
Как правило, школьную программу обучения меняют один раз в год на основании предложений педсовета.

В школьных программах обучения самооценке учеников и оценке соучеников уделяется мало внимания.

При составлении школьных программ обучения самым сложным, по мнению отвечавших, было осознание необходимости и возможности изменений, мотивация всего педагогического коллектива, организация совместной работы и формирование общих точек зрения.

Прямое повторение государственной программы обучения перегружает общую часть школьной программы обучения, поэтому иногда бывает непонятна и необходимость школьной программы обучения.

Школьная программа обучения - это рабочий документ, для обеспечения развития учеников и соответствия деятельности школы потребностям района.

Объединение внешней и внутренней оценки школьной программы обучения способствует более объективной и разносторонней оценке работы школы.

Цель работы с программами обучения - сформировать из школьной программы обучения лучшую предпосылку для работы, средство, которое облегчает работу в школе.

В работе по развитию программы обучения присутствуют задания, после решения которых тема исчерпывается, и задания, которые требуют внимания на протяжении нескольких лет.

Участие собственника школы в работе по развитию учебных программ помогает более четко определить его роль в выполнении миссии школы.

Работа с программами обучения составляет большую часть общего рабочего времени многих учителей.

Из договоренностей школ и школьных ступеней вырастают уездные и общегосударственные решения

Глобализация повышает значимость владения несколькими языками, толерантность по отношению ко всяким различиям.

Большая часть потенциала ребенка пропадает из-за неподходящей для развития окружающей среды.

Обучение эстонскому языку должно быть многозначительным и обогащать культурно, оно должно быть связано с непосредственным опытом и удовольствием, получаемым в процессе обучения.

Групповая работа создает хорошие условия для изучения языка посредством любого предмета.

Результативное обучение—это многозначительное обучение.

Первое требование к уроку: доверительная и приятная обстановка, не вызывающая страха.

Предметное обучение на эстонском языке имеется почти во всех школах с русским языком обучения.

Предметное обучение на эстонском языке не связано с обучением эстонскому языку.

Школы ждут точного определения предметного обучения на эстонском языке в государственной программе обучения, что повлекло бы за собой дополнительное обучение в этой области, учебные и методические материалы.

Школьную программу развития и модели развития программы обучения помогли сформировать различные общегосударственные долгосрочные проекты.

Для поддержки обучения эстонскому языку и обучения на эстонском языке школы ждут больше помощи со стороны; для формирования внутришкольных решений делается слишком мало целенаправленной работы.

**Работа по развитию программы обучения в школе:
промежуточные результаты работы по развитию
о расширении обучения на эстонском языке**

Составитель Кай Вылли

Таллинн 2004

Содержание

Вступление

1. Как в школе работают над программой обучения

Айн Тыниссон.

Важнейшие направления обновления Государственной программы обучения

Вийви Маансоо. Школы о своих программах обучения и о их составлении

Эне-Сильвия Сарв. Анализ развития школьной программы обучения методом оценки рубрик

Кай Вылли. Оценка работы над программой обучения

2. Преподавание предметов на эстонском языке в школах с русским языком обучения

Майе Солль. Поиск путей организации мультиязычного и мультикультурного образования

Эне-Сильвия Сарв. О методике обучения на эстонском языке

Кай Вылли. Преподавание предметов на эстонском языке в школах с русским языком обучения (статистика и обзор школ)

Кай Вылли. Обзор семинаров, касающихся преподавания предметов на эстонском языке по программе «Мультикультурная Эстония»

3. Размышляя о будущем школ Эстонии: будущее, настоящее и прошлое в цифрах

1. Прогноз численности учащихся общеобразовательных школ с дневной формой обучения (таблица)

2. Прогноз численности учащихся общеобразовательных школ с дневной формой обучения (схема)

3. Численность учащихся общеобразовательных школ с русским языком обучения по классам и уездам в 1996/97–2002/2003 (дневная форма обучения)

4. Преподавание предметов на эстонском языке в общеобразовательных школах и классах с русским языком обучения в 2002/2003 учебном году (дневная форма обучения)

5. Преподавание предметов на эстонском языке в общеобразовательных школах с русским языком обучения в 1998/1999 учебном году (дневная форма обучения)

6. Преподавание предметов на эстонском языке в общеобразовательных школах с русским языком обучения в 2001/2002 учебном году (дневная форма обучения)

7. Изменение доли предметов, изучаемых на эстонском языке, в общеобразовательных школах с русским языком обучения и в смешанных школах в 1998/99 и в 2001/2002 учебном году

Заключение

Вступление

История создания программы обучения общеобразовательной школы насчитывает уже десять лет – от разработки отдельных версий Государственной программы, обсуждения принципов её построения и отдельных частей программы до осмысления положения в каждой отдельной школе. Это достаточно продолжительный период времени, чтобы подготовить специалистов, способных разрабатывать программу обучения, способных помочь определить, что имеет первостепенную важность для работы над программой обучения, оценить предложения по переобучению, конкретизировать ежегодную программу для дополнительного обучения и обсуждать заказ с организаторами переобучения.

Работа по развитию программы обучения в общеобразовательных школах Эстонии была поддержана рабочей группой «Сотрудничество школ с русским и эстонским языками обучения на пути развития программ обучения» проекта «Мультикультурная Эстония». Большое внимание работе над программой обучения уделялось уже в трехгодичном проекте зарубежной помощи «Поддержка государственной интеграционной программы», финансируемом Северными странами (Норвегией, Швецией, Данией, Финляндией), Великобританией, а также Программой развития ООН. С работой над программой обучения, в большей или меньшей степени, связаны также два подпроекта, один из которых занимался подготовкой учителей эстонского языка как второго, а другой занимался программами обмена учителей и учащихся, осуществляющиеся при поддержке двух вышеупомянутых проектов зарубежной помощи. В курсах повышения квалификации проекта «Открытая программа обучения» за период с 1998 по 2001 год принял участие 321 педагог как из школ с эстонским, русским, так и с двумя языками обучения. Результатом работы этого проекта стали также девять сборников методических материалов, последний из которых был издан уже без зарубежной помощи.

В данный сборник, подготовленный по заказу проекта «Мультикультурная Эстония», включены материалы, с помощью которых мы попытаемся осмыслить, на каком этапе развития находится сегодня программа обучения в общеобразовательных школах. Утвержденная правительством Государственная программа обучения и школьные программы обучения прошли первый большой этап общего обновления, сроки второго большого этапа обновления уже известны. Основной материал сборника составлен на основе материалов семинаров, проводившихся в рамках проекта «Мультикультурная Эстония» в 2002–2003 гг.

В первой части сборника «Как в школе работают над программой обучения», представлены четыре статьи. В первой статье руководитель Центра развития программ обучения ТУ Айн Тыниссон рассказывает читателям о планах обновления Государственной программы обучения. Статья должна помочь читателям оценить сегодняшнее положение дел на фоне предстоящего развития. Доцент ТПУ Вийви Маансо подводит итог опроса о работе над школьными программами обучения, проведенного Государственным экзаменационно-квалификационным центром в 2003 году. В основе вопросов, касающихся школьной программы обучения, лежали соответствующие положения Государственной программы, ответы поступили из 77 общеобразовательных школ Эстонии. Научный сотрудник ТПУ Эне-Сильвия Сарв и составитель данного сборника Кай Вылли знакомят с двумя различными способами оценивания работы над школьной программой обучения. Эне-Сильвия Сарв опирается на схему анализа программы обучения как документа, разработанную в проекте «Открытая программа обучения» под руководством Эльзы Гречкиной при участии Эне-Малл Верник и самой

Эне-Сильвии Сарв. Кай Вылли сформулировала предложения по оценке работы над программой обучения как процесса, на основе, так называемых, целей SMART.

Вторая часть сборника, названная «Преподавание предметов на эстонском языке в школах с русским языком обучения», открывается статьей, которая посвящена организации обучения в условиях мультиязычного и мультикультурного образования. Ее автор, Майе Солль, советник Министерства науки и образования. В статье представлен вариант подобного обучения в Эстонии, учитывающий мировые тенденции. Следующие публикации дают обзор семинаров о преподавании предметов на эстонском языке в рамках программы «Мультикультурная Эстония», представляются также итоги групповых работ на семинарах по составлению школьной программы обучения, по обучению эстонскому языку и обучению на эстонском языке, а также по постановке целей обучения на эстонском языке. В этой же части сборника Эне-Сильвия Сарв представляет свою точку зрения относительно обучения на эстонском языке, Кай Вылли подводит итоги распространенности преподавания предметов на эстонском языке в школах с русским языком обучения.

В третьей части сборника «Размышляя о будущем школ Эстонии: будущее, настоящее и прошлое в цифрах» представлены статистические данные, отражающие изменения количества учащихся в общеобразовательных школах, соотношения учащихся в школах с русским и эстонским языками обучения, а также данные об использовании преподавания предметов на эстонском языке в школах с русским языком обучения.

Авторы статей описывают ситуацию и свои ожидания так, как это, по их мнению, могло бы быть. Разный опыт и исходные данные стали причиной противоречивости позиций. Таким образом, читатель сборника может в разных статьях найти оценки и предложения, которые не согласуются между собой.

Возможно, это поможет осознать, насколько необходим поиск согласия в работе над программой обучения и в вопросах, связанных с преподаванием предметов на эстонском языке в школах с русским языком обучения, насколько недостаточны исходные данные.

Сборник адресован работникам образования, руководителям и учителям школ с русским и эстонским языками обучения, организаторам системы повышения квалификации учителей, издателям учебных материалов. Хочется надеется, что представленный в сборнике материал даст импульс к дальнейшей работе по развитию как Государственной, так и школьной программ обучения, расширению сотрудничества школ с русским и эстонским языками обучения, изучению эстонского языка учителями школ с русским языком обучения, а также создаст почву для размышления среди тех, кто организует систему повышения квалификации учителей, развивает учебную базу, занимается формированием школьной сети. Кроме того, различным целевым группам рекомендуются важные источники информации, указываются еще неиспользованные ресурсы.

Выражаю искреннюю благодарность рецензентам сборника: директору Таллиннской Эхтеской гимназии Мерле Лоодус, директору Курессаареской гимназии Тоомасу Таккисе и заведующей общего отдела Министерства образования и науки ЭР Майе Китсинг за дельные и ценные предложения, которые помогли мне понять ожидания различных адресатов и включить в сборник недостающую информацию.

Составитель

I. КАК В ШКОЛЕ РАБОТАЮТ НАД ПРОГРАММОЙ ОБУЧЕНИЯ

Важнейшие направления обновления Государственной программы обучения

Айн Тыниссон, руководитель Центра развития программ обучения ТУ, учитель Тартуской гимназии Тамме

Для чего в школе учатся и учат? Чему мы учим? Хорошо, если подобные вопросы уже обсуждались, а на достигнутые договоренности можно опираться.

Представленный ниже материал дает обзор важнейших направлений работы с Государственной программой обучения. Несмотря на то, что разговор пойдет, прежде всего, о Государственной программе обучения, большинство этих рассуждений можно использовать и в работе над школьной программой обучения.

1. Ученик, который умеет владеть собой, умеет общаться с окружающими, способен разрешать возникающие перед ним проблемы.

Центр развития учебной программы ТУ опросил примерно 1400 человек, связанных со школой, чтобы выяснить главное – знания, умения и ценностные установки, которые ученик должен получить в школе. На основании этого и сформулированы цели программы обучения.

Программа обучения – это договоренности о том, что ученик должен получить в школе.

Целью является становление гармоничной личности, **которая верит в себя, личности творческой и открытой, владеющей этическими нормами.** Важно, чтобы ученик получил общие умения, необходимые в жизни: **функциональную грамотность, умение рассуждать, решать проблемы, а также умения учиться, работать и проводить свободное время, социальные и личностные умения.**

Задачи каждой школы, а также всей системы образования многогранны. С одной стороны: помогать каждому ученику **реализовывать свой потенциал и постоянно развиваться, действовать в быстро меняющемся мире, быть успешным и счастливым.** С другой стороны: поддерживать **сохранение и развитие эстонского народа и эстонской культуры, культурного идентитета проживающих в Эстонии национальных меньшинств, развивать демократию и гуманизм, жизнеспособность общества, стремиться к взаимопониманию, сотрудничеству и сплоченности в обществе, социальной мобильности, поддерживать сохранение окружающей среды.**

В подобной постановке целей нет ничего нового. Существующие документы, отражающие стратегию развития общества, говорят об этих же целях, в международной практике считаются важными те же моменты, используются те же фразы.

Значит ли это, что действующие программы обучения не содержат всех перечисленных выше положений? Конечно, содержат. Цели действующей Государственной программы существенно не отличаются от перечисленного нами. Можно быть уверенным, что сегодняшняя работа школ со своими программами обучения необходима и полезна, никто не собирается что-то изменять коренным образом.

Но достигаем ли мы в школе тех целей, которые сформулированы в программе обучения? Я считаю, что еще недостаточно. Гораздо важнее вместо спора о формулировке этих целей найти средства и возможности воплощения этих целей в жизнь.

Главная задача обновления Государственной программы обучения – учитывать принципы общей части ГПО при составлении предметных программ.

Причин, по которым эти цели не достигаются и даже игнорируются, много. Существенной причиной, почему следует «вину» искать в самой программе обучения связано с тем, что учебные результаты многих предметных программ, не взаимосвязаны ни с принципами, ни с общими компетенциями, представленными в общей части ГПО. Они также мало отражены в учебных и в дополнительных материалах программы обучения. Таким образом, получается, что для учителя-предметника общие компетенции не важны, он их не учитывает. В результате преподается предмет, главная же идея школы – учить, учиться – остается на заднем плане. Создается парадоксальная ситуация, при которой учитель вроде бы и знает, чему надо учить, но не осмеливается поставить перед собой эту цель и только преподает предмет. Я рекомендую прочитать общую часть программы обучения и найти в ней для себя опору. Это немного смягчит ситуацию, но не разрешит ее.

Создание программы обучения, действительно соответствующей целям, – одна из главных задач, почему стали заниматься ее обновлением.

2. Учитывается каждый ученик

Способности, желания и потребности учащихся различны. Различные потребности у учеников из разных социальных слоев, разной национальности, различных религиозных и философских убеждений. Нельзя абсолютно одинаково обучать эстонцев и украинцев, христиан и мусульман. Следует учитывать, кто из учеников планирует пойти в ВУЗ, кто хочет получить рабочую специальность, кто, скорее всего, уйдет из школы, а кто еще даже и не знает, чего он хочет. Отличаются мальчики и девочки, сверх- и особо одаренные дети. В то же время следует учитывать потребности учеников с физическими и умственными недостатками.

По Конституции ЭР каждый имеет право на образование. Государственная программа обучения обязательна для всех учеников, т.е. все ученики должны достичь требуемых программой результатов обучения. Как же этого достичь? Ведь известно, что гораздо проще и дешевле построить дом из одинаковых кирпичей. Но целью школы не является постройка бетонного строения, а из школы не должны выходить одинаковые серые существа.

Какие же шаги следует предпринять, чтобы сохранить целостность Государственной программы обучения и дать возможность каждому ученику обучаться по ней?

Школа/учитель выбирает пути достижения требуемых результатов обучения – организацию учебного процесса и методику.

В Государственной программе обучения определены предполагаемые результаты обучения и школе дается возможность определить пути их достижения. Это позволяет лучше применять различные педагогические наработки. Содержание обучения в ГПО детально не расписано, у школы есть право целесообразно организовывать учебный процесс: можно объединить предметы или разделить их, изменить учебный план; ведь школьный урок является только единицей учета.

На уровне школьной программы обучения следует взвесить возможность составить план работы конкретного класса, объединяя при этом предметную программу и рабочий план учителя. Это позволит учитывать потребности и способности учеников именно этого класса.

**Ожидаемые результаты обучения
формулируются точнее,
при необходимости, – на двух уровнях.**

Ожидаемые результаты обучения будут сформулированы точнее, чем раньше, и, при необходимости, на двух уровнях. Очевидно, разумно зафиксировать минимальный уровень, т.е. необходимый минимум, который позволит учиться на следующей школьной ступени. Увеличение степени точности уменьшит некоторую содержательную перегруженность учебных предметов, в чем обвиняют нынешнюю программу обучения.

В обзоре ОБСЕ о государственной политике образования Эстонии говорится, что «только 15 % учеников могут полностью достичь требуемых результатов». Следовательно, следует исходить из того, что учебные результаты нынешней программы значительно превышают минимальные ожидаемые результаты обучения обновляемой программы обучения. В то же время уточнение результатов обучения в программах означает, что уменьшается роль учебника как «заменителя» программы обучения.

**Повышается значимость индивидуальных
программ обучения**

Индивидуальная программа обучения дает возможность отразить существенные различия при обучении по программе учебного заведения и по Государственной программе обучения. Мы предполагаем, что значение и доля индивидуальных программ обучения повысятся. Более широкому их распространению может способствовать создание вспомогательных материалов и образцов.

**В гимназии используются, так называемые,
краткие и расширенные курсы.**

Образование на гимназической ступени требует больше возможностей дифференциации, поэтому предусматриваются, так называемые, краткие и расширенные курсы. Это означает, что школа из курсов разных уровней может сформировать свои(е) направления(е) специализации, а ученик – выбрать подходящее для себя. При этом предполагается, что для среднего профессионального обучения также используется общеобразовательная часть Государственной программы обучения: так называемые, минимальные результаты обучения учащихся профессиональных школ такие же, как в гимназиях. В таком случае следует продумать организацию внешней оценки. Курсы двух уровней могут обусловить и экзамены на двух уровнях.

Как часть Государственной программы основного образования разрабатываются упрощенная программа обучения, программа обучения для школы компенсирующего обучения и программа обучения для класса опеки. При этом учитывается, что принципы и общие цели у всех учебных заведений и учеников одинаковы.

Следует обсудить организацию обучения на эстонском языке, чтобы найти подходящую модель, создать вспомогательные материалы и рекомендации, поддерживающие такое обучение.

Как, исходя из вышесказанного, относиться к организации обучения на эстонском языке в школах с русским языком обучения? Определить в программе обучения формы перехода на обучение на эстонском языке и предметы, преподаваемые на эстонском языке? Если посмотреть статистику, насколько сокращается количество русскоязычных учеников, то, кажется, что, с точки зрения переобучения учителей, создания учебных материалов и возможного перемещения из школы в школу, такая организация нужна.

Должна быть возможность использования различных моделей, выбор которых зависит от конкретной ситуации. Предположим, что многие школы с удовольствием внедрили бы унифицированную модель и основывались бы на принятом согласии, но, тем не менее, обязательно нужно обсуждение, чтобы найти подходящую модель, составить вспомогательные материалы и рекомендации. Чтобы переход с одного языка на другой не препятствовал достижению результатов обучения по предметам, следует отличать более существенное от менее существенного. Представление результатов обучения на двух уровнях и. позволяет сделать

3. Все участники, работающие над программой обучения, имеют о ней единое представление.

Чтобы программа обучения действительно «дошла» до ученика, необходимо, чтобы все участники этой работы: ученики, учителя, родители, руководители школ, организаторы переподготовки учителей, авторы учебных материалов и чиновники приняли бы основные договоренности и идеи программы обучения.

Прежде всего, это означает привлечение всех заинтересованных сторон к созданию программы обучения. Самым трудным в этом деле становится направить желание людей участвовать в этом процессе и принимать решения (*почему я, пусть кто-то другой решит*). Здесь приходится рассчитывать на время, которое меняет людей, но происходить это будет только в том случае, если с участниками процесса поступают честно, их мнения учитываются, а сами они понимают, что приносят пользу.

К обновлению Государственной программы обучения привлекаются как можно больше организаций и заинтересованных групп.

Центр развития программы обучения на каждом этапе развития ГПО старается привлечь как можно больше организаций и заинтересованных групп. Мы запланировали в течение одного учебного года апробировать все разделы программы обучения в школах для того, чтобы учителя смогли высказать свое мнение.

Еще один важный аспект работы заключается в том, что учителей необходимо обучать и создавать для них дополнительные материалы. В случае, если учитель не имеет достаточной поддержки, его нельзя обвинять в том, что он не умеет или не может что-то внедрить в жизнь. В рецензии на рабочую версию общей части программы обучения, представленной Центром развития, учитель Криста Мяги пишет: «На учебном заведении и учителе не должны лежать заботы, которые не могут решить на государственном уровне». Сказанное, очевидно, отражает справедливое мнение многих учителей и обязывает людей, которые занимаются развитием программы обучения, сделать все от них зависящее, чтобы появилось необходимое количество вспомогательных материалов. Работу, которая нужна многим, целесообразно делать на государственном уровне.

4. Работа над программой обучения должна быть постоянной и спокойной.

В работе над программой обучения не следует подчеркивать ни то, насколько обновлена новая версия программы обучения, ни то, насколько в ней сохранено постоянство. Пусть новая версия будет скорее документом, фиксирующим договоренности, чем цель «сама по себе».

После восстановления независимости возникла необходимость спешно изменять программы обучения, этого требовало общество, в котором происходили серьезные изменения. Теперь наступила фаза спокойного развития. Я надеюсь, что навсегда прошли те времена, когда новая партия, придя к власти, сразу же пытается внедрить свои идеи в Государственную программу обучения.

**Обновленная общая часть Государственной
программы обучения должна быть готова
к сентябрю 2005 г., предметные программы
основной школы – к сентябрю 2006 г.,
а предметные программы для гимназий – к сентябрю 2007 г.**

Надежду на спокойное развитие дает договор, заключенный между Тартуским Университетом и Министерством образования и науки, в котором определены основные сроки готовности ГПО: общая часть – сентябрь 2005 г.; программа дошкольного образования и предметные программы для 1–3 школьных ступеней – сентябрь 2006 г.; предметные программы для гимназий – сентябрь 2007 г. Если сюда добавить несколько лет, которые потребуются для внедрения, то время для подготовительного периода определено вполне разумно.

На ряду с этим следует постоянно проводить целенаправленные исследования. Долгосрочные договоренности и планы дадут возможность более продуманно отвечать на вопросы, а также уменьшится так называемое «тушение пожара» при подготовке программы обучения.

**Общая часть программы обучения – постановление
правительства Эстонии,
предметные программы – постановление
Министерства образования и науки.**

Документ, называемый Государственной программой обучения (ГПО), следует разрабатывать гибко. Нет смысла менять те части ГПО, которые работают. Однако, некоторые изменения следует сделать быстрее, в том случае, если новая версия ГПО это

позволяет. Такая потребность предписывает изменить форму программы обучения. В качестве проекта Центр развития предложил вариант, в котором общая часть ГПО предлагается на утверждение правительства ЭР, а предметные программы – на утверждение Министерства образования и науки.

Это позволяет различить более существенные решения и менее существенные, сделать как Государственную программу обучения, так и школьную программу более гибкой.

Школы о своих программах обучения и о их составлении

Вийви Маансо

доцент ТПУ

Одной из важнейших предпосылок достижения учебных и воспитательных целей в основной школе и гимназии является школьная программа обучения, которая раскрывает эти цели и описывает их внедрение. Поэтому отдел программ обучения Экзаменационно-квалификационного центра (ЭКЦ) счел необходимым ближе познакомиться с работой, которая проводится в школах над программами обучения. В начале марта 2003 г. ЭКЦ по принципу случайной выборки разослал в 130 общеобразовательных школ анкеты, которые предлагалось в течение месяца вернуть заполненными.

Цель опроса:

- получить обзор состояния дел в области развития школьных программ обучения, выяснить возникшие проблемы;
- обобщить опыт работы школ над программами обучения;
- проанализировать и оценить возможности выполнения требований, предъявляемых в Государственной программе обучения к школьным программам обучения.

**На опрос, который проводился в марте 2003 г.,
поступили ответы из 77 школ.**

В ЭКЦ поступило 77 заполненных анкет. Среди ответивших были как начальные и основные школы, так и гимназии; городские и сельские школы; школы с эстонским и русским языком обучения; небольшие школы, с количеством учеников до 50, а также учебные заведения, где учеников свыше 500. Из заполненных анкет следует, что в школах серьезно занимаются работой по составлению и развитию программ обучения.

Понятно, что в разных школах работа с программами обучения ведется по-разному. В данной статье есть возможность показать самые общие тенденции (более обстоятельное описание результатов опроса можно прочитать по адресу www.ekk.edu.ee/Yldteave/uudised/text.html).

1. Общая часть школьной программы обучения

Ответы на вопрос, **как была разработана** школьная программа обучения, довольно разнообразны и достаточно расплывчаты. При разработке выполнялись рекомендации, которые представлены в серии книг по внедрению Государственной программы обучения, выпущенной Министерством науки и образования, отличия по школам имеются только в деталях.

Понятно, что составление школьной программы обучения началось со знакомства с различными исходными материалами (Государственная программа обучения, требования, предъявляемые в ней к школьным программам обучения и т.д.), иногда за основу брался имеющийся в школе текст школьной программы обучения и опыт других школ, педагоги принимали участие в семинарах, курсах, методических днях и совместных семинарах по данной тематике.

Текст школьной программы обучения,

как правило, плод совместной работы.

Первоначальный текст (проект) в большинстве случаев составляло руководство школы, обычно завуч, который опирался на предложения, полученные от предметных комиссий, специальной рабочей группы или на результаты индивидуальных бесед; в некоторых школах проводились также опросы (напр. родителей). В то же время были и такие школы, в которых первоначальный вариант разрабатывали учителя, а координатором был завуч.

Первоначальный текст исправляли и дополняли совместно все учителя, проводились мозговые атаки, ролевые игры, обсуждения и т.д.; лишь в отдельных школах к разработке программы обучения привлекались ученики и их родители. Затем первоначальный вариант уточнялся и совершенствовался в комиссиях по учебной работе, на метод- или педсовете, а также в попечительском совете. К 2002 году в большинстве ответивших школ сложилась такая ситуация, что директор мог своим приказом утвердить школьную программу обучения. Только в одной анкете было отмечено, что школьная программа обучения была подготовлена одним человеком.

Доступность школьной программы обучения в школах существует в компьютерном или в письменном виде.

Школьная программа обучения направляет деятельность очень многих людей. С ней должны быть знакомы все участники этого процесса. Обычно учителя имеют возможность пользоваться школьной программой обучения в письменном виде или в компьютерном варианте. В большинстве школ с программой обучения знаком и попечительский совет. К моменту заполнения анкеты менее 40 процентов школ познакомили органы ученического самоуправления и родителей с программой обучения своей школы; только отдельные школы познакомили со своими программами обучения другие школы, выпускников и др.

Изменения в школьную программу обучения вносятся, как правило, один раз в год на основании предложений, сделанных педсоветом.

Школьная программа обучения **дополняется** и **обновляется** согласно положению о порядке обновления программы обучения, утвержденному директором. Предложения поступают от руководства, отдельных учителей, предметных комиссий и рабочих групп по разработке программы обучения, от попечительского совета, родителей, ученического самоуправления и др. Предложения собираются в течение всего учебного года. В обсуждении предложений принимают участие все педагоги; изменения в программу обучения вносятся, как правило, один раз в год. Причина обновления может быть внешкольной (например, изменения в законодательстве) или исходить из потребностей школы (например, реорганизация школы, предписания внешней оценки). Обычно изменения утверждает педсовет.

Наиболее существенными **структурными элементами** общей части школьной программы обучения считаются учебные и воспитательные цели, принципы их достижения, а также принципы и порядок оценивания (таблица 1). Довольно скромно уделяется внимание проектам. Отсутствие учебных направлений, формирующих собственное лицо школы, можно объяснить большой долей начальных и основных школ в выборке.

Таблица 1. Разделы Государственной программы обучения, которые относятся к общей части школьной программы обучения (n=77)

Раздел программы	Количество ответивших	Нет ответа	Ответ нет	Ответ да (%)
Принципы и порядок оценивания	77	0	0	100
Учебно-воспитательные цели школы	76	1	0	100
Принципы учебно-воспитательной деятельности	75	2	1	98,7
Сквозные темы, принципы их рассмотрения	76	1	2	97,4
План распределения учебных часов по классам	76	1	2	97,4
Требования к плану работы учителя	75	2	3	96,0
Организация учебного процесса (традиционная, курсовая, проч.)	76	1	5	93,4
Компетенции школьных ступеней	75	2	5	93,3
Порядок обновления/дополнения школьной программы обучения	74	3	7	90,5
Оказание помощи в учебе	72	5	7	90,3
Консультирование учеников	70	7	9	87,1
Предметы по выбору (-курсы), принципы выбора	70	7	15	78,6
Представление учебных направлений	70	7	19	72,9
Принципы создания проектов	71	6	23	67,6

В общей части школьной программы обучения есть такие моменты, про которые в анкете не предлагались варианты для ответа. Часть школ знакомит с миссией школы и с традициями, а также фиксирует время уроков, многие в общей части программы помещают организация распорядка школы и правила для учеников. В программах обучения отдельных школ определены изучаемые иностранные языки, а в школах с русским языком обучения – предметы, которые изучаются на эстонском языке, межпредметные связи (интеграция); порядок приема учеников, правила перевода в следующий класс и второгодничества; порядок фиксирования отсутствия на уроках и сдачи зачетов; виды воздействия на учеников и их поощрение, а также услуги, предлагаемые школой.

В общей части школьной программы обучения школы представляют также миссию школы, перечень иностранных языков, которые изучаются в школе, принципы межпредметных связей

Организация деятельности по интересам и внеурочная работа содержится в программах обучения 11 школ, принципы работы группы продленного дня – в программе обучения одной школы. Некоторые школы в общей части программы обучения указывают, как осуществляется помощь ученикам с особыми потребностями: логопедическая работа или

коррекционное обучение, упрощенная программа обучения. О поддержке способных и одаренных учащихся говорится в программе обучения только одной школы.

Раздел, касающийся **педагогов**, рассматривает сотрудничество между учителями, повышение квалификации, принципы внутреннего контроля и самооценки. Кроме должностной инструкции учителя-предметника добавляются разделы, направляющие деятельность классного руководителя, библиотекаря и школьного психолога. Отдельно говорится о деятельности попечительского совета, а также о работе с органами местного самоуправления и родителями. В отдельных школах общая часть школьной программы обучения содержит различные инструкции и руководства, а также формы или образцы используемых документов.

Отвечая на вопрос, совпадают ли принципы **обучения и воспитания** школы с принципами Государственной программы обучения, ни одна из школ не указала на наличие различий (рис. 1).

Рис.1. Сравнение принципов обучения и воспитания ШПО с принципами ГПО.

Уточненные, более подробно расписанные 15,6%

Без ответа 7,8%

Те же 76,6%

* Рисунки оформил Тьнис Ормиссон.

**Принципы обучения и воспитания ШПО совпадают
с принципами Государственной программы
обучения, в уточнениях подчеркивается
своеобразие школы.**

В уточнениях и дополнениях подчеркивается необходимость уделять внимание как эстонским, так и славянским культурным традициям, семье и нации, уважительным взаимоотношениям между учениками, учителями и родителями, постановке и решению проблем, способствующих развитию учеников в процессе обучения, их активности и самостоятельности. Также отмечается необходимость варьировать обучение, понимать способности и особые потребности учащихся. Кроме того, отмечается открытость программы обучения для дальнейшего ее развития, важность фиксирования максимальной нагрузки и равных возможностей на образование. Чаще всего дублируются принципы развития учебных навыков и общего развития ученика, а также формирование готовности к пожизненному обучению, дифференциация обучения в зависимости от способностей учеников и уровня их развития, уважение и сохранение традиций.

Среди уточнений принципов программы обучения встречаются отдельные очень конкретные записи (напр., *10 класс заканчивается практикой*), но можно найти и фразы,

состоящие из общих слов, таких как *гуманизм и демократия, а также общечеловеческие нравственные установки*. В отношении тех учеников, чей домашний язык отличается от языка обучения, добавляется принцип учета национального идентитета и культурных традиции, уважительное отношение к ученикам разных национальностей, оказание помощи при овладении ими государственным языком.

Учебные и воспитательные цели школы в основном совпадают с целями ГПО (рисунок 2).

Рис. 2. Сравнение учебных и воспитательных целей ШПО с целями ГПО

Уточненные, более подробно расписанные 31%

Без ответа 9%

Те же 60%

1/3 ответивших школ при формулировании целей школы пошла по пути конкретизации.

В общей картине это не доминирует, но радуют те школы, которые приняли основные принципы Государственной программы обучения, но конкретизировали цели.

