

ПЕДАГОГИКА

Педагогические теории, системы, технологии

Под редакцией С.А.Смирнова

*Рекомендовано
Министерством образования Российской Федерации
в качестве учебника для студентов высших и средних
учебных заведений, обучающихся по педагогическим
специальностям и направлениям*

4-е издание, исправленное

Москва

ACADEMIA
2000

УДК 371.4(075.32)

ББК 74.03я73

П24

Авторы:

И.Б. Котова, Е. Н. Шиянов (гл. 3,4, 5,7), совместно с С.А. Смирновым (гл. 1,2,6), С.А. Смирнов (гл. 8, 9, 10, 11, 12, 14, 21, 22,23), М.В. Зверева, В.В. Репкин (гл. 13), Н.Ф. Голованова (гл. 15), Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе (гл. 16), Е.А. Горшкова (гл. 17), И.И. Шелихова (гл. 18), А.Д. Стеркина (гл. 19), Е.Г. Юдина (гл. 20)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО *В. А. Слостенин;*

доктор исторических наук, директор Института общего образования, профессор *В. Ф. Кривошеев*

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб.

П 24 для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.;

Под ред. С.А.Смирнова. - 4-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 512 с.

ISBN 5-7695-0599-0

В учебнике раскрываются основы педагогики, проблемы дидактики, теории воспитания с позиций современной педагогической науки и накопленного опыта практической работы. Рассматриваются цели, задачи, принципы, методы и формы обучения и воспитания в системах общего и дополнительного образования. В качестве примеров используются применяемые в начальных классах инновационные технологии обучения. Определяются их принципиальные основы и особенности. Показывается спектр новейших целостных образовательных задач.

УДК 371.4(075.32)

ББК 74.03я73

© Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. и др., 2000

ISBN 5-7695-0599-0

© Издательский центр «Академия», 2000

Предисловие

Дорогие коллеги! Вы взяли в руки это пособие и собираетесь его изучать. Это значит, что вы готовитесь стать Учителем. Авторы этой книги надеются, что трудности обучения будут вами успешно преодолены и в скором будущем вы придете в детский сад или в школу в новом качестве.

Профессия Учителя - самая благородная профессия на Земле, потому что учитель своими руками творит характер, индивидуальность, личность ребенка и в конечном счете Будущее своего.

Постарайтесь сберечь в своих учениках то, что в них есть особенного индивидуального, яркого. Организуя обучение и воспитательный процесс, развивайте эти особенности, научите детей нечего не бояться и помогите им сформировать и ощутить в себе личность. Это станет возможным, если вы научитесь не только слушать все, что говорят, и видеть все, что делают ваши маленькие ученики но и понимать их чувства и переживания. Помните, что главное - научиться чувствовать состояние ребенка и понимать причины такого состояния.

Не менее важная задача - помочь ребенку освоиться с окружающим его миром. Ребенок должен постоянно ощущать себя счастливым, а поэтому помогать ему необходимо буквально во всем. Каждый ваш урок должен оставлять в душе ребенка только положительные, притягивающие и интригующие ощущения. Дети, приходя в класс, всегда ждут чего-то хорошего и интересного. Не обманывайте их ожидания - старайтесь поддерживать тот интерес, который уже есть, укреплять его и развивать. Интерес ученика - важнейшее условие достижения успеха в обучении и воспитании а следовательно, и вашего успеха как профессионала.

Настоящего Учителя, Мастера своего дела очень легко распознать - достаточно проанализировать самочувствие ребенка степень его психологического комфорта, заинтересованности обучением. Ощущение комфорта, защищенности и высокий уровень интереса к организуемой педагогом деятельности - вот основные показатели высокого мастерства учителя. Однако этому, к сожалению не научит ни один учебник, это придется вам осваивать самостоятельно. Главное, как это часто бывает в жизни, остается «за кадром».

Преподаватель достигает высшего мастерства, когда в классе все увлечены учебной работой, когда воспитанники детского сада не хотят уходить домой, когда ребенок чувствует нетерпеливое желание поскорее прийти завтра и продолжить увлекательные занятия. Вот такую педагогику можно назвать **Искусством**, а Учителя, который ее творит, - **Мастером**.

Путь к мастерству непрост, но он наполняет смыслом всю человеческую жизнь. Желаем вам пройти этот путь и ощутить радость и счастье совместных успехов. Совместных, потому что в педагогике успех может быть только общим - талантливого учителя и талантливых учеников.

В добрый путь!

Раздел I ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1 ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ

1. Педагогика как область гуманитарного знания

Возникновение педагогики как науки. Для того чтобы человеческое общество развивалось, оно должно передавать социальный опыт все новым и новым поколениям.

Передача социального опыта может происходить по-разному. В первобытном обществе это осуществлялось в основном через имитацию, повторение, копирование поведения взрослых. В средние века такая передача осуществлялась чаще всего через зазубривание текстов.

Со временем человечество пришло к убеждению, что механическое повторение или заучивание - не самые лучшие способы передачи социального опыта. Наибольший эффект достигается при активном участии воспитуемого в этом процессе, при включении его в творческую деятельность, направленную на познание, освоение и преобразование окружающей действительности.

Тезис о том, что человек, преобразуя действительность, преобразует самого себя, имеет принципиальное значение. Но он не отрицает всей важности процесса передачи старшими поколениями и усвоения новыми поколениями социального опыта человечества. Преобразование действительности невозможно без знакомства со всем тем, что уже познано и создано человечеством, без освоения богатства накопленной культуры.

Необходимость передачи социального опыта подрастающим поколениям возникла одновременно с появлением общества и будет существовать на всех этапах его развития. Родители передают свой опыт детям, старшие - младшим, более опытные - менее опытным и т.д.

Более того, по мере развития человеческого общества опыт человечества становится все объемнее и многообразнее. А это означает, что человеку, живущему в этом обществе, необходимо будет знать и уметь еще больше. То есть школьнику за тот же период обучения придется осваивать более объемный материал. Увеличение объема знаний влечет за собой усложнение процесса их передачи, который должен стать более эффективным и продуктивным. Следовательно, важность и значимость процесса передачи накопленного человечеством опыта будут в дальнейшем возрастать.

Многие века процесс передачи социального опыта протекал как естественный для человеческого существования и не являлся предметом специального изучения. На определенном этапе развития человечества был накоплен такой объем опыта, который невозможно было освоить в ходе естественного существования. Взрослые стали специально обучать младших отдельным элементам своего опыта.

С этого момента процесс передачи социального опыта выделился и стал целенаправленным. Осуществлялся он в ходе взаимодействия старшего с младшим. Это взаимодействие получило название **педагогический процесс**. Сегодня это понятие признается ключевым в педагогике.

Педагогический процесс - это специально организованное взаимодействие (цепочка взаимодействий) старшего и младшего (обучающего и обучаемого). Целью этого взаимодействия является передача старшими и освоение младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе.

Педагогический процесс, выделившись в отдельный вид взаимодействия людей, стал занимать умы философов, что нашло отражение в трудах таких известных мыслителей, как Сократ (470-399 до н.э.), Демокрит (460-370 до н.э.), Платон (427-347 до н.э.), Аристотель (384-322 до н.э.) и др.

Термин «педагогика» возник в Древней Греции. В переводе на русский язык он означает *детовожделение*. Педагогами назывались наставники, воспитывающие и обучающие детей.

Период развития педагогики от Древней Греции до средних веков еще не был периодом развития науки. Это было время освоения и отбора различных педагогических принципов, методов и приемов, период накопления информации и опыта.

Оформление педагогики в самостоятельную науку большинство исследователей связывают с именем великого чешского педагога **Яна Амоса Коменского (1592-1670)**. Его выдающийся труд «Великая дидактика» до сих пор остается интересным и поучительным для педагогов. Большинство сформулированных им принципов, методов и форм организации педагогического процесса составляют ядро современных педагогических систем.

Предметом педагогики является педагогический процесс как особый вид взаимодействия людей.

Отсюда можно вывести и определение самой педагогики как науки. Педагогика - это наука, изучающая сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации педагогического процесса как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

Педагогика - гуманитарная наука. Все изучаемые человеком науки делятся на две большие группы. Науки одной группы изучают природу и законы ее развития. К этой группе относятся физика, астрономия, математика, география, химия, биология и др. Они получили название **естественных наук**. Другую группу составляют науки, изучающие человека и общество, его культуру и историю (история, философия, культурология, педагогика и т.д.). Эти науки называются **гуманитарными**. Иногда их еще называют социальными науками, т.е. науками о социуме (обществе).

В основе педагогики лежат социальные закономерности и механизмы передачи социального опыта новым поколениям. Поэтому ее относят к области гуманитарных наук.

2. Понятийный аппарат педагогики

Обучение и воспитание. Развитие любой области научного знания связано с развитием понятий, которые, с одной стороны, указывают на определенный класс близких по сущности явлений, а с другой - создают предмет данной науки. В понятиях, составляющих аппарат конкретной науки, можно выделить одно, *центральное понятие*. Остальные понятия отражают части или элементы этого стержневого понятия.

Сформированная таким образом система взаимосвязанных понятий есть не что иное, как одно развитое понятие, выражающее сущность предмета данной науки. Для педагогики роль такого стержневого понятия выполняет понятие «педагогический процесс». Оно, с одной стороны, обозначает весь комплекс явлений, который изучается педагогикой, а с другой - выражает сущность этих явлений.

Попытаемся определить, какие отдельные понятия включает общее понятие «педагогический процесс».

Принято считать, что педагогический процесс включает в себя два процесса: обучение и воспитание.

Обучение представляет собой целенаправленный процесс управляемого познания явлений окружающего мира, их закономерностей, истории развития и освоения способов деятельности, в результате взаимодействия ученика с учителем или другими обучающимися.

Воспитание - процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования у него принимаемой обществом системы ценностей.

Обучение отличается от воспитания степенью организованности - оно определено более жесткими рамками. Например, в процессе обучения должен быть реализован государственный образовательный стандарт. А в воспитании такого стандарта нет. Обучение также ограничено временными рамками (учебный год, урок и т.п.), оно требует специальных наглядных, технических и электронных (компьютеры) средств обучения.

Развитие и образование. И обучение, и воспитание направлены на развитие человека. Обучение помогает накопить опыт в научной и предметной сферах, а воспитание - в социальной. А в целом предназначение всего педагогического процесса заключается в содействии и ускорении процесса развития человека.

Развитие человека - освоение им внутреннего, индивидуально-психологического и внешнего, общечеловеческого (культурного богатства) потенциала возможностей.

Освоение этих двух пластов идет не в отрыве друг от друга, а одновременно и взаимосвязанно. Более того, освоение внутреннего потенциала может идти только через общечеловеческий опыт. Ребенок, видя, что умеют другие, пытается сделать это сам и таким образом развивает свои внутренние возможности.

В этом процессе существует и обратная связь — только поэтапно раскрывая свои внутренние возможности, человек способен во всей своей полноте осваивать общечеловеческий потенциал, делать это на все более и более высоких уровнях. К примеру, научившись читать, ребенок способен осваивать богатство литературы, по достоинству оценивать красоту поэтических строк и т.д.

Ведущую роль в развитии человека играет обучение. Любое обучение способствует развитию. Трудно себе представить, чтобы, обучаясь какой-то деятельности или познавая отдельные элементы окружающего мира, человек не продвигался в своем развитии. Можно говорить только о том, что один способ или метод обучения больше развивает ребенка, а другой - меньше. Поэтому утверждения о «развивающем» и «неразвивающем» обучении представляются лишеными основания.

Развитие человека может идти по разным направлениям. Специфика подготовки учащихся в разных странах и даже в разных учебных заведениях существенно отличается. Поэтому сказать, что ученик средней российской школы соответствует по своему уровню развития выпускнику средней американской школы, невозможно.

Для уточнения требуемого в данном конкретном обществе (государстве) уровня развития выпускников может служить понятие «образование».

Под образованием понимается процесс (или результат) освоения определенных обществом уровней культурного наследия общества и связанный с ним уровень индивидуального развития. В России в качестве таких уровней утвердились: среднее, среднее профессиональное и высшее образование. Сейчас постепенно вводятся новые уровни высшего образования: бакалавриат и магистратура.

Основную роль в образовании человека играют педагогический процесс и две его взаимосвязанные составляющие - обучение и воспитание.

Педагогическое взаимодействие. Составляющим элементом педагогического процесса является педагогическое взаимодействие. С этой точки зрения сам педагогический процесс - это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников по вопросам содержания образования с использованием средств обучения и воспитания. Он представляет собой цепочку отдельных педагогических взаимодействий. *Педагогические взаимодействия - это преднамеренные контакты педагога с ребенком (длительные или временные), целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка.*

Педагогическое взаимодействие включает в себя педагогическое влияние педагога на ребенка, восприятие ребенком учителя и его собственную активность. Активность ребенка может проявляться в двух направлениях: в воздействии на педагога и в совершенствовании самого себя (самовоспитании). Понятие «педагогическое взаимодействие» поэтому не идентично понятиям «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и даже «педагогическое отношение», которые являются следствием взаимодействия педагогов и воспитуемых.

3. Связь педагогики с другими науками

Педагогика имеет очень обширные и прочные связи с различными областями человеческих знаний. В течение всего своего существования педагогика была тесно связана со многими науками, которые оказывали влияние на ее становление и развитие. Одни взаимосвязи возникли давно, еще на этапах выделения и оформления педагогики в самостоятельную науку, другие являются более поздними образованиями. В числе первых сложились связи педагогики с философией и психологией, которые и сегодня являются необходимым условием развития педагогической теории и практики.

Педагогика и философия. Эта связь является наиболее длительной и продуктивной. Философские идеи продуцировали создание новых педагогических концепций и теорий, задавали направление педагогического поиска и служили методологическим основанием педагогики.

Связь философии и педагогики имеет двойственный характер. Временами педагогику признавали как «полигон» для приложения и апробации философских идей. В этом случае ее рассматривали как практическую философию. С другой стороны, неоднократно предпринимались попытки отказаться от философии в педагогике. Господство этих тенденций дает о себе знать и в современных представлениях о взаимосвязи педагогики и философии.

Таким образом, на различных этапах развития педагогики то резко обрывала многовековые связи и традиции, то, напротив, настойчиво обращалась к философии, когда требовалась более или менее глубокая теоретическая поддержка. Периоды объединения педагогики с философией сменялись периодами жесткой борьбы. Отмечались также этапы длительного безразличия этих двух наук друг к другу.

Несмотря на неоднозначность отношений педагогики с философией, эта связь все же сохраняется до настоящего времени как одна из наиболее значимых и необходимых. Современное состояние этих отношений также двузначно. Среди исследователей-педагогов есть как последовательные приверженцы сохранения связей с философией, так и, напротив, сторонники полного отказа от нее при изучении педагогических явлений и закономерностей.

