логика движения в содержательной составляющей программы? Почему выбран именно такой путь достижения поставленных задач? Каких результатов достигнут участники по завершению каждого модуля (или занятия)? Как будет происходить постепенное формирование компетентностей? Какую долю самостоятельной работы обучающихся предусматривает программа? Каким образом данная логика реализует модель обучения посредством опыта Д. Колба? Как вы планируете оценивать эффективность реализованной программы?</i></p>	

2 Для понимания компонентов программы использовалась модель К. Болдуин (Рисунок 2). Модель демонстрирует нелинейную логику взаимосвязи компонентов, поэтому ее понимание и применение к собственным разработкам является серьезным испытанием для участников. Чтобы снизить уровень сопротивления новому материалу, мы специально делали акцент на том, что внутренняя логика модели отличается от привычной и, скорее всего, вызовет естественное сопротивление. Главное — не поддаваться соблазну начинать отрицать все незнакомое как враждебное, ибо красоту и простоту модели можно будет

оценить только к концу программы, когда будет проработан каждый ее элемент. Важно уметь отключать фильтр «привычной практики», к которой всегда можно вернуться, поскольку обучения не происходит там, где все и так понятно.

Такая преамбула действительно снизила сопротивление. Более того, когда оно все же начинало проявляться, кто-нибудь из группы делал ремарку: «Мы же пришли учиться. Давайте попробуем очистить голову от привычного и усвоим новую модель. Потом будем спорить».



Рисунок 2. Модель дизайна образовательной программы К. Болдуин.