Можно выделить три группы примеров уточнений и конкретизации целей. Первая группа – больше всего внимания обращается на воспитание любви к дому и родине, на сохранение своей (эстонской, русской) национальной культуры, к которой в определенной степени относится и охрана природы. Вторая группа включает в себя формирование черт характера личности, этических понятий и норм поведения: христианская этика, достоинство и самокритичность, уважение к ближним, знание и выполнение законов, любовь к хорошему и красивому и т.п. Третья группа охватывает интеллектуальное развитие ученика, умение учиться и готовность к жизни в целом. Здесь отмечаются такие принципы, как разностороннее образование и развитие, умение находить и использовать информацию, умение состояться в жизни, способность к адаптации, к сотрудничеству, а также самостоятельность, способность планировать свои действия. Отдельные школы при уточнении целей еще отмечают участие школы в развитии общества через ученические организации, согласованность обучения с потребностями детей и т.п.

Очень расплывчатой выглядит картина в той части, где к целям ГПО пытаются **добавить цели своей школы**. В качестве целей предлагают конкурентноспособное, адаптированное для детей образование, предлагают дать возможность ученикам заниматься исследовательской работой и делать открытия, сформировать из них свободных граждан, которые поддерживают демократическое развитие общества, развивать творчество, умение себя проявить, мультиинтеллигентность, желание защититься, умение быть счастливым, а также формировать уважение к своей школе, образованию, культуре, дому и семье, христианским ценностям, а также доброжелательность к окружающим, в том числе, к людям с ограниченными возможностями.

При фиксировании компетенций за основу взяты формулировки Государственной программы обучения.

При определении **компетенций**, формируемых на определенной школьной ступени, большинство школ исходило из компетенций, представленных в ГПО 2002 г., некоторые – в ГПО 1996 г. Большая часть школ не ответила на вопрос о схожести или отличии школьной программы обучения и ГПО.

В качестве **сквозных тем** в школьных программах обучения в основном прослеживаются темы, зафиксированные в ГПО. Больше всего называются *безопасность*, затем *окружающая среда и устойчивое развитие*, а также *трудовая карьера и ее формирование*. Видно, что довольно много внимания уделяется также родному краю и национальной культуре; в программах русских школ большое внимание уделяется теме интергации эстонской и славянских культур, а также проблемам *руссики и идентитета*.

Много внимания уделяется консультированию учеников и помощи в учебе.

Многие школы серьезное внимание обращают **на консультирование учеников и помощь в учебе**. Больше всего обращается внимание на логопедическое лечение; важное место занимает коррекционное обучение, в половине ответивших школ есть возможность использовать услуги школьного психолога. Из ответивших школ 9 имеют классы выравнивания, в 10-ти школах есть классы для трудновоспитуемых учеников.

Индивидуальные программы обучения чаще всего связывают с помощью в учебе.

Несколько удивляет, что индивидуальные программы обучения внедряются преимущественно в основных школах и только в двух гимназиях. Это позволяет предположить, что скорее мы имеем дело с упрощенной программой обучения, а не с программой, которая учитывает наклонности и интересы ученика. В будущем, очевидно, следует обратить внимание школ на три важных направления работы, которые были добавлены к вариантам ответов в анкете: консультирование по вопросам выбора профессии, работа с талантливыми учениками и обучение языку неэстонцев, которые учатся в эстоноязычной школе.

Преобладающая форма обучения – традиционная система.

Особенность школы, ее «лицо» зависит от используемой формы обучения и от выбранного направления обучения. В анкете можно было выбрать четыре **формы обучения**: *интегрированное обучение* (традиционные предметные уроки не выделяются, обучение сосредоточено на определенных темах), *традиционная система* (все предметы изучаются в течение всего учебного года), *система периодов обучения* (изучение предмета происходит в течение определенного учебного периода) и *курсовое бесклассное обучение* (обучение в группах, сформировавшихся на основе избранного учебного направления и курсов обучения). Как и ожидалось, преобладающей формой обучения была традиционная система обучения (рис. 3). Сомнительным кажется широкое распространение интегрированного обучения на второй и третьей школьной ступени и даже в гимназии, очевидно мы здесь имеем дело с неправильной трактовкой понятия *интегрированное обучение* (его отождествляют с обычным предметным обучением).

Рис. 3. Формы обучения, используемые в школах

Интегрированное обучение
 Традиционная система
 Система периодов обучения
 Курсовое бесклассное обучение

I школьная ступень
 II школьная ступень
 III школьная ступень
 Гимназия

**Понятие «учебное направление»
 трактуется по-разному.**

По-разному трактуют также понятие **учебное направление**. Иногда констатируют, что имеется в виду углубленное обучение в виде дополнительных уроков, иногда предлагаются уже вышеназванные формы обучения или указывают на организацию учебной помощи (напр., дифференцированное обучение, классы выравнивания). Но все же большинство ответов удалось сгруппировать в определенные общие, хотя и несколько условные группы (таблица 2).

Таблица 2. Учебное направление по ступеням школ

Учебное направление	I школьная ступень	II школьная ступень	III школьная ступень	Гимназия
1. Общее направление	12	12	11	7
2. Гуманитарное направление: языки, СМИ, краеведение, история	8	8	7	20
3. Реальное направление: компьютер, инфотехнология, химия, математика, физика, естественные науки, экология	4	8	10	26
4. Прикладные предметы: искусство, музыка	4	4	2	3
5. Экономика	2	2	2	6
6. Профессиональное обучение: морское дело, защита государства	–	–	–	2
Всего разных направлений обучения	18	22	21	57

На основании ответов можно утверждать, что школ с различными учебными направлениями, т.е. «уклонами», гораздо больше, чем так наз. обычных общеобразовательных школ. Но все же кажется, что, по крайней мере, в основной школе мы имеем дело ни столько с учебным направлением, сколько просто с увеличением количества уроков одного или другого предмета (напр. дополнительные уроки эстонского языка или математики) за счет часов по выбору.

Проектные работы относительно мало отражены в школьных программах обучения.

Примерно половина из ответивших школ связывают проекты с общей частью школьной программы обучения (рис. 4): 32 школы в общей сложности оформили 101 проект.

Рис. 4. Типы проектов, названные в общей части школьной программы обучения

Международные проекты 25; 25%

Межшкольные проекты 34; 34%

Общешкольные проекты 42; 41%

Из ответов видно, что многие проекты основательно запланированы и имеют четко сформулированную цель, напр., большие международные проекты «Балтийское море», а также проект «Природа и ответственность». Иногда же в проекте не определена целевая группа, а название проекта и цель сформулированы настолько неконкретно, что возникает вопрос, имеем ли мы, в данном случае, дело с проектом (напр., *общешкольный проект для детей переходного возраста в 5–8 классах, цель – превентивная работа*).

ГПО оставляет за школой право **самой решить, как распределить часть** учебных часов, предусмотренные для школьной ступени. Именно это позволяют дифференцировать образование, выбрать определенное учебное направление и, таким образом, сформировать *собственное лицо школы*. В основном школы часто используют уроки по выбору для **дополнительного изучения какого-либо обязательного предмета**.

**Как в основной школе, так и в гимназии,
часы, отведенные на предметы по выбору,
используют для углубленного изучения
обязательных предметов.**

Предметы, на изучение которых, по мнению школ, следует увеличить количество учебных часов по сравнению с действующей ГПО:

- **I школьная ступень**

1. математика

2. эстонский язык
3. природоведение
4. А- иностранный язык
- 5.–6. изобразительное искусство и физкультура

• **II школьная ступень**

1. математика
2. иностранный язык группы А
3. история
- 4.–5. эстонский язык и иностранный язык группы В
6. музыка

• **III школьная ступень**

1. математика
2. география
3. трудовое обучение
4. биология
5. химия
6. эстонский язык

Очевидно, математика считается таким трудным предметом, что для ее изучения на всех школьных ступенях предлагают добавить часы. Количество часов на изучение эстонского языка хотят увеличить на первой школьной ступени, т.е. в период, когда формируются навыки чтения и письма. Удивило относительно большое количество дополнительных часов на трудовое обучение для третьей ступени школы.

Многие ответившие считают, что ученикам основной школы из **предметов по выбору** необходимо предлагать что-то, связанное с **использованием компьютера**; важное значение придается и преподаванию иностранных языков в большем объеме, а также экономическому обучению на всех ступенях основной школы (табл.3).

Таблица 3. Обучение предметам по выбору в основной школе

Предмет	Количество школ		
	I школьная ступень	II школьная ступень	III школьная ступень
Информатика, инфотехнология	14	35	43
Иностранный язык	13	7	7
Экономика	7	7	4

Отдельные школы в качестве преподаваемых предметов по выбору включили следующие: развитие речи, работа с текстом, вырусский язык, история культуры и краеведение, математика, география и биология, искусство, ритмика и танец, учение о религии, а также учебные умения.

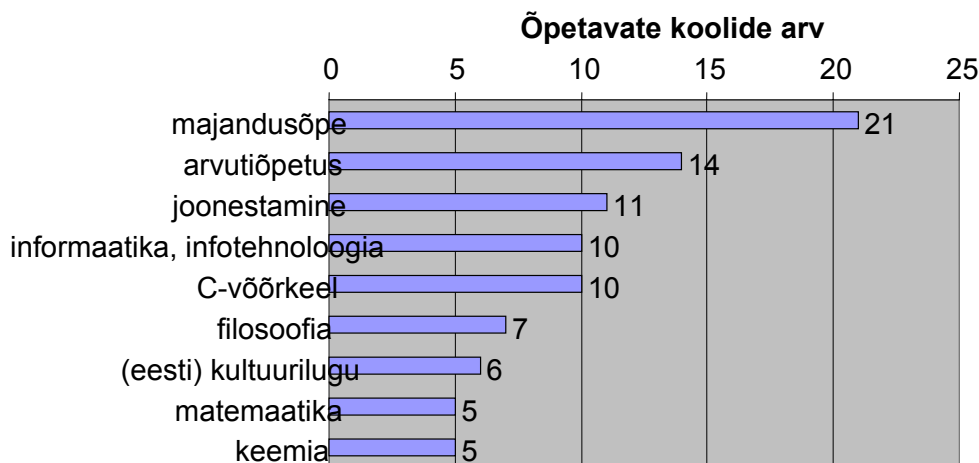
При выборе/определении предметов по выбору

в большинстве случаев учитываются предложения учителей.

В основной школе решение об использовании часов по выбору, указанных в Государственной программе обучения, принимает обычно педсовет, реже руководство школы и попечительский совет. Только в нескольких случаях право принять решение было дано родителям или ученикам. При выборе предметов решающее значение имели предложения учителей-предметников, но учитывались также и пожелания учеников и родителей. Выбор предметов в некоторых анкетах обосновывали также программой развития школы, традициями, материальными возможностями, наличием соответствующих учителей и уровнем обучения.

Также в **гимназии** часть обязательных курсов присоединяют к обязательным учебным предметам, чтобы лучше усвоить представленное в ГПО и предполагаемые экзаменационные предметы. Представляется, что больше всего дополнительных курсов выделяется иностранному языку – А, довольно часто дополнительные уроки даются для эстонского языка, литературы и математики, реже – для истории, химии и др.

Часть курсов, имеющих название обязательных учебных предметов, представляют из себя своеобразные **спецкурсы**, которые характерны для школ с углубленным изучением предмета (напр., деловой английский, химия окружающей среды и жизни). Перечень предметов по выбору содержит довольно интересные и необходимые общие курсы (напр., первая помощь, как вести дискуссию), предметы по культуре (напр., балетный танец, искусство шрифта), предпрофессиональное обучение (напр., вождение, кулинария), курсы по выбору из области физической культуры (напр., аэробика) и т.п. Обзор самых распространенных курсов по выбору дает рисунок 5 (преподают не менее, чем в пяти школах).



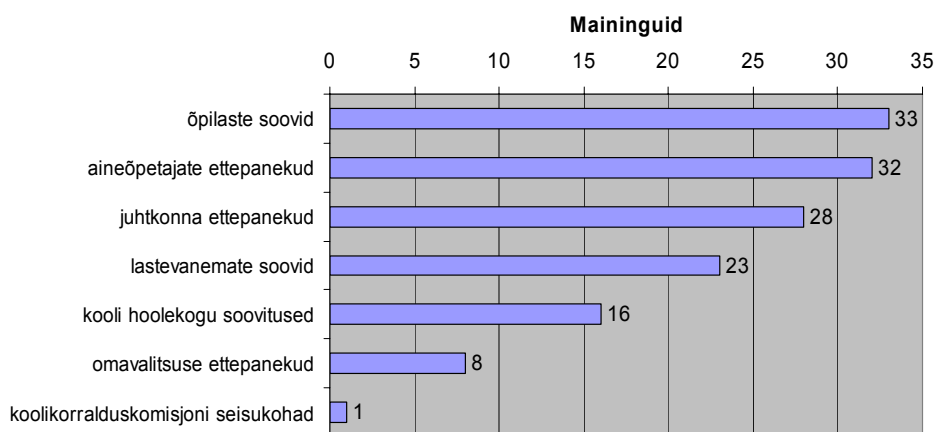
Количество школ, имеющих курсы по выбору

экономика
компьютер
черчение
информатика, инфотехнологии
С-иностраный язык
философия
(эстонская) история культуры
математика

химия

Рис. 5. Наиболее распространенные предметы по выбору в гимназиях

В гимназиях **при выборе предметов по выбору** больше, чем в основной школе учитывают пожелания учеников (рисунок 6). Иногда на выбор влияют направление обучения в школе, традиции и возможности, в т.ч. наличие кадров, а также государственные экзамены.

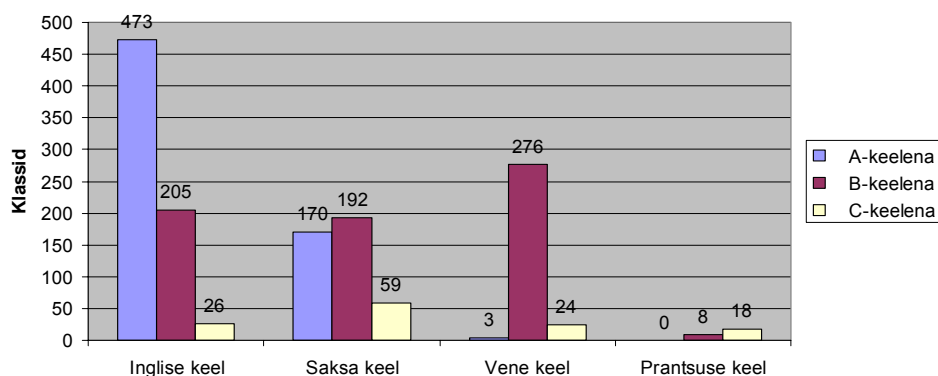


Факторы

- пожелания учеников
- предложения учителей-предметников
- предложения руководства
- пожелания родителей
- пожелания попечительского совета школы
- предложения органов самоуправления
- точка зрения комиссии, организующей работу школы

Рис. 6. Факторы, влияющие на выбор предметов по выбору

Из **изучаемых иностранных языков** на первом месте находится, естественно, английский язык, который изучали в ответивших на опрос школах на разных уровнях всего 704 класса; далее следуют немецкий и русский языки, гораздо меньше распространен французский язык (рисунок 7). В большинстве школ первый иностранный язык начинают изучать в 3-м классе; 7 классов начинают изучение иностранного языка с первого учебного года.



Классы

Английский язык

Немецкий язык

Русский язык

Французский язык

-язык группы А

-язык группы В

-язык группы С

Рисунок 7. Распространенность изучения различных иностранных языков (количество классов, где изучают язык)

В качестве иностранного языка группы С в гимназиях изучают немецкий, английский, русский, французский, финский, испанский, шведский и латинский языки.

Иностранный язык группы С из 77 школ выборки изучают только в 27-и. (Поскольку третий иностранный язык преподают в основном в гимназиях, то естественно, что на этот вопрос не отвечали начальные школы). В качестве языка группы С доминирует немецкий язык; наряду с распространенными языками (английский, русский) изучают также французский и финский, редко испанский, шведский и латинский.

Условно с обучением иностранному языку связывается **преподавание** иноязычным детям **какого-то предмета на эстонском языке**. В основной школе довольно закономерна тенденция, когда эстонский язык используется для преподавания музыки, искусства и трудового обучения, а также физкультура, где словесные выражения подтверждают показом, движением, слушанием и т.д. В гимназии более важными предметами, изучаемыми на эстонском языке, становятся те, которые связаны с Эстонией.

Важным разделом общей части школьной программы обучения является **руководство по оцениванию результатов (основы, порядок)**, при составлении которого руководствуются ГПО, а также соответствующими инструкциями Министерства. Здесь считается важным зафиксировать **цели оценивания**: создание мотивации к обучению, обратную связь для учеников, учителей и родителей, устремления и самооценка во время обучения. Ведь при оценивании необходимо учитывать направленность обучения в школе и традиции, а при планировании контрольных работ – требования по защите здоровья.

В школах этот раздел содержит различные нюансы: цифровую шкалу оценки; порядок пересдачи материала (повторного ответа); порядок выставления оценок в дневник, перевода в следующий класс, положение о принятии решений о второгодничестве, об организации летней работы и т.п. В основной школе оценивают обычно традиционно - по четвертям, в гимназии – чаще в конце курса.

Из требований, предъявляемых к оценке результатов, чаще всего упоминают объективность и потребность учитывать индивидуальность ученика.

Указывая, **что оценивается**, школы, наряду с общими словами «достижение учебных результатов», называли также знания, навыки, развитие ученика и умение самовыражаться, реже сотрудничество, трудовые и учебные навыки. Часть школ указывают также оценивание поведения и прилежания. **Среди требований** к оцениванию чаще всего упоминается объективность и потребность учета индивидуальности ученика, реже - понятность критериев оценки и сопоставимость оценок, обоснование оценки, а также сбалансированность между оценками, полученными за письменные и устные работы.

Словесная оценка распространена в 1-х классах почти всех ответивших на анкету школ.

Когда речь идет о способах и видах оценки, то имеются в виду текущие оценки и оценки процесса, зачетные и итоговые оценки. Из **форм контроля** называются контрольные работы и зачеты. **Словесное оценивание** в 1 классе используют большинство ответивших школ, во 2 классе – десяток школ.

Школы считают важным познакомить учеников и родителей с целями, порядком и нормами оценивания, а также с видами проверки тетрадей. Отдельные школы в начале учебной четверти знакомят с планируемыми оценочными работами. Итоговые оценки выставляются в ведомость (табель), чаще всего используется ее стандартная форма, реже – выработанная самой школой форма ведомости, а в гимназии – зачетная книжка школьной ступени. Кроме того, несколько раз в год родителей информируют письменно с помощью специальных оценочных листков, карт поведения, описания развития и компетенций ученика и т.п., а регулярно – через дневник ученика; на первой ступени школы родителей чаще информируют о процессе обучения и об оценках детей.

В школьных учебных программах мало уделяется внимания самооценке и оценке соучеников.

Заставляет задуматься тот факт, что как о самооценке так и об оценке соучеников упоминается только в одном ответе на анкету.

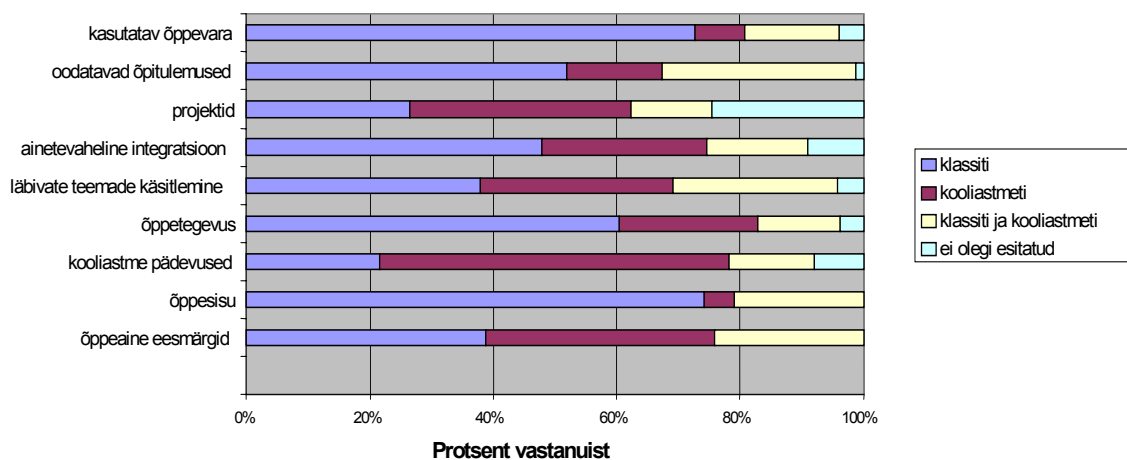
Понятно, что оценивание по разным предметам различается, поэтому в каждой программе по предмету имеется руководство по оценке и нормы оценки, составленное с учетом общего порядка оценивания.

2. Предметные программы и план работы учителя

При разработке **предметных программ** обычно опираются на ГПО и имеющуюся версию школьной программы обучения, но указывают и на упрощенную программу обучения, **программу по адаптации и рабочую версию программы обучения школ опеки**. Помогали в этой работе книги по предметам и публикации из Учительской газеты, курсы повышения квалификации, а также обучение, проводимое в самой школе. Используется также собственный опыт и опыт коллег, реже используются требования к государственному экзамену.

Принципиальной основой школьных программ обучения по предметам являются зафиксированные в ГПО общие компетенции и сквозные темы, а также направленность обучения в данной школе, учебные и воспитательные цели школы, миссия, участие в проектах и, конечно же, (материальные) возможности школы, а также потребности учеников и родителей. В качестве существенного фактора школы называют используемый учебный материал, особенно учебники, но также отмечают особенности и способности учеников. Школы считают, что содержание обучения и используемую литературу следует зафиксировать в основном по классам, а компетенции – по школьным ступеням.

Обзор структурных элементов предметной программы дает рисунок 8.



по классам
по школьным ступеням
по классам и по школьным ступеням
не представлено

используемые учебные материалы
ожидаемые результаты обучения
проекты
межпредметная интеграция
использование сквозных тем
учебная деятельность
компетенции школьной ступени
содержание обучения
цели предмета

Процент ответивших

Рис. 8. Структурные элементы в предметных программах школы

В предметных программах предусматривается также использование инфотехнологий, включены учебные экскурсии, *Estica*.

Как видно, обязательной частью предметной программы во всех школах является **контроль и оценивание** – время, формы и способы. Школы кроме ответов, которые можно было выбрать в анкете, в качестве структурных элементов добавили: инфотехнологии, *Estic-y* и учебные экскурсии. Кажется, что последние должны завоевать в предметных программах гораздо большее внимание, чем до сих пор.

Форма плана работы учителя должна быть общей для всех педагогов или учитель сам может выбрать эту форму.

Программа обучения большинства школ предъявляет определенные требования и к **плану работы учителя**. Часть школ оставляет эту форму свободной, другие требуют единого оформления; многие учителя составляют свой план работы в виде календарного плана.

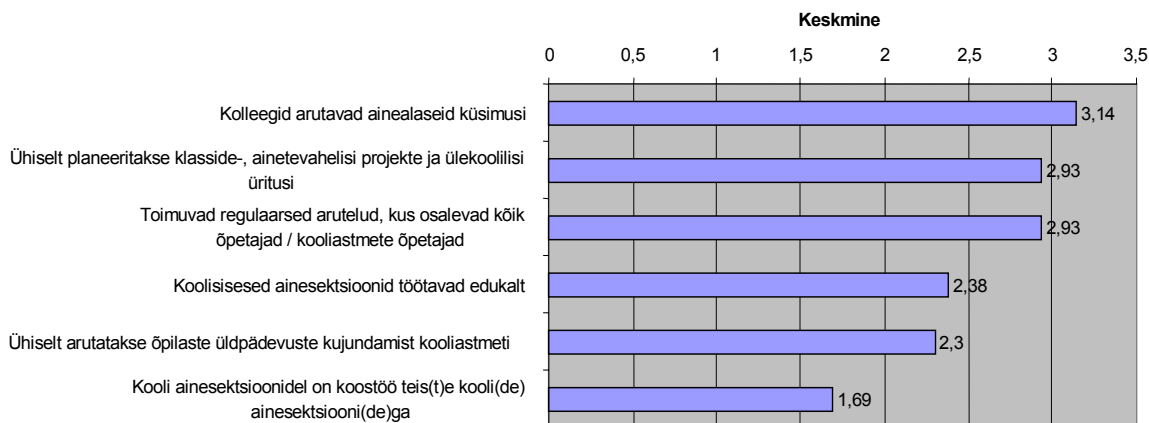
Первым структурным элементом рабочего плана называют заголовки рабочего плана (название предмета, класс, количество уроков в неделю, **часто указывают время на трактовку предмета** и цели обучения предмета). Некоторые школы считают важным отметить в рабочем плане учителя характеристику класса, а также необходимость и возможности индивидуализации учебного процесса. Учителя почти всех школ записывают в планы работы используемые **учебные материалы, оборудование и дополнительный материал**, а также **содержание учебного предмета** (основные понятия и рассматриваемая тематика, часто и сквозные темы), во многих имеются также ожидаемые **учебные результаты**.

Элементы предметной программы вносятся в план работы учителя в виде календарного плана, с разбивкой по урокам, конкретизацией методики и результатами обучения.

В части **организации труда** считают необходимым записывать используемые методы, реже – учебную деятельность, тип или ход урока. На важном месте находится связь с другими предметами. В то же время только отдельные школы планируют формы работы, которые требуют особых условий, к ним относятся: практические работы, учебные экскурсии и выставки, а также мероприятия, пропагандирующие учебный предмет. Только в двух школах учителя отметили в рабочих планах объем **домашних заданий**.

3. Что изменилось в школе?

Взвешивая возможности **сотрудничества учителей** (по пятибалльной системе), руководители школ дают высшую оценку тому, что коллеги обсуждают между собой вопросы, касающиеся предмета (рисунок 9).



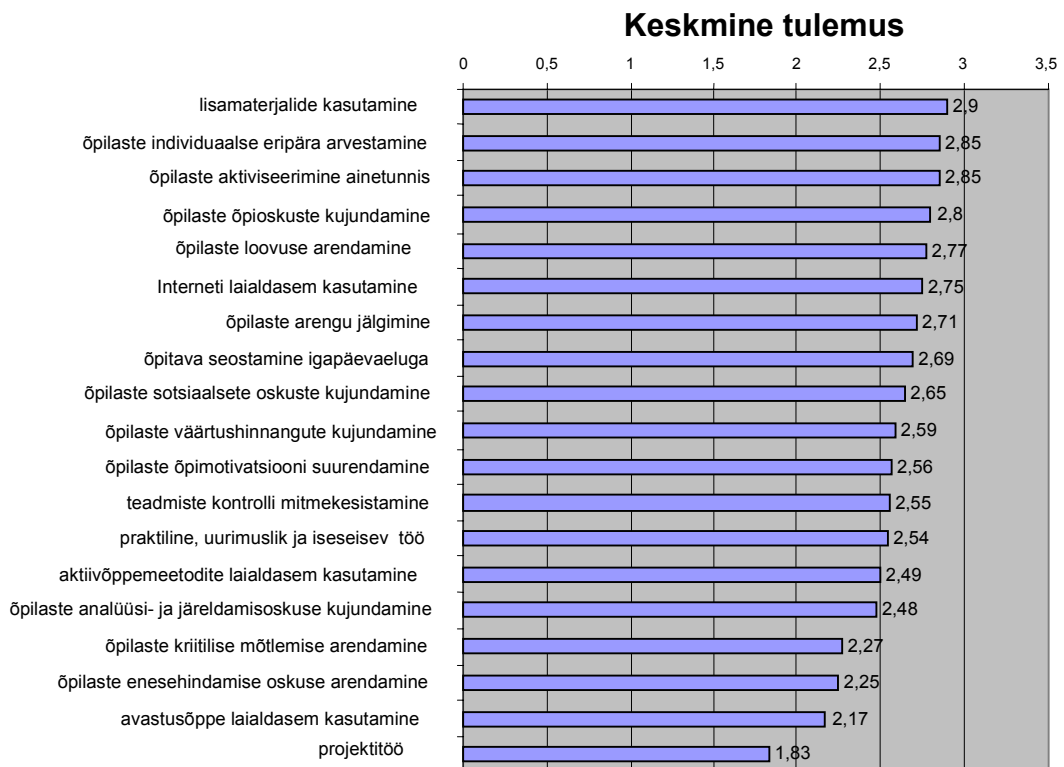
Средняя

Коллеги обсуждают между собой вопросы, касающиеся предмета
 Совместно планируются межклассные проекты, проекты по предметам и общешкольные мероприятия
 Регулярно проходят обсуждения, в которых принимают участие все учителя/учителя школьных ступеней
 Успешно работают школьные предметные секции
 Совместно обсуждаются вопросы формирования компетенции у учеников по школьным ступеням
 Школьные предметные секции сотрудничают с предметными секциями других школ

Рисунок 9. Оценка сотрудничества учителей руководителями школ.

Отвечавшие отмечали важность постоянной самоорганизации учителей в деле сотрудничества в маленьких школах, во время, так наз., окон, совместного обучения, увязывания обучения с деятельностью по интересам и подготовки различных общих мероприятий, а также создание системы обмена информацией между учителями и сотрудничества на уровне города (уезда).

Изменения в различных областях обучения в течение последних трех лет, т.е. во время внедрения Государственной программы обучения, руководители школ оценивали по пятибалльной системе. И хотя средние оценки отдельных регионов довольно мало отличаются друг от друга, различия в самом общем виде показывают, какие из современных подходов к обучению и теории воспитания используются меньше, а какие больше в практике воспитания.



Ср

едний результат

Использование дополнительных материалов
 Учет индивидуальных особенностей учеников
 Активизация учеников на уроках
 Формирование учебных умений у учеников
 Развития творчества учеников
 Более широкое использование Интернета
 Контроль за развитием ученика
 Связь изучаемого с повседневной жизнью
 Формирование социальных навыков ученика
 Формирование ценностных ориентаций ученика
 Увеличение мотивации к учебе
 Разнообразии контроля знаний
 Практическая, исследовательская и самостоятельная работа
 Более широкое использование методов активного обучения
 Формирование в учениках умения анализировать и делать выводы
 Развитие у учеников критического мышления
 Развитие у учеников навыков самооценки
 Более широкое использование **учения об изобретениях**
 Проектная работа

Рис. 10. *Оценка руководителями школ изменений в обучении*

В обучении и воспитании большую часть работы учителя занимают привычные формы; проектные работы, исследования, открытия и т.п. встречается в среднем реже.

В некотором смысле грустно, что в начале таблицы находятся привычные для учителя виды деятельности (составляет и предлагает дополнительный материал, активизирует учеников, связывает обучение с жизнью, следит за развитием учеников), а как тенденция

на втором плане находятся обучение проектам, исследование и самостоятельная работа, обдумывание, умение анализировать и изобретать, т.е. самостоятельное формирование знаний и самооценка.

4. Проблемы, которые возникают при составлении и развитии школьной программы обучения

По словам руководителей школ, самой большой проблемой при составлении школьной программы обучения является **недостаток времени**: сроки поджимают, все делается второпях, не вникая в суть проблемы, нет основательности. Трудно найти время для собраний в школе с двумя сменами. Особенно напряженная работа отмечается в маленьком коллективе и детском саду-школе. Запись всего запланированного слишком обременительна, рабочие дни учителя становятся длиннее и утомляют его.

**Для работы над программой обучения
трудно найти удобное для совместной
работы время; школы скорее
рассчитывают на консультантов,
наглядные материалы.**

Составлению программы обучения мешает **некомпетентность** учителей: работа эта новая, отсутствуют как опыт, так и методическая поддержка, рекомендации и разъяснения, нет информации о том, что делается в других местах. В анкетах школ с русским языком обучения добавляются также записи о сложности с переводом терминов.

Среди пожеланий отвечавшие на первое место поставили **обучение** как учителей, так и руководства школ, а также подготовку тех, кто занимается внешней оценкой процесса. Высказывается пожелание проведения компетентных консультаций, от курсов ждут (в том числе и от практиков) конкретных рекомендаций с разъяснением, как составить программу по предмету, план работы учителя, как оформить компетенции, как расписать сквозные темы, как составить проект. Школы ожидают проведения курсов о современных методах обучения, рекомендаций для организации эффективной системы оценивания, а также информацию, где можно найти необходимый материал. Только одна школа отметила, что у них достаточно рекомендаций и они достаточно подготовлены.