Такое сосуществование противоположных точек зрения сохраняется уже более столетия, с тех пор как позитивисты (конец XIX в.) откровенно заявили, что нет никакой необходимости применять в педагогике философию. Впоследствии эти крайние позиции стали формулироваться в более «сглаженном» виде.

Однако во многих педагогических категориях и понятиях педагогики легко обнаружить их философское происхождение. Большинство исследователей-педагогов признают направляющую функцию философии по отношению к педагогике. Такое отношение является вполне справедливым и обуславливается самой сущностью философского знания, которое решает задачи осмысления места человека в мире, выявления его взаимоотношений с миром.

От философской теории (экзистенциальной, прагматической, неопозитивистской, материалистической и др.), которой придерживаются исследователи педагогики, зависит направление педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса. Методологическая (направляющая) функция философии по отношению к любой науке, и педагогике в том числе, проявляется в том, что она разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания. Философия является теоретической платформой осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций. Педагогика не может приобрести статус науки путем экспериментирования и обобщения опыта без их философского обоснования.

Педагогика и психология. Связь между этими науками является наиболее традиционной. Педагогика, чтобы стать подлинной наукой и эффективно направлять деятельность педагога, должна знать человека и его особенности. Это более трех столетий тому назад отмечал основатель педагогики Я.А.Коменский. Все выдающиеся педагоги говорили о необходимости понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности. Строить образование (обучение и воспитание) возможно только в соответствии с этими свойствами, потребностями, возможностями.

Первоначально отношение между педагогикой и психологией представлялось многим очень простым. Если психология раскрывает «механизмы души», то из нее можно напрямую вывести, как следует формировать душу ребенка в соответствии с целью образования. Однако связи между педагогикой и психологией оказались не такими простыми, как это представлялось ранее.

Педагогика в течение длительного времени наряду с философией использовала в качестве теоретического обоснования результатов педагогических исследований еще и психологию. Более того, наиболее выдающиеся педагоги прошлого в первую очередь были философами и психологами. Плодотворным результатом взаимосвязи педагогики и психологии было создание педологии (от греч. *paidos* - дитя, *logos* - учение).

Педология - течение в педагогике и психологии, возникшее на рубеже XIX-XX вв., обусловленное распространением эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Основатели педологии - С. Холл, Дж.М. Болдуин, Э.Киркпатрик, Э.Мейман, В.Прейер и др. Ее содержание составили психологические, биологические и социологические подходы к развитию ребенка.

В России педология получила широкое распространение к концу 20-х годов. Педологическими исследованиями занимались многие известные психологи, физиологи, дефектологи - П. П. Блонский, Л.С. Выготский и др. Учеными, работавшими в области педологии, был накоплен большой эмпирический материал по развитию детей. Наиболее ценными в педологии являются две позиции: стремление к всестороннему изучению ребенка в процессе педагогических исследований и диагностика психического развития. В 1936 г. постановлением ЦК ВКП(б) педология была объявлена псевдонаукой и прекратила свое существование. Это затормозило развитие как педагогики, так и психологии.

Наиболее точно определяет связь педагогики и психологии известный психолог В.В. Давыдов. Он утверждает, что психология должна учитываться, но она «не диктатор». Он объяснял это тем, что жизнь педагогов и детей обусловлена социальными условиями. А закономерности развития человека носят конкретно-исторический характер и потому при изменении социальных условий также меняются. А следовательно, меняются и закономерности процессов обучения и воспитания.

Говоря о связи педагогики с психологией, следует подчеркнуть их двухсторонность. На протяжении длительного периода эти две науки оказывали взаимное влияние друг на друга. Существенные изменения в одной тотчас начинали оказывать воздействие на другую.

Педагогика и биологические науки. Связи педагогики с другими науками не исчерпываются философией и психологией, изучающими человека как личность. Педагогика тесно связана и с биологическими науками, изучающими его как биологический вид. Это такие науки, как биология (анатомия и физиология человека) и медицина. Проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека - одна из центральных для педагогики, и биология помогает ее решить.

Целый ряд вопросов, ответы на которые может дать только биология, является актуальным для современной педагогики: что в человеке определено наследственностью, какова роль природных факторов в индивидуальном опыте и др. Ответы на эти вопросы расширяют круг задач, относимых к компетенции педагогики, поскольку позволяют определить биологические причины и условия достижения педагогических воздействий.

Развитие педагогики связано также с науками, изучающими человека в обществе, в системе его социальных связей и отношений. Потому не случайно стали устанавливаться достаточно устойчивые взаимодействия между педагогикой и социально-экономическими науками.

Педагогика и экономика. Отношения между педагогикой и экономическими науками сложны и неоднозначны. Экономические законы, с помощью которых государство планирует развитие всех отраслей хозяйства, распространяются и на образование. Система экономических мероприятий, проводимых государством, оказывала тормозящее или активизирующее действие на образование и его востребованность обществом, что, в свою очередь, сказывалось на развитии педагогических идей и педагогической науки как самостоятельной дисциплины.

Следовательно, экономическая политика во все времена была необходимым условием развития образованности общества. Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. Связь этих наук послужила обособлению таких отраслей знания, как экономика образования и социология образования.

Педагогика и социология. Связи педагогики с социологией относятся также к числу традиционных, так как и первая и вторая заняты планированием образования, выявлением основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, воспитанием и развитием человека в различных социальных учреждениях.

Формы взаимосвязи педагогики с другими науками. Выделяют четыре основные формы связи педагогики с другими науками. Наиболее важной из них является *использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук*. Так, философские идеи выполняют направляющую роль в процессе разработки педагогической теории, помогают ученым определить исходные позиции при исследовании педагогических явлений. Кроме того, заимствованные идеи других наук могут служить основой разработки конкретных педагогических проблем. Например, идеи психологии широко используются при изучении закономерностей организации различных видов деятельности учащихся, а физиологические идеи об условно-рефлекторной деятельности, двух сигнальных системах, обратной связи помогают понять механизмы приобретения умений, навыков и привычек в процессе обучения.

Вторая форма связи педагогики с другими науками - *творческое заимствование методов исследований*, применяемых в этих науках. Фактически любой метод теоретического или эмпирического исследования может найти применение в педагогике, поскольку в условиях интеграции наук методы исследования очень быстро становятся общенаучными. Так, расширению методов экспериментального исследования при изучении педагогических явлений во многом способствуют такие науки с их методами исследования, как психология, социология и др. Математика обогащает педагогику статистическими методами исследования.

Третьей формой связи педагогики с другими отраслями знания является *использование конкретных результатов исследований* психологии, физиологии высшей нервной деятельности, социологии и других наук.

И наконец, четвертая форма связи педагогики с другими науками, приобретающая все большее значение, - *ее участие в комплексных исследованиях человека*. В организации таких исследований действуют все формы взаимосвязи разных наук.

Обобщая вопрос о связи педагогики с другими науками о человеке, необходимо отметить следующее:

- нельзя вывести из какой-либо одной науки систему педагогических знаний;
- данные других наук необходимы для разработки педагогической теории и практических рекомендаций, но недостаточны;
- одни и те же данные (например, из психологии или физиологии) могут быть использованы различным и даже противоположным образом в зависимости от того, какие цели реализуются в образовательном процессе;
- педагогика не просто заимствует и использует данные других наук, а перерабатывает их так, чтобы полнее и глубже познать педагогический процесс и разработать способы его оптимальной организации.

4. Понятие о методологии и методологических принципах педагогики

Наука может развиваться лишь в том случае, если она будет пополняться все новыми и новыми фактами. В свою очередь, для их накопления и интерпретации нужны научно обоснованные методы исследования, которые зависят от совокупности теоретических принципов, получивших в науковедении название «методология».

Не только педагоги-практики, но и исследователи нередко за понятием «методология» видят нечто абстрактное, далекое от реальной жизни и образовательной практики. Между тем методология - это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности» (Философский энциклопедический словарь. - М., 1983. - С. 365).

Одним из основных методологических принципов признан **системный подход**, сущность которого заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими. Системный подход позволяет выявить общие системные свойства и качественные характеристики составляющих систему отдельных элементов.

При системном подходе педагогическая система рассматривается как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: цели образования, субъекты педагогического процесса (педагог и учащиеся), содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура), методы и формы педагогического процесса и материальная база (средства). Подробнее эти составляющие педагогического процесса будут рассмотрены далее.

Конкретно-научная методология каждой науки и соответственно обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические относительно самостоятельные подходы или принципы. В педагогике - это личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы, которые и представляют ее методологические принципы.

Личностный подход в педагогике утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допускает сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату.

Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Деятельностный подход. Установлено, что деятельность - основа, средство и решающее условие развития личности. Этот факт обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике тесно связанного с личностным деятельностного подхода.

Деятельность - это целесообразное преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека являются производными от труда и несут в себе его главную черту - творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, проявляясь как субъект своего развития.

Однако признание факта, что в деятельности личность формируется и проявляется, еще не есть деятельностный подход. Последний требует специальной работы по выбору и организации деятельности ребенка, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь, предполагает обучение ребенка выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

Полисубъектный (диалогический) подход вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена с нею.

Личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание в общении с другими. В этой связи личность есть продукт и результат общения с окружающими людьми.

Поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы. Этот факт «диалогического» содержания внутреннего мира человека до недавнего времени в педагогических исследованиях учитывался явно недостаточно.

Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность методологии гуманистической педагогики. Применение этих принципов позволяет создать психологическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» воздействие уступает место творческому процессу взаиморазвития и саморазвития.

Культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет своим основанием аксиологию - учение о ценностях и ценностной структуре мира.

Культурологический подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры. Он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. он становится творцом новых элементов культуры. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой, во-первых, развитие самого человека и, во-вторых, становление его как творческой личности.

Этнопедагогический подход. Ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу.

Воспитание с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки - условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса.

Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Задача педагогов состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой - максимально использовать ее воспитательные возможности.

Антропологический подход впервые разработал и обосновал К.Д. Ушинский. В его понимании - это системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса.

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Это положение К.Д. Ушинского остается актуальным для современной педагогики.

Выделенные методологические принципы (подходы) педагогики как отрасли гуманитарного знания позволяют, во-первых, вычлнить ее действительные проблемы и определить стратегию и основные способы их разрешения; во-вторых, проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их иерархию (порядок значимости).

И наконец, в-третьих, данные методологические принципы педагогики позволяют в самом общем виде осуществлять прогнозирование.

5. Методы и организация педагогического исследования

Учитель может работать успешно только в том случае, если он не просто дает уроки, но и ведет исследование, изучая своих учеников, их особенности и способности, пытается проконтролировать эффективность используемых им педагогических приемов и методов. Поэтому любому учителю, работающему в школе, гимназии или лицее, необходимо знать основные методы педагогического исследования.

Методами педагогического исследования называют способы изучения педагогических явлений. Все многообразие методов можно разделить на три группы: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические методы.

Методы изучения педагогического опыта - это способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса. Изучается как передовой опыт, т.е. опыт лучших учителей, так и опыт рядовых педагогов. Их трудности нередко отражают реальные противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы.

При изучении педагогического опыта применяются такие методы, как наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, педагогической документации.

Наблюдение - целенаправленное восприятия какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся записи (протоколы) наблюдений. Наблюдение проводится обычно по заранее намеченному плану с выделением конкретных объектов наблюдения.

Этапы наблюдения:

- определение задач и целей (для чего, с какой целью ведется наблюдение);
- выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать);

- выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающий сбор необходимой информации (как наблюдать);
- выбор способов регистрации результатов наблюдения (как вести записи);
- обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

Различают наблюдение включенное, когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение, и невключенное - наблюдение «со стороны»; открытое и скрытое (инкогнито); сплошное и выборочное.

Наблюдение - очень доступный метод, но он имеет свои недостатки, связанные с тем, что на результаты наблюдения оказывают влияние личностные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя.

Беседа - самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Беседа ведется в свободной форме без записывания ответов собеседника. *Интервьюирование* - разновидность беседы, привнесенная в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто.

Анкетирование - метод массового сбора материала с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом лицом к лицу, анкетирование - заочным опросом.

Результативность беседы, интервьюирования и анкетирования во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов. План беседы, интервью и анкета - это перечень вопросов (вопросник). Этапы составления вопросника:

- определение характера информации, которую необходимо получить;
- составление приблизительного ряда вопросов, которые должны быть заданы;
- составление первого плана вопросника;
- предварительная его проверка путем пробного исследования;
- исправление вопросника и окончательное его редактирование.

По объективной направленности различают вопросы, выявляющие фактическую информацию о личности опрашиваемого (лучше это делать в конце опроса); отношение опрашиваемого к событиям, явлениям (здесь в ответах возможна неискренность); действия опрашиваемых или других лиц (для получения более достоверной информации необходимо вводить контрольные вопросы); мнения о совершенствовании изучаемого явления.

При проведении анкетирования, интервьюирования делается вступление о цели опроса и гарантируется его анонимность. Первые вопросы должны быть интересными и недискуссионными. Следующие вопросы постепенно усложняются. Вопросы интимного характера задаются в конце опроса. Последние вопросы уточняют предыдущие. Время проведения опроса от 15 до 25 мин.

Изучение работ учащихся. Ценный материал может дать изучение продуктов деятельности учащихся: письменных, графических, творческих и контрольных работ, рисунков, чертежей, деталей, тетрадей по отдельным дисциплинам и т.д. Эти работы могут представить сведения об индивидуальности учащегося, о его отношении к работе и о достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области.

Изучение школьной документации (личных дел учащихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний) вооружает исследователя некоторыми объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет *эксперимент* - специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. Педагогический эксперимент - исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает:

- опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания;
- активное воздействие исследователя на педагогическое явление;
- измерение отклика, результатов педагогического воздействия и взаимодействия;
- неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов.

Выделяют 4 этапа эксперимента:

- теоретический* - постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез;
- методический* - разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов;
- собственно эксперимент* - проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемых);
- аналитический* - количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

По условиям организации различают *эксперимент естественный* (в условиях обычного образовательного процесса) и *лабораторный* (создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения). Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

По конечным целям эксперимент делится на *констатирующий*, устанавливающий только реальное состояние дел в процессе, и *преобразующий* (развивающий), когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия контрольных групп для сравнения. Трудности экспериментального метода состоят в том, что исследователю необходимо владеть техникой проведения эксперимента, обладать особой деликатностью, тактом, щепетильностью со стороны исследователя, умением устанавливать контакт с испытуемым.

Перечисленные методы называют методами *эмпирического познания* педагогических явлений. Они служат средством сбора научно-педагогических фактов, которые подвергаются *теоретическому анализу*.

Методы теоретического исследования. В ходе теоретического анализа обычно выделяют и рассматривают отдельные стороны, признаки, особенности или свойства педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя и систематизируя их, исследователи выявляют в них общее и особенное, устанавливают общий принцип или правило.