По словам отвечавших, для оформления программы обучения, а также для оценивания учеников и оценивания самой программы обучения необходимо единое **компьютерное программное обеспечение**. Предметные советы могли бы разрабатывать больше **книг для учителей** и **прочие** необходимые материалы. Особенно школы с русским языком обучения испытывают недостаток в материалах на русском языке о Государственной программе обучения и о методических материалах. (Целеполагание в ГПО отличается от традиционной трактовки в русских школах). Все хотят больше видеть **образцы** хорошо работающих школьных программ обучения, программ по предметам и планов работы учителей, а также **готовые варианты**, из которых школа смогла бы выбрать подходящий для себя. Высказывается мнение, что обмен опытом с другими школами будет полезным.

В некоторых школах составление программы обучения затруднено из-за отсутствия профессиональных кадров (нужны учителя английского языка, в русскоязычных школах нужны учителя, владеющие эстонским языком, в нескольких школах нужны логопеды и психологи).

Самым сложным моментом при составлении школьной программы обучения, отвечавшие на анкету, отметили осознание необходимости и возможности изменений, мотивацию всего учительского коллектива, организацию совместной работы и формирование общих точек зрения.

В работе с программами обучения многое зависит от установок учителей. По мнению руководителей школ, часть учителей консервативна, инертна и не хочет изменений. Многие не понимают роли программы обучения и ее необходимости в школьной работе, а считают, что ее составление – бесполезная формальность. По словам руководителей школ самое сложное – это осознание необходимости и возможности изменений, мотивация всего учительского коллектива, организация совместной работы и формирование общих точек зрения. Они считают также, что в развитии программы обучения мала роль родителей и учеников.

Временами кажется, что некоторые отвечавшие на анкету, даже сомневаются в целесообразности составления школьной программы обучения. Наряду с констатацией трудностей и пассивного отношения учителей, в некоторых ответах звучит отрицательная точка зрения руководства школ. Например, есть такие записи: *в основной школе программы по предметам должны быть одинаковыми, готовыми для использования всеми; учителя не должны так много заниматься бумажной работой, они должны заниматься учениками; в нынешнем варианте составление школьной программы обучения – это большая бессмысленная бумажная работа* и даже отмечается, что *не следует требовать от школы того, что не могут решить на государственном уровне.*

Общая часть Государственной программы обучения, по мнению отвечавших, слишком объемная, не дает обзора, ее трудно использовать.

Отвечавшие довольно много критикуют Государственную программу обучения. Высказывается мнение, что общая часть программы идеалистична, слишком объемна, и не учитывает потребности практической жизни. Отмечается, что иногда мешает слишком сложный способ изложения, иногда - неконкретность. Неясным остался вопрос компетенций, осталась проблематичной структура школьной программы обучения. Школы ожидают от ГПО более основательного руководства по контролю и оцениванию, а также положений, которые будут регулировать оценивание детей с особыми потребностями. Школьная программа обучения, которая за основу берет ГПО, а также другие рекомендации, по мнению руководителей школ, становится слишком объемной и сложной для восприятия, ее трудно использовать.

Общие части школьных программ обучения в общих чертах повторяют общую часть Государственной программы обучения.

В то же время следует отметить, что, несмотря на упреки в адрес ГПО за ее неконкретность и перегруженность, большая часть школ довольно точно повторяет общую часть ГПО. В школьных программах обучения повторяются сформулированные в ГПО общие принципы (напр., *гуманизм и демократия, общечеловеческие нравственные понятия, равные возможности для учебы*), используются также где-то прочитанные общие фразы (*развивать в себе навыки самоутверждения, мультиинтеллигентность и т.п.*). Кажется, что именно точное повторение ГПО приводит к многословности и перегруженности общей части школьной программы обучения, на что некоторые школы обратили внимание в своих анкетах. Следовать принципам, которые взяты из ГПО и не уточняются, и создавать собственное лицо школы – довольно трудно. Может быть, это одна из причин, почему часть учителей не понимают необходимости школьной программы обучения.

Точное повторение Государственной программы обучения обуславливает перегруженность общей части школьной программы обучения, из-за чего иногда имеется непонимание необходимости школьной программы обучения.

Школы считают, что **программы по предметам** ГПО слишком объемны, но в то же время слишком неконкретны; также указываются на наличие противоречий между программами по предметам и общей частью ГПО. Высказывается мнение, что компетенции и результаты обучения можно понять по-разному, в них предъявляются слишком высокие требования, не учитываются способности учеников обычной школы и особенности ученической среды. Несколько школ высказали пожелание, чтобы были сформулированы компетенции по ИТ на первой и второй ступени школы. Ожидают, что в ГПО будет определен минимум знаний и умений, необходимый для успешного окончания класса или школьной ступени. Существуют проблемы и с определением формы программ по предметам.

Существует мнение, что компетенции и результаты программы обучения можно истолковать по-разному, в них предъявляются слишком высокие требования.

Часть школ предложило представить в ГПО **программы по предметам и результаты обучения по классам**. Высказывалось даже такое мнение, что основной школе как единой школе нет смысла добиваться какого-либо своеобразия, будет проще, если все будет сделано централизованно. По мнению учителей трудно планировать межпредметную интеграцию, увязывать компетенции с планом работы учителя и объединять рассмотрение сквозных тем с преподаванием предмета, желательно, чтобы общие компетенции, сквозные темы и межпредметные связи были бы расписаны в ГПО по классам.

Считается, что последнее должно стать общей заботой составителей программ по предметам ГПО и авторов учебной литературы.

Некоторые школы считают, что работа с программой обучения слишком точно предписана.

Однако, некоторые школы делают упреки в адрес **излишней регламентированности** работы над программами обучения. Соглашаясь с необходимостью составления школьной и предметной программ обучения, они желают получить больше прав для принятия решений и больше возможностей для выбора: точные предписания не позволяют сделать такую школьную программу, которая сформирует школу, отличающуюся своеобразием, это также не позволяет учитывать местные условия.

По мнению руководителей школ, **учебная литература** также не очень помогает при составлении школьных программ обучения: не все учебники составлены с учетом требований ГПО, не все в них соответствует предметным программам и они не содержат материалов, касающихся сквозных тем; многие учебники непосильны, часть из них запаздывает. Было высказано мнение, что по каждому предмету должны быть учебник, рабочая тетрадь и книга для учителя.

Материальные возможности не позволяют повсюду организовывать учебную работу в соответствии с потребностями и пожеланиями: нет возможности получить современные учебные средства (напр., справочные материалы, материалы для уроков труда у мальчиков, подсоединение к Интернету), а также в достаточной мере учитывать интересы и особенности учеников. Деньги нужны для дополнительного обучения иноязычных детей, а также для оплаты индивидуального обучения.

Для выполнения требований программы обучения нет достаточного количества современных учебных средств.

На вопрос, каковы самые большие проблемы у школы в связи с внедрением программы обучения, почти треть школ, участвовавших в анкетировании не ответила. Возможно, причиной является, как высказалась одна школа, то, что программа обучения только подготовлена, а для ее анализа и развития потребуется еще какое-то время.

Больше всего работе с программами обучения мешает частое изменение правовых актов, некоторые разногласия различных инстанций, неопределенность статуса учителя.

По мнению ответивших руководителей школ, развитию программы обучения мешает частое обновление законов и др. правовых актов, а также изменения в сфере образования, которые требуют слишком частых изменений в программе обучения; отмечаются и некоторые различия требований Министерства и государственного надзора от требований уездных инспекторов, а временами – неясность судьбы школы (напр., отсутствие плана развития волости, перспектива открытия слитных классов).

Отвечая на вопрос, **о поддержке, в которой нуждается школа для работы с программой обучения**, наряду с вышеуказанными пожеланиями, школы указывают много такого, что напрямую не связано со школьной программой обучения, напр.: более продуктивное сотрудничество с органами местного самоуправления и конкретная финансовая политика, повышение значимости профессии учителя и его авторитета, а также социальная помощь семьям и детям, поддержка детей в семье, дома. Высказывается пожелание, чтобы работу учителя оценивали, прежде всего, по результатам труда и обучения, а не на основе наличия бумаг. Естественно, что в некоторых анкетах речь идет и о зарплате учителей.

Выводы

Все школы, заполнившие анкету, проделывают серьезную работу для создания программы обучения своей школы. Большинство ответов отражает серьезное отношение руководства школы к принципам Государственной программы обучения и к ее внедрению в школе. Как всегда, в случае введения новшеств, есть и «отстающие школы»; больше всего трудностей у маленьких школ.

Основные причины, почему работа с программой обучения не продвигается в должной мере:

- 1) ограничение во времени, которое следует найти помимо остальной работы;
- 2) отсутствие или недостаточное количество курсов (обучения), консультаций, образцов материалов;
- 3) негативное отношение части учителей к составлению программы обучения.

Внедрение принципов ГПО в школе несколько тормозят также и освоенные когда-то учителями привычные способы обучения. Бросилось в глаза, что при планировании перспектив развития школьной жизни и обучения довольно мало внимания уделяется проектам. Совсем выпали из поля зрения домашние задания, хотя посредством целенаправленной самостоятельной работы в одиночку или в группе ученик сможет сосредоточиться на каких-то особенностях, на внешкольных материалах и освоить подходящие для него учебные техники.

В своих дополнениях к данным выборочным ответам анкеты, часть школ называет области работы, которые с точки зрения выполнения целей обучения и воспитания, а также с точки зрения принципов должны быть важными, к ним относятся: учебные экскурсии, работа с талантливыми учениками, самооценка, консультации по выбору профессии, работа ученических организаций, организация работы по интересам. Больше внимания в эстонской школе следует уделять обучению языку неэстонцев и *эстике*.

При обработке анкеты в некоторых случаях бросалась в глаза неуверенность при использовании всего, что связано с программой обучения, а в более широком смысле – сложности **использования педагогических терминов**, что очевидно стало причиной вопросов, возникших при заполнении анкет, а иногда вызывало трудности при толковании положений ГПО в школах.

В ответах отмечалось, что анкетирование была полезным для поиска дальнейших путей в работе над программой обучения, также это поможет провести аналогичные исследования в будущем. Несомненно, заполнение анкеты было полезно для школ, потому что это потребовало основательного самоанализа. На это указывает и прямая оценка, высказанная одной школой: *отвечать на вопросы анкеты было для нас полезно.*

Анализ развития школьной программы обучения методом оценки рубрик

Эне-Сильвия Сарв, научный сотрудник Института исследований образования ТПУ

К требованию совершенствования школьной программы обучения, вытекающему из государственной программы обучения (ШПО), в Эстонии уже привыкли. И все же осознание необходимости школьной программы обучения и процедур ее составления в разных школах очень разное, несмотря на общие требования, предъявляемые к школьной программе обучения как документу. Находятся школы, в которых программу обучения составляет руководство. В некоторых школах ШПО составлена путем переписывания. Разумеется, есть и такие школы, в которых программа обучения составлена по всем правилам: как результат планомерной совместной работы.

Программу обучения необходимо время от времени обновлять.

К настоящему времени постоянная работа по развитию программы обучения на уровне государства, школы и учителя достигло такой фазы, когда документ вновь целиком пересмотрен, и сохранение актуальности темы многим участникам кажется обременяющей нагрузкой или даже мешающей ежедневной работе. В то же время есть школы, руководители школ и учителя, которые в ходе восстановления самостоятельной, независимой системы образования и школы в Эстонии уже воспринимают постоянные изменения как часть школьной культуры. Многие школы обогатились хорошими идеями и опытом, участвуя в проектах «Самобытная школа» (1993-1995; в основном школы с эстонским языком обучения) и «Открытая программа обучения» (1998-2003; большей частью школы с русским языком обучения). Говоря о них, можно перефразировать известное высказывание: «Обучаясь, создаю себя» - «Разрабатывая программу обучения, мы создаем себя и свою школу».

Так или иначе, к 2004-му году в школах Эстонии имеются школьные программы обучения так называемого второго круга. В ходе работы по развитию программы обучения накоплены значительный опыт и большой объем знаний. Настало время оценить сделанное, целесообразность поставленных целей, чтобы периодически обновляемая ГПО и школьная программа обучения были хорошо согласованы. Пора оценить, насколько составленная школьная программа обучения созвучна духу государственной программы обучения, нуждам и потенциалу школы и общества.

Школьная программа обучения – рабочий документ, гарантирующий развитие учащихся и соответствие школьной работы потребностям региона.

Главные цели составления школьной программы обучения:

- 1) определить возможности наилучшего внедрения навыков и способностей преподавательского состава, чтобы обеспечить развитие учащихся и соответствие школьной работы потребностям региона.

- 2) разработать на основе государственной программы обучения как рамочного документа, рабочий документ, учитывающий потребности учащихся школы и региона.

Возможности преподавательского коллектива школы зависит от состава и опыта коллектива, от культуры сотрудничества и самосовершенствования организации, а также от руководства школы. Эта способность становится результативной при постановке общих целей, принятии этих целей и при наличии желания их реализовать.

Потребности учащихся школы определяются несколькими обстоятельствами:

- особенности местной среды (сельская местность или, например, район Ласнамяэ в Таллинне);
- культурная особенность (например, доминирование своего языка и культуры в Вырумаа или Кихну);
- наличие общекультурных и языковых контактов, необходимых для интеграции в эстонском обществе (их недостаточность в городах Ида-Вирумаа, а также в Сетумаа или в Кихну);
- социальные условия (например, трудовая занятость, размер доходов) и пр.

1. Что такое оценивание по рубрикам?

Метод оценивания по рубрикам школьной программы обучения разработан в сотрудничестве со школами, прежде всего с участниками проекта «Открытая программа обучения».

В последние годы через Целевое учреждение интеграции неэстонцев в экспериментальных школах был профинансирован проект «Открытая программа обучения». В школах, которые принимали участие в семинарах по учебной программе проекта, проводились испытания школьной программы обучения (ШПО) как методики оценки и развития документа, которую я называю методом оценивания по рубрикам. В развитии этого метода принимали участие учителя и специалисты многих экспериментальных школ проекта «Открытая учебная программа», преподаватели, магистранты ТПУ, а также школьные команды, участвующие в курсах. Если в дальнейшем в тексте будет использовано выражение *наша методика*, этим подчеркивается то обстоятельство, что все вышеперечисленные вложили в создание метода свою долю.

Истинная ценность ШПО (и реализуемой теневой программы обучения) зависит от того, насколько учителя в своей повседневной работе способны реализовать ее идеи и требования. Это, в свою очередь, предполагает, чтобы идеи и требования ШПО были бы понятными и воспринятыми. В проекте «Открытая программа обучения» особенно подчеркиваются те аспекты, которые вытекают из государственной программы интеграции: проектирование культурно-языковой интеграции как в эстоноязычных, так и в русскоязычных школах.

**Участие учителя как ключевой личности
в работе по развитию ШПО означает осмысление,
понимание и принятие всего, что записано в ГПО и
ШПО.**

Образ мышления и установки учителя (ментальные модели), методический репертуар, а также способность параллельно использовать разные языки, оказывают существенное влияние на формирование культурно-языковой компетентности учащихся в школе. Поэтому всё, имеющее отношение к программе обучения, следует рассматривать исходя из первичной опорной структуры школы – учителя. Участие учителя в группах развития общей части ШПО и предметных программ – это верхушка айсберга. Его подводная часть – основная часть – понимание и принятие всего, что записано в ГПО и ШПО.

Цель оценки ШПО – проанализировать целесообразность составления программы обучения. Поэтому на первом месте – осмысление ШПО как рабочего документа и целевой программы на фоне текста ГПО и ситуации в конкретной школе, определение значимости и возможностей внедрения ШПО.

В центр осмысления и оценивания можно поставить результаты учащихся, так наз. академическую успеваемость (уровень предметной программы в программе обучения), или личностные черты (уровень общей части в программе обучения). Комбинирование двух названных аспектов является естественным и также связано с особенностями школы.

Анализировать и оценить ШПО можно разными методами. У каждого метода – свое влияние на развитие школы. Например, формальное внешнее оценивание означало бы оценку соответствия ШПО и ГПО по методу «*правильно-неправильно*», «*есть-нет*». Более примитивной формой при этом было бы стремление к прямому соответствию или дословной адекватности, что в действительности сделало бы работу по развитию ШПО бессмысленной.

Точка зрения внешнего оценщика (государственного надзора, приглашенного в школу эксперта или консультанта), который анализирует работу по развитию и ее результаты в контексте ГПО, позволяет школе увидеть существенные промахи и исправить ошибки. В то же время внешние оценщики не обязаны понимать все, что связано со своеобразием школы и региона, где находится школа. Внутренняя оценка и самооценка пополняют ряды анализирующих составителями ШПО: в основе оценивания – самоанализ, рефлексия и пр. составителей и руководителей ШПО.

**Гуманистическое измерение программы обучения
подчеркивает значение пяти областей развития
учащегося.**

В проекте «Открытая программа обучения» на центральном месте стоит человеческое измерение программы обучения:

- создать необходимые для развития ребенка условия;
- развивать общие и профессиональные компетенции ребенка и учителя;
- освоить методы обучения и воспитания, способствующие развитию ребенка, и совершенствовать их внедрение;
- понимать потребности детей (в том числе и детей с особыми образовательными потребностями), а также цели и требования программы обучения и учитывать их;
- привлекать родителей.

Успешные шаги, близлежащие ресурсы и далекие перспективы развития можно оценить с учетом названных областей.

Внутренняя и внешняя оценки помогают выяснить направления развития ШПО.

В ходе семинаров по программе обучения проекта «Открытая программа обучения» в таллиннских школах в 2002 году были названы следующие основы развития ШПО, вытекающие из внутренней и внешней оценки (таблица 1).

Таблица 4. Внешнее и внутренне оценивание текста ШПО и ее реализации; результаты оценивания как основа развития ШПО

Внешнее оценивание		Внутреннее оценивание	
1.	Критический наблюдатель (напр. инспектор надзора)	1.	Руководство школы и учителя
1.1.	Обнаруживаются недостатки и ошибки, не соответствующие ожиданиям государства.	1.1.	Компетентно выясняются сильные и слабые стороны ШПО.
1.2.	Даются советы и информация, в соответствии с ожиданиями государства.	1.2.	Определяются пути развития и реализации ШПО.
1.3.	Открываются перспективы дальнейшей деятельности.	1.3.	Определяются (договариваются) перспективы и пути развития ШПО, исходя из собственного потенциала.
1.4.	Поддерживают и одобряют общее направление развития школы (эмоциональный момент).		
2.	Самоуправление / собственник школы	2.	Учащиеся и родители
2.1.	Воздействуют на позиции общественности в отношении школы.	2.1.	Выдвигаются личные приоритеты. Называются слабые стороны.
2.2.	Воздействуют на рейтинг школы.	2.2.	Возможность высказать свои ожидания и требования.
		2.3.	Возможность обратной связи об исполнении требований и ожиданий.
!!	Опасность! О школе может сформироваться необъективное мнение.	2.4.	Устанавливаются деловые связи с внешкольным окружением и, таким образом, формируется общественное мнение.

Объединение внешнего и внутреннего оценивания ШПО обеспечит более объективную и многостороннюю оценку школьной работы.

Мы сочли важным объединить внешнее и внутреннее оценивание ШПО, что обеспечило бы более объективную и многостороннюю оценку разных сторон школьной работы таким как:

- различные виды деятельности школы;

- программа обучения (текст, идеи, цели) и ее реализация;
- дальнейшие возможности претворения в жизнь программы обучения;
- ближайшие и дальние перспективы развития ШПО.

Итак, метод оценивания рубрик ШПО может выполнять одновременно несколько условий:

- 1) помогает участникам процесса понять текст ШПО и ГПО;
- 2) дает возможность оценить соответствие ШПО ГПО (и другим документам, определяющим развитие школы, в том числе государственной интеграционной программе);
- 3) дает обратную связь для понимания и учета своеобразия школы и учителей (например, о профессиональном потенциале учителей на основе идеологии школы с культурно-интеграционной доминантой и опыта проекта «Открытая программа обучения»);
- 4) дает возможность учитывать и отражать вложенные в развитие программы обучения ресурсы (работа команд, достижение договоренностей, участие групп интереса, формулировка договоров, промежуточных договоров и обеспечение их доступности), а также соответствие достигнутого в ходе учебы и воспитания установкам, заложенным в программе обучения;
- 5) направляет проектирование дальнейшего развития ШПО (конкретно, по разделам и процедурам).

В основе метода оценивания рубрик лежит герменевтический взгляд на программы обучения, исследования обучающейся организации и управления процессом обучения, а также их внедрения в системе образования.

Имеющийся опыт показывает, что описываемый метод оценивания рубрик может довольно хорошо выполнять эти условия. В основе методики лежит герменевтический взгляд на программы обучения, исследования обучающейся организации и управления процессом обучения и их внедрения в системе образования (Боткин 1999; Фуллан 1999; Нонака, Такеучи 1995; Сенге 2001), материалы и рабочий опыт проекта «Открытая программа обучения», в том числе «Программа обучения школы как обучающего и воспитательного учреждения» (Гречкина, Киви, Новиков 2002).

2. Методика оценивания рубрик ШПО

Оценивание рубрики в описываемой методике означает определение особых аспектов ШПО и их описания на трех уровнях: *отлично, нормально (соответствует ожиданиям), требует доработки* (таблица 2).

Основой определения аспектов являются:

- 1) ГПО;
- 2) интеграционное обобщение проекта «Открытая программа обучения» - «Программа обучения школы как обучающего и воспитательного учреждения»;
- 3) идеал программы обучения самой школы, структура и содержание этого документа.

Аспекты, выбранные для оценивания ШПО, не обязательно должны совпадать с текстовым расчленением программы обучения. Так, например, то, чего ожидают от работы учителя, отражается в нескольких разделах программы обучения, в том числе и в параграфе, определяющем сущность обучения. В своей методике мы сконцентрировали обстоятельства, касающиеся учителя, в одном-двух оцениваемых/описываемых аспектах.

Аспекты оценивания заранее определяются, а программа обучения оценивается в ходе общей работы.

Аспекты оценивания определяются, а программа обучения оценивается в ходе совместной работы рабочих групп, в которые входят участвующие в составлении программы обучения, представители родителей и ученических самоуправлений, желательно также представители попечительского совета, внешние эксперты, консультанты и др. Рабочие группы можно также составить из представителей специальных групп интереса. В таком случае следует особо подчеркнуть необходимость уважения различных точек зрения, осознать принцип взаимного обогащения. По всей вероятности, для представления и обоснования различных взглядов и для достижения общих точек зрения потребуется больше времени.

Формирование различных понятий в общие точки зрения означает нахождение соединяющих их основ. В то же время момент так называемого профессионального углубления может ослабеть, поскольку многие детали придется объяснять на внешне примитивном уровне. На самом деле это не является недостатком: в (под)сознании людей укоренилось и превратилось в жесткие ментальные модели именно то, что считается само собой разумеющимся и что не осознается. Не осознают даже того, что это самое «само собой разумеющееся» становится тормозом для развития, как человека, так и коллектива. В группах смешанного состава такие жесткие модели следует разьяснять более подробно.

Рабочие группы можно составлять и из одной группы интереса, но, например, по ступеням школы: учителя, родители, учащиеся, школьный персонал и т.д. Тогда по поводу одних и тех же вопросов будут возникать по два диалога. Внутренний диалог группы интереса усиливает понятия, потребности и оценки в контексте этой группы. Диалог разных участников/групп интереса возникает на межгрупповом уровне – когда каждая группа представляет свои точки зрения. Такой вариант дает возможность яснее выявить точки зрения разных групп интереса. Уменьшается опасность того, что, так сказать, менее сведущий член группы (учащийся, родитель, представитель самоуправления) будет чувствовать себя некомпетентным среди педагогов или руководителей школы или что те его «задавят».

При испытании методики оценивания программы обучения сформировались следующие этапы (рисунок 1).



Рисунок 11. Ход оценки и развития программы обучения.

3. Внедрение методики оценивания рубрик в проекте «Открытая программа обучения»

Методика оценивания рубрик предполагает осмысление ГПО и ШПО, в том числе с привлечением различных целевых групп.

Подготовительный этап: знакомятся с материалами, собирают информацию, подготавливают область оценивания и/или перечень аспектов ШПО. В качестве примера можно использовать рубрики, созданные и согласованные в ходе семинаров проекта «Открытая программа обучения», при этом имея в виду свою школу и ШПО (см. издания серии «Приглашение к диалогу»).

Все люди, вовлеченные в процесс, освежают свои знания текстов ГПО и ШПО. Если главное внимание уделяется общей части ШПО, тогда углубляются как в общую часть программы обучения, так и в каждую часть, предшествующую описанию содержания предметной программы. В зависимости от конкретной цели можно накопить информацию, опрашивая разные целевые группы (напр. учащихся или родителей), или

поддержать привлеченных людей (напр. членов попечительского совета) при поиске или осмыслении информации с помощью проведения собраний или семинаров и пр.

Во время школьных каникул можно провести одно- или двухдневный семинар на тему оценивания ШПО.

Семинар по оцениванию ШПО может стать основным событием, которое создаст основу для дальнейшей периодической деятельности по оцениванию и развитию. Семинар по сути своей – обучение, он требует активной деятельности на протяжении целого дня (в зависимости от числа групп, 4-6 астрономических часа). Поэтому вечернее время после школьных занятий не подходит. Теме оценивания ШПО следует посвятить один-два дня школьных каникул. Тогда на следующий день работу смогут продолжить руководство и, например, команды учителей-предметников.

Обычные требования:

- группа может состоять из 5, максимум – из 7 человек;
- члены группы, садясь, занимают равные позиции (круглые столы);
- для каждой групповой работы и для каждой группы имеются один-два стендовых листа бумаги и не меньше двух широких маркеров разных цветов;
- у каждой группы имеется в достаточном количестве бумага для заметок и листы для протоколов;
- на стене должно быть предусмотрено достаточно места для вывешивания итогов групповой работы
- руководителю семинара для подведения итогов требуется доска с листами бумаги.

В ходе групповой работы следует избегать критики, стараться достигать консенсуса, считать позитивным и естественным наличие разных мнений, записывать их и передать вместе с итогами работы.

Введение и общая настройка: актуализируются общие цели школы и ШПО, а также обосновывается необходимость их анализа и оценивания; передается общая или особо важная информация (изменение государственных требований, критические ситуации в школе или обществе, научная информация и пр.), делается обзор о программе семинара и о важности возможных итоговых решений.

1-й этап. Группы называют основные цели школы, программы обучения, обучения и воспитания (максимум 3 в каждой группе). Обсуждения в группах выявляют истинное значение повседневной рутинной школьной жизни. Представленные группами цели записываются, участники договариваются о выборе 3-5 основных целей, с которыми будут работать на семинаре. Их используют как основу оценивания в дальнейшей работе.

Возможный (не обязательный) перечень аспектов оценивания программы обучения можно подготовить заранее. Его представляют или предлагают группам как раздаточный материал. Каждая группа выбирает 2-3 аспекта, которые они затем рассматривают. Таким образом, в большом школьном коллективе, удастся покрыть, например, всю общую часть программы обучения, в небольшом коллективе следует решить, какие аспекты для них самые важные.

Если учителя раньше не соприкасались с методом оценивания рубрик, его следует объяснить и продемонстрировать.

За выбором аспектов оценивания программы обучения следует их описание на трех уровнях: *отлично, нормально (соответствует ожиданиям), требует доработки*

2-й этап. Группы выбирают оцениваемые аспекты ШПО и описывают их. Здесь каждая группа отвечает на вопросы относительно 2-3 аспектов «Как мы это понимаем? Как это выражено в программе обучения нашей школы? Соответствует ли это целям нашей школы и государственной программы обучения? Как это реализуется в действительности?» Каждый выбранный аспект описывается в группах на трех уровнях – *отлично, нормально (соответствует ожиданиям), требует доработки*. Этот этап – самая важная часть всего процесса, но и самая сложная.

Обговаривая совместные и удовлетворяющие всех членов группы формулировки, углубляются в собственное понимание соответствующего аспекта программы обучения, а в случае необходимости, и в тексты ШПО и ГПО. В идеале можно оценить в описанных аспектах даже то, как эти ожидания воплотились в действительности. Затем оформляются четкие трехуровневые записи аспектов, которые доводят до общего сведения, а также дополняют и корректируют в ходе общего обсуждения всех групп. Записи, получившие общее одобрение, представляют оценочную рубрику программы обучения (таблица 2).

Таблица 5. Оценочные рубрики школьной программы обучения (образец)

Пор. №	Название раздела или подраздела (соответствие с ГПО)	Уровень			Комментарии, проблемы внедрения
		Отлично	Нормально (соответствует ожиданиям)	Требует доработки	
Общая часть в ШПО					
1.	Исходная основа ШПО				
1.1.	Миссия школы как учебного и воспитательного учреждения	Миссия сформулирована; вклад групп интереса зафиксирован; миссия многозначительна и (обще)человечески существенна; миссия или ее разъяснение подчеркивает гуманистические ценности; миссия созвучна программе развития.	Миссия школы сформулирована; те, кто формулируют миссию и основные договоренности (основа миссии) названы; миссия ясна и важна с точки зрения ребенка.	Миссия школы не сформулирована; миссия формальна; в создании миссии не участвовали школьные группы по интересам.	
2.	Цели, задачи, принципы учебной и воспитательной деятельности школы (ГПО § 27-1)				
2.1.	Место школы				

	в обществе				
2.2.	Общие цели/ общая картина\ общечелове- ческие, социальные, культурно- национальны е, гражданские, личные ценности	Общие цели ГПО осмыслены разны- ми группами интереса; общие цели ШПО отражают общее решение групп интереса в части общей картины	Общие цели ГПО осмыслены коллективом школы; общие цели ШПО по содержанию соответствую т целям ГПО	Общие цели ШПО не представлен ы или ско- пированы с ГПО.	

Описания аспектов, составленных в разных группах, объединяются (при необходимости унифицируются), и это является основой для оценивания текста ШПО.

В продолжающемся процессе важно объединить все заметки оценочных рубрик, тексты при необходимости обработать и сводную запись сделать доступной для всех. Результаты, анализ и оценка обсуждаются организаторами семинара, командой развития ШПО и руководством. Это дает возможность в части каждого аспекта увидеть достигнутый уровень (*отлично, нормально (соответствует ожиданиям), требует доработки* и конкретизировать потребности развития.

3-й этап – этап рефлексии и/или проектирования. Группам (в том же или измененном составе) предстоит ответить на вопросы «Что умеем, что учим?» и/или «Как дальше?». Обсуждаются:

- а) навыки, проявившиеся в ходе составления программы обучения (что умеем);
- б) навыки, которых не хватило (что еще не умеем);
- в) возможности и потребности развития программы обучения, в том числе процесс;
- г) план или программа индивидуального и коллективного самосовершенствования и дополнительного обучения (группы развития ШПО, методические объединения, руководство, персонал и др.).

После оценки делаются выводы о тексте ШПО и о дальнейшем развитии.

На этом этапе группы могут заниматься также и разными вопросами – одни рассматривают оценивание рубрик, другие - проектируют потребности и процедуру развития программы обучения. Благодаря этой работе определяются направления необходимого дополнительного обучения, саморазвития и дальнейшей работы, а также я-образ обучающего учителя.

Представление и обсуждение результатов групповой работы 3-го этапа совмещается с подведением итогов.

Итог формируется в ходе докладов 3-го этапа, диалога организатора семинара и руководства школы. Дальнейшая деятельность – заполнение рубрик оценивания ШПО,

корректирование ШПО и др. – программируется настолько точно, насколько это возможно (см. итоги Таллиннского семинара.)

4. Некоторые итоги результатов Таллиннского семинара 2002 года

Свое понимание развития ШПО участники одного семинара (команды из восьми школ) сформулировали таким образом: *я-образ в развитии и совершенствовании программы обучения в изменяющемся мире.*

По мнению участников семинара, оценивание ШПО означает:

- сбалансирование аспектов обучения и развития;
- корректирование учебной программы, анализа и оценивания исходя из изменений, происходящих в обществе и науке;
- желание приобщить посредством обучения к общечеловеческой культуре, культуре Европы и Эстонии, а также воспитать в учащих понимание единства личного я и общечеловеческого;
- стремление поместить в центр программы обучения
 - решение проблем (посредством самооценки);
 - постановку вопросов, обучение поиску ответов на них (посредством развития личностных, индивидуальных черт и самоанализа);
- стремление при оценивании и развитии ШПО поместить в центр внимания интеграционные процессы
 - посредством учебных ситуаций;
 - посредством личностного и социального развития ученика;
- углубленное изучение таких законов как
 - Конституция,
 - Закон о языке,
 - Закон о гражданстве,
 - Закон об образовании.