В теоретических исследованиях используют *индуктивные* и *дедуктивные* методы. Это логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный - наоборот, от общего суждения к частному выводу.

Теоретические методы необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и для оценки собранных фактов. Теоретические методы связаны с изучением литературы: трудов классиков по вопросам человекознания в целом и педагогики в частности; общих и специальных работ по педагогике; историко-педагогических работ и документов; периодической педагогической печати; художественной литературы о школе, воспитании, учителе; справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Изучение литературы дает возможность узнать, какие стороны и проблемы уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены.

Работа с литературой предполагает использование таких методов, как:

- составление библиографии* - составление перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой;
- реферирование* - сжатое изложение основного содержания работы;
- конспектирование* - ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы;
- *аннотирование* - краткая запись общего содержания книги или статьи;
- *цитирование* - дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике.

Математические методы применяются для обработки полученных методами опроса и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными математическими методами, применяемыми в педагогике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование.

Регистрация - выявление наличия определенного качества у каждого члена группы и общий подсчет тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, число учеников, активно работающих на занятии, и число пассивных).

Ранжирование (ранговая оценка) - расположение собранных данных в определенной последовательности (в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и соответственно определение места в этом ряду каждого исследуемого (например, составление перечня наиболее предпочитаемых одноклассников).

Шкалирование - введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений.

Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые они должны выбрать одну из указанных оценок. Например, в вопросе о занятиях какой-либо деятельностью в свободное время нужно выбрать один из оценочных ответов: увлекаюсь, занимаюсь регулярно, занимаюсь нерегулярно, ничем не занимаюсь.

Сравнение полученных результатов с нормой (при заданных показателях) предполагает определение отклонения от нее и их соотнесение с допустимыми интервалами. Например, нормальной самооценкой личности являются значения коэффициента от 0,3 до 0,5.

Если он меньше 0,3, то самооценка занижена, если больше 0,5 - завышена.

Статистические методы применяются при обработке массового материала - определении средних величин полученных показателей: среднего арифметического, медианы - показателя середины ряда, подсчет степени рассеивания около этих величин - дисперсии, т.е. среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации и др.

Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

Этапы исследования. Нужно различать *теоретическое* педагогическое исследование, проводимое со специальной научной целью, и *прикладное* (научно-практическое), которое должен уметь проводить каждый творчески работающий педагог-практик. Такое исследование предполагает ряд стадий: подготовительную, практическое решение проблемы, количественную обработку полученных данных, их интерпретацию, формулирование выводов и предложений.

На подготовительном этапе анализируется практическая деятельность с целью определения наиболее актуальной педагогической проблемы, решение которой приведет к ощутимым положительным результатам в развитии, обучении и воспитании учащихся. Далее осуществляется сбор предварительных материалов (анамнез) для конкретизации возможных причин возникновения избранной педагогической проблемы (наблюдение, устные и письменные опросы, сбор, анализ и обобщение статистических материалов и другие методы).

Эта работа завершается формулировкой гипотезы, т.е. предположения о наиболее вероятной возможности решения данной проблемы. И наконец, составляется методика исследования - отбираются необходимые методы, технические средства, определяются условия их применения и способы обобщения полученных данных.

Практическое решение проблемы связано с реализацией методики исследования в виде серий наблюдений, опросов, экспериментов.

Количественная обработка полученных данных осуществляется с помощью математических методов исследования (*Грaбарь М.И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. - М., 1977*).

Интерпретация полученных данных проводится на основе педагогической теории с целью определения достоверности или ошибочности гипотезы. Это позволяет сформулировать выводы и предложения.

Объем и продолжительность научно-практического исследования определяются характером проблемы. Конечным и основным этапом научно-практического исследования является внедрение его результатов в образовательный процесс. Новые педагогические знания распространяются через устные выступления исследователей на конференциях, через публикации научных статей, брошюр, книг, методических рекомендаций и программно-методических документов, через учебники и учебные пособия по педагогике.

В педагогической науке еще много невыявленных связей и зависимостей, где есть возможность приложить силы молодым исследователям. В.А. Сухомлинский писал, что педагогика «станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений» (*Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - Киев, 1969. - С.214*).

Важнейшим условием успешного развития педагогики является тесное сотрудничество ученых и педагогов-практиков, которые, зная основные методы педагогических исследований, могут более целенаправленно изучать и анализировать свой опыт и опыт других педагогов, а также на научной основе проверять свои собственные педагогические находки и открытия.

Контрольные вопросы и задания

1. Что изучает педагогика?
2. Какие основные понятия рассматриваются педагогикой?
3. Выделите основные этапы развития педагогики.
4. Чем отличается обучение от образования?
5. Что такое развитие личности?
6. Зачем нужно педагогическое взаимодействие?
7. Что такое субъект? Кого мы должны воспитать из ребенка - субъекта или личность? Объясните почему.
8. С какими науками педагогика имеет прочные связи? Какие формы взаимосвязи педагогики с другими науками вы знаете?
9. Что такое методология?
10. Какие известны методы педагогических исследований?

Литература

- Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М., 1982.
 Введение в научное исследование по педагогике. - М., 1988.
Журавлев И. К. Педагогика в системе наук о человеке. - М., 1990.
 Методология в сфере теории и практики / Под ред. А. Л. Симонова, В. Н. Карповича. - Новосибирск, 1988.
Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. - М., 1986.
Харламов И. Ф. Педагогика. - М., 1990.

Глава 2 ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

1. Кризис современной педагогики и поиски путей его преодоления

Лишь достаточно высокий уровень развития педагогики и связанных с ней наук позволяет строить прогнозы развития и модели желаемого состояния образования, осуществлять планомерное управление им. Сегодняшнее состояние теории и практики образования не в полной мере отвечает объективным требованиям социального прогресса, гуманизации российского образования. Это связано с тем, что педагогика, как и другие науки, входящие в область гуманитарного знания, испытала на себе негативное влияние командно-административной системы, затормозившее ее развитие.

Педагогика остановилась в своем развитии, обкатанные формулировки и различного типа декларации стали выдаваться за научные открытия. Сложился социально приемлемый штамп педагогического оптимизма, далекий от социально-педагогических реалий.

Внутреннее неблагополучие педагогической науки и ее кризис осознавались учеными и практиками давно. Суть этого кризиса - неспособность педагогики осуществлять опережающую, прогностическую функцию и показывать практике пути решения назревших в образовании проблем.

Возникло явное противоречие между возросшей потребностью общества в творческой самостоятельной личности и образовательной практикой, не способной удовлетворить эту потребность. Стало трудно поддерживать и развивать интерес человека к самообразованию и саморазвитию, остановить нарастающую тенденцию ухода молодежи от повседневных задач и проблем в иллюзорный мир, создаваемый алкоголем, наркотиками.

Потребовалось понять, чего недостает педагогической науке, чтобы сделать образование средством развития культурно-нравственного и интеллектуального потенциала нации, какие изменения следует произвести, чтобы создать условия для самоопределения человека в системе социальных и профессиональных ценностей.

Причины кризиса. Не останавливаясь на внешних причинах кризисного положения, общих для всех гуманитарных наук, выделим те, которые относятся к компетенции педагогики и обусловлены спецификой ее предмета.

1. Прежде всего следует подчеркнуть то обстоятельство, что наука не может обойтись без логически доказанных и экспериментально проверенных системных знаний об объективных закономерностях, изучаемых ею явлений. Отсутствие таких знаний не позволяет дать научное объяснение явлений,

процессов, предвидеть и преобразовывать их. Педагогика, как это ни парадоксально, длительное время обходилась без главного – теоретически выверенных и обоснованных педагогических закономерностей. *Проблема законов и закономерностей в педагогике и сегодня разработана весьма слабо и находится на стадии общих дискуссии и пожеланий.* Поэтому закономерности образования сплошь и рядом заменяются либо очень общими положениями, практическое использование которых чрезвычайно затруднено, либо частными суждениями, которые имеют узкое значение и не могут быть перенесены в новые педагогические ситуации, либо откровенными трюизмами (общеизвестными истинами). Отсутствие знаний об устойчивых связях между целями, содержанием, условиями и результатами педагогических действий приводит к тому, что не только учебники и учебные пособия, но и научные труды по педагогике переполнены информацией о том, что надо делать, вместо того чтобы ответить на вопрос: как это делать? Педагогика превратилась в «науку долженствования».

2. *Для педагогики советского периода была характерна идеологизация ее методологических оснований.* Теоретические доказательства, проверка гипотетических положений выступали как следствие идеологических установок марксистской теории, а не как результат действия выверенных социально-педагогических и собственно педагогических закономерностей.

Основным идеологическим принципом в педагогике являлся классовый подход к воспитанию, целью которого было формирование советского человека. Содержание образования в этой связи стали определять такие идеологические стереотипы, как воинствующий атеизм, безусловный примат общественного и прежде всего государственного над индивидуальным, подмена права моралью и др.

3. *Идеологизация обусловила изоляцию отечественной школы и педагогики от развития мирового педагогического опыта и общечеловеческой гуманитарной культуры.* Взаимоотношения с педагогией развитых стран носили характер идеологической борьбы. В расхожих штампах, которыми изобиловали труды по педагогике, как правило, отсутствовали позитивный анализ западных достижений в сфере образования, попытка осмыслить и сопоставить педагогические концепции и опыт. Это привело к самоизоляции советской педагогики и декларированию своих приоритетов в мировой педагогике.

Между тем зарубежная педагогика, напротив, импортировала педагогические идеи советских исследователей и опыт организации образования, корректировала образовательную политику с учетом наших достижений. Так, в Западной Германии был создан целый научный институт, изучающий педагогическое наследие А.С.Макаренки. В нем собраны все известные материалы, статьи, письма великого педагога и выпущено полное собрание его сочинений, где опубликованы также и материалы, не известные отечественной педагогике.

4. *Идеологизация оснований педагогики привела к девальвации понятий в педагогическом мышлении, в результате чего все шире стали использовать идеологические, искажающие суть педагогических явлений парадигмы.* Они тормозили развитие образования. Педагогическая парадигма - это устоявшаяся точка зрения, определенный стандарт в решении однотипных образовательных задач.

В качестве парадигм традиционной педагогики выступают:

- ученик - объект педагогических воздействий, а учитель - исполнитель директивных указаний управленческих органов;
- ролевое взаимодействие в педагогическом процессе осуществляется на основе предписываемых определенных функциональных обязанностей, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ поведения и деятельности;
- только внешняя обусловленность поведения и деятельности воспитанника становится основным показателем его дисциплинированности, исполнительности; внутренний мир личности при осуществлении педагогического воздействия игнорируется;
- преобладает прямой (императивный) и оперативный стиль управления деятельностью учащихся, для которого характерны монологизированное воздействие, пресечение инициативы и творчества воспитанников;
- главный ориентир - возможности среднего ученика, отбрасывание одаренных и трудноуспевающих.

Названные парадигмы наглядно демонстрируют деформацию смыслов и целей педагогической деятельности.

5. *Уничтожение или замалчивание отечественных достижений.* На многие годы из научных фондов были выведены труды известных отечественных ученых - П.П. Блонского, Л.С. Выготского, М.Я. Басова, С.Т. Шацкого, М.М. Рубинштейна, идеи которых стали адекватно трактоваться только в

последнее время. Закрытие педологических лабораторий, в свою очередь, привело к отказу от диагностики и коррекции личностного развития, а в педагогике утвердились традиции авторитарной педагогики.

Кризисные явления в педагогике связаны не только с замалчиванием или фальсификацией событий прошлого, но и с неправильной интерпретацией современных педагогических концепций.

6. *Пренебрежительное отношение к передовому педагогическому опыту.* Например, педагога-новатора В.Ф.Шаталова, впрочем, как и других, критиковали за разработанные приемы организации учебной деятельности (составление конспектов, поиск опорных сигналов и др.) как за тривиальные и известные. Действительно, в экспериментальных исследованиях Л.В. Занкова, А.А. Смирнова уже было показано, что составление конспектов с выделением смысловых, опорных пунктов вызывает появление ассоциативных образов, обеспечивает логическое запоминание и успешное воспроизведение учебного материала. Однако опыт В.Ф. Шаталова заслуживает внимания хотя бы потому, что в нем актуализированы и развиты установленные наукой закономерности, не востребованные педагогикой.

Осмысление кризисных явлений в педагогике позволяет увидеть причины, тормозящие ее развитие. Однако поиск путей выхода педагогики из кризиса предполагает также выявление основных противоречий, характерных для традиционного образовательного процесса.

2. Аксиологический подход в изучении педагогических явлений

Сущность аксиологического подхода. Человек постоянно находится в ситуации мировоззренческой (политической, нравственной, эстетической и др.) оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений и их реализации. При этом его отношение к окружающему миру (обществу, природе, самому себе) связано с двумя различными, хотя и взаимообусловленными, подходами: практическим и абстрактно-теоретическим (познавательным). Первый вызван приспособлением человека к быстро изменяющимся во времени и пространстве явлениям, а второй преследует цель познания закономерностей действительности.

Однако научное познание, в том числе и педагогическое, осуществляется не только из-за любви к истине, но и с целью полного удовлетворения социальных потребностей. Роль механизма связи между практическим и познавательным подходами выполняет **аксиологический** (или ценностный) подход, выступающий своеобразным «мостом» между теорией и практикой.

Он позволяет, с одной стороны, изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой - решать задачи гуманизации общества. Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики.

Категория ценности применима к миру человека и обществу. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе истории. В обществе любые события так или иначе значимы, любое явление выполняет ту или иную роль. Однако к ценностям относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом. Ценность, согласно В.П. Тугаринову, - это не только предметы, явления и их свойства, которые нужны людям определенного общества и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей, но также идеи и побуждения в качестве нормы и идеала.

Ценности сами по себе, по крайней мере основные из них, остаются постоянными на различных этапах развития человеческого общества. Такие ценности, как жизнь, здоровье, любовь, образование, труд, мир, красота, творчество и т. п., привлекали людей во все времена. Эти ценности, несущие в себе гуманистическое начало, выдержали проверку в практике мировой истории. В условиях демократического преобразования российского общества речь поэтому должна идти не об изобретении каких-то новых ценностей, а прежде всего об их переосмыслении и переоценке.

В центре аксиологического мышления находится концепция *взаимозависимого, взаимодействующего* мира. Она утверждает, что наш мир - это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Рассматривать социальное развитие вне человека - значит отделить мышление от его

гуманистического фундамента. Именно в контексте такого мышления гуманизация представляет глобальную тенденцию современного общественного развития, а утверждение общечеловеческих ценностей составляет его содержание.

Сложности современного периода развития общества не являются основанием переноса осуществления гуманистических идеалов «на потом», на отдаленную перспективу. Нет и не может быть такого уровня экономического развития, достижения которого сами по себе обеспечивали бы реализацию этих идеалов. Гуманистические начала, утверждение самоценности человеческой личности, уважение к ее правам, достоинству и свободе нельзя привнести в общественную жизнь извне. Процесс социального развития есть по сути своей процесс роста и вызревания этих начал в человеке. В противном случае не имеет смысла вести речь о прогрессе человечества.

Аксиологические принципы. Успехи в сфере образования в значительной мере обеспечиваются синтезом научных знаний в области человековедения. Мы уже говорили о том, что смежные с педагогикой науки, признавая необходимость расширения своих границ, стремятся составить диалог с педагогикой. Однако для того чтобы диалоговый режим взаимодействия различных наук и подходов не остался декларацией, необходимо внедрение в практику аксиологических (ценностных) принципов.

К числу аксиологических принципов относятся:

- равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей (при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей);
- равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности открытия в настоящем и будущем;
- равенство людей, прагматизм вместо споров об основаниях ценностей; диалог вместо безразличия или отрицания друг друга.

Эти принципы позволяют включиться в диалог и совместно работать различным наукам и течениям, искать оптимальные решения. Одной из первостепенных задач является объединение наук на гуманистической основе. Именно гуманистическая ориентация создает прочную основу будущего человечества. Образование как компонент культуры в этой связи приобретает особую значимость, так как является основным средством развития гуманистической сущности человека.

Педагогическая аксиология. Понимание ценностных характеристик педагогических явлений сложилось под влиянием общей аксиологии. В основе педагогической аксиологии лежат понимание и утверждение *ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом.* Значимую ценность представляет собой и идея *гармонично развитой личности*, связанная с идеей справедливого общества, которое способно реально обеспечить каждому человеку условия для максимальной реализации заложенных в нем возможностей. Эта идея выступает основой ценностно-мировоззренческой системы гуманистического типа. Она определяет ценностные ориентации культуры и ориентирует личность в истории, обществе, деятельности. К примеру, основой ориентации личности в обществе выступает комплекс социально-нравственных ценностей, который представляет гуманизм.

Аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл. В самом деле, педагогические ценности - это те ее особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служить ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей.

Педагогические ценности, как и любые другие духовные ценности, утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики.

С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности. Так, в истории педагогики прослеживаются изменения, связанные со сменой схоластических теорий обучения на объяснительно-иллюстративные и позже на проблемно-развивающие.

Ценностные ориентации являются одной из главных, «глобальных» характеристик личности, а их развитие - основной задачей гуманистической педагогики и важнейшим путем развития общества.

3. Идеи гуманизма как основа современной педагогики

Понятия «гуманизм» и «гуманность». Ключевое понятие гуманистической философии образования - «гуманизм». Попытка определить его смысл показывает, что у этого понятия существует несколько

значений. Их изучение позволяет осознать различные аспекты данной проблемы, хотя и вызывает затруднения, связанные с определением конкретного содержания самого понятия «гуманизм».

Так, понятие «гуманизм» употребляется по крайней мере в десяти смысловых значениях:

- название эпохи Возрождения и различных культурных движений, идейных течений, направлений общественной мысли;
- название области теоретического знания, которая отдает предпочтение гуманитарным наукам;
- характеристика марксистского мировоззрения, пролетарской идеологии, социалистического образа жизни;
- обозначение нравственных качеств личности - человечности, доброты, уважения;
- определение важнейшего фактора всестороннего развития личности;
- выражение особого отношения к человеку как высшей ценности жизни;
- название практической деятельности, направленной на достижение общечеловеческих идеалов, и др.

Аналогичное положение наблюдается и в отношении понятия «гуманность», которое часто отождествляется с понятием «гуманизм».

Гуманизм чаще всего выступает как понятие философско-идеологическое, как название философской системы, и поэтому его исследование предписывают компетенции философских наук. Гуманность же рассматривается чаще как психологическое понятие, в котором отражается одна из важнейших черт направленности личности.

Сравнительный анализ семантического значения данных слов приводит к выводу, что оба они связаны с выражением взглядов, качеств, свойств, отношений духовного мира человека. Однако слово *humanitas* в большей степени отображает готовность помогать другим людям, оказывать уважение, проявлять заботу, соучастие, без которых невозможно существование человеческого рода. «Гуманность», по-видимому, является первичным понятием по отношению к «гуманизму», хотя последнее представляется гораздо шире первого (Латинско-русский словарь / Сост. И. Х. Дворецкий. - М., 1972. - С. 482).

Такое понимание гуманности согласуется с его толкованием в словаре В. Даля и философским определением гуманизма. «Гуманный... - человеческий, человечный, людской; свойственный человеку, истинно просвещенному; человеколюбивый, милостивый, милосердный» (*Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. - М., 1956. - С. 408*). «Гуманизм... - исторически сменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки деятельности социальных институтов, а принцип равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми» (*Философский энциклопедический словарь. - М., 1983. - С. 130*).

Гуманизм как система философских взглядов, как направление общественной мысли оформился в эпоху Возрождения. Он был провозглашен в противовес феодально-церковной идеологии, которая утверждала мысль о ничтожности человеческой природы, а аскетизм и презрение к «бренным благам» и «плотским удовольствиям» объявляла в качестве высших добродетелей человека. Гуманистические идеи, связанные с пониманием человека как части природы и самоценности его личности, требованием полного удовлетворения его «земных» потребностей, в том числе и потребности в реализации присущих индивиду способностей и возможностей, составили основу ведущей мировоззренческой ориентации прогрессивных общественных движений. Гуманизм как идейно-ценностный комплекс стал включать в себя все высшие ценности, выработанные человечеством на долгом и противоречивом пути своего развития и получивших название общечеловеческих: человеколюбие, свобода и справедливость, достоинство человеческой личности, трудолюбие, равенство и братство, коллективизм и интернационализм и др.

Самостоятельность гуманизма как философской системы. Гуманизм - отдельная и глобальная философская система. Его самостоятельность определяется такими признаками, как автономность, универсальность и фундаментальность гуманистических идей, единства целей и средств.

Автономность гуманизма объясняется тем, что его идеи не могут быть выделены из религиозных, исторических или идеологических посылок. Уровень развития гуманистического мировоззрения всецело зависит от накопленного человеческого опыта по реализации транскультурных норм совместной жизни: сотрудничества, благожелательности, честности, лояльности и терпимости к другим, следования закону и др.

Универсальность гуманистических идей обусловлена их применимостью ко всем людям и любым социальным системам. В гуманистическом мировоззрении возможен выход за рамки культурной относительности, национальных, экономических, религиозных, расовых или идеологических различий. Это находит отражение в праве всех людей на жизнь, любовь, образование, нравственную и интеллектуальную свободу и др. При этом принципиально важным является не противопоставление универсальных ценностей гуманизма национальным, а взаимодействие с ними, которое предполагает переход ко множественности и многообразию (плюрализм) культурно-гуманистических позиций, сочетающихся и дополняющих друг друга.

Фундаментальность гуманистических ценностей определяется тем, что они не могут рассматриваться как нечто вторичное, отражающее основные условия общественной жизни. Ценности гуманизма - не второстепенные элементы определенной надстройки, по своей значимости они соотносятся с наиболее фундаментальными явлениями социальной структуры.

Единство целей и средств в гуманистическом мировоззрении означает пресечение всяких попыток любыми средствами добиться своих целей. Нельзя поступаться гуманистическими принципами по соображениям стратегической необходимости. Так, насилие и террор не могут использоваться в качестве средств регулирования отношений между людьми или в качестве методов социальных преобразований, какими бы благородными целями это ни обосновывалось.

Гуманность как качество личности. Гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов строится вокруг одного центра - человека. Если гуманизм - это основа системы определенных взглядов на мир, то именно человек оказывается системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения. При этом его отношение содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении как раз и находят свое выражение многообразные отношения к человеку, к обществу, к духовным ценностям, к деятельности, т.е., по сути, ко всему миру в целом.

Гуманность поэтому не может быть просто чертой личности. Черта - это всего лишь отдельное свойство или отличительная особенность. Представляется правомерным рассматривать гуманность как *качество личности*, поскольку качество - это «объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств» (Советский энциклопедический словарь. - М., 1988. - С.561). В этой связи гуманность следует понимать как сверххарактеристику личности, которая включает комплекс свойств личности, выражающих бережное отношение человека к человеку.

Эти свойства проявляются и формируются в сфере человеческих взаимоотношений, которые могут быть гуманными и негуманными. В гуманных отношениях находят отражение духовные потребности личности, стремление видеть в человеке друга, брата, жить для блага людей, быть удовлетворенным жизнью, счастливым. Если человеческие отношения носят негуманный характер, то формирование позитивных потребностей и свойств затруднено. К примеру, учителю в школе всегда приходится больше внимания уделять детям из сложных семей, где родители алкоголики, наркоманы или судимые.

В психологическом словаре понятие «гуманность» определяется как «обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования... реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, соучастия, помощи» (Психология: словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.-М., 1990.-С.21).

Следовательно, гуманность - это качество личности, представляющее собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.

Основной характеристикой гуманизма при всех его изменениях в историческом развитии была и остается *человечность*, и при этом центральным моментом в ней выступают *устремленность в будущее*, к свободной реализации своих творческих потенций (Г.Оллпорт, А.Маслоу), *вера в себя* и возможность достижения «Я-идеального» (К.Роджерс). Следует также отметить особый контекст, характеризующий гуманность личности, которая проявляется в качествах, связанных со способностями к сопереживанию, содействию, соучастию. Вот почему ключевой социально-педагогической установкой гуманизма является восхождение к личности.

В нашем понимании личность - это человек, сознательно открывающий или создающий что-то новое в себе, природе, социальной сфере, общий ориентир деятельности которого имеет позитивную

направленность. Позитивной направленностью обладают процессы, имеющие своей целью развитие человека, окружающих его людей, среды обитания и, следовательно, всего человечества в целом.

Понятие «личность» отражает не только фактическое состояние социальных свойств человека, но и выражает его идеал, являясь понятием ценностным. Идеал культурного человека, как отмечал А.Швейцер, - «есть не что иное, как идеал человека, который в любых условиях сохраняет подлинную человечность». Такой идеал достижим и недостижим одновременно, но главное в нем - определение траектории развития и саморазвития человека. А это уже есть аксиологическая функция личности.

4. Гуманизация образования как социально-педагогический принцип развития системы образования

Роль гуманизации в развитии системы образования. Российское общество находится на переломном этапе своего развития. Он характеризуется переоценкой ценностей, критикой и преодолением того, что мешает дальнейшему движению вперед. Высшим гуманистическим смыслом социального развития становится утверждение отношения к человеку как высшей ценности бытия, создание условий для свободного развития каждого человека.

Человек как самоцель развития, как критерий оценки социального прогресса представляет собой гуманистический идеал происходящих в стране преобразований. Поступательное движение к этому идеалу связано с гуманизацией жизни общества, в центре планов и забот которого должен стоять человек с его нуждами, интересами, потребностями. Поэтому гуманизация образования рассматривается как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции построения функционирования системы образования.

Гуманизация - ключевой элемент нового педагогического мышления, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса. Основным смыслом образования в этом случае становится развитие личности. А это означает изменение задач, стоящих перед педагогом. Если раньше он должен был передавать учащемуся знания, то гуманизация выдвигает иную задачу - способствовать **всеми возможными способами развитию ребенка**. Гуманизация требует изменения отношений в системе «учитель - ученик» - установления связей сотрудничества. Подобная переориентация влечет за собой изменение методов и приемов работы учителя. Но это еще не все.

Гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности. Данный социально-педагогический принцип требует пересмотра целей, содержания и технологии образования.

Закономерности гуманизации образования. Опираясь на выводы многочисленных психолого-педагогических исследований, сформулируем закономерности гуманизации образования.

1. *Образование как процесс становления психических свойств и функций обусловлен взаимодействием растущего человека со взрослыми и социальной средой.* Психические явления, отмечал С.Л. Рубинштейн, возникают в процессе взаимодействия человека с миром. А.Н. Леонтьев считал, что ребенок не стоит перед окружающим миром один на один. Его отношения к миру всегда передаются через отношения других людей, он всегда включен в общение (совместную деятельность, речевое или мысленное общение).

Чтобы овладеть достижениями материальной и духовной культуры, чтобы сделать их своими потребностями, «органами своей индивидуальности», человек вступает в определенные отношения с явлениями окружающего мира через других людей. Этот процесс и является по своим функциям процессом воспитания.

2. Среди гуманистических тенденций функционирования и развития системы образования можно выделить главную - ориентацию на развитие личности. *Чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободный и творческим будет становиться человек.*

3. *Образование будет удовлетворять личностные запросы, если оно, согласно Л.С. Выготскому, ориентировано на «зону ближайшего развития», т.е. на психические функции, которые уже созрели у ребенка и готовы к дальнейшему развитию.* Данная ориентация требует выдвижения таких целей образования, которые обеспечивали базисные качества, необязательно универсальные, но обязательно необходимые для развития личности в том или ином возрастном периоде.

4. Сегодня есть реальная возможность дать человеку овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, на основе которой возможно развитие всех сторон

личности, учет ее субъективных потребностей и объективных условий, связанных с материальной базой и кадровым потенциалом образования. *Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от уровня освоения базовой гуманитарной культуры.* Этой закономерностью обусловлен культурологический подход к отбору содержания образования. В этой связи самоопределение личности в мировой культуре - стержневая линия гуманитаризации содержания образования.

5. Культурологический принцип требует повышения статуса гуманитарных дисциплин, их обновления, освобождения от примитивной назидательности и схематизма, выявления их духовности и общечеловеческих ценностей. *Учет культурно-исторических традиций народа, их единства с общечеловеческой культурой - важнейшее условие конструирования новых учебных планов и программ.*
6. Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает человека к деятельности. *Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой.* Деятельность личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовывать совокупность внешних влияний в новообразования личности как продукты развития. Это обуславливает особую важность реализации деятельностного подхода как стратегии гуманизации технологий обучения и воспитания. Он позволяет «обратить» педагогические задачи в «личностный смысл» деятельности личности.
7. *Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер, когда учащийся выступает субъектом обучения.* Данная закономерность обуславливает единство реализации деятельностного и личностного подходов.

Личностный подход предполагает, что и педагоги, и учащиеся относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности, а не как к средству для достижения своих целей. Это связано с их готовностью воспринимать каждого человека как заведомо интересного, признавать за ним право на непохожесть на других. Личностный подход требует включения в педагогический процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков).