Анализируя свою деятельность, команды признали следующее.

А. «Мы не умеем»

- анализировать программу обучения (не знаем методик, не владеем ими);
- связывать компетенции со сквозными темами (формировать в ШПО и в рабочей программе и реализовать);
- связывать понятия *интеграция, тематические акценты, межпредметные связи, сквозные темы.*

Б. «Мы не понимаем»,

- почему сквозные темы не используются в уровневых работах и на экзаменах – не имеем ли мы дело с искусственными связями;
- почему интеграцию считают важной только школы с русским языком обучения, если мы работаем на основе общей ГПО.

В. «Умеем»

- использовать свой практический опыт;
- применять знания, полученные при обучении;
- сравнивать программы обучения разных учебных заведений;

- применять приобретенные умения для составления оценочных рубрик ШПО и оценивания других школьных документов (напр. программы развития школы);
- анализировать ШПО, отмечать слабые и сильные стороны документа, выявлять степень развития, видеть опасности и находить пути их устранения;
- видеть в работе по развитию ШПО возможности перехода на качественно новый уровень.

Оценочные рубрики ШПО периодически уточняются.

4-й этап - продолжающаяся деятельность руководства, чтобы достичь уровня непрерывного развития программы обучения. Этот процесс мог бы содержать периодическое уточнение оценочных рубрик ШПО: перешли ли в какой-то области с *нормального* результата на *отличный*, как изменилась реальность по отношению к устремлениям.

Второй вариант продолжающейся деятельности состоит из того, что уполномоченная на семинаре рабочая группа или руководство школы на основе материалов семинара формулирует итоги, уточняет программы действия и предоставляет то и другое для обсуждения и одобрения коллективу. Результаты и решения являются основой соответствующего приказа директора школы и других документов, в том числе следующего варианта ШПО. Результаты семинара и итоги деятельности должны быть доступными для всех участников и заинтересованных групп (на бумаге, на сайте школы или в Интернете).

Как видно из вышесказанного, в первую очередь мы имеем дело с созданием письменного материала. Его можно сравнить с различными примерами (напр., сводный материал разных школ проекта «Открытая программа обучения»). Подобное сравнение имеет смысл только тогда, когда:

- 1) основная работа для составления оценочных рубрик своей ШПО сделана,
- 2) в создании программы обучения участвовали представители всего преподавательского коллектива и групп интереса.

В противном случае, вместо формирования своеобразия школы, при использовании чужой формы можно оказаться в «плену» чужих целей и чужого содержания.

5. Применение оценочных рубрик в проекте «Открытая программа обучения»

Процедуру оценивания рубрик программы обучения нескольких школ наблюдали и провели интервью со сводной группой эксперты Ирина Антонюк, Лилиан-Астрид Киви, Валерий Новиков, Надежда Пароль и др. На основе их наблюдений и интервью можно оценить действенность и эффективность метода с точки зрения, как оценки состояния ШПО, так и с точки зрения того, как в школе поставлена работа по развитию программ обучения, а также насколько школа способна продолжать деятельность как воспитательное учреждение (см. Итоги внедрения).

Критерии оценки ШПО:

- 1) школьная программа обучения поддерживает как в общей части, так и с точки зрения отдельных предметов (с учетом ближайших и дальних перспектив развития учителя)
 - современное, активное, рефлексивное и т.д. обучение;

- воспитание личности посредством развития общей компетенции;
 - приобщения к эстонской культуре и эстонскому обществу;
 - формирование ответственного участника демократического процесса;
- 2) создание и совершенствование школьной программы обучения – это
- коллективное и индивидуальное активное и рефлексивное обучение
 - решение реальных проблем: мониторинг, школьные исследования, анализ, выводы, корректирование, обновление.

Обе стороны процесса отражаются и в тексте ШПО. Следовательно, процесс оценивания ШПО является опорой для развития школы, учителей и учеников.

Эксперты действовали на основе следующей процедуры (**развитие оценочной рубрики**).

1. Сравнить структуру школьной программы обучения с начальной версией проекта «Открытая программа обучения»; отметить расхождения, при необходимости прокомментировать.
2. Описать уровни оценочной рубрики на основе школьной программы обучения.
3. Подвести итог школьной программы обучения:
 - а) общий уровень программы обучения, более сильные и требующие развития области;
 - б) записи уровня развития программы обучения по каждому аспекту оценки.

Выводы экспертов о результативности и потенциале развития методики оценивания были следующими.

1. Оценивание школьной программы обучения как многоступенчатой процедуры с использованием метода рубрик оказалось целесообразной и развивающей.
2. В каждой команде (участнице развития учебной программы) проявились
 - колебания, неуверенность при выборе аспектов оценивания и изложении содержания;
 - интерес и желание отличить различные уровни реализации (*отлично, нормально, требует доработки*);
 - поначалу трудности, затем – воодушевление при описании разных ступеней и согласовании формулировок;
 - возрастающая шаг за шагом способность концентрироваться на конкретном аспекте оценивания, отличать его от других, однотипных, различать его составные части и кратко описывать их;
 - на рефлексивном этапе оценивания - потребность сосредоточиться и проанализировать явления, возникшие в ходе процедуры оценивания (умею, не умею и т.д.);
 - чувство удовлетворения во время рефлексивного этапа процедуры оценивания и после его завершения, а также ясная мотивация работы по развитию программы обучения и саморазвитию в дальнейшем;
 - способность сформулировать конкретные предложения для последующих шагов.

В итоге пришли к выводу, что в ходе оценивания

- стали лучше понимать программу обучения;
- создались рабочие группы для продолжения развития программы обучения;

- выяснились потребности в дополнительном обучении.

Таким образом, методика дает многоуровневый практический результат.

6. Модель обучающихся организаций как основа развития программы обучения

На основе проделанной работы можно действительно говорить о способе подхода, основанном на опыте, прежде всего для участников и преподавателей, внедряющих метод. Но этот многоопытный угол зрения опирается, кроме педагогической интуиции, на синтез двух теоретически-практических моделей.

Модель руководства знаниями и творчеством описывает выведение на первый план молчаливого знания людей и групп, принадлежащих к организации, и его трансформации в знание общего пользования (Ноака и Такеуши 1995 и др.). Например, при обсуждении понятия учебной программы, в первую очередь проявляется скрытые знания каждого человека (в том числе понимание, опыт, верования), которые формулируют для того, чтобы представить их другим. Затем, при прослушивании представлений и опыта членов группы и их обсуждении, понятия людей комбинируются и формулируется новое знание. Каждый член группы принимает определенную часть обсужденного и сформулированного материала, которая соединяется с его предыдущими знаниями, верованиями и умениями и вновь превращается в молчаливое знание.

Основа развития организации – кругооборот знаний, совместное обучение, обучение в деятельности.

Круговорот знаний такого рода в организации – как для индивидуумов и групп, так и для всей организации является механизмом обобщения знаний, а также создания нового знания (на уровне личностей и всей организации). Ноака и Такеуши подчеркивают, что это обучение в деятельности, деятельное обучение: люди учатся друг у друга в ходе деятельности, при этом важную роль играют образные и метафорические выражения, символы и схемы.

Второй теоретико-практической основой является модель обучающихся организаций Петера Сенге (2001). Ее ядро – сознательная деятельность организации в пяти ключевых областях (таблица 3).

Таблица 6. Внедрение модели Петера Сенге в работе с программой обучения

Описание модели Петера Сенге	Возможные результаты внедрения модели в развитии программы обучения
Осмысление и изменение индивидуальных и коллективных ментальных моделей (каким образом укоренившиеся в нас понятия и образ мышления препятствуют или содействуют развитию, успеху).	Изменение понятий и представлений в связи с менее знакомыми аспектами программы обучения (напр., интеграция, сквозные темы, общие и школьные компетенции и пр.), а также понимание общей необходимости самосовершенствования.

Создание общей миссии и видения будущего и постоянное следование этому направлению развития.	Совместная разработка и повторное обсуждение миссии и видения будущего, представленных в программе обучения или/и в программе развития, чтобы весь преподавательский состав, в идеале также попечители, родители и работники школы понимали их одинаково, чувствовали себя участниками и отвечали за их выполнение.
Усовершенствование личного мастерства как в профессиональной деятельности и в использовании времени, так и, например, в исполнении семейных обязанностей.	Культура приобретения знаний и умений, а также обмена опытом в школе, персональные программы саморазвития и деятельность во имя их успешной реализации.
Совместное обучение, командная работа при обмене опытом и знаниями, а также при решении возникающих проблем.	Система команд, ориентированных на постоянные и временные задачи, где а) молчаливое знание превращается в общее, высказанное знание; б) поиск решения программных и текущих проблем в части обучения и воспитания; в) проводят исследования; г) в академическом смысле работают с общими новыми темами (напр., малоизвестные методы обучения, психология гиперактивных или страдающих аутизмом детей и др.)
Системное мышление, в т.ч. способность видеть вещи и процессы в их взаимосвязи с учетом возможных будущих направлений и более широкого контекста.	Значение класса и предмета с точки зрения программы обучения и развития ребенка, цельное восприятие проблем и развития отдельного ученика (в т.ч. с учетом здоровья и семьи) при участии всех учителей; связи и роль школы в контексте окружения, уезда, города и Эстонии и пр.

Каждая ключевая область - часть процесса создания, усовершенствования и анализа программы обучения. Именно для этого их использовали при составлении оценочных рубрик.

Верю, что деятельности, которые укрепляют общие понятия и создающие в конкретной ситуации новое знание, станут той **удочкой**, которую можно будет использовать и для новой программы обучения. (Хотим ли мы рыбу или удочку?)

Использованная литература

Botkin, J. 1999. Smart Business. How Knowledge Communities Can Revolutionize Your Company. New York: The Free Press.

Fullan, M. 1999. Change Forces: The Sequel. Philadelphia: Falmer Press.

Gretškina, E., Kivi, L-A., Novikov, V. 2002. Kooli kui õppe- ja kasvatusasutuse õppekava. Projekti "Avatud õppekava" töömaterjal. Tallinn.

Kivi, L-A., Novikov, V., Parol, N. 2002. Õppekava rubriikhindamise kasutamine koolides. Aruanne. Projekti "Avatud Õppekava" töömaterjal. Tallinn.

Kutse dialoogile I–IX. 1998–2003. Tallinn: Haridusministeerium.

Nonaka, I., Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. 2001. *Schools that Learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Оценивание работы с программой обучения

Кай Вылли, руководитель по развитию учебного материала Центра языкового погружения Целевого учреждения интеграции, руководитель декабрьского и апрельского семинаров проекта «Мультикультурная Эстония»

Основы оценивания программы обучения (критерии оценки) могли бы описать изменения важных признаков в программе обучения как

- а) в документе (см. об этом предыдущую статью) и
- б) в работе по развитию как в процессе.

Периодическое (не менее одного раза в год) оценивание состояния работы по развитию поддерживает более ясное осознание своеобразия школы и его закрепление (напр., углубленное обучение и воздействие полученных посредством этого особых результатов на обучение и воспитание в целом, связи работы на уроке и вне урока, методические предпочтения учителей и особенности трудового распорядка школы).

Достижение **целей работы с программой обучения** предполагает, что заключены договоренности, которые гарантируют, что все необходимое в школе выполняется наиболее подходящим образом и в подходящее время. Это значит, что каждый знает свои обязанности, своих партнеров, график деятельности и ресурсы. Это означает и то, что о процессе регулярно дают и получают обратную связь. Каждый участник знает при этом, что у него есть право инициировать (обговоренным заранее образом) изменения в принятых решениях.

В статье я сосредоточусь на оценивании процесса работы с программой обучения. Оценщиками считаются люди, причастные к школе. Очень важно, в большей или меньшей степени, привлекать к оцениванию попечительский совет школы, работников школы, учащихся и взрослых людей из школьного окружения.

Эталонами, связанными с работой учебной программы как с процессом, исходя из так называемых критериев SMART, являются конкретность работы учебной программы (*Specific*), ее измеримость (*Measurable*), договоренность (*Acceptable|Attainable*), реалистичность (*Realistic*) и временное соответствие/реальность (*Time frame/ Tangible*).

**SMART: S - конкретность (Specific),
M - измеряемость (Measurable), A –
договоренность (Acceptable|Attainable),
R - реалистичность (Realistic) и T –
временное соответствие/реальность (Time
frame / Tangible).**

Важно реалистично оценить положение и возможное развитие, не смешивая желаемое с действительностью. Цель формулирования и/или обновления критериев оценки работы с программой обучения могла бы быть следующей: найти решения, которые превратят **программу обучения в предпосылку более лучшей работы**, такое средство, которое **облегчит работу школы**. По возможности многостороннее и объективное описание факторов, воздействующих на результативность работы со школьной программой обучения, помогает выявить действенные критерии оценки работы с программой обучения. Важных факторов много, например, трудовая культура школы, знание языков, а

также другие знания и умения персонала, мотивированность учащихся, управление и инициатива, запланированность действий, охваченные (и неохваченные) ресурсы, обратная связь и самооценка. Определение важнейших факторов создает основу для договоренности в отношении степени важности того или иного критерия.

Цель работы с программой обучения состоит в том, чтобы сформировать из школьной программы обучения предпосылку для лучшей работы, средство, облегчающее работу школы.

Основой описываемой методики являются, с одной стороны, уже упомянутые критерии SMART и, с другой стороны, законоположения правовых актов и предписания внешнего оценивания.

При внешнем оценивании школы изменение связывают с характеристиками удовлетворительного и очень хорошего состояния. В общем случае эти характеристики должны подкрепляться анализом имеющегося положения (и его формирования) и обозначать ближайшие и дальние цели развития. Для самооценки школы хорошим примером являются основы внешнего оценивания. И все же они не обязаны отражать все ценности, которые направляют работу учебной программы в конкретной школе. Например, в числе критериев, закрепленных приказом министра образования, нет подтемы оценивания развития обучения на языке, отличном от языка основного обучения (эстонский как второй язык обучения, английский, немецкий и др.).

При определении критериев работы с программой обучения нельзя пройти мимо требований, записанных в законе об основной школе и гимназии, а также в государственной программе обучения. Также важны решения уезда, местного самоуправления и решения, сформулированные на уровне школы или оставшиеся не сформулированными. Для лучшего понимания друг друга необходимо, чтобы решения уже имелись, были доступными и понятными. Это предполагает регулярное обсуждение и оценку обоснованности решений.

1. Конкретность работы с программой обучения

Конкретность работы с программой обучения означает проектирование различных видов деятельности.

Конкретность работы с программой обучения обозначает совершение работы по развитию на основе определенного плана. В развитии школы как организации и в ее работе по развитию это может означать, например, следующее

- план периодического оценивания работы по развитию и описания направлений дальнейшего развития;
- планомерную деятельность в выбранных направлениях программы обучения и достаточно широкое обсуждение результатов деятельности;
- программу привлечения специальных целевых групп.

В плане записано - кто, что, каким образом и как часто оценивает и развивает. В нем зафиксировано, что является результатом, когда он будет достигнут и кто координирует оценивание состояния. В плане могли бы быть также сводные данные и анализ общегосударственного развития и опыта других школ. В плане могут содержаться и

сведения о том, каким образом и как часто у собственника школы и попечительского совета спрашивают об их ожиданиях и каким образом формулируются и передаются предложения школ для развития государственной программы обучения.

Работа с программой обучения отражается по всей вероятности в плане работы школы, в связи с чем должны быть обеспечены необходимые для этого средства и помещения. В то же время это означает, что распорядок работы школы предусматривает наличие необходимого для сотрудничества времени, и вопросы учебной программы обсуждаются в школе в соответствии с планом.

Программа работы по развитию школьной программы обучения исходит из миссии школы и правовых актов, утверждающих распорядок работы школы.

Периодическое оценивание состояния программы обучения и работы по ее развитию, а также описание дальнейших направлений развития могло бы исходить из миссии школы. Если миссия, например, состоит в *формировании этического, справляющегося в своей жизни человека, обучающегося на протяжении жизни*, тогда из итогов работы по развитию программы обучения год от года должно становиться яснее, какие свойства личности ценятся и каким образом они формируются.

Если миссия формулируется как *обеспечение детям возможности получения качественного основного образования и многостороннее развитие их способностей*, тогда следует выяснить, что именно на том или ином этапе развития отличает многостороннее развитие способностей от качественного основного образования, почему *качественное основное образование и многостороннее развитие способностей* являются разными понятиями.

Говоря о *создании среды обучения, которая способствует формированию чувства безопасности, успешной адаптации к обществу и развитию полноценной личности для русскоязычных учащихся*, я предполагаю, что всем участникам известны характерные черты среды обучения. Что именно на том или ином этапе развития означает в вышеприведенном выражении *безопасность*, если у миссии есть и другая сторона – *сохранение и развитие родного языка и национальной идентичности учащихся, а также обеспечение знания государственного языка?*

Для проявления своеобразия школы наряду с миссией есть и другие возможности. Если же конкретные школы не считают нужным для себя сформулировать цель деятельности и мирятся с выражением *дать образование* или другой фразой, в таком случае еще не создана очень важная основа для сотрудничества учащихся, учителей и родителей, а также для повышения эффективности школьной работы. В начале 1990-х годов руководитель одной финской школы, представляя свою школу, сказал, что обычно формулировки миссий учебных заведений очень похожи, но выбор использованных слов (и картинки), а также совместное воздействие делают их особенными, своими и значимыми: наполняют сформулированную миссию смыслом, делают ее необходимой.

В работе по развитию программы обучения есть задания, после выполнения которых тема исчерпывается, а есть задания,

которые требуют внимания на протяжении многих лет.

В работе с программой обучения есть вопросы, которые можно решить, так сказать, сообщая, за один раз. Но есть вопросы, требующие постоянного внимания. Деятельность постоянных групп будет эффективнее, если для всех участников и партнеров она связана с информированностью и открытым обсуждением цели, промежуточных результатов, графика работы, результатов.

Для проведения публичных обсуждений можно составить программу на несколько лет.

В течение учебного года невозможно провести большое количество публичных обсуждений, поскольку они предполагают участие большого количества людей и, естественно, основательной предварительной работы. Я советую расписать темы в программу на несколько лет, в которой следует зафиксировать как время проведения обсуждений, так и подготовительный период, а также ответственных лиц. Возникновение новых тем не должно никого пугать – программа составлена людьми, они же, в случае необходимости, могут ее изменить.

Если сравнить с тем временем, когда началось внедрение государственной программы обучения, увеличился выбор используемых на уроках материалов, возросло многообразие методик учебных предметов. Возросли различия в знаниях и умениях, как учащихся, так и учителей. Обогащает ли такое огромное многообразие школьную жизнь или оно местами вызывает желание прибегнуть к общему решению?

Работа по развитию эффективна, если учитываются предложения работников.

В основе **осознания и учета необходимости сотрудничества** педагогов (как, например, определение общих точек зрения преподавателей одного предмета, трактовка сквозных тем, достижение компетенции, связи между учебными предметами, оценка) – оценивание состояния и результативности работы по развитию, материалы внутреннего и внешнего оценивания школы, развивающие беседы, проведенные с преподавателями и пр.

По части содержания и формы школьной программы обучения как документа, до меня не дошли критерии, которые связали бы этот документ с личными трудовыми потребностями учителя. (Формулировки с ожиданием или обещанием этого я встречала, но они не содержали реальной веры в воплощение). Осознание предмета учителем требует от него в новом столетии больше ресурсов. Если на оценивание сделанного и на планирование новых действий будут отводить больше времени, работа по развитию программы обучения станет осознанной необходимостью. У нас достаточно опыта, материала и консультантов, чтобы поставить перед собой цель создать документ, который имеет понятную и приемлемую форму и поддерживает учителя в его повседневной работе.

Когда потребность в сотрудничестве осознана, партнерам предстоит поиск общих тем и формирование общего языка. Это предполагает взаимный интерес, доверие и веру в возможность научиться у коллег. Учителя начальной школы легче находят язык сотрудничества, учителям-предметникам труднее отказаться, так сказать, от своего языка.

С одной стороны, необходимость переговоров всё очевиднее, с другой стороны, все уже испытано, и свои решения найдены, а подходящего для всех времени не найти. Для многопланового и современного составления урока параллельные варианты учебной литературы и дополнительные материалы кажутся вполне подходящими к теме.

Расширение круга участников в работе по развитию обеспечивает более многосторонний учет потребностей для развития учащихся.

Определение круга участников в работе с программой обучения ведет к его неуклонному расширению. Это означает как появление новых целевых групп, увеличение числа привлеченных людей, так и выявление новых областей совместного обсуждения. В кругу охваченных, по идеальной модели, должно быть много различных целевых групп. Взяться сразу за все достаточно трудно, поэтому этот круг следует расширять постепенно и целенаправленно. В то же время нельзя забывать, что планомерная общая деятельность предполагает формирование мотивации участников и, несомненно, большую открытость школы, необходимость сделать ее более видимой и слышимой в своем регионе и признание роли партнеров. Приоритеты определяются миссией школы и ее видением будущего.

Участие родителей, с учетом разных возрастных уровней, определяется разными задачами. Начинают обычно с родителей младших классов, которые более тесно связаны со школой.

Местное самоуправление и, например, персонал школы по интересам или детского сада до сих пор довольно мало участвовали в обсуждении школьных проблем. Насилие в школе, уменьшение интереса к учебе, неуспеваемость и прогулы вызваны не только тем, что происходит в школе. И не только благодаря усилиям школы учащиеся принимают участие в различных внешкольных и межшкольных мероприятиях, имеют хорошие результаты уровневых работ и добиваются успеха на соревнованиях. Для расширения позитивной стороны и уменьшения негативной как раз и необходимо совместное обсуждение разных людей.

Собственнику школы участие в работе по развитию помогает яснее осознать свою роль в выполнении миссии школы.

Все громче учителя требуют средств для работы с учебной программой. Если в школе нет подходящего для сбора рабочих групп места, если ход обсуждения и его результаты можно увидеть только в записи протокола на листе формата А4, если для оформления подведения итогов учителя сами покупают необходимые средства, это значит, что с участниками работы с программой обучения обошлись очень небрежно.

Собственники школы составляют одну из целевых групп, которая должна участвовать в развитии программы обучения. Ходатайства школы и потребность в средствах станут для них более понятны, если их смогут привлечь к обсуждению внутренних дел школы. Некоторые школы уже получили нужные им ресурсы. От этих школ следовало бы ожидать анализа, описания и соотношения потребностей с результатами работы по развитию. Это поможет понять важность и значимость направления и учитывать их и в другом.

2. Как измерить работу с программой обучения

Измерить работу с программой обучения означает сформулировать требования, предъявляемые партнерам и участникам, процессу и результатам.

С измерением работы с программой обучения я связываю соответствие протяженности, объема и результатов работы по развитию общим требованиям, а также потребностям школы. В развитии школы как организации и в работе по развитию это может означать, например

- следование задачам, указанным в правовых актах (напр. срок завершения школьной программы обучения, структура, порядок утверждения, изложение общегосударственных требований);¹
- составление программы обучения таким образом, чтобы результат поддерживал коллектив учителей и учащихся;
- описание занятости работой с программой обучения в документах, регулирующих трудовые отношения педагогов (трудовой договор, коллективный договор, служебные предписания и пр., а также создание должности руководителя по развитию и пр.).

Законоположения правовых актов следует соблюдать. Хотя выполнение отдельного требования или его уточнение можно запланировать на более отдаленное время. Наверняка найдутся и такие требования, временное отрицание которых принесет меньше вреда, чем их скоропалительное выполнение. Важно соблюдать требования правовых актов с учетом их многозначительности и посильности.

В правовых актах представлены общие требования и пожелания к развитию школьной программы обучения.

Следует отметить и то, где в законоположении указано решение, а где - основы решения. Например, во втором разделе параграфа 27 (построение школьной программы обучения) перечисляются 12 позиций, которые следует учесть при составлении общей части ШПО. В предыдущей версии программы обучения были предписаны и главы, входящие в состав общей части. В последнем же положении говорится, что договоренности по перечисленным темам являются основой составления общей части.

Направления обучения школы или принципы составления общешкольных и межшкольных проектов могут остаться, например, частью школьной программы развития; требования к рабочему плану учителя могут служить суверенным документом школы и ни одну из этих тем не обязательно отдельной главой рассматривать в ШПО.

1) опрос РЕКК, результаты которого анализирует Вийви Маансо в этом же сборнике, является одним из примеров использования подобного критерия.

Требования и пожелания различных правовых актов следует рассматривать комплексно.

Для поддержки соблюдения правовых актов, в т.ч. государственной интеграционной программы, и для соблюдения их оценки команда проекта "Открытая программа обучения" выработала методику, которая, связывая отдельные документы, способствует их системному осмыслению и цельности работы с программой обучения. Названная методика была представлена на многих семинарах, участники проекта внедрились во множестве школ, в том числе в некоторых школах с эстонским языком обучения.

Работа с программой обучения составляет большую часть общего рабочего времени многих учителей.

Личная занятость работой с программой обучения, несомненно, отличается по объему и характеру. С годами она меняется. Наверное, поэтому при описании трудовых отношений пользуются общими словами и выражениями. Может быть, и не следует в этой части уточнять положения трудового договора. Но зато с каждым работником следует обсудить, что в его случае означает та или иная фраза. Конкретные положения можно было бы отразить в программах деятельности школы, класса и рабочих групп.

Введение должности руководителя по развитию школы или дополнительная нагрузка какого-то преподавателя для координирования работы с программой обучения, более осмысленна тогда, когда на определенном уровне описываются процесс и промежуточные результаты. Это делает работу по развитию, так сказать, видимой и создает основу для формулировки задач руководителя по развитию, а также для оценки целесообразности и результативности работы, в т.ч. ее измеримости. Работа с программой обучения - это обновление и закрепление педагогической парадигмы школы. Это, по всей вероятности, повлечет за собой необходимость изменения педагогической направленности, поддержки персонала и партнеров.

3. Договоренность в работе с программой обучения.

Договоренность в работе с программой обучения означает осведомленность всех причастных к школе людей о работе по развитию, об участниках и результатах этого процесса, поскольку они зафиксированы как результат совместных обсуждений.

Договоренность в работе с программой обучения может означать в развитии школы как организации и в работе по развитию, например

- для всех педагогов понятные и договорные требования к форме и содержанию учебной программы как документа, ожидания, связанные с работой по развитию в отдельные учебные годы;
- утвержденные приказом директора временные и постоянные рабочие группы, порядок информирования о результатах работы с программой обучения, порядок оценивания работы с программой обучения и порядок признания участников этого процесса;
- описание пути, как достичь многолетне-устойчивого и изменяющегося (в зависимости от учащихся, учителя, учебного материала) определения в отношении одного предмета.

**Вместо быстрого общего решения можно
начать с проверки методов решения,
предпочтительных для отдельных
учителей.**

Время от времени понятными и договорными считаются модели, представленные всем в обязательном обучении. Может быть, что-то подходящее можно было бы вспомнить из рекомендуемых добродетелей и нынешних образцов? Все, что делается исключительно по требованию, остается, так сказать, мертвым текстом, если в дальнейшем ничего не предпринимается для раскрытия этой идеи. Может быть, разумно на пути поиска новых решений дать возможность каждой школьной ступени найти свое решение? В деятельности всегда чему-то можно научиться. На уровне предмета, отдельной школьной ступени можно было бы разрешить определенные различия даже в идеальном варианте.

Следовало бы договориться и о том, какие договоренности являются приоритетными, и о том, что ценится также и соблюдение договоренностей. Достижение договоренности и выполнение договоренностей – основа для осознанной работы каждого, как и то, о каком конечном результате на том или ином этапе существует договоренность.

**Уездные и государственные решения,
вырастают из договоренностей школы,
школьной ступени.**

Что постоянно и важно в учебном предмете, в чем следует учитывать индивидуальность? Для того, кто выучился на преподавателя, это, на первый взгляд, кажется само собой разумеющимся, преподнесенным вместе с дидактикой предмета посредством учебников. И в то же время одна из самых больших и постоянных школьных проблем – уменьшение нагрузки учащихся. Признаком профессиональности, на мой взгляд, является способность задавать вопросы по поводу того, что кажется само собой разумеющимся, способность заново осмысливать на основе нового опыта. Договоренности внутри школы, а также договоренности объединений и обществ по отдельным предметам в уезде являются основой для изменения и государственной программы обучения.

Некоторые школы сделали свои программы обучения – целиком или частично – доступными на своих сайтах в Интернете. Это признак определенной зрелости и даже приглашение к сотрудничеству. Это также и ответственность за то, что такой объемный материал, который находится в стадии развития, доступен и для общественности. В то же время его непременно следует рассматривать как одну из совокупностей начальных договоренностей о развитии программы обучения.

**Идеальным является приказ,
регулирующий работу по развитию
программы обучения, в котором записаны
важнейшие обстоятельства деятельности
каждой рабочей группы.**

Приказ о группах, участвующих в работе с программой обучения, не должен ограничиваться одним лишь перечнем области развития и ответственных за это. Предполагаю, что все больше будут принимать такие решения, когда подобный правовой акт опирается на предварительную работу и переговоры с руководством. Приказ закрепляет цель каждой рабочей группы, срок ее достижения, состав группы,

использованные ресурсы, порядок представления конечного и промежуточного результата.

Представление результатов и признание участников - это часть трудовой культуры

Недостаточное осведомление о результатах работы с программой обучения, недостаточная обратная связь в отношении работы и непризнание участников – это, по всей видимости, те последние капли, которые переполняют чашу терпения учителя, и от которых работники школы устали. Процесс превращается в бесконечный ужас, впереди все новые и новые обязанности, нет времени даже испытать радость от содеянного. Итоги, завершающие учебный год, вмещают далеко не все.

Обобщения не должны оставаться поверхностными, промежуточные итоги должны вдохновлять на то, чтобы и в дальнейшем люди прилагали усилия во имя достижения цели. Результаты и оценки, подходящие участникам и с ними обговоренные, следует постоянно представлять и признавать – и это тоже часть работы с программой обучения.

Ежегодное согласование преподавания предметов по классам - это один из путей осознания и формулирования важнейших с точки зрения развития учащихся результатов обучения.

Есть такие учебные предметы, которыми занимается один преподаватель в школе, и такие предметы, специалистов по которым несколько человек. Чтобы вопрос «почему?» всегда оставался актуальным при обучении, каждому следует найти себе партнера. Знание новых педагогических точек зрения и методическое богатство различных учебных материалов создают у человека видимое чувство уверенности. При этом считается, что педагоги следуют, например, по наиболее подходящему для ученика пути. Однако цель обучения может исчезнуть благодаря интересным побочным занятиям, ученик может разучиться сосредотачиваться, и возбуждающе-воспламеняющий урок не дает ощущения опоры, не будет способствовать достижению требуемых результатов обучения.

4. Реалистичность работы с программой обучения

Реалистичность работы с программой обучения означает посильность работы по ее развитию.

Реалистичность работы с программой обучения в развитии школы как организации и в работе по развитию может означать, например

- планирование этапов развития на основе знаний, умений и ресурсов времени учителей, а также заказ и проведение семинаров, дающих знания и умения, необходимые для программы развития обучения;
- сбалансированные действия по преодолению пробелов и недостатков (стратегия развития) и увеличению прочности (стратегия успеха);
- продуманное и систематическое планирование видов деятельности работы по развитию программы обучения, попытка организовать это так, чтобы время,

необходимое для работы с программой обучения, вмещалось в общее рабочее время учителя.

**Ресурсы своей школы можно оценить также
анализируя и оценивая деятельность
партнеров.**

Ожидания сбываются и договоренности претворяются в жизнь в том случае, когда учитывают реальность: наличие определенного количества людей с необходимой подготовкой и ресурсов деятельности. Оценить реалистичность работы по развитию своей школы поможет сравнение ее по части масштабности и своеобразия с работой по развитию ближайшей школы. Выгодно знать не только про себя, но и о деятельности, успехах и проблемах внешних партнеров. Не стоит бояться ошибок; не стоит также верить тому, что на чужих ошибках можно чему-то научиться. Каждый учится на своих ошибках. Можно сказать, что ошибка это та река, в которую не входят дважды. Наблюдая за деятельностью партнеров, мы учимся видеть и свои действия.