8. *Принцип диалогического подхода предполагает преобразование позиции педагога и позиции учащегося в личностно-равноправные, в позиции сотрудничающих людей.* Такое преобразование связано с изменением ролей и функций участников педагогического процесса. Педагог не воспитывает, не учит, а активизирует, стимулирует стремления, формирует мотивы учащегося к саморазвитию, изучает его активность, создает условия для самодвижения. При этом должны соблюдаться определенная последовательность, динамика: от максимальной помощи педагога учащимся в решении учебных задач на начальной стадии образования через постепенную активизацию учащихся к полной саморегуляции в обучении и появлению отношений партнерства между ними.
9. В то же время *саморазвитие личности зависит от степени творческой направленности образовательного процесса.* Данная закономерность составляет основу принципа индивидуально-творческого подхода. Он предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечному результату. Это дает возможность учащемуся испытать радость от осознания собственного роста и развития, от достижения собственных целей. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, в выявлении (диагностике) и развитии ее творческих возможностей. Именно такой подход обеспечивает и личностный уровень овладения базовой гуманитарной культурой.
10. Гуманизация образования в значительной степени связана с реализацией принципа профессионально-этической взаимответственности. *Готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы других людей неизбежно определяется степенью сформированности гуманистического образа жизни.* Данный принцип требует такого уровня внутренней собранности личности, при котором человек не идет на поводу обстоятельств, складывающихся в педагогическом процессе. Личность сама может творить эти обстоятельства, вырабатывать свою стратегию, сознательно и планомерно совершенствовать себя.

Итак, интеграция знаний о сущности гуманизации образования позволила выделить основные ее закономерности и систему взаимосвязанных с ними принципов. Теоретическое осмысление закономерностей и принципов гуманизации образования позволяет не только определить

стратегическое направление образовательного процесса, но и наметить тактическую программу реализации его гуманистических целей.

Контрольные вопросы и задания

1. В чем выражается кризис современной педагогики?
2. В чем заключается сущность аксиологического подхода в изучении педагогических явлений?
3. Сформулируйте аксиологические принципы.
4. Чем различаются понятия «гуманизм» и «гуманность»?
5. Что является ядром гуманистического мировоззрения?
6. Назовите закономерности гуманизации образования.

Литература

- Берне Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Пер. с англ. - М., 1986.
- Гордин Л. Ю. Воспитание и социализация // Советская педагогика. - 1991. - №2.
- Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1987.
- Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990. Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. - М., 1989.
- Пахомов Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем // Вестник высшей школы. - 1990. - № 9.
- Смирнов С. А. Методика организации творческой познавательной деятельности - основа гуманистической педагогической системы // Инновационная деятельность в образовании. - 1995. - № 2.
- Философско-психологические проблемы развития образования. - М., 1981.

Глава 3 СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ

1. Сущность социализации

Соотношение социализации и воспитания. Воспитание представляет собой часть процесса социализации и рассматривается как целенаправленная и сознательно контролируемая социализация (семейное, религиозное, школьное воспитание). Воспитание выступает своеобразным механизмом ускорения процесса социализации. С помощью воспитания преодолеваются или ослабляются отрицательные последствия социализации, ей придается гуманистическая ориентация.

Воспитание как инструмент ускорения и корректировки социализации строится на основе общих принципов. К общим принципам воспитания относятся:

- принцип гуманизма, который предполагает признание самоценности личности, создание условий для ее гармоничного саморазвития, для реализации ее внутренней и внешней свободы;
- принцип культуросообразности, требующий создания такой социокультурной среды развития личности, в которой проявлялось бы органичное единство возможностей народной культуры (языка, искусства, религии, быта и т.д.) и достижений мировой цивилизации;
- принцип природосообразности означает отношение к человеку как части природы и создание для его развития соответствующей биологической, психологической и экологической среды;
- принцип целостности обуславливает единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности, ориентирует на творчество, самобытность, индивидуальность каждого человека и предполагает в этой связи интеграцию деятельности всех социальных институтов;
- принцип непрерывности обеспечивает последовательность и преемственность в развитии личности и предполагает вариативность, динамичность изменений в социально-педагогической системе в соответствии с требованиями настоящего и прогноза на будущее.

2. Механизмы социализации

Существует целый ряд механизмов, способствующих усвоению ребенком социальных норм. Рассмотрим основные из них.

Одним из значимых механизмов социализации является *подавление*. Его суть сводится к исключению из сферы сознания мыслей, чувств, желаний и влечений, причиняющих стыд, чувство вины или душевную боль. Этот механизм объясняет многие случаи забывания человеком выполнения каких-либо обязанностей, которые по разным причинам оказываются для него неприятными (Фрейд З. Психопатология обыденной жизни. - М., 1925).

Подавление чаще всего осуществляется произвольно. Однако в целом ряде случаев человек прилагает специальные усилия, чтобы предать забвению те или иные впечатления путем переноса внимания на другие действия. Механизм произвольного подавления получил название *вытеснения*.

Во многих случаях человек может испытывать чувство вины, переживать внутренний конфликт вследствие того, что имеет социально неприемлемые желания. Это чувство может быть как осознаваемым, так и неосознаваемым. Механизмом подавления такого чувства и разрешения противоречия между желаниями и присвоенной социальной нормой является *реакция на противоположную установку*.

Механизм *изоляции* связан с тем, что человек вытесняет эмоциональные компоненты каких-то неприятных, травмирующих впечатлений. В случае действия этого механизма идея (мысль, впечатление) осознается как нейтральная и безобидная для человека. Изоляция наблюдается при разрешении людьми ролевых конфликтов. Такой конфликт возникает тогда, когда в одной и той же ситуации человек вынужден играть две несовместимые роли. Для его разрешения на психологическом уровне как раз и используется механизм изоляции.

Важную роль в процессах социализации играет механизм *самоограничения*. Если человеку кажется, что его достижения менее значительны, чем достижения других людей, то он начинает страдать, его самоуважение понижается. Некоторые в такой ситуации прекращают свою деятельность. Это своеобразный уход - отступление перед трудностями, ограничение своего «Я». Данный механизм действует на всем протяжении развития личности. Использование механизма самоограничения во многих жизненных ситуациях оправданно, поскольку обеспечивает адаптацию к сложившейся ситуации. Однако он может приводить и к отрицательным последствиям в личностном развитии. Наблюдения показывают, что если ребенок часто отказывается от игр, учебных занятий, то у него могут сформироваться робость, стыдливость, которые в своей основе имеют низкую самооценку, а иногда комплекс неполноценности. Первые попытки человека в любой области не могут быть совершенными. Нередко, не зная своего потенциала, после первых же неудач человек бросает дальнейшие попытки и выбирает дело попроще. Этому способствуют нетактичность, а иногда и явно издевательские замечания окружающих, особенно значимых людей (родителей, учителей и др.). Многие потенциально талантливые люди так и не смогли раскрыться в силу нетерпимого отношения окружающих к их первым неудачным прозам.

Приписывание собственных нежелательных черт другим составляет сущность механизма *проекции*, который защищает человека от осознания этих же черт в себе. Отрицательные эмоции, которые были бы направлены против себя, обращены на других. Таким образом, человек сохраняет самоуважение.

Подозрительный человек склонен других считать тоже подозрительными, эгоистичный и раздражительный обнаруживает эти же недостатки у окружающих. Экспериментальными исследованиями установлено, что люди с высоким уровнем самооценки, но с невысоким мнением о других проецируют на них собственные недостатки. Эта тенденция в большей степени присуща тем, кто имеет комплекс неполноценности или характеризуется авторитарностью (*Шибутани Т.* Социальная психология. - М., 1969. - С.254).

В целом ряде случаев человек отождествляет себя с другим субъектом, группой, образцом. Этот процесс получил название механизма *идентификации* и является одним из главных механизмов социализации. В процессе идентификации человек осуществляет, в основном подсознательно, психическое уподобление себя другому человеку. Идентификация приводит к подражанию действиям и переживаниям других людей, присвоению их ценностей и установок.

Идентификация характерна для всех возрастных групп. Ее объектами могут стать родители, другие близкие люди, значимые лица, не только реальные, но и воображаемые (например, герои художественных произведений). Идентификация может быть полной или частичной, сознательной и неосознаваемой. Ее иногда отождествляют с научением как имитацией (подражанием). Однако при идентификации человек не только подражает действиям другого, но и становится похожим на него.

С идентификацией тесно связан такой механизм, как *интроекция*. При интроекции качества и установки другого как бы «встраиваются» в структуру личности субъекта без специальной переработки, в неизменном виде. Механизм интроекции - это путь построения собственной личности, а не просто приобретения знаний. Часто этот механизм действует подсознательно, но при самоанализе результаты интроекции становятся осознанными.

Следующий механизм социализации - *эмпатия*, т. е. сопереживание эмоциональному состоянию другого человека, проникновение в его переживания.

В ситуациях, когда человек переживает страх и тревогу, «включается» и механизм *интеллектуализации*. Вместо реальных действий по разрешению ситуации человек начинает абстрактно рассуждать о ней.

Этот механизм обычно включается в тех случаях, когда человек сталкивается с жизненно важными проблемами (болезнь, отсутствие работы и др.).

Интенсивная интеллектуализация наблюдается в периоды подросткового и юношеского развития, когда возникают сильные сексуальные желания и сопровождающие их эмоции. Чрезмерно интеллектуализирующие люди лишаются полноценной эмоциональной жизни и производят впечатление холодных и равнодушных.

Одним из самых распространенных механизмов социализации является *рационализация*. Ее суть состоит в том, что человек изобретает на первый взгляд логичные суждения и умозаключения для ложного объяснения своих фрустраций - психических состояний, характеризующихся наличием потребности, не нашедшей своего удовлетворения. Такое состояние сопровождается различными отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием и др. Фрустраций часто возникают в ситуациях конфликта, когда удовлетворение потребности наталкивается на непреодолимые или труднопреодолимые преграды. У детей фрустраций возникают в виде переживаемого «чувства крушения». Причиной фрустраций может служить неудача в овладении предметом, неожиданный запрет со стороны взрослого и др. Частые фрустраций ведут к формированию отрицательных качеств личности (агрессивности, раздражительности и др.).

Рационализация может проявляться в нескольких видах. Наиболее изученными являются дискредитация цели, самодискредитация и самообман.

Дискредитация цели используется людьми непроизвольно в ситуациях, связанных с недостижимостью целей. Аргументация при этом такова: «То, что недоступно мне, не может обладать высокими качествами».

Самодискредитация как способ рационализации имеет место в тех случаях, когда человек, имея высокий уровень притязаний и стремясь к труднодоступным целям, терпит и переживает неудачу. Боясь вторичных фрустраций, связанных с понижением его оценки в глазах референтных людей и групп, он объявляет, что переоценил свои возможности и поэтому его неудача естественна. Такая предвосхищающая рационализация предотвращает возможную критику со стороны других и новую фрустрацию.

Самообман чаще всего встречается в тех ситуациях, когда человек совершает выбор между двумя целями, альтернативными линиями поведения. При этом отвергнутый вариант сохраняет для него ценность, и он утверждает, что будто бы не имел подлинной возможности свободного выбора.

Для предотвращения или ослабления какой-либо неприемлемой мысли, чувства, действия используется механизм *аннулирования действия*. Обычно это повторяющиеся и ритуальные приемы, совершаемые в связи с верой в сверхъестественное и имеющие свои корни в детском возрасте. Например, то, что ребенок просит прощения и принимает наказание, означает, что его поступок как бы аннулируется и он может продолжать действовать с чистой совестью.

Механизм *сублимации* впервые был описан З. Фрейдом. Под сублимацией понимают перевод любого инстинктивного влечения, а также потребности и мотива, удовлетворение которых блокировано условиями ситуации, в возвышенное стремление и социально приемлемую деятельность. Сублимационные формы деятельности, как правило, являются творческими (научными, художественными и др.), лежащими в основе инновационных достижений.

3. Классификация и общая характеристика факторов социализации

Классификация факторов социализации. Социализация осуществляется в результате взаимодействия множества обстоятельств. Именно совокупное влияние этих обстоятельств на человека требует от него определенного поведения и активности.

Факторами социализации называют обстоятельства, условия, побуждающие человека к активности, к действию.

В отечественной и западной науке имеются различные классификации факторов социализации. Однако мы считаем наиболее логичной и продуктивной для педагогики ту, которую предложил А.В. Мудрик(1991).

Он выделил основные факторы социализации, объединив их в три группы:

- *макрофакторы*, влияющие на социализацию всех жителей планеты или очень больших групп людей, живущих в определенных странах (космос, планета, мир, страна, общество, государство);
- *мезофакторы* - условия социализации больших групп людей, выделяемых по национальному признаку (этнос); по месту и типу поселения (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных средств массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и др.);

-*микрофакторы* - социальные группы, оказывающие непосредственное влияние на конкретных людей (семья, группы сверстников, микросоциум, организации, в которых осуществляется социальное воспитание, - учебные, профессиональные, общественные и др.).

Макрофакторы. В последние годы все большее значение ученые придают макрофакторам социализации, в том числе и природно-географическим условиям, поскольку установлено, что они как прямым, так и косвенным путем оказывают влияние на становление личности. Знание макрофакторов социализации позволяет понять специфику проявления общих законов развития индивида как представителя *Homo sapiens* (рода человеческого), убедиться в могуществе воспитания.

На развитие человека оказывает влияние *географический фактор*, или природная среда.

В течение длительного времени влияние природно-географической среды не выявлялось. Однако экологические изменения биосферы, загрязнение окружающей среды, нарушение экологического равновесия в биосфере, вызванные антропогенной деятельностью, заставили человечество отнестись к этой проблеме с достаточной серьезностью. Созданные человеком силы стали угрожать самому существованию человека. Усилилось отрицательное влияние природных факторов на здоровье и деятельность человека.

В 30-е годы XX столетия В.И.Вернадский отмечал начало нового этапа развития природы как биосферы. На первом, завершившемся этапе изменения в биосфере таковы, что она в состоянии заглушить их и продолжить свое функционирование и воспроизводство в динамическом равновесии. На этом этапе влияние биосферы (т. е. человека) безвредно и приятно.

Второй, только начавшийся этап характеризуется тем, что изменения в биосфере становятся настолько грандиозными и масштабными, что она не в состоянии с ними справиться. В результате происходят изменения в динамическом равновесии, опасные для существования всего живого на Земле, включая и человека. Этот этап получил название современного экологического кризиса. В настоящее время констатируется факт превращения экологического кризиса в глобальный и общепланетарный.

Сегодня прогнозируется наступление следующего - третьего этапа, который может пойти по двум противоположным путям: либо человечество активизирует свое взаимодействие с природой и сможет преодолеть экологический кризис, либо не сумеет это осуществить и тогда погибнет. Экологическая катастрофа, становясь реальностью, заставляет принимать меры, активизирующие взаимодействие общества и природы. Чтобы выйти из экологического кризиса, необходимо изменить отношение каждого человека к окружающей среде.