Увеличились возможности самостоятельного самосовершенствования, *в действии* познаются ценности *обучения*. От тех, кто прошел обучение, ожидают, что они познакомят других с новыми идеями, примерами внедрения, возможностями дальнейшего развития. С помощью разумно выбранного объема и содержания обучения/семинаров, создается одна из основ для выполнения целей, поставленных перед работой с программой обучения. При этом значение руководства, командной работы и пр. возрастает больше, чем значение самих тем учебной программы.

**Работа по развитию, совершаемая ради
формирования благоприятной для
учащихся среды обучения, предполагает
сбалансированность общешкольного
трудового распорядка.**

Мы привыкли делить работу учителя на две части: с утра - преподавание, после обеда – дополнительная работа с учащимися и педагогическая самозагрузка на следующий день. День занят еще и проверкой работ учащихся, планированием уроков, мероприятиями внеклассной работы. Саморазвитие (как в одиночку, так и совместно с другими), имеющее в виду дальнюю перспективу, должно вмещаться в послеобеденное время и школьные каникулы.

В школах есть такие хорошие примеры как утренние беседы педагогов; так наз. окна в расписании уроков, предусмотренные для группы определенных учителей; обсуждения совместного обучения нескольких классов, внедрение замещающего учителя. Работа по развитию, совершаемая во имя создания благоприятной для учащихся среды обучения, предполагает сбалансированность общешкольного трудового распорядка. Школы между тем стали более обеспеченными в части денег для обучения, более дефицитным стало время учителя. Создавая пространство времени для сотрудничества учителей, нельзя оттеснять с первого плана интересы и потребности учащихся.

5. Временное соответствие работы программой обучения

Временное соответствие работы с программой обучения означает координированную внутришкольную деятельность, учитывающую внутренние и внешние факторы.

Временное соответствие работы с программой обучения в развитии школы как организации и в работе по развитию может означать, например, то, каким образом и в какой мере

- скоординированы планы действий на уровне школы, рабочих групп и педагога;
- прослежены в работе с программой обучения причинно-следственные связи и соотношения предполагаемой и основной деятельности;
- учтены общегосударственные планы деятельности по развитию.

Учитывая сокращенное общее время работы учителя, этот аспект в организационном смысле является сверхважным и в то же время, наверное, и наиболее болезненно реализуемым. Должностные инструкции учителя, рекомендации для работы классным руководителем, журналистские описания о повседневной деятельности учителя выводят на первый план довольно объемный перечень задач.

Чтобы управлять временем, необходимо описывать виды деятельности с точки зрения их важности и временных затрат.

Мы не имеем обзора о том, в каком объеме и каким образом в последние годы учитель загружен этими задачами на протяжении года. В то же время что-то делается, каким-то делом занимаются несколько человек, а в какие-то годы на определенные вопросы даже не обращают внимания. Некоторые задачи решаются, так сказать, сами собой – такое решение подготавливает ключевая деятельность.

Работа с программой обучения становится результативнее, если в школе известны важнейшие признаки программы обучения, степени их важности и скорости формирования. Одна часть важнейших для школ признаков программы обучения вытекает из государственной программы обучения, другая – из критериев внешнего оценивания. Для остальных основ формирования должны служить программы обучения, связанные со школой и образованием, а также внутреннее оценивание и самооценка школы.

Программа развития школы и план работы – это каркас работы с программой обучения.

Программа развития школы и план работы – это каркас работы с программой обучения. Он определяет состояния, которые имеют значение, а также фиксирует путь от одного состояния к другому и предпосылки его прохождения. Этот каркас, который можно изменить по строго определенным правилам, может предложить необходимую опору и защищенность и в развитии программы обучения.

Работа по развитию школы становится обременительной и малоэффективной, когда все, свойственное идеалу сразу признается крайне важным. Разделение работы по развитию на этапы и промежуточные результаты делает развитие видимым, существенные признаки

должны предоставлять возможность увидеть успешные шаги. Особенно весомые и срочные аспекты логично поместить в годовой план школы. Крайне важное и требующее времени развитие разделяют на этапы и промежуточные результаты. Таким образом, в годовой план вмещается только часть.

Итоги

Школьная программа обучения, как и город Таллинн, никогда не будет завершена – в таком духе обучали консультантов по программам обучения. Под влиянием курсов усовершенствования меняются педагогические ценности. Беспреданно идут поиски новых путей для разнообразия среды обучения, для установления связи между предметами, целесообразности учебного распорядка и активизации источников пассивного обучения.

Описанный путь, конечно же, не является единственно возможным, достигая цели SMARTa, можно прийти и к иным толкованиям и понятиям. В то же время ясно, что **успеха можно достичь, если основательно взвесить и сосредоточиться на малом, расставить признаки по их значимости, отставляя в стороне некоторые из них. Успех достигается в сотрудничестве.**

II. ПРЕДМЕТНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЭСТОНСКОМ ЯЗЫКЕ В ШКОЛАХ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Поиск пути организации многоязычного и мультикультурного образования

Майе Солль, советник иноязычного образования Министерства образования и науки

1. Тенденция к двуязычию

Языковое и культурное многообразие свойственно всему миру. Сегодня сложно найти полностью одноязычную и монокультурную страну. Причины возникновения многоязычных и мультикультурных стран различные, также по-разному и в разной мере реагируют на эти изменения и системы образования.

Глобализация повышает значимость владения несколькими языками, терпимость к различиям.

Национальные меньшинства, особенно новые иммигранты или беженцы, должны освоиться с бытом страны проживания. Первым условием этого является знание государственного языка/языка большинства. Таким образом, в организации образования национальных меньшинств обнаруживается явная тенденция к двуязычию. Двуязычное образование не связывают только с национальными меньшинствами. Космополитизм вообще означает владение несколькими языками, знание разных культур, а также толерантность относительно различий. В двуязычном образовании в зависимости от поставленной цели различают:

- обогащающие программы,
- защитные и сохранные программы,
- переходные программы.

Целью обогащающей программы является создание через двуязычие лучших возможностей для развития личности. Программы, как правило, задуманы для детей, чьим родным языком является государственный язык/язык большинства.

Целью защитных и сохранных программ является возрождение языка или создание условий для сохранения языка, находящегося под угрозой вымирания. Такие программы могут быть направлены как на детей языкового большинства, так и на детей языкового меньшинства.

Целью переходной программы является обучение другому языку и облегчение перехода в школы на государственном языке/языке большинства путем непрерывного увеличения объема другого языка. Эти программы обычно задуманы для детей языкового меньшинства.

Перечисленные программы можно использовать по-разному, и за организационной похожестью не должны скрываться одни и те же цели. Содержание и организация формирования многоязычного и мультикультурного образования зависит от местных условий, традиций и ресурсов. Организация образования для детей, чей домашний язык и/или родной язык отличается от государственного языка/ языка большинства и проблемы, связанные с этим, можно описать тремя моделями.

По языку обучения различаются три модели школ.

По языку обучения различаются три основные модели:

- школа на государственном языке/ на языке большинства,
- школа на двух языках,
- школа на родном языке.

2. Школа на государственном языке/на языке большинства

И в школе на государственном языке/на языке большинства также следует учитывать языковое многообразие учеников.

Основанием для вариантов основной модели является учет в обучении и его организации языкового многообразия ученического контингента, чтобы поддержать тех учеников, чей родной язык/домашний язык отличается от языка обучения в школе. Крайностями основной модели является:

- а) пренебрежение проблемами, исходящими из языковой неоднородности
- б) применение адаптационной программы, создающей предпосылки для обретения минимально-необходимого уровня.

Чаще используются следующие варианты:

- учеба осуществляется на государственном языке/языке большинства, который отличается от домашнего языка ученика, **родному языку не обучают, также не осуществляется ни вспомогательное, ни опорное обучение**, это довольно традиционная модель, особенно в среде новых эмигрантов;
- учеба осуществляется на государственном языке/языке большинства, но **каждый день ученикам, чей домашний/родной язык отличается от языка обучения в школе, этот родной язык преподается как второй язык**, например, в группах по классам, по школам, регионам; обучение второму языку по программе, после уроков, вне школы;
- **адаптационная программа** для детей, чей домашний/родной язык отличается от языка обучения в школе, **до поступления в школу с обучением на государственном языке/языке большинства** (в качестве новичка или продолжающего обучение в школе), например, интенсивное обучение языку, изучение других предметов на родном языке или на государственном языке/языке большинства;
- для детей, чей домашний/родной язык отличается от языка обучения в школе, **имеется возможность получить дополнительное обучение** (во время урока) и/или после уроков;
- для детей, чей домашний/родной язык отличается от языка обучения в школе, **имеется возможность изучать свой родной язык**, например, по школьной программе обучения или вне школы в воскресной школе.

3. Модели (программы) школ с двумя языками обучения

В школе с двумя языками обучения постепенно увеличивается объем государственного языка/языка большинства.

В школах с двумя языками обучения предметы преподаются на двух языках (Частным случаем такой модели являются школы с тремя и четырьмя языками обучения).

Соотношение языков может быть различным, например: 90 : 10, 80 : 20, 50 : 50. Как правило, удельный вес предметов, преподаваемых на государственном языке/языке большинства, постепенно увеличивается. Организационно это может означать чередование языков преподавания через каждую неделю, четверть, утром и вечером и т.д.

Модель школ с двумя языками обучения используется обычно в случаях, когда в регионе живет много детей с одним и тем же домашним языком и/или родным языком, который отличается от государственного языка/ языка большинства. Как правило, школы с двумя языками обучения предполагают перевод преподавания на государственный язык/язык большинства или перевод детей в школу на государственном языке/языке большинства не позднее, чем после основной школы.

Среди моделей школ с двумя языками обучения встречается вариант, когда в одном и том же классе учатся как ученики, говорящие на языке меньшинства, так и ученики, говорящие на языке большинства, и обучение ведется на двух языках (англ. *two-way bilingual education*). Считается важным, чтобы количество учеников обеих групп было в равновесии. Обе группы обычно изучают язык второй группы в качестве иностранного языка. Применяя модель школ с двумя языками обучения, объем преподавания на родном языке уменьшают, а объем преподавания на государственном языке/языке большинства – увеличивают.

Своеобразие **программы языкового погружения** состоит в том, что вначале преподавание ведется в большом объеме или полностью на изучаемом целевом языке, при этом постепенно увеличивается удельный вес родного языка. По моменту начала языкового погружения программы подразделяют на ранние (начинается, как правило, в детском саду) и поздние (начинается в 4-6 классе), а по объему преподавания целевого языка подразделяют на программы частичного и полного погружения (подробнее об этом см. в www.kke.ee).

4. Школа с преподаванием на родном языке

Школы с преподаванием на родном языке, созданные для национального меньшинства, должны обеспечивать условия для освоения государственного языка/языка большинства.

Создание школ с преподаванием на родном языке для национальных меньшинств зависит от размера группы этого национального меньшинства. Как правило, такую возможность используют тогда, когда в государстве несколько государственных языков и/или многочисленные группы коренных нацменьшинств.

Школы, созданные для национального меньшинства с преподаванием на родном языке, должны обеспечивать условия для освоения государственного языка/языка большинства. Здесь также можно выделить несколько вариантов.

- Национальная школа, где государственный язык/язык большинства, т.е. второй язык, преподается на уроках языка (как правило, имеем дело с основной ступенью школы). Такой вариант работает в случае, когда языковая среда преимущественно государственного языка/языка большинства, что способствует усвоению языка свободно, без принуждения.

- В национальной школе отдельные предметы преподаются на государственном языке/языке большинства. Преподавая предметы, учитель учитывает уровень знания учениками языка, однако основное внимание уделяется знаниям и умениям по предмету. В оцениваемые результаты, как правило, продвинутость в овладении языком в данной области не входит. Организационно вариантов может быть очень много. На другом языке предмет можно преподавать по курсам, в виде проектов (продолжительностью 1-2 недели), даже параллельно с преподаванием предмета на родном языке, и т.д. Как правило, это не означает, что на протяжении всей основной школы какие-то определенные предметы преподаются только на другом языке.

Программы обучения языку в школах для детей, обучающихся на государственном языке/языке большинства по своей сути обогащающие.

Дети, чьим родным языком является государственный язык/язык большинства, обучаются, как правило, в школах на своем родном языке. Программы обучения языку в школах для детей, обучающихся на государственном языке/языке большинства по своей сути обогащающие. Для таких детей в качестве языкового интенсива используются следующие программы:

- обучение на двух (и более) языках (англ. *two-way bilingual education*);
- программы языкового погружения – первоначально они использовались для детей языкового большинства или для обучения второму государственному языку, или иностранному языку;
- преподавание предметов на другом языке.

5. Выбор модели организации учебного процесса. Риски и предпочтения.

Недостатки одной модели организации учебного процесса можно преодолеть, частично используя другую модель.

Наипервейшая цель программ, задуманных для детей национального меньшинства, поддержать интеграцию детей в общественную жизнь страны пребывания, что означает освоение государственного языка/языка большинства и социально-культурная адаптация. Выбирая модель организации учебного процесса, вырабатывая общегосударственные рекомендации по их внедрению, а также составляя школьные программы обучения, следует учитывать сопутствующие выбранной программе риски и предпочтения с точки зрения учеников (таблица 1).

Недостатки одной модели организации учебного процесса можно преодолеть, частично используя другую модель.

Таблица 7. Предпочтения и риски различных моделей школ

Название модели	Преимущества модели	Риски модели
Школа на государственном языке/языке	<ul style="list-style-type: none"> • Взаимно обогащают друг друга, думают о будущем. 	<ul style="list-style-type: none"> • У учеников слабая мотивация принимать участие в поддерживающих и вспомогательных группах (может восприниматься как наказание).

большинства	<ul style="list-style-type: none"> • Создается сеть общения, довольно безболезненно идет приспособление к правилам общества языкового большинства. • Язык большинства осваивается на высоком уровне. 	<ul style="list-style-type: none"> • После окончания адаптационных (поддерживающих) программ возникают сложности в обучении, что может привести к повтору класса/курса, исключению из школы из-за неуспеваемости. • Малое значение придается родному/домашнему языку ученика, не проявляется должного внимания статусу языка обучения, у соучеников да и у учителей встречается отрицательное отношение к различиям использования языка. • Возникают проблемы в становлении национального идентитета, родной/домашний язык предается забвению. • Как в школе, так и дома, возникают конфликты, исходящие из различий культурных традиций. • Невозможность семьи поддержать ребенка, недостаточная совместная работа семьи и школы.
Школа с двумя языками обучения	<ul style="list-style-type: none"> • Приобретается хорошее знание обоих языков. • Создается положительное отношение к другим культурам и языкам. 	<ul style="list-style-type: none"> • Из-за специфичности программ возникают проблемы при переходе в другую школу (особенно в середине учебного года). • Дети (семьи) коренной национальности/языка большинства не заинтересованы в участии в программах. • Изучаемые языки имеют разный статус (в скрытой форме это выявляется через программу).
Школа на языке национального меньшинства	<ul style="list-style-type: none"> • Становление национального идентитета. • Языковая проблема не препятствует приобретению академического образования. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ученики, учителя и школы мало принимают участие в общегосударственных мероприятиях, проявляется разобщенность. • Не владеют в должной мере государственным языком/языком большинства. • Не приспособливаются в обществе страны проживания. • На рынке труда и при выборе учебной программы ученики не в состоянии конкурировать с детьми коренной национальности.

6. Общие проблемы применения нескольких языков обучения

Применение нескольких языков при обучении и обучение нескольким языкам приносят целый ряд проблем, которые следует разрешить по всей стране, в регионе и в школе. Из более общих проблем чаще всего называются следующие:

- поиск учителей с необходимым знанием языка, а также соответствующей педагогической подготовкой, в том числе и из представителей национального меньшинства;

- составление и публикация учебных материалов на нескольких языках;
- необходимость различных программ переподготовки;
- ресурсоемкость запуска моделей и программ;
- своеобразие требований программ – должны ли требования к знаниям и умениям ученика в предметах зависеть от соотношения языка обучения и родного языка, насколько и как результаты изучения предметов должны учитывать аспекты, связанные со знанием языка обучения;
- нужно ли и в какой степени обращать внимание на становление национального идентитета;
- необходимость поддерживающих программ и их дороговизна.

Выбирая модель, следует учитывать цели школы, местные условия, а также предпочтения и риски различных моделей.

Выбирая модель, следует учитывать цели школы (почему выбранная программа нужна ученикам), местные условия, а также предпочтения и риски различных моделей.

Оценивая местные условия, следует учитывать:

- языковые и социальные нужды учеников (их семей) и всего региона;
- демографические показатели региона;
- возможности, а также материальные, интеллектуальные и ценностные ресурсы школы и самоуправления;
- приоритеты страны и самоуправления (выражается обычно в программах развития и государственных программах обучения), чтобы обеспечить внедрение сделанного выбора;
- опыт (школы, региона, государства, всемирный).

Трактуя чей-то опыт и перенося его, следует учитывать цели школ, а также схожие условия реализации. В организации системы образования Эстонии можно встретить примеры всех трех видов школ: на государственном языке/языке большинства, на двух языках обучения, а также школы на языке национального меньшинства.

7. Организация образования национальных меньшинств в Эстонии

В Эстонии имеется возможность обучения на родном/домашнем языке у русских, частично у евреев; остальные родные языки изучают в воскресных школах или в объеме двух часов в неделю в обычной школе.

В Эстонии имеется возможность обучения на родном/домашнем языке у русских, частично у евреев; остальные домашние языки изучают в воскресных школах. Государство создало возможность изучать родной язык в объеме двух часов в неделю в обычной школе.

Дети национальных меньшинств, большинство из которых дома говорят по-русски, учатся

- в школах с русским языком обучения, где эстонский язык (государственный) изучается в качестве второго языка на уроках языка;

- в школах с русским языком обучения, где к обучению эстонскому как второму языку добавляется изучение отдельных предметов на эстонском языке;
- в школах с эстонским и русским языками обучения (частичная иммерсия);
- в школах с русским языком обучения, где есть программа раннего языкового погружения;
- в школах с эстонским языком обучения (переход во время основной школы или в гимназических классах из школы с русским языком обучения в школу с эстонским языком обучения);
- в школах с эстонским языком обучения начиная с первого класса.

В двух последних случаях родной язык не изучается вообще или изучается как иностранный в школе или в воскресной школе. В обоих случаях ученика могут поддержать при помощи переходной программы, во многих случаях поддерживающая программа остается неиспользованной. Поддерживающая программа, в том числе и индивидуальная учебная программа, неизбежны, если для обучения на эстонском языке отсутствуют даже начальные языковые знания. Реже используется поддерживающее обучение, чтобы поддержать приспособление к другой языковой и культурной среде.

С осени 2003 года добавилось еще три новых модели:

- позднее языковое погружение (начинается с 6 класса);
- раннее языковое погружение на начальной ступени образования;
- обучение родному языку в объеме двух часов в неделю для детей, чей родной язык разнится от языка, на котором обучаются в школе.¹

В школах с эстонским языком обучения введены обогащающие программы: помимо языковых уроков на этих языках изучаются отдельные предметы, частичное преподавание на иностранном языке осуществляется в гимназических классах.

Внедрение новых моделей и программ всегда связано с рисками. Поэтому процесс и результат следует непрерывно анализировать, чем занимаются как педагоги, ученики, родители, чиновники министерства, так и исследователи.

Источники о внедренных в Эстонии моделях образования:

Asser, H. Varajane osaline ja täielik keeleimmersion eesti muukeelse hariduse mudelitenä. Tartu Ülikool, 2003. [Dissertatsioon].

Eesti keelekümblusprogrammi õppekava. Varajane täielik keelekümblus. Keelekümbluskeskus, 2002. <http://www.kke.ee>

Emakeel ja teised keeled III. Tartu: Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised.

Keelekümblus kui integratsiooni võti: materjalide kogumik. Toim S. Vare. Tallinn: Haridusministeerium, 1999.

Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson. Tartu: Tartu Ülikool, 1998.

¹ См. Об этом в постановлении Правительства Эстонской Республики № 154 от 20.05.2003. «Условия и порядок создания возможностей для обучения своему родному языку и ознакомления со своей национальной культурой для учеников, приобретающих основное образование, чей родной язык разнится с языком, на котором ведется преподавание в школе».

Rannut, Ü. Kuidas õpitakse keeli. – Haridus 2002, nr 2, lk 29–34.

Rannut, Ü. Varane keelekümbus ja eesti keel kui teine keel. Teooria ja praktika. Tallinna Pedagoogikaülikool, 2001. [Dissertatsioon].

Soll, M. Rahvusvähemuste hariduskorraldusest. Tartu: Tartu Ülikool, 1999.

Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Koost P. Järve. Tallinn: Avita, 1997.

О методике обучения на эстонском языке

Эне-Сильвия Сарв, научный сотрудник Института исследования образования Таллиннского педагогического университета

Эволюция человеческих представлений за последние сто лет изменила и взгляд на учёбу, в том числе и на обучение языкам.

В XIX веке, вплоть до середины XX века преобладал идеал деятельного и успешного взрослого, в качестве цели воспитания. Этот идеальный человек был, кроме всего прочего, мужчиной. Ребенка не считали полноценным. Обучение и воспитание означали освобождение ребенка от врожденных животных инстинктов. В интересах успешной тренировки применялись, например, техно-психологические представления, точные измерения и технологические предписания, отсюда и базирующийся на измерениях контроль и понятие эффективности. Этот подход укоренился и в нашем повседневном мышлении, и, к сожалению, в педагогическом мышлении.

Многие реформаторские или альтернативные педагогики первой половины XX века пытались (исходя в основном из опыта и наблюдений за развитием ребенка) противостоять такому представлению и в преподавательской и в воспитательной практике. В ребенке видели полноценного человека, с широким и многосторонним потенциалом. Целью обучения и воспитания считали раскрытие спектра этого потенциала и благоприятствование его использованию.

Большая доля потенциала ребенка угасает из-за неподходящей среды развития.

Научную основу такой трактовке заложили проведенные в конце XX века исследования мозга и нервов. Они продемонстрировали громадный потенциал новорожденного и ребенка, а также то, что большая доля этого потенциала угасает из-за неподходящей среды развития. Среда же развития создается на основании того, что считается хорошим воспитанием и обучением.

У новорожденного, например, имеется потенциал издавать тысячу звуков, хотя в жизни мы успешно обходимся наборами звуков родного языка и нескольких иностранных языков. Для большинства взрослых качественное освоение новых звуков невозможно (остается акцент), большинство же детей поют иностранные песни и осваивают правильное произношение безо всякого труда.

На сегодняшний день в центре преобладающего представления находится

- многогранность индивидуальных способностей детей, например, теория и практика мультиинтеллигентности (Н. Gardner и др.);
- понимание различных эмоциональных способностей детей и признание необходимости его развития (D. Goleman и др.);
- возобновление значимости прямого опыта ребенка в качестве источника обучения;
- понимание обучения и воспитания в качестве общего процесса;
- видение общей компетентности как области обучения, необходимой для непрерывного обучения и обретения минимального уровня знаний, необходимого для адаптации в обществе (особенно в подростковом возрасте);
- признание значимости холистических аспектов, т.е. целостного представления (межпредметная, культурная, теоретическая, практическая и т.д. интеграция).

Приведем еще один веский аргумент в пользу того, что культура является набором элементов, т.н. мемов, т.е. элементов поведения и представления, которые человек (а особенно ребенок) осваивает в первую очередь путем невольного подражания. Аналогично генам меняется со временем и количество и суть мемов. Комплексы мемов образуют религию, попкультуру, моду, стиль жизни и пр., а может быть, даже и то, что мы называем собственным я (см. например, S. Blackmore “Meemimasin”).

На этом фоне мы можем шире, чем это делается обычно в учебных программах, осмыслить цели и методы учебы, в том числе и обучения эстонскому как второму языку. Такое понимание языкового обучения – привлекая мимику, язык тела, язык жестов, понимание символов – делает языковое обучение более многосторонним. Так, например, в Норвегии преподаются основы языка глухонемых, чтобы естественно расширить общезыковое чутье, т.е. не только с целью общения с глухими. (Кто же из нас не пытался в школьном возрасте общаться с друзьями на тайном языке!)

Обучение эстонскому языку должно быть значимым и культурно-обогащающим, связанным с непосредственным опытом и удовольствием от обучения.

Я вижу следующие цели обучение эстонскому языку (начиная с детских лет и до окончания средней школы):

- познание эстонской культуры и формирование чувства принадлежности к ней - через знакомство с народными играми и песнями, с эстонской литературой, наукой, историей Эстонии и пр.;
- приобретение культурного опыта наряду с языковым опытом;
- обретение свободной, без чувства страха, речи, независимо от чистоты произношения (хорошее произношение, несомненно, является дополнительной ценностью);
- овладение повседневной разговорной речью в различных сферах жизни;
- овладение терминологией и выражениями в изучаемой области;
- готовность пополнять свои знания в языке – привычка пользоваться словарями, энциклопедиями и пр., а также смелость спрашивать;
- готовность обучаться на эстонском языке (для получения среднего, специального и высшего образования, непрерывного обучения)

В зависимости от возраста ребенка направление обучения идет от игрового и деятельного обучения к абстрактному. Все же следует стремиться, чтобы непосредственный опыт и удовольствие от процесса учебы не утратились от зубрежки правил и заучивания словарного запаса, чтобы обучение языку было обогащающим с точки зрения культуры и значимым.

1. Формы языкового обучения

В обучении языку, как и в любом другом обучении, можно различить активное и пассивное обучение.

Пассивное обучение может превратиться у заинтересованного ученика во внутренне активное.

Пассивное обучение скудно в плане внешнего воздействия, однако оно не означает отсутствия внутренней активности, особенно, если обучаемый заинтересован в предмете. Источниками пассивного обучения языку являются:

- слушание эстонских текстов – будничные разговоры и, например, сказки, истории, случившиеся в классе, дома (в том числе с эстоноязычных пластинок, кассет);
- эстоноязычные книги;
- эстоноязычные фильмы
- фильмы с эстоноязычными субтитрами (например, по телевидению);
- параллельное изложение эстоноязычной терминологии;
- эстоноязычные лекции и пр.

Чтобы эти источники были действенными, ребенка следует поддерживать и направлять их использование, упражняясь в этом на уроке, а также через проекты и домашние задания. Домашняя деятельность могла бы задействовать всю семью.

Стремление учителя учиться вместе с детьми, учиться от других детей, игровая форма и радость использования нескольких языков являются наилучшей мотивацией. То, в чем учитель показывает пример на словах и подтверждает действиями, укореняется в виде мемы тем легче, чем моложе дети.

Активное обучение охватывает как тело, так и дух и оставляет более глубокий след в памяти.

Активное обучение означает, прежде всего, деятельность, опыт, охватывая как тело, так и дух, а также различные зоны мозга и оставляя более глубокий след в памяти. Из возможностей активного обучения в школах Эстонии внедрено многое.

- В одиночку или вместе рисовать и писать (рассказывать) эстоноязычные комиксы. Выбор темы определяется предметным обучением и акцентами ценностного воспитания.
- Диалоги и постановки на эстонском языке или на смешанном языке. От репетиции к репетиции или от урока к уроку всё больше говорят на эстонском языке.
- Рецитирование – совместная декламация стихов и пр. Углубляет ритм языка, расширяет словарный запас, корректирует произношение. Кроме того, это поддерживает чувство принадлежности и, через содержание рецитируемого материала, представление о мире. Совместная речь – это хорошее заземление напряжений и возбуждений или враг апатии, особенно если это связано с движением.
- Применение художественного самовыражения и толкование художественных произведений на эстонском языке – живопись, рисунки, танцы и т.д. Сюда относится, например, методика развития визуального мышления. (Учительница Иви Кукк из Пайде в своей магистерской работе показала, как этот метод развивает умение самовыражения у детей 3 класса и побуждает к действию даже самых сдержанных.) В этой стратегии с помощью картинки развивается поддержанное учителем обсуждение, частью которого является парафразирование – пересказ мыслей. Еще более ценным является объединение художественного творчества с говорением.
- Проекты общего и совместного обучения, тематика, охват и методика которых изменяется в зависимости от возраста детей.

- Эстоноязычные элементы в любом предмете (например, часть материала преподаётся/изучается на эстонском языке; терминология дается параллельно на эстонском языке и пр.)
- Ориентированные на эстонский язык и культуру учебные сценарии (обучение, построенное на важной или интересной для детей последовательности событий, например, похожей на сценарий фильма или игру в разведчиков).
- Создание эстоноязычной или многоязычной домашней странички и т.д.

Активное обучение эстонскому языку означает более широкое использование эстонского языка.

Ниже представлена матрица языкового обучения по школьным ступеням. Смысл её в том, чтобы читатель сам разместил свой опыт в эти ячейки и таким образом осознал ценность своих методических знаний.

Школьная ступень	Опосредованная связь	Интеграция	Непосредственная связь
До школы	песни, песенные игры, народные игры, познавательные экскурсии, театр и пр.	Игра на эстонском языке, называние каждого действия и пр.	словарный запас, заинтересовавший ребенка
I	песни, сказки рисование и объяснение рисунков, игры и пр.	познавательные экскурсии и пр.	предметный словарный запас
II	песни, игры, представления, ролевые игры из реальной жизни и пр.	познавательные экскурсии, минипроекты, представления и пр.	предметный словарный запас на разных языках
III	песни, спектакли, игры, ролевые игры из реальной жизни и пр.	познавательные экскурсии, минипроекты, участие в межшкольных проектах и пр.	предметный словарный запас на разных языках и пр.
IV	реальная жизнь, исследовательская работа и пр.	познавательные экскурсии, проекты, участие в межшкольных культурных и языковых проектах, в исследовательских работах и пр.	предметный словарный запас на разных языках и пр.

Я не считаю, что языковое обучение должно быть самоцелью. Как профессионал, преподаватель отвечает, прежде всего, за гармоничное развитие ребенка. У большинства детей на их пути развития нет регулярной поддержки другого профессионала. Поэтому он должен понять, что предмет, который учитель преподает, является средством развития. По этой причине полезно видеть всю учебную деятельность с точки зрения того, как она служит более широким целям развития человека.

В языковом обучении очень полезными являются совместные учебные программы.

В языковом обучении ребенка следует воспитать умение совместно работать и самостоятельно обучаться, а также создать возможности, необходимые для обретения им основных умений. Из нашего опыта для этого пригодны учебные программы, базирующиеся на совместной работе, которые ценятся также в Северных странах, США и Канаде.

Совместные работы/проекты, в связанном с этим понятием привычном объеме, нам знакомы по старшим классам. Например, группе из 3-5 учеников дается задание

- 1) проработать по определенной теме материал источника и подготовить учебный материал для использования другими (3–5 стр.), а также позаботиться о том, чтобы все соученики освоили знания и приобрели умения по данной теме;
- 2) описать/рефлектировать работу группы и оценить конечный результат, долю участия каждого в этом, учебный материал и его усваиваемость как достижение цели.

Цели следует ставить исходя из возможностей учеников – что в результате этой работы узнают ученики, то они и научатся делать.

Возможные выходы проекта:

- индивидуальные материалы в портфолио каждого члена группы;
- резюме в портфолио предмета (→ свой учебник);
- резюме в электронном виде (например, в PowerPoint, газетный формат, например, на базе Microsoft Publisher или пр.);
- доклад на семинаре или школьной конференции.

Групповая работа создает благоприятные условия для языкового обучения через любой предмет.

Групповая работа как часть обучения создает благоприятные условия для выполнения различных учебных и воспитательных целей. Она особенно эффективна при языковом обучении через обучение любому предмету. Последнее всё равно требует общения. Условием является то, что какая-то часть материала (например, часть источника) или заключения, представляемого группой, была бы на эстонском языке, т.е. на целевом (изучаемом) языке. Хорошо, если иногда имеется выход на более широкую аудиторию – статья в школьной газете, в местной газете, письмо в рубрику *мнение* в ежедневной газете или разговоры в сетевом форуме (чате) интернета.

Групповая работа часто сводится к тому, что преподаватель говорит: если понадобится, то спросите у соседа; если хотите, то можете это между собой обсудить и пр. А работа в группе означает, что цели и результаты сформулированы именно с точки зрения группы, а также индивидуальные результаты членов группы.

При использовании различных методик (например, мозговая атака, отраженный диалог и пр.) в самом общем виде

- обсуждается определенная тема;
- осмысливается тема (перефразируется, делается более наглядной и пр.);
- формируются общие знания;
- представляется резюме темы, собственное мнение в виде постановки или др. форме (напр. плакат, схема, набросок идеи, таблица, тезисы).

Ход групповой работы и результаты отражаются с точки зрения всего целого.

С точки зрения обучения языку целесообразно организовать работу так, что часть групповой работы проводится на эстонском языке или используются частично эстоноязычные материалы (журналы и т.д.).

2. Странные дети затрудняют работу в классе

Дети с особыми потребностями – независимо от того, в чем это своеобразие заключается, в учебе, в деятельности органов чувств (хуже слух, зрение и пр.), в способности концентрироваться или в поведении – для учителя это является в любом случае вызовом. В языковом обучении эти некоторые отклонения особенно усиливаются.

Мы привыкли соприкосновение с такими детьми рассматривать как дополнительную сложность – т.н. нормальный урок нарушен. При этом мы ведь обрели возможность сформировать социальную компетентность всех учеников класса. Деятельность с иным человеком становится важной и содержательной, если ею заниматься совместно, то становятся понятными причины и запоминаются первичные ответные реакции на это.

Отклонения проявляются как на физическом, эмоциональном, так и на психическом уровне. Специалисты обращают внимание на психическую чувствительность таких детей. Это означает, что они нуждаются в уравновешенном и разумном управлении в большей мере, чем другие. Следует избавлять таких детей от одиночества, создавая для них условия сотрудничества с другими (например, в диалогах, рецитировании) и заботиться о том, чтобы отсутствовал момент соревновательности. Ко всем таким детям следует подходить индивидуально, в том числе и в языковом обучении. От учителя зависит возможность использования языкового обучения как терапевтического и социализирующего средства.

Планируя обучение и воспитание, следует учитывать, как люди/дети с особыми потребностями сами себя ощущают.

Взрослый с чертами аутизма сравнивал, например, своё мироощущение с человеком, листаящим компьютерную страничку – в мозгу одна картинка сменяется другой. Образное мышление приносит своеобразие, как в общение, так и в обучение – выученное превращается в опыт и акцептируется. Обычный школьный урок для ученика с аутистическим образом мышления неудобен и, даже при интенсивной внутренней деятельности, выглядит для внешнего наблюдателя, будто ребенку на уроке скучно. Ребенок с отклонениями типа аутизма ощущает свое положение без возможности выбора: я не пригоден школе, обществу, компании, я словно «прямоугольная свинья, которой показали круглую дырку в заборе».

Своеобразие языкового обучения в большом количестве активного общения, которое для таких детей и без того сложное. Поэтому на уроках языка в различных состояниях использования языка на таких детей следует обращать особое внимание, и предусматривать им особые виды деятельности и роли.

В языковом обучении много активного общения, которое подходит не для всех.

3. Трактовка учебного процесса и учеба

В языковом обучении на первый план выходят специфические области – трактовка учебного процесса и учеба. Говоря о трактовке учебного процесса, следует различать два момента:

- чем учеба является на самом деле;
- как ребенок учебу ощущает.

Обучение, исходя из разных принципов, можно рассматривать в виде разных моделей. Таким образом, учеба это:

- одна из причин изменения поведения и способов действия;
- изменение чувственных моделей в мозгу (исключая болезненную дегенерацию);
- скрытое или выраженное изменение знаний (спираль знаний в теории управления знаниями);
- изменение верований и убеждений, что выражается в изменении деятельности, отношений/установок, поведения, представлений, ценности, мотиваций.

Обучение многолико.

Обучение по своей сути как индивидуальный, так и коллективный процесс. Опытный путь и научное или прикладное исследование являются одинаково важными способами познания. Учеба может быть репродуцированием знаний, конструированием новых знаний, генеративным – обобщающим, обновляющим, соучастующим обучением – активным совместным обучением. Учеба может быть спонтанной, управляемой самим обучаемым, управляемой извне, самостоятельной и независимой. (Sarv 2000.)

Результативная учеба является многозначительной учебой.

Ребенок должен ощущать связанность с вещами, которыми он занимается в школе. С помощью своих желаний и чувств он должен для себя уяснить значение своей деятельности. Эту полисемантическую связь и должен создать учитель. Создание означает процесс, корни которого скрыты в созидательной жизни самого учителя, в его интересах и жажде открытий.

Игра содержит элементы подражания и творчества.

Начинаем обучение, используя **склонность ребенка к игровой деятельности**. Игра – это существенная часть жизни ребенка. Она содержит как подражание, так и творчество. Через игру дети познают дружбу, взаимопонимание и надежность, а также жизненный опыт. Грамматика в виде свода правил и терминов неприемлема для третьего класса и отпугивает, однако грамматика как жизненный уклад королевства языка увлекает и это усваивается легко. В старших классах игра, управляемая учителем, перерастает в более сложные подражания, в моделирование подражаний, например, в анализ несчастного случая, в легкое упражнение общения с пристающим типом или навязывающим наркотики.

Время всегда давит. Как для ребенка, так и для учителя имеется внешнее и внутреннее время. Внутреннее физическое, эмоциональное и духовное время и ритм деятельности ребенка следует принять во внимание и соотнести с ним переживание деятельности.

Плодотворно воздействуют ритуалы, которые, например, готовят к следующему школьному дню или уроку; разнообразят всевозможные микроприемы (например, рифмование, скечи, использование кукол), разминки перед напряженной интеллектуальной деятельностью.

Доверительная, спокойная и приятная атмосфера – это первейшее условие урока.

Процессы обучения связаны с открытостью ребенка. Исследования мозга доказали, что если ребенок открыт, полон доверия и радости, то обучается он намного быстрее и в состоянии освоить намного больше. По этой причине доверительная, спокойная и приятная атмосфера – это первейшее условие урока.

У обучения есть **два пути:**

Важно загрузить все органы чувств.

Один – это жизнь органов чувств, т.е. тренировать органы чувств через разные виды искусств. Музыка, движение, игра, живопись, лепка, театр, декламация, риторика и всяческие их комбинации поддерживают усваиваемость содержания в любом предмете, тем более в языковом обучении. Важно загрузить все органы чувств (сподвигнуть выступить, спеть, даже «сбацать» рэп)

Естественная деятельная память более продуктивная, чем запоминание с помощью зубрежки.

Второй – это память и связанное с ней знание и понимание. Память – это естественная способность ребенка. Мы не навязываем, а лишь работаем с ней как с полезным инструментом. Естественная деятельная память вместо запоминания с помощью зубрежки - запоминающаяся деятельность и связанные с ней результаты. Повторные игры, рецитация, делание простых вещей с одновременным проговариванием приводят к естественному запоминанию языкового материала на первой школьной ступени. Понимание индивидуально и растет. Учитель должен знать и внимательно отслеживать различия в понимании каждого ребенка и их рост. Для стимулирования этого процесса имеется множество педагогических упражнений.

Деятельность группы и динамическая жизнь группы в ситуации урока предоставляет детям великолепную возможность развиваться в сфере эмоциональных и социальных чувств. Рефлектируя это, мы развиваем более глубокие слои языка, помогаем (чужому) языку просочиться в поле более богатых значений.

Языковое обучение на неязыковых уроках предполагает, естественно, **сотрудничество учителей**. Команда учителей, включающая учителей-предметников, как непрерывное, планирующее совместные действия и обучающееся друг у друга сообщество – вот определитель успеха.

Неизбежна **работа с родителями**. Для школы это интересное и стимулирующее задание – найти продуктивные виды деятельности, которые содействовали бы взаимной открытости, развитию и взаимопониманию.

Literatuur

- Goleman, D. Emotsionaalne intelligentsus. Miks võib EQ olla tähtsam kui IQ? Tallinn: Väike Vanker, 2000.
- Hiie, E. Õppija individuaalsuse arvestamine õppeprotsessis. – Põhikooli I aste. I osa. Tallinn: Eesti Vabariigi Haridusministeerium, 1997, lk 98–109.
- Hytönen, J. Lapsekeskne kasvatus. Tallinn: TPÜ kirjastus, 1999.
- Isiksus ja õppimine. Toim U. Kala, E-M. Vernik. Tallinn, 1996.
- Kadajas, H-M. Õppima õppimine ja õppimisoskus. – Haridus 2000, nr 6, lk 30–34.
- Kala, U., Kera, S. Noorte riigikeele õppimise motivatsioon. – Haridus 1998, nr 2, lk 25–28.
- Laherand, M-L. Õpetaja kui terapeut. – Lapse probleemid ja probleemid lapsega. Tartu: TÜ pedagoogika osakonna väljaanne nr 5, 1997, lk 77–83.
- Pollard, A., Triggs, P. Reflektiivõpe keskkoolis. Käsiraamat koolidele ja kolledžitele. Tartu: TÜ kirjastus, 2001.
- Pädevustest õpetajale. Arusaamad õppesisu ühiskategooriatest. Tallinn, 1996.
- Saar, K. Integratsioon algõpetuses. – Põhikooli I aste. I osa. Tallinn: Eesti Vabariigi Haridusministeerium, 1997, lk 88–97.
- Sarv, E-S. Vaimne võimekus – mitmemõõtmeline ja võimalusi pakkuv! Mitmik- e. multiintelligentsusest õpetaja vaatevinklist. – Kooruke ja Iva 1999, nr 2, lk 35–37.
- Sarv, E-S. Õppimine – argine? – Haridus 2000, nr 6, lk 24–29; 2001, nr 1, lk 26–29.
- Õppimine – varjatud varandus. 21. sajandi hariduse rahvusvahelise komisjoni aruanne UNESCOle. Tallinn: UNESCO Eesti rahvuskomitee, 1999.

Предметное обучение на эстонском языке в школах с русским языком обучения на основе статистики и обзоров школ

Кай Вылли, руководитель по развитию учебных материалов Центра языкового погружения Интеграционного целевого учреждения

Актуализация обучающей среды предполагает оптимальное использование ресурсов.

В общеобразовательных школах Эстонии в последние годы резко сократилось как общее количество учеников, так и относительное количество учеников, обучающихся в школах с русским языком обучения (см. об этом в III части сборника на стр.127-150). Обучение одного ученика подорожало. Однако это не повлекло за собой общего улучшения качества образования. Осовременить обучающую среду, оптимально использовать имеющиеся ресурсы, а также найти покрытие недостающим ресурсам, это задачи, решение которых ищут на уровне государства, уездов, местных самоуправлений и школ. Так обстоят дела в Эстонии, так они обстоят и в других странах.

Стратегическими приоритетами в развитии иноязычной школы являются: вовлечение руководства этих школ и учителей в систему эстоноязычного образования, усвоение эстонского языка в основной школе, а также подготовка и повышение квалификации учителей иноязычных школ преимущественно в эстоноязычной среде.

В качестве путей повышения эффективности обучения эстонскому языку предполагается совершенствование методики обучения, совершенствование профессиональных умений учителей эстонского языка, увеличение количества часов на изучение эстонского языка, увеличение объема эстоноязычной внеклассной и внешкольной работы, внедрение обучения предметов на эстонском языке, и в дополнение обязательное обучение эстонскому языку всего педагогического персонала школ с русским языком обучения и сотрудничество со школами с эстонским языком обучения.

Удельный вес учеников, обучающихся в школах с русским языком обучения, уменьшается с 1/3 до 1/5.

Работа велась по всем этим направлениям. Однако, результаты отнюдь не столь отрадные, как можно было бы ожидать учитывая количество привлеченных лиц и затраченные ресурсы. При этом следует учесть, что результаты сегодняшних действий не могут быть ощутимы сразу. Одной из возможных причин, почему не достигнуты ожидаемые результаты, является стремление учительского коллектива сохранить статус-кво, не признавать обстоятельства, связанные с уменьшением количества учеников. Тем не менее, к 2007/08 учебному году количество учеников в общеобразовательных школах уменьшится настолько, что количество штатных мест учителей по сравнению с нынешним учебным годом сократится на несколько тысяч. Удельный вес учеников первого класса русских школ относительно общего количества учеников первых классов по всей Эстонии станет уже ниже 20%.

Большинство неэстонцев предпочитают основную школу с предметным обучением на эстонском языке.

Родители неэстонцы настроены прагматически – они понимают важность освоения их детьми эстонского языка на хорошем уровне. Предполагается, что связанные с национальностью манеры и систему ценностей дети почерпнут из дома и что школа на не-родном языке не угрожает этническому идентитету. В интеграционном мониторинге 2002 года признают, что большинство неэстонцев поддерживает начатое правительством обновление иноязычной школы. Относительно основной школы лишь 24% ответивших иноязычных предпочитают школы с русским языком обучения, где все предметы ведутся на русском языке, относительно гимназий таких сторонников и того меньше – 16%.

Более скорому переходу на систему образования, установленную законом об образовании, как правило, не препятствует отношение родителей. Гораздо больше влияет на это состояние ожидания учителей и школ. В планах развития школ, как правило, заложена лишь готовность перейти на эстоноязычное гимназическое обучение, в качестве конкретных шагов указывается на преподавание отдельного предмета на эстонском языке, обучение эстонскому языку учителей, сотрудничество со школами с эстонским языком обучения. Программа развития школы была составлена в 2001 году (в соответствии с законом об основной школе и гимназии) на три года. Уже тогда было заметно уменьшение количества учеников. Вероятно, тогда еще ухватились за рост количества учеников гимназических классов по всей стране на 374 ученика. В основной школе уменьшение количества учеников приближалось к 4000.

Из общего интеграционного мониторинга 2002 года явствует, что взаимная готовность к сотрудничеству эстонских и русских школ возросла. Как эстонцы, так и неэстонцы, признают, что взаимная терпимость эстонцев и неэстонцев, базирующаяся на готовности к сотрудничеству, повысилась (в среднем 2.4 балла из 3-х возможных). Эта тенденция явно просматривается на семинарах по программе развития. До этих семинаров довольно мало эстонских учителей осознавали ценность сотрудничества с коллегами из русских школ, по этой причине составление смешанной группы для переподготовки вызывает осложнения.

Учителя школ с эстонским языком обучения не считают сотрудничество с коллегами из школ с русским языком обучения плодотворным.

Кажется, что часть эстонцев, в том числе и учителя школ с эстонским языком обучения, не ощущают того потенциала, который могут принести местные неэстонцы для дальнейшего развития эстонского общества. Мало того, относительно самих себя они опасаются, будто дальнейшее продолжение их учительской деятельности может быть связано с работой в школе с русским языком обучения. В некоторых местах к публикациям, касающимся работы в школах с русским языком обучения, относятся с предубеждением. Но благодаря иностранной помощи школы с русским языком обучения получили большую поддержку в составлении школьной программы обучения. В общих частях этих учебных программ дальнейшее развитие школы как целого выглядит более основательно и самобытно. Вопросы сотрудничества школ с эстонским и русским языками обучения рассматривались на различных семинарах «Открытой программы». Ряд идей в виде рекомендаций приведен в IV выпуске серии «Призыв к диалогу», например, публикация Ирис Петтай и Иви Проос «Школа и интеграция: интеграция и школа».

Почти во всех школах с русским языком обучения осуществляется предметное обучение на эстонском языке.

Одним из путей наращивания ресурсов является внедрение предметного обучения на эстонском языке в школах с русским языком обучения. Эстоноязычное предметное

обучение использовалось в 2002/03 учебном году в 72 школах с русским языком обучения на этапе основной школы. Из предметов основной школы не представлена только физика. Эстоноязычная химия и биология преподаются в двух школах. В первые годы использования преподавания предметов на эстонском языке в школах с русским языком обучения в списках предметов присутствовали преимущественно *эстика*, эстонская литература, эстонская история и прочие связанные с Эстонией предметы в объеме одного часа в неделю. К 2003/04 учебному году выбор таких предметов расширился и вырос их объем. (См. об этом III часть сборника на стр.127-150). Обилие предметов, преподаваемых на эстонском языке, всё же не означает последовательность и продуманность обучения.

Многообразие предметов является, в том числе и следствием запуска программы раннего языкового погружения. Показатели первой школьной ступени обусловлены участием семи школ в программе раннего языкового погружения. В некоторых случаях это означало распространение эстоноязычного преподавания и на вторую ступень. Выбор предметов на гимназическом уровне выглядит более случайным.

Преподавание на эстонском языке не обеспечивает учителю полной нагрузки.

Исходя из программы развития иноязычной школы, во многих школах с русским языком обучения ведется преподавание прикладных предметов на эстонском языке. Во всех школах, сделавших такой выбор, нет гарантии в том, что учитель эстонским языком владеет: эстоноязычное преподавание не обеспечивает учителю полной нагрузки. В некоторых регионах могут использовать учителей из школы с эстонским языком обучения с частичной нагрузкой, в другой школе это означает включение в уроки эстонской терминологии и учебных текстов на эстонском языке, использование некорректного эстонского языка или переводов на эстонский учителя-предметника.

В качестве проблем в обучении эстонскому языку и преподавания на эстонском языке указывается на малый объем эстонского языка, предназначенного для обучения учителей, отсутствие подходящего методического материала для учителей, обученных преподавать материал на эстонском, а также для их учеников. К сожалению, способность контингента учителей русских школ общаться на эстонском языке довольно низка. Есть школы, где с этим справляются только учителя эстонского языка. Планированию долгосрочных мероприятий по вербовке эстоноязычных учителей эстонского языка и учителей, преподающих предметы на эстонском языке, мешают негативные примеры.

Преподавание на эстонском языке наиболее распространено в прикладных предметах.

Наиболее популярным предметом с преподаванием на эстонском языке в 2002/2003 учебном году в русскоязычных школах была физкультура.² На первой ступени основной школы физкультуру преподают на эстонском языке в 25 школах с русским языком обучения, на второй ступени - в 27 школах и на третьей ступени - в 16 школах. В четырех школах этот предмет с одночасовой недельной нагрузкой проводится в двух последующих ступенях, при этом две школы продолжают преподавание физкультуры на третьей ступени на эстонском языке в полном объеме.

На следующем по частоте месте также прикладные предметы: музыка, искусство и трудовое обучение. Музыка в школах с русским языком обучения преподается на эстонском в 27 школах на первой ступени, в 21 школе на второй и в 4 школах на третьей ступени. Музыка преподается на эстонском лишь один час в неделю в большем

количестве школ, чем физкультура². Искусство в школах с русским языком обучения преподается на эстонском языке в 21 школе на первой ступени, в 18 школах на второй и 13 школах на третьей ступени. Труд в школах с русским языком обучения преподается на эстонском языке в 11 школах на первой ступени, в 17 школах на второй и в 12 школах на третьей ступени. Три школы объединили на первой и второй ступени эстоноязычное преподавание искусства и труда. Последовательность преподавания этих предметов на эстонском языке можно отметить лишь в отдельных школах.

Обычным является преподавание на эстонском языке природоведения и/или краеведения.

Довольно обыденным на протяжении многих лет стало преподавание природоведения и/или краеведения на эстонском языке. Природоведение в школах с русским языком обучения преподается на эстонском языке в 15 школах на первой ступени, в 12 школах на второй и в 2 школах на третьей ступени, а краеведение в 9 школах на первой ступени, в 9 школах на второй ступени. Часть школ бывший предмет краеведение стали рассматривать как учение о человеке. На первой ступени данные о преподавании учения о человеке на эстонском языке в размере одного часа в неделю представили 11 школ, а второй ступени – 8 школ.

Увеличился удельный вес эстоноязычной математики. На первой ступени на это влияет программа языкового погружения: семь школ из десяти охвачены программой языкового погружения. На второй ступени эстоноязычное преподавание математики проводится в восьми школах, из них лишь две школы имеют классы с языковым погружением. На третьей ступени математика на эстонском языке преподается в трех школах с русским языком обучения.

Предметное обучение на эстонском языке не связано с преподаванием эстонского языка.

Создается впечатление, будто на первой ступени ученика недооценивают, постановка целей при преподавании эстонского языка и преподавании предметов на эстонском языке упрощена, да и результаты довольно плачевные. Предметное преподавание на эстонском языке не связано с преподаванием эстонского языка, развитие знаний языка, связанное с предметом хаотично и имеет слабую обратную связь.

Для переговоров о межпредметных связях учителя не находят времени.

Недостаточно учитываются возможности интеграции, истекающие из общей обучающей деятельности. Мало ещё ведется совместной работы учителей на последней ступени основной школы и на гимназической ступени. (Если эстоноязычному обучению на первой и второй ступени сопутствует использование нескольких учителей, то отсутствие сотрудничества является проблемой и этих ступеней). Хотя уже привыкли к подчеркиванию межпредметных связей, но в основном это делается на основе совпадающих тем и понятий. С другой стороны, работа в школе повлекла за собой появление объемных заданий, и для сотрудничества учителей разных предметов у участников не хватает необходимого времени. При введении эстоноязычного обучения недельная нагрузка учителей не уменьшена, не везде компенсируют зарплатой

² Анализ сделан на основании материалов 2002/03 уч.г., в третьей части сборника представлены данные 2003/04 уч.г.

составление учебных материалов и прочих дополнительных работ. Обычно для эстоноязычного обучения классы не делятся на группы³.

Проводимые на эстонском языке уроки физкультуры не обеспечивают каждодневного словарного запаса, однако способствуют лучшему взаимопониманию между любителями спорта.

Зависимость от языка при совместных мероприятиях, проводимых школами с эстонским и русским языком обучения, минимальная при проведении спортивных мероприятий. Поэтому необходимо преподавание физкультуры на эстонском языке продолжать развивать и далее. Однако проводимые на эстонском языке уроки физкультуры мало обогащают словарный запас для каждодневного использования и применяемого на других предметах. Занятия спортом возбуждают общий интерес, позволяющий детям разных национальностей и говорящих дома на разных языках стать партнерами по общению в более широком информационном и эмпирическом поле.

Из данных, полученных годом позже, видно, что направления предметного обучения остались прежними.

³ В частной школе Владимира Корниенко используется англоязычное предметное обучение. На уроке на каждые пять учеников предусмотрен один учитель.

Обзор семинаров, касающихся предметного обучения на эстонском языке по программе «Мультикультурная Эстония».

Кай Вылли, руководитель семинаров

На семинарах 2002-2003 гг. важное место отводилось самоанализу школ и групповой работе. Как составитель сборника я считаю, что и этот материал важен для описания состояния дел по составлению программ обучения. Также должны представлять интерес методики этих семинаров.

Проект «Мультикультурная Эстония», действующий в рамках области деятельности «Сотрудничество эстоноязычных и русскоязычных школ в процессе развития программ обучения», собрал к концу 2002 года информацию об иноязычных школах, использующих частичное предметное обучение на эстонском языке. С целью развития данной области, 17 русскоязычных школ представили на конкурс соответствующие субпроекты. Руководители этих школ были готовы к тому, что их школы превратятся в экспериментальные школы, в которых предметное обучение будет проходить на эстонском языке. Для команд этих школ было проведено два семинара: в декабре 2002 года и апреле 2003 года

17 школ с русским языком обучения пожелали поделиться своим опытом по усовершенствованию предметного обучения на эстонском языке.

Целью семинаров было создать основу для развития программ обучения, а также осмыслить предметное обучение на эстонском языке как один из признаков мультикультурности школы. Исходя из этого, были определены задачи семинаров:

- сформировать общее представление о дальнейшем развитии школьной программы обучения и о внутришкольных договоренностях, связанных с преподаванием эстонского языка и с предметным обучением на эстонском языке;
- определить принципы оценивания школьной программы обучения;
- определить роль эстонского языка и предметного обучения на эстонском языке и необходимость её описания в школьной программе обучения;
- сформулировать критерии развития школьной программы обучения эстонскому языку и предметного обучения на эстонском языке;
- оценить результативность своей команды в постановке целей и описании результатов в области обучения эстонскому языку и предметного обучения на эстонском языке.

На декабрьском семинаре 2002 года главное внимание было уделено общим вопросам школьной программы обучения и программы развития школы.

На обоих семинарах подчеркивалась важность отражения эстонского языка и предметного обучения на эстонском языке в школьной программе обучения. Планирование деятельности декабрьского семинара 2002 года проводилось исходя из цели и ожидаемых результатов, оговоренных в документах программы «Мультикультурная Эстония»⁴, из

⁴ **Цель:** сотрудничество эстонских и русских общеобразовательных школ в работе по развитию учебных программ с целью выработки модели перехода русскоязычных общеобразовательных школ гимназической ступени на эстоноязычное обучение. **Результаты:** создана группа пилотных школ; изучено составление,

описания роли эстонского языка и предметного обучения на эстонском языке, а также планов по развитию школ, претендовавших на звание экспериментальных.

На первом семинаре было высказано пожелание, чтобы школы, которые захотели стать пилотными школами в области эстоноязычного преподавания, смогли познакомиться между собой, и чтобы у них появилась общая информация и исходная позиция, как единая платформа для дальнейшего развития. На основе выступлений чиновников сферы образования и учителей, а также благодаря групповым работам выявились следующие основополагающие истины:

- мультикультурность школы, с учетом контекста своей школы;
- различия в школьных программах обучения, учитывающие мультикультурность;
- пилотная школа как явление;
- деятельность, поддерживающая интеграцию в Эстонии, в том числе особенно опыт участвующих в семинаре школ по обучению эстонскому языку и предметного обучения на эстонском языке;
- работа над учебными программами и программами развития школ, участвовавших в семинаре.

Благодаря совместно сформулированным идеям появилась возможность двигаться дальше в направлении **формулировки** своих ожиданий: роль экспериментальной школы, деятельность в виде единой сети и поддержка проекта. Сформулированные на семинаре общие ожидания требуют доработки на дальнейших школьных обсуждениях, определении ближайших партнеров по сотрудничеству и планировании первоочередной деятельности школы. Участники получили информативный материал для внутришкольной работы и **во время групповой работы сформировали свои точки зрения.**

Информативный материал, выступления и **групповая работа способствуют осмыслению школами развития** своей деятельности по обучению эстонскому языку и предметному обучению на эстонском языке, помогают более осознанно принимать участие в развитии проекта, а также конкретизировать свою роль в качестве экспериментальной школы. Особо важным это сочли исходя из цели достижения предполагаемого уровня знания эстонского языка к моменту окончания основной школы.

Во всех зарегистрировавшихся на первый семинар школах в качестве подготовительной работы был проведен анализ состояния работы по развитию школы, осознана необходимость планомерного обучения эстонскому языку и предметного обучения на эстонском языке, а также оценена эффективность участия в различных проектах по развитию.

Относительно учебной программы школ пришли к общему мнению по нескольким вопросам.

1. Было отмечено, что при составлении школьных программ обучения, как правило, не удалось учесть всех требований государственной программы обучения, кроме того, составители школьных программ обучения не смогли найти решения, которое сделало бы предметные программы хорошим вспомогательным материалом для них самих. Рабочим документом, как правило, является план работы учителя на конкретный год для определенного класса.

Школьная программа обучения либо повторяет предметную программу государственной программы, либо расписана как рабочий план учителя.

2. Предметные программы по классам внутри отдельных ступеней, как правило, не объединяют разработки различных учителей, в качестве предметных программ обучения по классам используется в некоторых школах также, например, и план работы на текущий год в данном классе. Существующие ныне в качестве рекомендаций для составления школьной программы обучения материалы, не помогают определить, каким должно быть соотношение рабочего плана учителя и учебной программы класса.
3. Обучение эстонскому языку и предметное обучение на эстонском языке в разных школах находятся на разных уровнях. Вероятно тем школам, где предметное обучение на эстонском языке находится в худших условиях, будет возможность использовать хороший пример других школ и получить поддержку. Очень важно начать сотрудничество между школами, где обучение эстонскому языку и предметное обучение на эстонском языке хорошо продумано и организовано.

Хотя и ожидается внедрение предметного обучения на эстонском языке, однако для практического воплощения этого школы ощущают недостаток поддержки и консультирования.

Содержание развитие ШПО под эгидой *непрерывности совершенствования учебной программы*, конкретизовалось с точки зрения обучения эстонскому языку и предметного обучения на эстонском языке. Осознана обязательность непрерывного обретения информации и обладание обратной связью относительно развития программы обучения, необходимость обсуждения школой работы над программой обучения, особенно с точки зрения предметного обучения на эстонском языке.

На основе впечатлений о семинаре и материалов семинара были уточнены ожидания относительно экспериментальных школ. Было осознано и то, что основными ресурсами проектов являются сами экспериментальные школы. Развитие сотрудничества эстоноязычных и русскоязычных школ на обоих семинарах оказалось на **втором** плане, так как на **первый** план была выдвинута необходимость разобраться в своих ресурсах, сделать развитие школы более оптимальным. Отметим, что на **конкурс для участия в** проекте не поступило ни одного ходатайства от эстонских школ.

Школы ожидают, что предметное обучение на эстонском языке будет узаконено в государственной программе обучения, что повлечет за собой соответствующую переподготовку, появление учебных и методических материалов.

В групповых работах и обсуждениях все более подчеркивалась необходимость, чтобы в государственной программе обучения было принято решение, какие предметы должны преподаваться на эстонском и каковы должны быть требования по результативности (знания предмета на родном языке и приобретенные в ходе изучения этого предмета знания эстонского). Это решение означало бы конкретные задачи для ГЭКК, издательств, высших школ и т.д.

В декабрьском семинаре принимали участие ключевые фигуры, которые занимаются внедрением эстонязычного обучения.

На семинаре школы были представлены преимущественно учителями эстонского языка, участие руководства не все школы сочли необходимым. Кажется, что школы в своих заявках на участие в проекте не осознали, каков может быть **объем работ, ожидающий школы, а особенно её руководство.**

Работа в качестве экспериментальных школ означает, что при поиске и формировании своих решений эти школы думают о **ситуациях** и решениях для других школ. Это требует расширения своих знаний и умений именно с целью поддержания других школ. Это не просто источник дополнительных денег. Отрадно было сознавать, что на семинаре двигались именно в этом направлении, и что для учителей такой подход был приемлемым. Следует найти время для дальнейшей целенаправленности образования на эстонском языке и привлечь к этому в большей или меньшей мере всех учителей школы, рассматривая деятельность в качестве экспериментальной школы как развитие школ вообще.

В период между двумя семинарами в школах не наблюдалось плодотворного обсуждения тем, затронутых на первом семинаре. Вероятно, обретенный на семинаре энтузиазм охладили ежедневная нагрузка и отсутствие времени для совместных обсуждений. Кажется, будто сложности посредничества и передачи информации легли в основном на плечи учителей эстонского языка. Возможно, школы насторожило подчеркивание того, что вместе со статусом экспериментальной школы **появляются** и дополнительные задачи. Поняли и то, что вместе с материальной помощью нужны также и курсы по руководству другими учителями, нужна помощь и время на обобщение приобретенного опыта. (Пассивность части учителей по отношению к работе по развитию, отмечалась и в обзоре опроса ГЭКК. см. статью Вийви Маансо).

В учебных и воспитательных документах школ подчеркивается важность интеграции.

Школы, претендовавшие на звание экспериментальных, оценивали как отражены 11 интеграционных аспектов в учебных и воспитательных документах. Предложенное оценивалось по шкале *очень важно, важное, неважное*; не было добавлено ни одного интеграционного аспекта (таблица 1).