Современный мир изобилует такими проблемами, которые имеют глобальный, планетарный характер, так как они затрагивают жизненные интересы всего человечества или, во всяком случае, его большинства. Таким образом, общественное сознание все более четко фиксирует систему качественно новых проблем, которые и получили название *глобальных проблем*.

Несомненно, что эти проблемы появились не вдруг. Они в той или иной мере сопутствовали процессу становления и развития цивилизации. Вырастая из локальных, национальных проблем, общечеловеческие проблемы требуют для своего решения совместных действий мирового сообщества.

Глобальные проблемы человечества не могут не отразиться в индивидуальном сознании. Вот почему проблемы глобалистики стали реальностью социализирующейся психики человека, который должен осознавать, что они угрожают деградацией и гибелью всему человечеству, нуждаются в позитивном решении, требуют общей координации и совместных усилий всех народов мира. Каждый человек должен осознать свою индивидуальную ответственность за увеличение числа и масштабов происходящих глобальных катаклизмов, остроту этих преобразований и их угрожающих размеров.

Мезофакторы. Рассматриваемая проблема связана также с вопросом взаимосвязи природы и этноса, так как у каждого народа существует своя географическая среда обитания, оказывающая специфическое влияние на национальное самосознание, демографическую структуру, межличностные отношения, образ жизни, обычаи, привычки.

Специфика географической среды формирует структуру этнической общности, региональную специфику, культуру, физический тип людей, расовые признаки (цвет кожи, глаз, форма и цвет волос, форма черепа, рост и др.). В каждом этническом объединении складываются свои виды деятельности, межэтнические отношения, различный семейный быт, брачные обычаи и обряды.

Этнические традиции дают о себе знать в способах защиты от воздействий природной среды, в создаваемых культурных ценностях (образах художественного и научного творчества). В каждой этнической группе складывается свое представление о личности, ее поведении и менталитете.

Проектирование экологического пространства становится реальной задачей образовательных институтов.

Микрофакторы. Общество всегда обеспокоено тем, чтобы темпы социализации подрастающего поколения не отставали от темпов и уровня развития самого общества. При рассогласовании этих темпов начинается торможение общественно значимых процессов.

Общество осуществляет социализацию через различные институты социализации - общепринятые социальные нормы, традиции, обычаи, семья, а также государственные и общественные учреждения и организации. Ведущая роль в этом процессе принадлежит образовательным учреждениям - детским садам, школам, средним и высшим учебным заведениям. Все вместе они образуют систему образовательных учреждений, которая подробнее будет рассмотрена позднее.

Влияние институтов социализации противостоит стихийным социальным взаимодействиям, которые можно «просчитать», спрогнозировать, направить по какому-то определенному пути.

Стихийные и управляемые процессы взаимодействуют, влияя на результаты друг друга. В рамках функционирования того или иного института социализации имеют место оба процесса. Воспитывающее, целенаправленное воздействие может не привести ни к каким результатам или даже обуславливать отрицательные, незапланированные «воспитывающие» результаты.

Цели деятельности социальных институтов непостоянны. Изменения, происходящие в обществе, меняют характеристики идеальных типов личности, характеризующихся набором многочисленных показателей и свойств.

В этом плане всегда можно говорить о *социальном заказе общества* институтам социализации. В соответствии с заказом институты социализации меняют концептуальные (теоретические) модели. Изменения происходят соответственно переменам в государственной политике, в том числе и в образовательной. Вероятно, именно этим можно объяснить происходящую сегодня повальную концептуализацию всех образовательных звеньев, «задающих» основные требования к личностно-развивающей среде, личностному пространству, образу жизни, ценностным ориентациям, поведению и другим параметрам, вплоть до требований к внешнему облику субъектов образовательного процесса. Следовательно, социализация на деле оказывается государственной и образовательной политикой в действии.

4. Этнические особенности и их роль в социализации

Понятие этноса. *Этнос - это «исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих общими чертами и стабильными особенностями культуры (включая язык) и психического склада, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований»* (Краткий словарь по социологии. - М., 1988. - С.461). Этническая или национальная принадлежность человека, как установлено, определяется прежде всего языком, который он считает родным, и культурой, стоящей за этим языком.

В различных странах этнос можно рассматривать как фактор социализации разного уровня. В национальных государствах, где подавляющее большинство жителей принадлежит к одному этносу, он - макрофактор. В том случае, когда какой-либо этнос представляет собой интенсивно общающееся национальное меньшинство в том или ином поселении, он - микрофактор (Гарлем в Нью-Йорке). В России этнос - мезофактор, так как даже многочисленные этносы, имеющие собственную государственность (автономные республики), не могли не испытать на себе влияния других этносов и не воспроизвести в своей жизнедеятельности характерные для них свойства и признаки (А. В. Мудрик).

Известно, что современное человечество многообразно по своему составу. Оно имеет две-три тысячи этнических общностей.

Существующие сегодня на Земле государства (их около двухсот) полиэтничны. Это заставляет смотреть на этнические проблемы как на наиболее приоритетные в политике любого государства, в том числе и России.

Влияние этноса. Каждый этнос имеет специфические особенности, совокупность которых образует его национальный характер или психический склад, которые проявляются в национальной культуре. Этнопсихологи выделяют такие различия, например, в характере и традициях труда людей, в особенностях быта, представлениях о семейных взаимоотношениях и взаимоотношениях с другими людьми, о добре и зле, красивом и некрасивом и т.п.

Нужно иметь в виду, что этнические особенности характеризуют не отдельного человека, а многочисленные группы - нации. Формируются они в течение веков и даже тысячелетий под влия-

нием природно-географической среды, экономических, социальных, религиозных и других обстоятельств, в которых проживает тот или иной этнос.

Наиболее очевидно этнические особенности проявляются на уровне обыденного сознания. Например, пунктуальность как черта личности, имеющая высокую оценку у немцев, малозначима для испанцев и еще меньше для жителей Латинской Америки.

Этнос как фактор социализации подрастающих поколений нельзя игнорировать, но не следует и абсолютизировать его влияние. Так, при сравнительном изучении воспитания в многочисленных, не похожих друг на друга культурах обнаружилось, что во всех них стремились воспитывать одни и те же черты у детей каждого пола. У мальчиков. основное внимание уделялось развитию самостоятельности и стремления к успеху, у девочек - чувства долга, заботливости и покорности. Но существуют общества, в которых шаблоны воспитания иные, и в них мужчины и женщины ведут себя иначе (*Шибутани Т.* Социальная психология. - С. 424).

Все народы стремятся воспитывать своих детей трудолюбивыми, смелыми, честными. Различия состоят в том, каким образом решаются эти задачи. Этнические особенности, связанные со способами социализации, подразделяются на *витальные* (жизненно важные, биофизические) и *ментальные* (духовные).

Под витальными особенностями этноса понимаются способы физического развития детей (вскармливание ребенка, характер питания, спортивные занятия, охрана здоровья детей и др.).

На социализацию подрастающего поколения большое влияние оказывают и ментальные особенности - духовный склад этноса, который рядом ученых обозначается как менталитет и формируется в специфических социокультурных условиях жизни того или иного народа.

Социализация в условиях влияния нескольких этносов. В России существует значительное количество этносов. Поэтому часто успех процесса социализации зависит от влияния на человека культуры двух или более этносов. И здесь огромное значение имеют последствия межкультурных контактов.

Витальные, и в особенности ментальные, проявления этноса затрудняют вхождение людей в новую этническую группу. Специальными исследованиями установлено, что вхождение в новую этническую группу, в новую культуру сопровождается неприятными чувствами дискомфорта, отверженности, потерей статуса, друзей, снижением уверенности в себе, депрессией, тревожностью, раздражительностью, психосоматическими расстройствами.

Наряду с негативными имеют место и позитивные следствия перехода в новую этническую группу - принятие новых ценностей, новых социальных установок, новых моделей поведения, которые в совокупности могут обеспечить условия для личностного роста.

Время адаптации в новой этнической группе и степень выраженности «культурного шока» зависят от многих показателей, в том числе и от индивидуальных особенностей (личностных и демографических); от готовности к переменам и знания языка, культуры, условий жизни; индивидуального опыта пребывания в инокультурной среде; степени сходства и различия между культурами и др.

Школа, принявшая беженцев, переселенцев, должна быть готова к встрече с невротическими и психосоматическими расстройствами, отклоняющимся и даже преступным поведением. Успешное приспособление «чужака», его благополучие и душевное здоровье зависят от умения снять «шок перехода» в новую культурную среду.

Выделяют различные типы межкультурных контактов:

«Перебежчик» - человек, отбрасывающий собственную культуру в пользу чужой.

«Шовинист» - приверженец собственной культуры.

«Маргинал» колеблется между двумя культурами, испытывая внутриличностный конфликт, путается в идентичности и в итоге не удовлетворяется требованиями ни одной из культур.

«Посредник» синтезирует обе культуры, являясь их связующим звеном.

У индивидов и групп обычно имеет место один из следующих выборов: ассимиляция, сепаратизм, маргинализация, интеграция. Продуктивным выбором является интеграция, которую называют «конструктивной маргинальностью», «межкультурной компетентностью», а индивида, сделавшего такой выбор, - «человеком мультикультуры».

Таким образом, успешная адаптация не всегда представляет собой ассимиляцию с чужой культурой и приспособление к новой среде. Индивид, хорошо приспособленный к жизни в новом обществе, вместе с тем может сохранять особенности своей этнической или культурной группы. Он может овладеть богатствами еще одной культуры без ущерба для ценности собственной.

Представители разных народов и культур по-разному интерпретируют причины поведения и результаты деятельности. Задача учителя - помочь им понять причины поведения друг друга, освоить характерные черты взаимодействующих культур. Для этого целесообразно использовать тренинг, направленный на решение задачи объяснения поведения представителей другой культуры. В этом случае дети не отказываются от собственной культуры, чтобы стать похожими на представителей другой культуры, а учатся видеть ситуации с точки зрения ряда этнических групп, понимать диапазон видения мира членами разных этносов.

Чтобы обучить взаимодействию представителей различных этнических групп, необходимы специальные программы. Они называются «культурными ассимиляторами». Первые «культурные ассимиляторы» были разработаны американскими психологами в начале 60-х годов и были предназначены для американцев, взаимодействующих с арабами, греками-тайцами и др. Авторы программ ставили своей целью за короткое время дать обучающимся как можно больше информации о различиях между двумя культурами.

К настоящему времени создано много «культурных ассимиляторов», но пока ими пользуется узкий круг лиц, к тому же нет ассимиляторов, в которых были бы учтены многонациональные субъекты взаимодействия, что особенно актуально для России. В то же время во многих регионах страны работают учителя, не имеющие опыта межкультурного общения, четких представлений об этнических различиях между народами и уж тем более о моделях подготовки к межкультурному взаимодействию и программах типа «культурного ассимилятора».

5. Особенности социализации в условиях сельского, городского и поселкового образа жизни

Существенным фактором социализации является тип поселения, в котором живут нынешние дети, подростки, юноши, взрослые люди. Наиболее типичными поселениями России являются города и деревни (села), поселки. У горожан и селян складываются различные образы жизни.

Различия в социально-экономических, социально-психологических, культурных и природных условиях жизни города и села являются реальными предпосылками для появления неповторимых черт в поведении их жителей. Эти особенности должны быть учтены в образовательной теории и практике.

Факторы, воздействующие на растущую личность в городской и сельской местностях, приводят к появлению городской и сельской ментальностей. В них по-разному выражены ценностные ориентации, способы жизнедеятельности, уровни притязаний, специфика взаимодействий и взаимоотношений, социальные нормы, традиции, обычаи, т.е. основные переменные, входящие как в содержание понятия «ментальность», так и в содержание понятия «образ жизни» (в нем фиксируется широкий диапазон индивидуальных и групповых проявлений или факторов человеческого бытия: материальных, духовных, социальных, культурных, пространственных, временных и т. д.).

Особенности сельского образа жизни. Сельский тип поселения продолжает оставаться эффективным фактором социализации подрастающего поколения, поскольку в них и в настоящее время достаточно силен социальный контроль за поведением человека. В жизненном укладе сел сохранились элементы традиционной соседской общины. В них довольно стабильный состав жителей, слаба его социально-профессиональная и культурная дифференциация, тесные родственные и соседские связи. Все хорошо знают друг друга, а потому каждый эпизод жизни любого селянина может становиться объектом оценки со стороны окружающих.

Для села характерна «открытость» общения. Отсутствие больших социальных и культурных различий между жителями создает условия для близкого общения взрослых и детей, причем чем меньше деревня, тем «интимнее» общение детей со взрослыми, со старшими и младшими по возрасту.

Современные деревни и села сохранили многие традиционные черты сельского образа жизни. Ритм жизни в них размерен, нетороплив, природосообразен. Однако в последние десятилетия заметно растущее влияние города на деревню. Оно приводит к переориентации в жизненных ценностях. Особую роль в этом играют средства массовой информации, пропагандирующие городской образ жизни, который становится эталоном, мечтой для сельских детей и молодых людей.

Создаваемые новые концепции сельской школы ориентированы на образ ее выпускника как человека культуры и хозяина земли, на его подготовку к жизни в определенном социокультурном пространстве. Это предполагает формирование его готовности к землепользованию и хозяйствованию на земле, ориентации на жизнь в сельской местности, отношения к школе как духовному центру села, как источнику культуры (Концептуальные основы модели сельской школы «Образование, культура, сельскохозяйственный труд, экология». - Ростов-на-Дону, 1994).

Особенности городского образа жизни. Другими являются условия социализации подрастающего поколения в городах. Современный город - средоточие материальной и духовной культуры общества. Городское население состоит из многочисленных социальных слоев и профессиональных групп, имеющих самые разные ценностные ориентации и стили жизни.

Город увеличивает мобильность людей, в том числе школьников. За единицу времени они получают большой объем впечатлений, различного рода информации. Носителями информации являются архитектура, планировка города, транспорт, реклама, поток людей, отдельные люди, учреждения и организации.

В городе в течение дня школьник сталкивается с огромным количеством людей, что позволяет ему приобрести опыт социальных взаимодействий, помогающих лучше ориентироваться в окружающей действительности. Это же развивает у ребенка способность к наблюдению и пробуждает интерес к социальной жизни.

В современном городе ребенок является членом многих коллективов и групп по месту жительства, обучения, проведения досуга и т. д. Чем старше он становится, тем в большее количество групп входит. В каждой имеются свои требования, свои нормы жизни и общения.

Так, в городе существенно различается одобряемое и неодобряемое поведение взрослых, мальчиков и девочек, подростков и старшеклассников. Общение между взрослыми и школьниками по мере взросления последних становится менее интенсивным и открытым. Общение со сверстниками отличается тем, что с возрастом школьник ищет и находит партнеров вне класса, школы, двора. Поэтому его социализация в большей степени зависит от сверстников, от того, какие нормы в таких компаниях являются преобладающими. Нередко эти нормы противоречат социально принятым образцам поведения.