Таблица 8. *Отражение аспектов, связанных с интеграцией в учебных и воспитательных документах школ.*

Область	Оценка	Сформулировано в виде принципов или видов деятельности			
		В общей части школьной программы обучения	В предметных программах школьной программы обучения	В рабочем плане школы	В годовом рабочем плане(нах) учителя(ей)
Знание Эстонии: краеведение, учение о человеке, история, география, обществоведение, литература и пр.	Очень важно	8 школ	5 школ	3 школы	5 школ
	важно	2 школы	6 школ	8 школ	6 школ

Знание эстонского языка	очень важно	7 школ	5 школ	5 школ	6 школ
	важно	2 школы	5 школ	4 школы	1 школа
	неважно	1 школа		1 школа	3 школы
Знание эстоноязычной терминологии	очень важно	1 школа	2 школы	1 школа	2 школы
	важно	4 школы	7 школ	5 школ	8 школ
	неважно	5 школ	2 школы	4 школы	1 школа
Использование эстоноязычных источников и учебной литературы	очень важно	3 школы	5 школ	2 школы	5 школ
	важно	2 школы	5 школ	3 школы	4 школы
	неважно	3 школы		3 школы	2 школы
Использование эстоноязычных средств массовой информации	очень важно	2 школы	3 школы	3 школы	4 школы
	важно	5 школ	5 школ	5 школ	6 школ
	неважно	2 школы	1 школа	2 школы	1 школа
Участие в школьных соревнованиях	очень важно	3 школы	1 школа	4 школ	2 школы
	важно	4 школы	6 школ	5 школ	5 школ
	неважно	2 школы	3 школы	1 школа	3 школы
Участие (и организация) важных с точки зрения гражданского воспитания мероприятий	очень важно	5 школ	4 школы	3 школы	5 школ
	важно	6 школ	6 школ	7 школ	5 школ
	неважно		1 школа		1 школа
Изучение предметов на эстонском языке	очень важно	6 школ	5 школ	5 школ	6 школ
	важно	5 школ	6 школ	4 школы	5 школ
	неважно			1 школа	
Сотрудничество со школой (ами) с эстонским языком обучения	очень важно	3 школ	1 школа	2 школы	1 школа
	важно	3 школ	3 школы	5 школ	2 школ
	неважно	2 школы	3 школы	2 школы	4 школы
Обучение по обмену со школой с эстонским языком обучения (обмен учеников/учителей)	очень важно	4 школы	2 школы	2 школы	1 школа
	важно			2 школы	1 школа
	неважно	5 школ	6 школ	4 школы	6 школ
Внеклассная работа на эстонском языке	очень важно	4 школы	3 школы	3 школы	3 школы
	важно	3 школы	4 школы	4 школы	3 школы
	неважно	2 школы	2 школы	2 школы	2 школы

Школы, принимавшие участие в декабрьском семинаре - экспериментальные школы-самым важным в интеграции и обучении эстонскому языку считают знание своего края и всей Эстонии, а также умение адаптироваться в Эстонии. Довольно высоко было отмечено

использование выученного при общении со сверстниками, особенно на последней ступени основной школы и в гимназии. Половина школ отметила, что возможность участия в жизни своего края и всей Эстонии является значимым для последней ступени основной школы, а для гимназической ступени значимость этого отметили все школы. Применение изученного на уроках других предметов и возможность разнообразить взаимосвязи предметов как цель, в оценках школ были отодвинуты на задний план.

Одной из малоактивизированных областей сотрудничества, похоже, является гражданское воспитание. Все экспериментальные школы в планах разных уровней особо подчеркивали важность участия в мероприятиях, связанных с гражданским воспитанием. В то же время, значимость темы для русскоязычных школ способствовала появлению массы мероприятий, которые разобщают эстоноязычные и русскоязычные целевые группы.

В общей части школьной программы обучения и в предметных программах также подчеркивается развитие программы обучения через участие в соревнованиях школьников, в обучении по обмену, во внеклассной работе на эстонском языке и использовании эстоноязычных средств массовой информации.

Участие в эстоноязычных соревнованиях школьников (в предметных олимпиадах) участники декабрьского семинара связали больше с рабочим планом школы и общей частью школьной программы обучения. Эстоноязычным соревнованиям школьников, по сравнению с внеклассной работой на эстонском языке, в планах школ разного уровня отводится меньше внимания (в общей части школьной программы обучения и в предметных программах, в рабочем плане школы, в рабочем плане учителя). Причиной этого может быть плохая информированность (языковой барьер) учителей-предметников о проводимых эстоноязычных школьных олимпиадах, малый опыт использования применяемых в эстоноязычных олимпиадах образцов заданий (имеется мало доступного в языковом смысле материала, сложность его найти) и пр. Довольно важным, вероятно, является и нежелание уступить в результатах эстонским школам из-за низкого знания эстонского языка.

В учебных и воспитательных документах школ особо не подчеркивается важность сотрудничества и обучения по обмену.

Так как в предметных программах ШПО сотрудничество с эстоноязычными школами не считается столь важным, то этому не уделяется особого внимания и в рабочих планах учителей. Как сотрудничество школ, так и обучение по обмену, организовать довольно сложно. Хорошо, если школа-партнер находится на расстоянии нескольких кварталов, однако и тогда следует учитывать загруженность учителей в различных классах.

Как сотрудничество школ, так и обучение по обмену, привносят изменения в расписание, что затрагивает нескольких учителей. Да и уроки требуют большей подготовки, и эта работа предполагает непосредственные контакты педагогов. Даже в том случае, когда учитель из эстоноязычной школы проводит регулярные занятия в русскоязычной школе по предмету с малой недельной нагрузкой, школам непросто наладить эту работу. Как найти время, чтобы учителя одного и того же класса из разных школ могли друг с другом обсудить рабочие дела?

Поразительно то, что обучение на эстонском языке сформулировали в виде принципов или видов деятельности в своем рабочем плане лишь пять школ. Аспект использования эстоноязычных источников и учебной литературы, а также эстоноязычных средств

массовой информации тоже выглядит в рабочих планах школ как маловажный. Возможно, в этом кроется причина почему в организации обучения на эстонском языке предметов невелика преемственность, в школьной библиотеке мало материалов на эстонском языке, почему при уходе из школы определенного учителя обучение на эстонском языке почему-то прекращается. Увеличение удельного веса эстоноязычных книг в русскоязычных школах поддержали программа EL PHARE и программа языкового погружения.

Нельзя ставить слишком высоких целей перед предметным обучением на эстонском языке с недельной нагрузкой в один час, если оно ещё и не согласовано с обучением эстонскому языку. К регулярному эстоноязычному общению по своему предмету с эстонскими школами готовы лишь отдельные учителя. По этой причине опыт изучения предмета на эстонском языке приобретают лишь отдельные ученики русских школ. (Даже в школах с более широким предметным обучением на эстонском языке не охвачены все ученики, а также не охвачен предмет во всем объеме курса данного класса).

Важность общения школ с эстонским и русским языком обучения подчеркивалась принимавшими участие в семинаре школ лишь в общих документах и в той же мере, что и обучение по обмену. Обучение по обмену находится на стадии формирования, для укрепления этого следует также разработать основы финансирования. Обучение по обмену и межшкольное общение по разным предметам особо не отражены на уровне предметных программ и рабочих планов учителей, хотя у всех принимавших участие в семинаре школ имеются партнерские или дружественные отношения со школами с эстонским языком обучения. Это может означать, что еще не сформировался равнозначный диалог.

Школы с эстонским языком обучения определяют себя в общении как дающая сторона.

Школы с эстонским языком обучения определяют себя в общении как дающая сторона, т.е. как школа, предлагающая эстоноязычную среду и поддерживающая эстоноязычное обучение. От русскоязычной школы, как правило, не ожидают ничего, а последняя не осмеливается или не умеет что-либо добавить в предлагаемое эстоноязычной школой.

В разных проектах одной из областей сотрудничества является тема: «Ребенок с особыми потребностями в школе/иноязычный ребенок в школе». Если бы школам с русским языком обучения с помощью учителей с эстонским языком обучения удалось поднять эффективность обучения эстонскому языку и изучения предметов на эстонском языке, то это сократило бы отток учеников. Школы с эстонским языком обучения могли бы для поддержки обучения своего иноязычного контингента использовать учителей русскоязычных школ – для проведения поддерживающего обучения и обучения некоторых предметов на русском языке. Полезными также были бы долгосрочные программы, связанные с предметным обучением и с обменом учениками, утвержденные договором о сотрудничестве.

Использование эстоноязычных источников и учебной литературы считается важным на уровне предметов в общей части школьной программы обучения, в рабочем же плане принимавших участие в семинаре школ, оно находится на довольно скромном месте.

На повышение эффективности внешкольной деятельности, как на малоиспользованную возможность поддержания изучения языка, оказала влияние программа EL PHARE, в рамках которой составленные материалы были опубликованы в виде отдельных

ознакомительных проспектов; информацию также можно найти и на домашней страничке Целевого учреждения интеграции неэстонцев www.meis.ee. На декабрьском семинаре экспериментальных школ были представлены музейные материалы программы PHARE, что заставило школы подумать о возможности снова обновить школьные и учительские программы обучения.

Известно, что в школах работа по развитию организации должна быть непрерывной.

Школы имеют программу обучения и программу по развитию. Как лозунг осознано и то, что эти документы так же, как и город Таллинн, который по легенде никогда не будет построен, никогда не будут готовы окончательно. При этом в методических материалах по составлению этих программ предлагаются виды деятельности, чтобы начать сначала. Как поступить, если имеется уже утвержденный по всем правилам текст и он даже, например, соответствует государственной программе обучения 2002 года? Можно ли утвердить документ, если известны имеющиеся в ней пробелы (необходимость его доработки)? Мы использовали такого типа вопросы во время групповых обсуждений на декабрьском семинаре (см. резюме групповых работ «Развитие школьной программы обучения»).

Групповые обсуждения проводились в виде учебных кафе (называемых также карусельной методикой)⁵. Все группы поработали над всеми подтемами. Одна группа открывала тему, формулировала выводы и перемещалась дальше к другой подтеме, продолжать уже начатое другими. Следующая группа начинала свою работу с выводов, сделанных предыдущей группой. Работу можно было организовать так, что одна группа данную подтему открывает и потом подводит итоги, или, к примеру, каждая группа рассматривает данную подтему один раз.

Групповые обсуждения проводились в виде учебных кафе (называемых также карусельной методикой).

Многие школы принимали участие в проектах «Открытая учебная программа» и «Модель развития русской школы Эстонии» (совместный эстонско-датский проект). По-видимому, именно под их влиянием в этих обсуждениях и была сформирована идеальная модель развития. В ряде школ это является основанием для само собой разумеющейся ежегодной деятельности.

⁵ На наших семинарах рабочие столы подтем были также кофейными столами

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ

Ряд общегосударственных долгосрочных проектов помогли сформировать модели развития учебных программ и школьных программ развития.

Резюме групповой работы семинара 13 декабря 2002 года в Кясму⁶

1. Развитие школьной программы обучения – это непрерывная и системная деятельность с целью, чтобы сформулированные договоренности **поддерживали работу** преподавательского состава, больше бы отвечали **ожиданиям** общества, региона, родителей и учеников, а также описывали бы более адекватно **обучение и воспитание** в школе.
2. Деятельность, связанная с развитием школьной программы обучения, запланирована, документирована, учителям известен предполагаемый объем деятельности, они принимали участие в его составлении.
3. Развитие школьной программы обучения опирается на программу развития школы и действует в согласовании с другими документами, направляющими деятельность школы.

Предполагаемые ежегодные организационные мероприятия

1. Определяются приоритетные направления развития, основой которых является:
 - программа развития школы;
 - итоги учебного года, сформулированные педсоветом;
 - направления внеклассной работы;
 - проблематика обучения сквозных тем;
 - осознанные проблемы и новые предложения для их решения (особенно исходя из общего раздела государственной программы обучения);
 - предложения внешнего оценивания (государственный надзор или заказанное оценивание, а также предложения практикантов).
2. Приказом директора утверждаются приоритетные направления деятельности по развитию в данном учебном году и ответственные за каждое направление.
3. Каждый ответственный за направление составляет рабочий план этого направления, предложения для составления постоянных групп (тема, ожидаемый результат, состав группы, основания выбора, виды деятельности, их объем, организуемые опросы, более широкие обсуждения, лица, привлекаемые к обсуждению, а также расписание мероприятий; необходимость курсов, проекты развития для сотрудничества и для вовлечения дополнительных ресурсов).

⁶ **Темы групп:** учитель, учебные пособия, учебная программа; программа развития, поддержка; сотрудничество в области повышения эффективности обучения эстонскому языку и обучения на эстонском языке.

Задачи групповой работы:

- развивая тему с точки зрения **повышения эффективности** обучения эстонскому языку и обучения на эстонском языке, **определить имеющиеся на настоящий момент договоренности**, какие аспекты при развитии темы учитываются;
- какие, исходя из этих аспектов, **имеются сильные стороны и возможности** соответствующие теме, какова **необходимость развития** обучения эстонскому языку и обучения на эстонском языке;
- определить **возможные направления развития школы своими силами** и возможные направления развития школы с необходимой помощью извне (курсы, печатные издания, объединение ресурсов школ, общегосударственные проекты и конкурсы проектов, централизованные решения).

Девиз групповой работы: быстрее и надежнее ведут вперед осознанные сильные стороны, развитие которых может отстаивать сам учитель/сама школа.

4. Ответственные за направления развития знакомятся с планами действий друг друга, согласуют планы действий → вносят предложения по всему плану развития (в годовой план школы).
5. План развития обсуждается на педсовете (осознаются цели и результаты, определяется оптимальное количество рабочих групп, рабочих собраний и опросов, привлекаются всё новые целевые группы, договариваются о необходимых курсах и участии в них и пр.).
Важно, чтобы учителя могли участвовать в развитии школьной программы обучения, учитывая различные аспекты (исходя, например, из предмета, школьной ступени, составления предметной программы и пр.). Опрос мнения выпускников основной школы и гимназии помогает добавить в школьную программу обучения решения, способствующие повышению учебной мотивации. Одновременно с проработкой отдельных вопросов необходимо сформировать у педагогического состава и всей школы МЫ-ценности. Договариваются о правилах сбора и обсуждения т.н. текущих предложений по развитию программы.
6. Утверждается план развития.
7. Приказом директора назначаются постоянные группы по развитию школьной программы обучения.
8. Деятельность по развитию, которая документируется, и о которой информируют участников и целевые группы.
9. Подведение итогов деятельности по развитию в конце учебного года, развитие осознается как с точки зрения развития, так и с точки зрения текста в ШПО.
10. Предложения по изменению текста программы обучения школы представляются попечительскому совету.
11. Приказом директора утверждается измененная ШПО (уточняет имеющуюся или делается общая, исходящая из новых принципов построения).
12. Выявляются изменения, утверждаются участники действий по развитию.

Отдельные результаты этого процесса – РАЗВИТИЕ – можно услышать, увидеть и прочитать. План оповещения учитывает всех партнеров и их интересы, находятся доступные, признаваемые и удобные с точки зрения получающего способы его информирования.

Для обучения эстонскому языку и предметного обучения на эстонском языке школы ожидают больше поддержки со стороны; для формирования внутришкольных решений проводится маловато целенаправленной работы.

В работе по развитию, подчеркивая повышение эффективности обучения эстонскому языку и эстоноязычного обучения (инструкция той же групповой работы) был получен более декларативный результат. Ни одна школа не представила другим опробованное и конкретное решение (см. следующее резюме).

ШКОЛЬНАЯ ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ И ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ: сильные стороны и возможности, необходимость развития обучения эстонскому языку и обучения на эстонском языке.

Резюме групповой работы семинара 13 декабря 2002 года в Кясму

Основой работы по дальнейшему развитию школьной программы обучения и программы развития являются договоренности в школе (имеющиеся, уточненные и

новые), (учитывают также сотрудничество с домом), а именно, **что делается** для получения результатов, представленных в государственной программе обучения (и в государственной интеграционной программе):

- в каких предметах и с какой целью введено или вводится обучение на эстонском языке;
- в каком объеме и в каких предметах используется или будет использоваться обучение на эстонском языке;
- как составлены предметные программы обучения эстонскому языку и программы по предмету, обучение которого ведется на эстонском языке;
- где отражаются взаимосвязь обучения эстонскому языку и предмета, обучение которого ведется на эстонском языке;
- как направляется использование освоенных знаний эстонского языка (внеклассная деятельность, межпредметные связи, самостоятельное чтение, средства массовой информации на эстонском языке);
- как выученное на эстонском языке дополняется русскоязычными источниками, использование русского языка на уроке (возможность продолжить обучение на русском языке не должна быть утрачена).

Основанием для принятия решения о **повышении эффективности** школьной программы обучения эстонскому языку и обучению на эстонском языке является:

- 1) имеющийся преподавательский состав, владение языком учителями;
- 2) состояние программы эстонского языка в школе;
- 3) расширение возможностей использования эстонского языка (как для учеников, так и для учителей);
- 4) сотрудничество со школой/ (ами) с эстонским языком обучения;
- 5) наличие необходимых материалов для обучения на эстонском языке;
- 6) общегосударственные постановления и решения относительно обучения эстонскому языку и обучения на эстонском языке;
- 7) планирование переподготовки учителей и развития их уровня знания эстонского в программе развития школы;
- 8) планирование вербовки новых кадров в программе развития школы;
- 9) школьные планы по приобретению и составлению учебных пособий;
- 10) интерес учеников и региона.

В качестве **внешней помощи** важным являются:

- курсы переподготовки и применения дидактики обучения на эстонском языке, учитывающие уровень подготовки учителей и их уровень владения эстонским языком, а также доступность эстоноязычного материала;
- учебные и методические материалы, поддерживающие обучение на эстонском языке;
- возможности приобретения для школьной библиотеки эстоноязычной литературы;
- материалы, знакомящие с опытом обучения на эстонском языке;
- доступность информации относительно обучения на эстонском языке;
- общегосударственные решения и материалы об обучении на эстонском языке (на какой школьной ступени и с какой целью обучение на эстонском языке является обязательным);
- исследования о предпосылках эффективного обучения на эстонском языке (если нет двуязычного учителя или учителя, владеющего эстонским на высшую категорию) и возможностях расширения сферы применения эстонского языка (если уровень владения эстонским у учителя невысок).

Отдельного развития требуют следующие темы:

- отражение в школьной программе обучения отдельных учеников, обучающихся дома, по индивидуальной программе, по упрощенной программе;
- возможности и предполагаемые результаты обучения на эстонском языке при применении упрощенной программы;
- пути повышения эффективности результатов обучения на эстонском языке у учеников с низкой мотивацией к учебе.

Мало публикаций об опыте обучения на эстонском языке.

Частичное обучение на эстонском языке (т.н. двуязычная программа) в основной школе уже длительное время используется в школе Аннелинна в Тарту и средней школе в Асери, позднее появились и другие положительные примеры. К сожалению, нет публикаций, обобщающих школьный опыт.

В группах описывались сильные и слабые стороны обучения эстонскому языку и обучения на эстонском языке, были составлены схемы внутренних резервов развития (см. следующее резюме).

СИЛЬНЫЕ И СЛАБЫЕ СТОРОНЫ ОБУЧЕНИЯ ЭСТОНСКОМУ ЯЗЫКУ И ОБУЧЕНИЯ НА ЭСТОНСКОМ ЯЗЫКЕ

А.

Свойственно сильному учителю эстонского языка

Часть учителей эстонского в этом сильны, часть - слабы

Недостатки, свойственные большинству учителей эстонского языка

- Перфектное владение эстонским языком
- Специальная подготовка
- Мотивированность
- Знание эстонской культуры
- Готовность заниматься внеклассной работой
- Сотрудничество с родителями
- Готовность передать опыт коллегам

- Владение современной методикой преподавания
- Открытость новому
- Авторитет среди учеников
- Авторитет в глазах руководства школы
- Сотрудничество между преподаванием эстонского и обучением на эстонском

- Знание и учет межъязыковых связей
- Эстоноязычное общение за пределами предмета

ная учебно-методическая подготовка во время основного ;
го учителя со стороны руководства и методиста;

- переподготовка учителей с большим стажем (методы обучения, сравнительное языкознание, сложности обучения, связанные с различиями языков);
- описание и обоснование ожиданий, основывающихся на рабочем плане учителя.

В.

Свойственно сильному учителю- предметнику	Часть учителей- предметников в этом сильны, часть - слабы	Недостатки, свойственные большинству учителей- предметников
<ul style="list-style-type: none"> • Знания по предмету • Мотивированность • Готовность к переподготовке • Сотрудничество с родителями • Сотрудничество с учителями эстонского языка 	<ul style="list-style-type: none"> • Владение эстонским • Владение родным языком ученика (русским языком) • Владение терминологией по предмету на родном языке ученика 	<ul style="list-style-type: none"> • Предъявление ученику непрерывного требования общения на эстонском

Возможности улучшения предметного обучения на эстонском языке:

- улучшить знание эстонского и русского языка;
- выучить предметную терминологию на двух языках;
- представить в государственной программе обучения предметную программу по истории эстонской культуры для основной школы и гимназии.

По результатам работы этой группы наглядно видно, что проблемам обучения на эстонском языке уделяется намного меньше внимания, чем развитию общих тем в программе. Выясняется и то, что мало изучен опыт других, их удаchi и неудачи.

Ежедневная работа в школе не оставляет времени ни на то, чтобы консультировать других, ни на то, чтобы сформулировать рекомендации для курсов.

Непрерывно меняющееся положение дел в развивающейся школе требует больше внимания уделять регулярному анализу школьной работы. Если на первом плане стоит преодоление недостатков, то пока нет первых результатов, никому не хочется раскрывать свою кухню. Параллельно с развитием своей школы не остается времени ни на то, чтобы консультировать других, ни на то, чтобы сформулировать задание для семинаров. Наблюдается готовность быть примером, ознакомить коллег со своей школой. Такие примеры можно найти в профобразовании, из практики проекта «Открытая программа обучения» и пр. Более результативными выглядят способы использования отдельного педагога в качестве т.н. *ментора*.

(Название *пилотная школа* использовалось в отдельных образовательных проектах, однако примеров оказания ими поддержки другим школам найти непросто. Обычно проекты развития пилотной школы являлись толчком для формирования их как обучаемой организации).

Обратная связь, говорящая о слабой внутришкольной активности, ко времени второго семинара вызвала отказ от развития сети пилотных школ. Учли и то, что из 17 пилотных школ пять принимает участие в программе раннего языкового погружения и дальше первой школьной ступени пока не добрались. Однако у всех имеется опыт, из которого есть что почерпнуть эстонским школам.

На втором семинаре участники сосредоточились на обучении эстонскому языку и предметному обучению на эстонском языке.

На апрельском семинаре, чтобы поддержать целенаправленное обучение эстонскому языку и предметное обучение на эстонском языке, а также их эффективность, обсуждались следующие темы:

- внутришкольные договоренности, связанные с обучением эстонскому языку и предметным обучением на эстонском языке;
- дальнейшее развитие школьной программы обучения, в том числе программы, отражающей обучение эстонскому языку и предметное обучение на эстонском языке, и критерии её развития;
- определение целей в обучении эстонскому языку и предметном обучении на эстонском языке, а также описание результатов.

Предметные программы в рамках ШПО не удалось составить так, чтобы они стали поддержкой работы в школе и при этом отвечали требованиям государственной программы обучения.

На обоих семинарах ощущалось, что при составлении предметных программ как части школьных программ обучения школы не смогли выполнить всех требований государственной программы обучения. Пришлось смириться с создавшимся положением и, из-за отсутствия умения, как правило, школы стали отказываться также и от целенаправленной работы по развитию этих программ. Составители предметных программ в рамках школьных программ обучения не нашли решения, сделавшего бы предметную программу для них самих наилучшим подсобным материалом. Пользы нет и от существующих уже публикаций, направляющих деятельность по составлению предметных программ. Это и побудило составить данный сборник, чтобы обозначить вопросы, ответы на которые предстоит ещё найти.

О групповых работах, в которых определялись цели обучения на эстонском языке

В государственной программе обучения не установлены различия по классам ни в обучении, ни в воспитании. Решения и описания на уровне классов делаются в школьной программе обучения, решения же, касающиеся конкретного учебного года и класса, - в рабочей программе учителя. Индивидуальные своеобразия учеников могут быть учтены как в школьных программах обучения, так и в рабочей программе учителя; нужды, вытекающие из особенностей индивидуального развития, больше учитываются в индивидуальных программах обучения.

Имеется довольно мало нужных методических материалов, описывающих цели и результаты обучения на уровне классов. Распространены школьные программы обучения в виде дополнения государственных программ обучения фразами типа: *на соответствующем возрасту уровне, в пределах выученных тем и т.д.* Вероятно, основная тяжесть определения результатов обучения ложится на фазу планирования работы по четвертям и по отдельным урокам. Возможно, в развитии школьных программ обучения и рабочих планов до этого вопроса еще не добрались и для конкретизации вопроса «почему» хватает пока наличия положений государственных программ обучения и уточнений, которые можно найти в учебной литературе. Ведь при внешней оценке государственных

экзаменационных работ и уровневых работ пользуются именно государственными программами обучения.

При внедрении обучения на эстонском языке часть этого предмета оставляется для изучения в этом же классе на русском языке. Вероятно, таким способом надеются достичь результатов, установленных государственной программой обучения.

Целью групповой работы на семинаре было **получение примеров конкретных целей обучения эстонскому языку и предметного обучения на эстонском языке, а также ожидание результатов от внедрения обучения на эстонском языке. Формулировки целей и результатов обучения могли бы стать основой соответствующего учебно-методического материала.**

Участникам семинара было дано задание: сформулировать, в виде дополнения к материалу государственной программы обучения, цели обучения на эстонском языке (и обучения эстонскому языку) по школьным ступеням; определить результаты обучения на эстонском языке (и обучения эстонскому языку) одной школьной ступени по классам.

Групповую работу осуществляли три группы. Формулируя цели, следовало также предложить решения для всех трех ступеней основной школы, при оценке результатов пользовались сформулированными данной группой целями.

Гипотезы рабочих групп

- Постановка целей и определение результатов обучения по мнению учителей не является предпосылкой успешной работы (еще не сформировались подходящие устоявшиеся формулировки для определения целей и уровня результатов; цели и результаты не рассматриваются исходя из определенных областей обучения, во взаимосвязи, в развитии; недостаточна связь с компетенциями).
- При внедрении обучения на эстонском языке не конкретизировано, для чего это необходимо и что должно измениться в обучении эстонскому языку.

Результаты рабочих групп

А. Цели и результаты обучения на эстонском языке и обучения эстонскому языку для первой ступени (дополнение к государственной программе обучения)

Область	Цель	Результаты обучения
Интерес к обучению	<ul style="list-style-type: none"> • Пробудить интерес к обучению языку. • Сформировать положительное отношение к обучению эстонскому языку. • Сформировать готовность изучать язык. • Пробудить интерес к эстонской культуре. 	
Произношение	<ul style="list-style-type: none"> • Сформировать правильное произношение 	

Чтение		<p>2 класс</p> <ul style="list-style-type: none"> • Читает с внятной дикцией и с четким произношением. • Умеет задавать вопросы, отвечать на них и действовать в соответствии с полученным сообщением..
Речь		<p>2 класс</p> <ul style="list-style-type: none"> • Умеет рассказывать по картинке. <p>3 класс</p> <ul style="list-style-type: none"> • Умеет дать информацию о себе и других в пределах выученного словарного запаса. • Умеет ответить на вопросы на основе прочитанного, услышанного и увиденного. • Умеет пересказать выученный текст. • Умеет назвать и описать предметы, существа и явления.
Общение	<ul style="list-style-type: none"> • Ободрять учеников в общении на эстонском языке. • Создание возможностей общения со сверстниками на эстонском языке (дружественная школа, соседи, друзья и пр.). • Избавление учеников от страха использования языка. 	<p>1 класс</p> <ul style="list-style-type: none"> • Общается в более простых ситуациях.
Письмо		<p>1. класс</p> <ul style="list-style-type: none"> • Пишет простые слова (имя, фамилия и т.д.). <p>2 класс</p> <ul style="list-style-type: none"> • Умеет сформулировать поздравительную открытку.
Слушание		<p>1 класс</p> <ul style="list-style-type: none"> • Умеет слушать эстоноязычную речь.

Тематическое знание языка	<ul style="list-style-type: none"> • Научить необходимому знанию языка в связи с окружающим нас (природа, люди, родина и пр.). 	1класс <ul style="list-style-type: none"> • Понимает специфический тематический базовый словарный запас. • Приобрел первичные знания об Эстонии в широком культурном контексте.
Наглядность	<ul style="list-style-type: none"> • Предложить примеры поведения взрослого. 	
Открытость	<ul style="list-style-type: none"> • Сформировать открытую среду обучения. 	
Формирование ученика.	<ul style="list-style-type: none"> • Осознать статус ученика. • Сформировать начальные навыки учения. 	
Переживание успеха	<ul style="list-style-type: none"> • Достичь ощущения, что обретенный уровень позволит адаптироваться в обществе. 	

В. Цели и результаты обучения на эстонском языке и обучения эстонскому языку для второй ступени (дополнение к государственной программе обучения).

Область	Цель	Результаты обучения
Интерес к обучению	<ul style="list-style-type: none"> • Дойти до понимания личных интересов и устремлений владения эстонским языком. • Найти подходящее хобби, поддерживающее обучение эстонскому языку и эстоноязычное общение. • Осознать потребность в знаниях об эстонской культуре. 	<ul style="list-style-type: none"> • Осознает потребность в знаниях об эстонской культуре, интересуется эстонской культурой.
Мультикультурность	<ul style="list-style-type: none"> • Относиться уважительно к другим народам, к их культуре и языку. 	
Сотрудничество	<ul style="list-style-type: none"> • Научиться сотрудничеству с учениками и учителями других национальностей на эстонском языке. 	<ul style="list-style-type: none"> • Умеет сотрудничать.
Словарный запас	<ul style="list-style-type: none"> • Расширить словарный запас. 	
Приобретение информации	<ul style="list-style-type: none"> • Научиться находить необходимую информацию из различных информационных источников (средства массовой информации пр.). • Научиться читать и понимать различные виды текста (текст учебника, художественная 	<ul style="list-style-type: none"> • Находит необходимую информацию из различных информационных источников (наиболее характерные источники по классам).

	литература, газетные статьи и пр.).	
Общение	<ul style="list-style-type: none"> • Научиться пользоваться языком в различных ситуациях: в книжном магазине, в библиотеке и т.д. 	<ul style="list-style-type: none"> • Умеет общаться. • Пользуется языком целесообразно в различных ситуациях (в книжном магазине, в библиотеке и пр.).
Письмо	<ul style="list-style-type: none"> • Научиться выражать себя письменно. 	<ul style="list-style-type: none"> • Умеет выражать себя письменно. • Умеет написать на тему, выученную на уроке природоведения (или каком-нибудь другом уроке) в 4, 5 и 6-м классе. • Умеет выражать себя письменно, например, описать времена года в 4-м классе.
Речь		<ul style="list-style-type: none"> • Умеет беседовать на тему, выученную на уроке природоведения (или каком-нибудь другом уроке) в 4, 5 и 6-м классе. • Умеет рассказать о достопримечательностях и событиях местности.
Анализ	<ul style="list-style-type: none"> • Научиться анализировать информацию. 	<ul style="list-style-type: none"> • Умеет быть критичным к происходящему в мире.
Синтез	<ul style="list-style-type: none"> • Научиться согласовывать явления. 	<ul style="list-style-type: none"> • Создание связей в обществе при формировании картины мира.

С. Цели и результаты обучения на эстонском языке и обучения эстонскому языку для третьей ступени (дополнение к государственной программе обучения).

Область	Цель	Результаты обучения
Интерес к обучению	<ul style="list-style-type: none"> • Достичь знания языка на уровне, позволяющем общаться на эстонском языке в различных ситуациях и позволяющем самостоятельно совершенствовать свои знания языка. 	<ul style="list-style-type: none"> • Общается на среднем уровне • Ценит и знает эстонскую культуру.
Гражданство	<ul style="list-style-type: none"> • Эстонское гражданство. 	<ul style="list-style-type: none"> • Осознает себя гражданином Эстонии. • Ощущает себя полноценным гражданином Эстонской республики. • Желает быть гражданином Эстонии.

Дальнейшая карьера	<ul style="list-style-type: none"> Расширить карьерные возможности. 	<ul style="list-style-type: none"> Справляется в изменившейся учебной и рабочей среде.
Словарный запас		<ul style="list-style-type: none"> Осваивает на эстонском языке базовый словарный запас изучаемых предметов.
Чтение		<ul style="list-style-type: none"> Умеет читать тексты по предметам и понимает их.
Слушание		<ul style="list-style-type: none"> Воспринимает тексты по предметам на слух.
Письмо		<ul style="list-style-type: none"> Умеет писать и себя устно выражать (по темам предметов).
Владение языком	<ul style="list-style-type: none"> Достичь уровня языка, позволяющего продолжить обучение на эстонском языке. 	<ul style="list-style-type: none"> В состоянии продолжить обучение на эстонском языке.
Речь		<ul style="list-style-type: none"> Выражает свое мнение и мнение группы. Умеет выразить себя по предмету и представить различные мнения.
Способность обучаться	<ul style="list-style-type: none"> Научиться самостоятельно решать задачи и организовывать свою учебную деятельность. 	
Самооценка		<ul style="list-style-type: none"> Имеет адекватную самооценку при ощущении эстонского языка и культуры, формирует, исходя из этого, свою учебную и жизненную стезю.