В целом город предоставляет личности возможность широкого выбора кругов и групп общения, системы ценностей, стиля жизни. Здесь растущий человек имеет многообразные возможности для самореализации.

Особенности поселкового образа жизни. Иные условия социализации складываются в типах поселения, которые получили название «поселок». Это специфические микрорайоны в старых промышленных городах или поселки, возникшие на местах крупных новостроек. Нормы жизни и общения в подобных поселках имеют свои неповторимые особенности.

Открытость жизни каждого человека, каждой семьи в поселке еще больше, чем в деревне. Но одновременно здесь отмечается жесткая обособленность каждого. Это проявляется в том, что никто не считает нужным ориентироваться на мнение окружающих, особенно когда речь идет о собственном благополучии. Дети вместе со взрослыми «на равных» участвуют во всех повседневных и торжественных событиях. В то же время они собираются в свои группы, противостоящие взрослым в своем поселке, и сверстникам в округе. В поселках одобряется усредненность поведения и образа жизни. Однако именно подростки из поселков утрированно следуют модным веяниям.

Жизнь каждого в поселке настолько зависит от окружающей среды, что противопоставлять себя ей практически невозможно. Вследствие этого молодые люди здесь малорефлексивны (т.е. не анализируют свое поведение), не склонны к глубоким дружеским отношениям. Главное - раствориться в «массе». Уровень общения характеризуется прагматичностью, событийностью, бедностью информации общекультурного характера.

Как видим, результатом социализации детей и молодых людей в поселках является усвоение опыта, созданного в них из традиционного бытия, свойственного селу, и норм городского образа жизни. Многие исследователи считают, что такой своеобразный социальный опыт не свидетельствует о переходе от сельского к городскому образу жизни. Это именно особый образ жизни, потому и специфична в его условиях социализация.

6. Средства массовой коммуникации и их роль в процессах социализации

Особую роль в процессах социализации играют средства массовой коммуникации, которые являются разновидностью массового общения людей. Синонимами понятия «массовая коммуникация» являются понятия «массовые информационные процессы», «массовая информация» и др.

Массовая коммуникация имеет определенную социальную направленность, выражающую интересы больших социальных групп. Она является фактором оптимизации их жизнедеятельности. Основные функции массовой коммуникации - поддержание и укрепление общественных отношений, утверждение идеологии правящих групп, социальное регулирование и управление, распространение научных знаний и культуры, организация развлечений и т. д.

Массовые информационные потоки могут идти сверху вниз (от правящих социальных групп к остальным социальным группам общества); снизу вверх (обратная связь от различных слоев населения к правящим группам); по горизонтали (информация социальных групп друг о друге). Распространяя информацию о жизнедеятельности различных социальных групп, массовая коммуникация играет большую роль в формировании соответствующих социальных представлений и стереотипов различных социальных групп общества друг о друге.

Следует отдельно выделить социально-психологические функции массовой коммуникации, в основе которых лежат потребности как общества в целом, так и отдельных социальных групп и людей. В основу классификации социально-психологических функций массовой коммуникации может быть положена система отношений человека к обществу, к группе, к самому себе. Исходя из этого, выделяют следующие функции: социальная ориентировка (индивид - общество), аффилиация (индивид - группа), контакт с другими лицами (индивид - другой человек), самоутверждение (индивид - он сам), эмоциональная разрядка.

Функция *социальной ориентировки* опирается на потребность в информации для ориентировки в социуме. Информация о социальных явлениях и группах, получаемая из средств массовой коммуникации, облегчает такие процессы социализации, как усвоение отдельным человеком социального опыта общества, его преобразование в собственные ценности и установки.

Функция *аффилиации* имеет основой потребность человека чувствовать себя членом определенных групп, чаще всего референтных, вхождение в которые повышает его защищенность и уверенность. Массовая коммуникация предоставляет неограниченные возможности для этих выборов, определяемых социальными установками и ценностными ориентациями. При этом наиболее продуктивным является использование механизма идентификации, т. е. отождествление себя с членами этих групп.

Функция *контакта* обусловлена потребностью личности в связях с другими людьми, которые дают возможность проявить, утвердить себя, персонализироваться. Чаще всего эта функция проявляется, когда человек не имеет возможности проявить себя в непосредственном общении, ощущает дефицит общения и собственную невостребованность.

Функция *самоутверждения* проявляется в получении человеком информации, подтверждающей его ценности, идеи и взгляды. В таких ситуациях совпадение выполняет роль психологической поддержки, способствует упрочению собственных установок и ценностных ориентации, вызывает ощущение правоты и надежности.

Функция *эмоциональной разрядки* реализуется через включение в развлекательные программы, публикации и сообщения, которые выполняют роль отвлекающих и переключаящих факторов, помогают изменить диапазон личности, расширяя его «разрешительные» эмоциональные возможности.

Ребенок рано начинает испытывать воздействие средств массовой коммуникации. Первое место по своему влиянию на детей занимают электронные средства: кино, телевидение, видео. Они значительно потеснили печатные средства.

Сегодня психологи констатируют, что у современных школьников происходят изменения в психике в связи с внедрением в нашу жизнь компьютеров. Появился даже термин «компьютерная психология».

7. Семья как институт социализации

Социальный статус семьи как института социализации определен давно и однозначно: быть базовым фактором социализации. Наиболее принятым определением *семьи* является характеристика ее как *общности, основанной на общесемейной деятельности, связанной узами супружества - родительства - родства, осуществляющей воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, социализацию детей и поддержку существования членов семьи.*

Существование семьи как социальной общности и как места рождения и социализации детей основано на массовой потребности людей в семейном образе жизни. Семья на протяжении длительной истории человечества остается основной формой организации воспроизводства обществ. Именно семья остается главной, исторически сложившейся формой личностного удовлетворения социальной потребности в воспроизводстве населения. Однако в последнее время достаточно четко намечается тенденция уменьшения потребности семьи в детях, что сказывается на демографической ситуации, сложившейся в ряде стран.

Основными мотивирующими факторами образования семьи выступают: стремление избежать одиночества, желание иметь детей, реализация потребности в эмоциональном контакте, в понимании, создание психологической «ниши», поиск способов и механизмов психологической защиты.

Диапазон индивидуальных моделей семьи достаточно велик. Также разнообразны феномены, в которых реализуются типы семейных отношений, от страстно-любовных до неприязненно-враждебных: любовь, дружба, синтонность, аттракция, симпатии и другие виды эмпатийных переживаний.

Считается неправомерным деление функций семьи на главные и второстепенные. Более принятой является классификация функций семьи на специфические и неспецифические. *Специфические функции* семьи определяются ее сущностью, ее социальной природой. *Неспецифические функции* институт семьи был вынужден освоить под давлением складывающихся социально-исторических условий. К специфическим функциям семьи относятся репродуктивная (рождение детей); социализирующая (обеспечивающая воспитание детей); охранительная (ответственность за защиту членов семьи).

Социологи считают, что в XX в. произошел «перехват» семейных функций, т.е. семья присвоила себе ряд функций других социальных институтов (образовательных, правовых, обслуживающих, досуговых и др.). Так, неспецифическими функциями семьи являются: накопление и передача собственности и статуса, организация производства и потребления, ведение домашнего хозяйства; организация досуга, связанного с заботой о здоровье и благополучии членов семьи, микроклимате, способствующем снятию напряжений, развитию каждого члена семьи. Неспецифические функции семьи могут резко изменяться на разных исторических этапах, сужаясь, расширяясь, модифицируясь или даже исчезая.

Семья как институт социализации претерпевала и продолжает претерпевать существенные изменения. Поэтому при характеристике семьи указывают, какой модели она соответствует - традиционной или же современной. *Традиционные семьи* имеют родственно-семейный тип организации, а *современные* - ценностям рода предпочитают экономические и личностные интересы.

Основными трансляторами социальных и культурных ценностей, главными «фигурами», влияющими на решение задач воспитания и социализации, были и остаются родители ребенка. Это не значит, что старшие члены семьи (бабушки, дедушки, тети, дяди) или старшие дети в многодетных семьях не могут быть реальными и равноправными участниками этих процессов. Однако реальная ценность производимых ими воздействий находится в прямой зависимости от социальной, гражданской позиции и включенности в жизнедеятельность не только семьи, но других социальных групп.

Следовательно, в каждой семье складываются неповторимая психологическая структура семейных отношений, специфическая система воздействий. Культивирование в каждой семье ценностного отношения к каждому ее члену, его индивидуальным проявлениям, соблюдение прав и свобод, создание условий для творческой самореализации, формирование личной ответственности за все происходящее в семье могут превратить ее в личностно-развивающее пространство.

8. Общество сверстников как фактор социализации

Виды отношения между сверстниками. Непременным условием социализации ребенка является его общение со сверстниками, которое складывается в таких малых группах, как группы детского сада, школьные классы, различные неформальные детские и подростковые объединения.

В каждой малой группе существует своя неповторимая «мозаика» межличностных отношений. Однако как бы ни отличались друг от друга малые группы по межличностным отношениям, они всегда несут на себе влияние стереотипов поведения, норм, особенностей общения, «языка», присущих большим социальным группам.

В детских и подростковых группах психологи выделяют функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения между сверстниками. *Функционально-ролевые отношения* зафиксированы в специфичных для данной общности сферах жизнедеятельности детей (трудовой, учебной) и разворачиваются в ходе усвоения ребенком норм и способов действий в группе под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого.

Основная функция *эмоционально-оценочных отношений* в детской и подростковой группе - осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. На первый план здесь выступают эмоциональные предпочтения - симпатии, антипатии, дружеские привязанности и пр. Они возникают в онтогенезе довольно рано. Так, если дошкольник следует этим нормам, то он оценивается другими детьми позитивно, если отходит от этих норм, то возникают «жалобы» взрослому, продиктованные желанием подтвердить норму.

Личностно-смысловые отношения - это взаимосвязи в группе, при которых мотив одного ребенка приобретает для других сверстников личностный смысл. При этом другие начинают переживать интересы и ценности этого ребенка как свои собственные мотивы, ради которых они, принимая различные социальные роли, действуют. Личностно-смысловые отношения особенно ярко проявляются в тех случаях, когда ребенок во взаимоотношениях с окружающими берет на себя роль взрослого и действует согласно ей.

Особенности отношений в различном возрасте. Межличностные отношения ребенка со сверстниками, возникающие стихийно или организуемые взрослыми, характеризуются возрастной динамикой. Так, дошкольники в играх и в реальной жизни, общаясь со сверстниками, воспроизводят отношения взрослых, реализуют нормы и ценности, усвоенные в общении со взрослыми как наиболее референтными для него. Взаимоотношения дошкольников в группах сверстников характеризуются ситуативностью и неустойчивостью. Они часто ссорятся и быстро мирятся. Однако именно в этом общении происходит усвоение определенных норм взаимодействия. Неблагополучное положение ребенка в группе, неумение общаться, непопулярность среди сверстников, снижая интенсивность его общения, замедляют процессы социализации.

У младших школьников основания межличностных отношений иные, чем в группах дошкольников. Предпочтения в выборе товарищей определяются в наибольшей степени успехами или неудачами сверстников в учебе. При этом они ориентируются на мнение учителя. У младших школьников появляются первые признаки взаимоотношений по интересам, что является основой формирования неформальных групп.

Отношения сверстников друг к другу приобретают большую устойчивость, выделяются популярные дети, обладающие умениями общения, и дети, не пользующиеся популярностью в классе. Неблагополучное положение ребенка в системе межличностных отношений в классе затрудняет процесс организованной социализации - воспитания.

Для подростков наиболее важным в межличностных отношениях становится соответствие ожиданиям. Поэтому особую ценность приобретают такие качества личности, как смелость, сообразительность, умение понять товарища и помочь ему. Подросток сам готов оказать поддержку сверстнику, но и от него ждет помощи. Общение со сверстниками для него - это самостоятельная и значимая сфера жизни. Психологи считают, что потребность обрести индивидуальность и добиться ее признания окружающими, быть похожим на взрослого является преобладающей в подростковом возрасте.

Именно поэтому неформальные группы, объединенные общностью интересов и взаимными симпатиями, приобретают для подростка особую притягательность. Иногда личностные качества подростка, которые очень ценятся в одной группе, отвергаются в другой, отличающейся иными ценностными ориентациями. Расхождения между взглядами подростка на себя и отношением к себе, неуспех в общении толкают его на поиск группы, где он может утвердить себя в ином качестве.

В школьных классах с высоким уровнем развития коллективных отношений, где взаимоотношения основаны на доверии, товарищеской взаимопомощи и ответственной зависимости, проявления индивидуальности подростка независимо от его статуса в группе встречают поддержку других. В группах с низким уровнем коллективных отношений проявления индивидуальности пресекаются без учета их нравственного содержания. Необычность, уникальность одноклассника воспринимается как нежелательный фактор, несущий в себе угрозу для остальных.

Из множества сфер общения подростком выделяется референтная группа сверстников, с требованиями которой он считается и на мнение которой ориентируется в значимых для себя ситуациях. Выявление этой референтной группы помогает педагогу понять, кто оказывает наибольшее влияние на психологический климат класса. Опора на авторитет «значимого круга общения» усиливает эффект целенаправленной социализации.

В раннем юношеском возрасте социальная среда, с которой взаимодействуют школьники, расширяется. Это обусловлено их стремлением определить свое место в мире. Общение со сверстниками является условием их становления, их «взрослости», дифференцированного и избирательного строительства деловых и личностных взаимодействий. Старшеклассники отдают себе отчет, с кем из сверстников хорошо совместно готовиться к экзамену, а с кем проводить свободное время.

И. С. Кон выделяет следующие функции общения сверстников в юности. Во-первых, общение выступает как важнейший канал информации, из которого старшие подростки и юноши черпают данные, не сообщаемые им взрослыми. Во-вторых, это специфический вид деятельности межличностных отношений, которые обеспечивают условия формирования ценностных ориентации.

В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Принадлежность к группе способствует эмансипации от взрослых и порождает ощущение психологической защищенности со стороны сверстников.

Детская субкультура. Детская субкультура, носителем которой является детское сообщество, занимает особое место в общечеловеческой культуре. Она выполняет функции первичной социализации ребенка.

Субкультура как феномен характеризуется совокупностью норм, ценностей, представлений и стереотипов поведения традиционной культуры, интерпретированных конкретным, относительно замкнутым сообществом. Формой ее проявления является самоорганизация общения и культурной жизни в таком сообществе. По выражению М.Брейка, *субкультура - это нормы, отделившиеся от общепринятой системы ценностей и традиционного стиля поведения и способствующие сохранению и развитию определенного стиля жизни в сообществе.*

Отличия субъектов одной субкультуры от других включают как элементы сознания (представления, идеалы, ценностные ориентации, интересы), так и элементы социального поведения и межличностных отношений. Определить носителей конкретной субкультуры можно по таким ее внешним проявлениям, как язык, стереотипы поведения, этикет, прически, оформление жилища. Что касается детской субкультуры, то она предстает как культурное пространство и круг общения детей, подростков и юношей, помогающих им адаптироваться в социуме и создавать свои автономные нормы и формы поведения.