Комментарии по деятельности рабочих групп

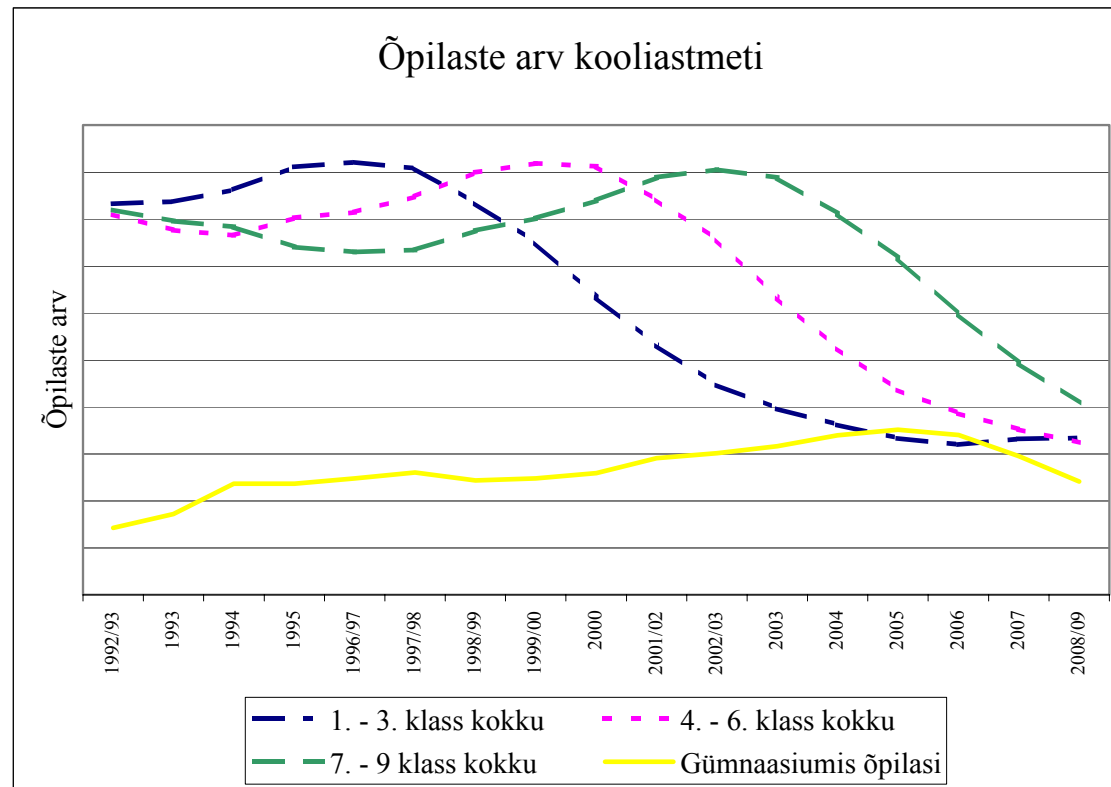
1. Деятельность рабочих групп и результаты этой деятельности показывают, что при определении целей обучения и результатов еще много непроработанных областей, записанное в школьной программе обучения на самом деле не направляет школьную жизнь. Известно, что цели и результаты где-то зафиксированы, но школы не в состоянии их воспроизвести. Не в состоянии вспомнить и правила их определения. Обучение на эстонском языке не обязано выполнять чаяний учеников, учителей, школы, родителей, собственника школы, Министерства образования и науки, Эстонского государства, т.к. при его внедрении не определены цели, поэтому отсутствует основа определения результативности.
2. Появились материалы, идеи по развитию и проблемы внедрения образования на эстонском языке, с анализом которых следует поторопиться, чтобы определить связанные с этим ресурсы – разумно использовать имеющиеся и развить недостающие.

**III. ДУМАЯ О БУДУЩЕМ ШКОЛЫ В ЭСТОНИИ:
ПОКАЗАТЕЛИ БУДУЩЕГО, НАСТОЯЩЕГО И ПРОШЛОГО**

**1. Прогноз численности учащихся общеобразовательных школ с дневной формой обучения
(в случае, поступления в гимназию 64,95% учащихся 9 классов основной школы (среднее последних четырех лет))**

КЛАСС	Прогноз----->																		
	1992/93	1993	1994	1995	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000	2001/02	2002/03	2003	2004	2005	2006	2007	2008/09	2009	2010/11
1	20483	21311	21954	22905	22036	21266	18954	17573	15161	13832	13343	12874	12236	11892	12178	12844	12000	12000	12000
2	20274	20252	20973	21648	22385	21698	20946	18808	17632	15159	13793	13168	12705	12076	11736	12018	12675	11842	11842
3	20862	20272	20197	21000	21633	22432	21791	21085	18882	17574	15215	13786	13161	12698	12069	11730	12012	12668	11836
1.-3. классы всего	61619	61835	63124	65553	66054	65396	61691	57466	51675	46565	42351	39828	38102	36667	35984	36592	36687	36511	35679
4	18210	20286	20063	20033	20927	21557	22479	21727	21133	18903	17525	15132	13710	13089	12629	12003	11666	11946	12599
5	20615	17864	20079	19831	19817	20763	21463	22503	21780	21205	18966	17382	15009	13599	12982	12526	11906	11571	11849
6	21652	20662	18116	20273	19970	20087	21024	21692	22692	21950	21292	19112	17516	15124	13703	13082	12622	11997	11660
4.-6. классы всего	60477	58812	58258	60137	60714	62407	64966	65922	65605	62058	57783	51626	46235	41811	39314	37611	36194	35514	36108
7	20259	21051	20210	17954	20017	19763	19986	20958	21823	22835	22132	21061	18904	17326	14960	13554	12940	12485	11867
8	20941	19405	20560	19775	17696	19866	19684	19938	20818	21583	22457	21804	20749	18624	17069	14738	13354	12749	12300
9	19755	19317	18385	19295	18778	17054	19071	19167	19309	20019	20682	21533	20908	19896	17859	16367	14132	12805	12224
7.-9. классы всего	60955	59773	59155	57024	56491	56683	58741	60063	61950	64437	65271	64398	60561	55846	49888	44660	40426	38038	36392
<i>Основная школа всего</i>	183051	180420	180537	182714	183259	184486	185398	183451	179230	173060	165405	155852	144898	134324	125186	118864	113307	110064	108178
10	11232	11895	12122	11455	12327	12179	10859	12372	12586	12668	12851	13434	13987	13580	12923	11600	10631	9180	8317
11	9526	10011	10536	10488	10166	11171	10819	9786	11155	11291	11467	11557	12082	12579	12214	11622	10432	9561	8256
12	6382	6690	9180	9905	9909	9665	10501	10232	9213	10593	10755	10830	10916	11411	11881	11535	10977	9853	9030
<i>Учащихся гимназии</i>	27140	28596	31838	31848	32402	33015	32179	32390	32954	34552	35073	35822	36985	37571	37017	34758	32041	28594	25603
Всего учащихся	210191	209016	212375	214562	215661	217501	217577	215841	212184	207612	200478	191674	181883	171895	162203	153621	145348	138657	133781

2.Прогноз численности учащихся общеобразовательных школ с дневной формой обучения



Численность учащихся по ступеням школы

Численность учащихся

1-3 классы итого; 4-6 классы итого; 7-9 классы итого; учащиеся гимназии

3. Численность учащихся общеобразовательных школ с русским языком обучения по классам и уездам в 1996/97 –2002/2003(дневная форма обучения).

Число учеников в классах															
Уезд	Год	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Итого
Таллинн	1996		2499	2860	2887	2963	3120	3040	2964	2348	2556	1614	1382	1315	29548
	1997		2264	2423	2817	2846	2919	3105	3028	2870	2286	1537	1480	1315	28890
	1998		1731	2220	2404	2836	2836	2910	3087	3010	2786	1411	1346	1383	27960
	1999		1604	1712	2224	2385	2869	2842	2942	3101	2963	1644	1273	1280	26839
	2000		1327	1610	1715	2191	2385	2843	2835	2956	3032	1827	1526	1219	25466
	2001		1208	1330	1592	1706	2213	2414	2828	2842	2881	1817	1626	1466	23923
	2002		1274	1200	1340	1589	1718	2207	2411	2807	2734	1659	1686	1601	22226
Харьюсский уезд	1996		401	456	343	509	431	419	452	325	366	163	167	136	4168
	1997		372	391	454	354	514	439	408	457	298	155	147	147	4136
	1998		267	361	388	458	351	514	411	407	409	126	140	135	3967
	1999		247	264	372	383	445	351	501	408	396	195	118	124	3804
	2000		196	245	271	359	389	460	363	500	386	178	172	112	3631
	2001		189	195	251	273	366	380	475	363	470	162	152	168	3444
	2002		213	192	197	254	262	356	389	453	350	196	147	141	3150
Ида-Вирумаа всего	1996	5	2207	2483	2426	2510	2380	2185	2291	2144	2290	1110	987	787	23805
	1997		1961	2176	2476	2389	2470	2379	2152	2267	2068	1280	1006	948	23572
	1998		1629	1927	2170	2446	2397	2467	2353	2157	2193	1112	1113	961	22925
	1999		1428	1612	1924	2147	2434	2360	2431	2356	2080	1217	1018	1070	22077
	2000		1110	1366	1608	1917	2139	2384	2343	2424	2268	1214	1068	975	20816
	2001		1064	1132	1353	1594	1895	2128	2414	2312	2325	1370	1120	1031	19738
	2002		1068	1063	1123	1328	1586	1896	2101	2342	2250	1344	1221	1072	18394
Йыгеваский уезд	1996		37	48	50	38	40	44	42	46	37	17	15	13	427
	1997		38	38	48	44	35	42	44	40	42	20	12	14	417
	1998		23	37	35	49	44	28	38	40	38	22	18	12	384
	1999		26	24	36	31	45	40	31	37	36	23	21	18	368

Ярвамаа	2000		18	26	24	37	33	42	42	34	36	17	22	21	352
	2001		19	18	26	24	37	25	38	38	29	24	15	22	315
	2002		28	18	19	27	20	37	25	42	39	22	21	15	313
	1996		17	15	18	15	16	20	22	26	28	15	16	24	232
	1997		10	18	18	18	16	14	19	25	25	21	16	14	214
	1998		6	9	19	16	19	16	14	19	23	17	19	14	191
	1999		4	7	11	14	18	19	15	14	16	15	14	17	164
Ляанеский уезд	2000		2	5	5	10	14	16	19	14	13	15	15	12	140
	2001		4	4	4	6	11	15	16	19	13	13	10	15	130
	2002			9	2	3	5	10	14	14	16	10	11	10	104
	1996		31	37	22	42	44	52	41	46	44	28	38	21	446
	1997		22	33	39	19	40	46	51	41	51	23	25	34	424
	1998		24	23	32	38	19	40	48	49	38	32	16	25	384
	1999		17	24	24	30	39	21	37	43	44	14	31	14	338
Ляане-Вирусский уезд	2000		20	19	24	25	28	38	23	35	44	28	14	29	327
	2001		13	21	18	23	24	35	25	28	33	12	23	12	267
	2002		13	13	19	20	22	23	29	26	24	17	10	20	236
	1996		98	123	143	126	111	158	172	110	132	73	54	57	1357
	1997	7	103	99	125	130	123	108	156	171	114	87	62	48	1333
	1998		67	110	102	123	144	133	100	160	163	50	65	54	1271
	1999		67	67	103	107	121	138	118	105	138	76	39	59	1138
Пыльваский уезд	2000		54	64	64	113	109	126	140	119	96	53	59	32	1029
	2001		45	54	65	70	113	112	135	143	99	41	49	53	979
	2002		40	45	50	64	76	118	108	125	132	48	39	48	893
	1996		12	11	12	15	17	16	16	10	15		8	10	142
	1997		7	10	11	12	17	17	15	16	10	15		8	138
	1998		9	6	12	13	15	17	19	11	19		9		130
	1999		11	2	8	14	18	14	21	16	12	10		9	135
Пярнуский уезд всего	2000		3	12	2	6	17	12	13	19	18	6	9		117
	2001		4	3	10	1	7	15	14	12	16		7	8	97
	2002			5	3	9	2	9	16	16	10			6	76
	1996		157	165	164	189	149	185	164	167	190	108	134	94	1866

	1997	5	151	152	156	162	186	146	179	169	167	110	108	133	1824
	1998		95	146	153	154	158	189	148	181	174	105	109	105	1717
	1999		103	93	152	150	154	160	187	148	180	110	105	110	1652
	2000		78	91	86	139	145	155	158	179	147	109	110	102	1499
	2001		57	74	90	87	138	141	150	169	173	102	105	99	1385
	2002		47	53	74	87	82	145	145	146	168	102	93	100	1242
Раплаский уезд	1996			3	4	12	16	12	16	12	12				87
	1997				3	2	8	14	11	14	9				61
	1998		3	2		3	1	7	12	12	12				52
	1999		3	3	2	1	4	3	7	11	14				48
	2000			3	2	2	1	5							13
Сааремаа	1996		1	3	2			3	1	9	6	7	3	5	40
	1997			1	3	2			1	1	8		4	2	22
	1998					3	2							5	10
Тартуский уезд всего	1996		269	331	328	316	354	370	387	343	333	297	236	222	3786
	1997		241	271	322	328	309	359	363	390	338	245	252	218	3636
	1998		211	229	274	317	319	311	362	375	364	241	217	238	3458
	1999		188	207	223	278	300	323	321	338	374	282	232	219	3285
	2000		171	182	207	227	261	300	311	311	347	287	264	222	3090
	2001		154	169	180	204	229	263	308	302	301	270	265	244	2889
	2002		156	154	164	179	204	221	264	305	280	204	237	242	2610
Валгаский уезд	1996		101	73	118	74	85	98	91	87	85	40	40	51	943
	1997		81	91	84	113	77	85	90	86	87	38	31	37	900
	1998		69	78	92	91	105	76	87	84	82	42	38	27	871
	1999		68	70	77	92	88	103	80	88	85	53	40	37	881
	2000		60	68	69	87	97	88	98	82	79	58	47	38	871
	2001		54	59	72	69	87	92	87	101	81	51	49	46	848
	2002		52	56	59	73	70	92	88	86	103	42	45	46	812
Вильяндиский уезд	1996		12	11	17	13	19	34	38	28	34	13	19	21	259
	1997		12	12	11	17	13	22	33	35	24	20	11	17	227
	1998		16	7	11	8	17	13	21	31	33	12	16	11	196
	1999		3	14	7	13	8	19	15	17	32	18	10	15	171

Вырусский уезд	2000		6	3	14	6	13	7	19	14	19	25	16	10	152		
	2001		3	6	3	14	6	11	7	19	11	13	21	15	129		
	2002		5	4	5	3	14	6	13	9	15		10	20	104		
	1996		15	15	10	20	17	18	27	27	28	27	18	17	239		
	1997		21	18	17	12	19	18	16	27	20	19	25	17	229		
	1998		6	22	17	14	13	19	16	18	28	16	19	25	213		
	1999		14	9	20	17	15	16	16	18	17	21	14	17	194		
	2000		10	13	7	21	18	14	16	19	19	13	17	15	182		
	2001		8	6	11	6	18	19	14	18	20	13	14	17	164		
	2002		6	7	6	10	8	15	17	17	13	18	12	12	141		
Всего по Эстонии	1996	5	5857	6634	6544	6842	6799	6654	6724	5728	6156	3512	3117	2773	67345	%от общего кол-ва	эстонский +русский
	1997	12	5283	5733	6584	6448	6746	6794	6566	6609	5547	3570	3179	2952	66023	31,2%	215661
	1998		4156	5177	5709	6569	6440	6740	6716	6554	6362	3186	3125	2995	63729	30,4%	217501
	1999		3783	4108	5183	5662	6558	6409	6722	6700	6387	3678	2915	2989	61094	29,3%	217577
	2000		3055	3707	4098	5140	5649	6490	6380	6706	6504	3830	3339	2787	57685	28,3%	215841
	2001		2822	3071	3675	4077	5144	5650	6511	6366	6452	3888	3456	3196	54308	27,2%	212184
	2002		2902	2819	3061	3646	4069	5135	5620	6388	6134	3662	3532	3333	50301	26,2%	207612
															25,1%	200478	

	математика	24	4 26	4 22	4 19	4 20	5 18	5 14	5 24	5							167	36
	музыкальное воспитание	24	2 26	2 22	1 19	1 20	1 18	1									129	8
	художественное воспитание	24	4 26	3 22	3 19	3											91	13
	природоведение	24	1 26	1 22	1 19	1 20	1 18	1									129	6
	изучение человека	24	1 26	1 22	1 19	1 20	1										111	5
Кохтла-Ярвская Общая гимназия	эстонский язык и литература	25	6 20	8 28	3							33	1				106	18
	физическое воспитание	25	3 20	3 28	3												73	9
	искусство	25	2 20	1 28	2												73	5
	математика	25	4 20	4 28	5												73	13
	музыкальное воспитание	25	2 20	2 28	2												73	6
	природоведение	25	1 20	2 28	2												73	5
	трудовое воспитание	25	1 20	2 28	1												73	4
	изучение человека	25	1 20	1 28	1												73	3
Мяэтагуская Основная Школа	физическое воспитание						1 2 3	2 8	2 7	2 7	2						26	10
	художественное воспитание						1 1 3	1 8	1 7	1 7	1						26	5
	трудовое воспитание						1 2 3	2 8	2 7	2 7	2						26	10
Нарвская Кесклиннская Гимназия	музыкальное воспитание	80	1 63	1 75	1												218	3
	трудовое воспитание	80	1 63	1 75	1												218	3
Нарвская Паюская Школа	краеведение					30	1										30	1
Силламяэская Школа Астангу	<i>Estica</i>	38	2 26	3 55	3 42	5 54	5 52	5 80	4 76	4 73	4 31	4 38	4 29	5 594	48			
Силламяэская Каннукаская Школа	литература										97	1 50	1 50	1 197	3			

Таллиннский Йысмьяэский Русский Лицей	эстонская литература									103	1							76	1	179	2									
	физическое воспитание				36	3				56	2	88	2	100	2						280	9								
Русская Частная Гимназия Полилог Вилисууская Частная Основная школа	история эстонской культуры																	7	1	10	1	13	1	30	3					
	краеведение		9	2	3	3	10	4																	22	9				
	математика								3	4	10	5	14	4	11	4	6	5							44	22				
Частная Гимназия Владимира Корниенко Каагвереская Спешшкола	музыкальное воспитание	17	1	17	1	19	1	22	1																75	4				
	музыкальное воспитание									1	0		5	0	2	1	2	1								10	2			
	трудовое воспитание									1	0		5	0	2	2	2	2								10	4			
Калластеская средняя школа	эстонская литература																									22	1	22	1	
	граждановедение					10	1																			10	1			
	семейное воспитание																										22	1	22	1
	изучение человека	13	1	12	1	17	1		12	1	18	1	16	1												88	6			
Колкьяская Основная школа	краеведение											12	1														12	1		
Тартуская Аннелиннская Гимназия	история								61	1	87	2	36	2													184	5		
	биология												36	2	32	1	30	1									98	4		
	география												36	1	32	2	30	2	22	3							120	8		
	химия														32	1	30	2									62	3		
	физическое воспитание	78	3	66	3	67	2				16	2															227	10		
	математика	78	1	66	2	32	4	24	4	25	5																225	16		
	музыкальное воспитание	78	1	66	1	67	1	76	1																		287	4		

	художественное воспитание			35	1 51	1			36	1							122	3
	обществоведение							52	1								52	1
	естествознание	78	1 66	1 67	1 76	2 61	2 87	3 36	2								471	12
	трудовое воспитание	78	1 66	1 36	2 35	1 33	1 30	1 37	1 98	1 93	1						506	10
	изучение человека	78	1 66	1 67	1 76	1 61	1	36	1								384	6
Тартуская Гимназия им.Пушкина	эстонская литература											54	2 63	1			117	3
	краеведение				41	4 43	1 36	1									120	6
	изучение человека					43	1 36	1									79	2
Тартуская Славянская Гимназия	география Эстонии								75	1							75	1
	музыкальное воспитание	28	1 34	1 45	1 46	1											153	4
Валгаская Русская Гимназия	эстонская литература											42	2 45	2			87	4
	физическое воспитание	24	2 24	3 27	3 31	2 27	3 25	2									158	15
	пение	24	2 24	2 27	2 31	2 27	1 25	1									158	10
	математика	24	3 24	4		27	5 25	3									100	15
	художественное воспитание	24	1 24	1 27	1 31	1 27	1 25	1									158	6
	обществоведение						25	1									25	1
	природоведение	24	2 24	2 27	1 31	2 27	2 25	3									158	12
	компьютерное обучение					27	1 25	1									52	2
	трудовое воспитание	24	2 24	2 27	2 31	2 27	2 25	3									158	13
	изучение человека			27	1 31	1 27	1										85	3
Вильяндиская Русская Гимназия	физическое воспитание	5	0 4	0 5	0 3	2 14	2 6	0 13	2 9	2 15	2		10	2 20	2 104	14		
	художественное воспитание						6	1 13	1				10	1 20	1 49	4		

**5. Предметное обучение на эстонском языке в
общеобразовательных школах с русским языком обучения в
1998/1999 учебном году (дневная форма обучения)**

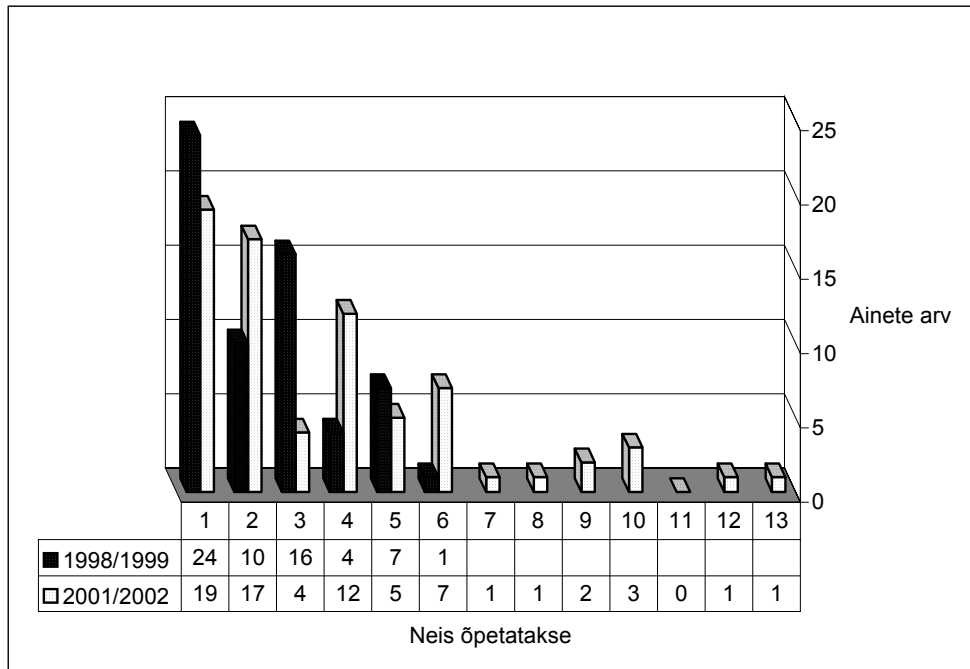
Города/уезды	Число смешанных школ и школ с русским языком обучения	Школы с преподаванием предметов на эстонском языке	Число преподаваемых предметов					
			1	2	3	4	5	6
Харьюский уезд	9	2	1	1	-	-	-	-
Таллинн, в т.ч.	43	17	7	3	5	1	1	-
Ласнамяэ	12	5	4	-	-	-	1	-
Мустамяэ	8	4	2	1	1	-	-	-
Кесклинн	9	1	-	1	-	-	-	-
Пыхья-Таллинн	8	2	1	-	1	-	-	-
Хааберсти	5	4	-	-	3	1	-	-
Нымме	1	1	-	1	-	-	-	-
Кристине	1	-	-	-	-	-	-	-
Ида-Вирусский уезд	12	4	-	2	1	-	1	-
Кохтла-Ярве	14	6	-	-	1	1	4	-
Нарва	14	1	1	-	-	-	-	-
Силламяэ	4	-	-	-	-	-	-	-
Йыгеваский уезд	3	2	-	-	2	-	-	-
Ярваский уезд	1	1	1	-	-	-	-	-
Ляанеский уезд	1	-	-	-	-	-	-	-
Ляане-Вирусский уезд	5	2	1	-	-	1	-	-
Пылваский уезд	2	1	1	-	-	-	-	-
Пярнуский уезд	1	1	-	-	1	-	-	-
Пярну	2	1	1	-	-	-	-	-
Раплаский уезд	1	-	-	-	-	-	-	-
Тартуский уезд	5	-	-	-	-	-	-	-
Тарту	6	4	1	1	1	-	-	1
Валга	3	1	1	-	-	-	-	-
Вильянди	1	1	1	-	-	-	-	-
Выру	1	1	1	-	-	-	-	-
ИТОГО	128	62 (48,4%)	24	10	16	4	7	1

6. Предметное обучение на эстонском языке в общеобразовательных школах с русским языком обучения в 2001/2002 учебном году (дневная форма обучения)

Города/уезды	Число школ с русским языком обучения и смешанных школ	Число школ с преподаванием предметов на эстонском языке	Число преподаваемых предметов												
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Харьуский уезд	9	6	2	-	-	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Таллинн, в т.ч.	41	31	8	6	2	5	5	2	-	-	-	3	-	-	-
Ласнамяэ	12	10	5	3	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Мустамяэ	8	7	1	3	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Кесклинн	7	5	1	-	-	1	2	-	-	-	-	1	-	-	-
Пыхья-Таллинн	7	3	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Хааберети	5	5	1	-	1	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-
Нымме	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Кристине	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ида-Вирусский уезд	10	4	-	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Кохтла-Ярве	10	7	3	1	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	-
Нарва	13	4	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Силламяэ	3	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Йыгеваский уезд	2	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-
Ярваский уезд	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ляанеский уезд	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Ляане-Вирусский уезд	5	3	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Пылваский уезд	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Пярнуский уезд	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Пярну	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Тартуский уезд	3	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Тарту	6	5	-	2	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1

Валга	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Вильянди	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Выру	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ИТОГО	112	73 (65,2%)	19	17	4	12	5	7	1	1	2	3	-	1	1

7.Изменение доли предметного обучения на эстонском языке, в смешанных школах и в школах с русским языком обучения в 1998/1999 и 2001/2002 учебных годах



Число предметов

Число школ

Количество предметов на эстонском языке

РЕЗЮМЕ

Работа с программой обучения дает возможность педагогам оценивать результаты и объем проделанной работы развития, свою способность соответствовать постоянным изменениям. Это поставило педагогическую общественность и чиновников системы образования перед фактом, что работа по развитию программ обучения была, есть и будет, что ее состояние и потребности следует постоянно пересматривать, что работу по развитию сложно продолжать только из миссионерских чувств или в виде временных кампаний.

Работа по развитию стала важна на всех участках. Связанные с этим проблемы пытаются решить, улучшая организацию труда, реже создавая новые или дополнительные должности. Из года в год количество внутренних и внешних факторов, влияющих на школьный процесс, возрастает.

Один учитель с 2-4-часовой нагрузкой в разных классах и обилие работников с превышающей т. наз. нормальную нагрузку или работающих с частичной нагрузкой (работающих в одной или нескольких школах) – все это делает деятельность по развитию более сложной. В то же время увеличиваются различия между школами, что требует от партнеров серьезного изучения друг друга и согласования ценностей и деятельности. Все это также может вызвать ожидание того, что будут включены определенные факторы влияния.

Изменения школьной сети (обусловленное уменьшением численности учащихся) и другие факторы вынуждают искать пути претворения принципов ГПО и достижения желаемых результатов. Это заставляет вновь углубляться в текст государственной программы обучения, особенно в ее общую часть. Педагог – вечный искатель, работа над программой обучения – вечный поиск.

Кажется, что в работе по развитию школы мы уже достигли/достигаем этапа, когда объем работы, выполняемой в дополнение к обычной работе педагога, уже превышает предел человеческой выносливости и разумные границы. Несомненно, существуют такие педагоги и школы, которые хотели бы еще больше развивать свои особенности, а также те, которые ожидают больше предписаний, большей централизации. Защита интересов всех детей предполагает, по моему мнению, установления определенных ограничений и правил на новом уровне, основанных на анализе ситуации и сделанных обобщений.

Местные самоуправления заинтересованы в результативности школ своего региона. Обычно преувеличивают т. наз. академическую значимость (результаты уровневых работ и государственных экзаменов), что делает школы популярными в глазах родителей. Общее снижение числа учеников не означает, что и для самая популярная школа будет иметь достаточное денежное

обеспечение, чтобы сохранить достигнутый уровень. Это обстоятельство и понимание того, как важна школа для развития региона, подчеркивает необходимость рассматривать школьную работу с точки зрения совместной деятельности школ и совместного использования общих ресурсов. Так должна вырасти роль собственника школы в обновлении ШПО и программы развития школы, в поддержке по претворению этих программ в жизнь.

Обновляя программу развития и ШПО, школа и ее собственник исходят из миссии, даже в тех случаях, когда миссия или первичные задания еще неясно выражены. В этом случае и работа по развитию ведется с учетом уже достигнутого *status quo*, которое учитывает меняющиеся приоритеты и достижение уровня знаний, необходимого для адаптации.

Направления развития региона, прогноз численности учеников и учителей, соответствие учебной среды требованиям – это ключевые слова, которые теснее, чем было до сих пор, связывают собственника с установлением направленности жизни школы. Собственнику школы и ее руководителям следует основательно продумать кадровую политику, в т.ч. политику обучения школьных кадров, потребности и возможности улучшения учебной среды, включая обучение по источникам и расширение происходящего вне школы обучения. Возможность работы предоставляется педагогам, способным к сотрудничеству и развитию. В обучении преподавателей особую роль приобретает переобучение. Как в эстонских, так и в русских школах без работы останутся в первую очередь те классные учителя, которые не пройдут переподготовку как предметники.

Согласно принятой в 1992 году народным голосованием Конституции, эстонский народ связал безопасность и развитие Эстонского государства с сохранением эстонской нации и культуры. В многонациональном государстве сохранение эстонской нации и культуры поддерживается статусом эстонского языка, как государственного, эффективным изучением эстонского языка в школе, как с эстонским, так и с другим языком обучения, с детства сформированным отношением и сотрудничеством между людьми разных национальностей.

В последние годы все яснее осознается значение сотрудничества школ с эстонским и русским языками обучения. Сотрудничество распространяется на общие педагогические темы, полезные обмены опытом и развитие учебных методик. Все чаще происходят обмены учителями, распределение нагрузок учителей-предметников между школами с разным языком обучения. Эффективные методики преподавания эстонского языка, как второго, пособия, созданные для предметов, преподаваемых на эстонском языке, помогают сделать обучение и воспитание интересней и доступней и в школе с эстонским языком обучения. Школьная сеть, учебная литература, подготовка учителей и кадровые решения, нацеленные на перспективу, должны больше, чем раньше учитывать процесс сближения школ с эстонским и русским языками обучения и их потребностей.

Увеличено количество изданий, посвященных развитию ШПО. Эстонский Архивный музей педагогики (ЕРАМ) по заказу и при финансовой поддержке

проекта зарубежной помощи «Мультикультурная Эстония» Целевого учреждения интеграции и Центра образовательных программ создал базу данных (см. www.tpu.ee/eram), которая содержит информацию и аннотации эстонских педагогических журналов (Haridus, Kooliuenduslane, Kooruke ja Iva), а также информацию о книжных публикациях (на эстонском и русском языках) с 1996 года.

Прежде всего в базе данных помещены публикации и материалы, поддерживающие составление, внедрение и оценивание программы обучения и плана развития. Принимая во внимание преподавательский состав школ с русским языком обучения, выбор расширен. Выбор статей должен помочь сориентироваться в образовательно-культурной ситуации в Эстонии, как в настоящем, так и в прошлом, обмениваться информацией, без которой не мыслимо развитие школьной программы обучения.

База данных материалов по программам обучения, которая постоянно пополняется, помогает тематически ориентироваться в громадном объеме педагогических публикаций, но не предписывает пользователю, чему следует подражать. Одна статья придает уверенности и укрепляет веру (*мы когда-то тоже делали так, наше решение было лучше*), вторая – является примером, из третьей можно почерпнуть идеи, которые затем можно развить в своей работе.