К проявлениям подростковой и юношеской субкультуры относятся попытки создания новых норм социального действия, которые должны быть приняты и должны быть поняты педагогом. Подростки более активны, чем младшие дети, для своего самоутверждения ищут новые формы деятельности и поведения, более рискованны и нестандартны в этом. Кризис подросткового возраста отчасти связан с болезненным отказом от детских правил поведения и попыткой выработать новые, часто альтернативные как для взрослой, так и для детской жизни. Поэтому подростково-юношеская субкультура выполняет не только социализирующую функцию, но и конструктивно-творческую, поскольку ее явления непосредственно включены в жизнь общества и определяют некоторые формы ее развития.

Факторы, отделяющие подростково-юношескую субкультуру от мира взрослых, связаны с противоречивостью норм взрослой жизни, резкими культурными и технологическими изменениями, одиночеством, противоречивым влиянием средств массовой коммуникации, неустойчивостью социальной среды (Краткий словарь по социологии. - М., 1988. - С.231). В таких условиях группы подростков и юношей тяготеют к различным формам контркультурного движения и отклоняющегося поведения, которые приобретают характер все возрастающей тенденции в современном обществе.

Выявлены две тенденции развития подростковой и юношеской субкультуры. Первая из них проявляется в том, что, имея общие черты, она дифференцируется по регионам и многочисленным молодежным течениям. Вторая тенденция вызвана влиянием на молодежную субкультуру уголовно-лагерной субкультуры (контркультуры). В этом случае мы имеем дело с протестом молодых людей, которые не покушаются на правовые основы существующего общества, но бросают вызов его морали, приличиям, принятым нормам поведения.

Наличие и распространение контркультуры - признак кризиса культуры того или иного общества, неудовлетворенности человека, чаще всего вновь вступающего в жизнь, предлагаемыми данной культурой системой ценностей, норм и образцов поведения. Ее устойчивость зависит от способности общества преодолеть кризис своей культуры.

Контрольные вопросы и задания

1. Чем различаются понятия «социализация» и «адаптация»?
2. Каково соотношение социализации и воспитания? Какой процесс является частью другого?
3. Какие механизмы процесса социализации известны? Какие механизмы социализации следует поддерживать и развивать в учащихся?
4. Предложите свою классификацию факторов социализации.
5. Какую роль в социализации играют этнические особенности?
6. Как меняется процесс социализации при существовании нескольких этносов?
7. Каковы особенности в условиях сельского, поселкового и городского образа жизни?
8. Как влияют на социализацию ребенка средства массовой коммуникации?
9. Почему семья считается базовым фактором социализации? Что это означает?
10. Какую роль в социализации играет общество сверстников?

11. Какой фактор социализации оказывает наибольшее влияние? При каких условиях это верно?

Литература

- Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования. - М., 1994.
 Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. - М., 1994.
 Донцов А. И. Психология коллектива. - М., 1987.
 Колесников Л. Ф., Гурченко В. Н., Борисова Л. Г. Эффективность образования. - М., 1991.
 Кон И. С. Ребенок и общество. - М., 1988.
 Мио М. Культура и мир детства. - М., 1988.
 Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. - М., 1988.
 Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М., 1982.
 Петровский В. А. Личность в психологии. - Ростов н/Д, 1996.
 Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. - М., 1971.
 Флейк-Хобсон К. и др. Мир входящему: развитие ребенка и его отношений с окружающими. - М., 1992.

Глава 4 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

1. Педагогическое взаимодействие как базовая категория педагогики

Сущность педагогического взаимодействия. Современная педагогика меняет свои ведущие принципы. Активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоотношение, взаимоприятие, поддержка, доверие, синтонность и др.

Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь.

Важнейшей характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия является возможность воздействовать друг на друга и производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере.

Под *прямым* воздействием понимается непосредственное обращение к ученику, предъявление ему определенных требований или предложений. Специфика деятельности педагога обуславливает необходимость использования именно этого вида взаимодействия. Однако постоянное вмешательство в мир ученика может создавать конфликтные ситуации, осложняя взаимоотношения педагога и учащихся. Поэтому в некоторых случаях более эффективным является *косвенное* воздействие, суть которого заключается в том, что педагог направляет свои усилия не на ученика, а на его окружение (одноклассников и друзей). Изменяя обстоятельства жизни ученика, учитель изменяет в нужном направлении и его самого. Косвенное взаимодействие чаще используется в работе с подростками, для которых характерно появление своей субкультуры.

При воздействии на окружение оправдывает себя прием воздействия *через референтное лицо*. У каждого ученика есть одноклассники, с мнением которых он считается, чью позицию он принимает. Это и есть референтные для него лица, через которых педагог организывает воздействие, делая их своими союзниками.

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. Другими словами, педагог и ученики воспринимают в процессе взаимодействия, с одной стороны, функции и роли друг друга, а с другой - индивидуальные, личностные качества.

Личностные и ролевые установки педагога проявляются в его поведенческих актах, но преобладание какой-либо из них обуславливает соответствующий эффект влияния его личности на ученика.

Функционально-ролевая сторона взаимодействия педагога с учащимся обусловлена объективными условиями педагогического процесса, например контролем результатов деятельности учащихся. В этом случае личность педагога как бы вынесена за пределы взаимодействия.

Оптимальным вариантом для педагогического процесса является установка педагога на функционально-ролевое и *личностное взаимодействие*, когда его личностные особенности проступают через ролевое поведение. Подобное сочетание обеспечивает передачу не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога. В этом случае педагог, взаимодействуя с учеником, передает свою индивидуальность, реализуя потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащегося. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Функционально-ролевая сторона педагогического взаимодействия направлена главным образом на преобразование когнитивной сферы учащихся. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Учителя с ориентацией на этот тип взаимодействия как бы подгоняют внешнее поведение под определенные стандарты.

Личностная сторона педагогического взаимодействия в большей степени затрагивает мотивационно-смысловую сферу учащегося. Научное знание, содержание образования в этом случае выступают средством преобразования этой сферы.

Воздействие педагога на ученика может быть *преднамеренным* и *непреднамеренным*. В первом случае оно осуществляется по целевой программе, когда педагог заранее моделирует и планирует ожидаемые изменения. Педагог, намеренно или ненамеренно предлагая образцы своей субъектности другим людям, и прежде всего воспитанникам, становится объектом подражания, продолжая себя в других. Если учитель не является для учащихся референтным лицом, то его воздействия не вызывают необходимого преобразующего эффекта, сколь бы ни были высоко развиты его личностные, индивидуальные и функционально-ролевые параметры.

Механизмами преднамеренного влияния являются *убеждение* и *внушение*. Убеждение выступает как метод формирования осознанных потребностей, побуждающих личность действовать в соответствии с принятыми в обществе и культивируемыми в данной социальной группе ценностями и нормами жизнедеятельности.

Убеждение - это система логических доказательств, требующая осознанного отношения к ней того, кто ее воспринимает. Внушение, наоборот, основано на некритическом восприятии и предполагает неспособность внушаемого сознательно контролировать поток поступающей информации.

Необходимым условием внушающего воздействия является авторитет педагога, доверие к его информации, отсутствие сопротивления его влиянию. Поэтому установки, мнения и требования учителя могут стать активными средствами оказания значительного влияния на восприятие и понимание учениками той или иной информации.

Особенностью внушения является его направленность не на логику и разум личности, не на ее готовность мыслить и рассуждать, а на получение распоряжений, инструкций к действию. Внушенная авторитетным учителем установка может стать основой оценки, которую учащиеся будут давать друг другу. Внушение в педагогическом процессе должно использоваться очень корректно. Оно может происходить через мотивационную, познавательную и эмоциональную сферы личности, активизируя их.

С внушением тесно связано *подражание*. Подражание - это повторение и воспроизведение действий, поступков, намерений, мыслей и чувств. Важно, чтобы ученик, подражая, осознавал, что его действия и мысли производны от действий и мыслей педагога. Подражание - это не абсолютное повторение, не простое копирование. Образцы и эталоны педагога вступают в сложные связи с особенностями личности ученика.

Подражание включает в себя идентификацию (уподобление) и обобщение. Именно обобщенное подражание не является полным повторением образца, примера, оно вызывает сходную деятельность, имеющую качественное отличие. При таком подражании заимствуются лишь общие идеи. Оно требует значительно большей сообразительности и находчивости, зачастую связано с самостоятельной и творческой деятельностью, представляя его первую ступень. В ходе развития личности возрастает самостоятельность и уменьшается подражание.

Следует обратить внимание на то, что категория педагогического взаимодействия учитывает личностные характеристики взаимодействующих субъектов и обеспечивает как освоение социальных навыков, так и взаимопреобразование на принципах доверия и творчества, паритетности и сотрудничества.

Педагогическое общение как форма взаимодействия педагогов и учащихся. Гуманистическая технология педагогического взаимодействия признает общение важнейшим условием и средством развития личности.

Общение изучается философией, социологией, общей и социальной психологией, педагогикой и другими науками.

В психологии наиболее распространенным и разработанным является подход к общению как одному из видов деятельности. Некоторые исследователи подчеркивают специфичность деятельности общения как формы обеспечения других видов деятельности, рассматривают его как особую деятельность.

Общение - это не просто ряд последовательных действий (деятельности) общающихся субъектов.

Любой акт непосредственного общения - это воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие.

Общение между педагогом и учащимся, в ходе которого педагог решает учебные, воспитательные и лично-развивающие задачи, мы называем педагогическим общением.

Выделяют два вида общения:

1. *Социально-ориентированное общение* (лекция, доклад, ораторская речь, телевизионное выступление и т.д.), в ходе которого решаются социально значимые задачи, реализуются общественные отношения, организуется социальное взаимодействие.
2. *Личностно-ориентированное общение*, которое может быть деловым, направленным на какую-то совместную деятельность, или связанным с личными взаимоотношениями, не имеющими отношения к деятельности.

В педагогическом общении присутствуют оба вида общения. Когда учитель ведет объяснение нового материала, он включен в социально-ориентированное общение, если он работает с учеником один на один (беседа в ходе ответа у доски или с места), то общение личностно-ориентировано.

Педагогическое общение представляет собой одну из форм педагогического взаимодействия учителей с учащимися. Цели, содержание общения, нравственно-психологический уровень его для педагога выступают как заранее заданные. Педагогическое общение в большей части достаточно регламентировано по содержанию, формам, а потому не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В нем отчетливо выделяются ролевые позиции педагога и обучаемых, отражающие «нормативный статус» каждого.

Однако, поскольку общение протекает непосредственно, лицом к лицу, оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное измерение. Педагогическое общение «втягивает» личность педагога и ученика в этот процесс. Учащимся далеко не безразличны индивидуальные особенности педагога. У них складывается групповая и индивидуальная шкала оценок каждого учителя. Существует и неоформленное, но четкое мнение о любом из них. Оно обусловлено прежде всего общественными требованиями, предъявляемыми к личности педагога. Несоответствие личностных качеств этим требованиям отрицательно сказывается на его взаимоотношениях с учениками. В тех случаях, когда действие педагога в чем-то не соответствует элементарной этике, подрывается не только его личный престиж, но и авторитет всей педагогической профессии. В результате снижается эффективность личностного воздействия педагога.

Характер общения педагога с учащимися обусловлен прежде всего его профессионально-предметной подготовленностью (знания, умения и навыки в области своего предмета, а также в области педагогики, методики и психологии), научным потенциалом и профессиональными устремлениями и идеалами. В этом ракурсе воспринимаются и качества его личности. Однако кроме знаний в процессе общения педагог проявляет свое отношение к миру, людям, профессии. В этом смысле гуманизация педагогического общения тесно связана с гуманитарной культурой педагога, которая позволяет не просто угадывать (на уровне интуиции) нравственно-психологические состояния учащихся, а изучать и понимать их.

Не меньшую значимость имеет развитие способности педагога отрефлексировать (проанализировать) свою позицию как участника общения, в частности то, в какой степени он ориентирован на учащихся. При этом важно то обстоятельство, что познание другого человека усиливает интерес к нему, создает предпосылки для его преобразования.

Стили педагогического общения. Под стилем педагогического общения понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся. В нем находят выражение коммуникативные возможности педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; творческая индивидуальность педагога; особенности учащихся.

Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А.В.Петровский, Я.Л.Коломинский, М.Ю.Кондратьев и др.).

При *авторитарном стиле* общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок, он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют проявить учащимся самостоятельность и инициативу. Они, как правило, не понимают учащихся, не адекватны в их оценках, основанных лишь на показателях их успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на -негативных поступках школьника, но при этом не принимает во внимание мотивы этих поступков.

Внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т.п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких классах, как правило, неблагоприятная.

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся их противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является *стиль сотрудничества* участников педагогического взаимодействия, чаще называемый *демократическим*. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля - взаимоприятие и взаимоориентация.

Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Им свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям своей деятельности педагоги демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благоприятен.

В реальной педагогической практике чаще всего имеют место «смешанные» стили общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля общения. Они оказываются иногда достаточно эффективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися, имеющими низкий уровень социально-психологического и личностного развития.

Наряду с рассмотренными стилями педагогического общения есть и иные подходы к их описанию. Так, В.А.Кан-Калик установил и охарактеризовал такие стили педагогического общения, как общение, основанное на увлеченности совместной творческой деятельностью педагогов и учащихся; общение, в основе которого лежит дружеское расположение; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание.

Наиболее продуктивным является *общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью*. В основе этого стиля лежит единство высокого профессионализма педагога и его отношения к педагогической деятельности в целом.

Достаточно результативным является и стиль педагогического общения на основе *дружеского расположения*, который можно рассматривать как предпосылку вышеназванного стиля. Дружеское расположение выступает стимулом развития взаимоотношений педагога с учащимися. Дружественность и увлеченность совместным делом объединяют эти стили между собой. Однако дружественность не должна нарушать статусные позиции. Вот почему одним из достаточно распространенных стилей педагогического общения является *общение-дистанция*. Этот стиль используют как опытные педагоги, так и начинающие.

Вместе с тем исследования показывают, что достаточно гипертрофированная (чрезмерная) дистанция ведет к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений. Она является показателем ведущей роли педагога, но должна быть основана на авторитете.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму - *общение-устрашение*. Этот стиль наиболее часто используется начинающими педагогами, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью.

Не менее отрицательную роль в актах взаимодействия педагогов и учащихся играет *общение-заигрывание*, которое также в основном используется молодыми учителями. Стремясь побыстрее установить контакт с детьми, понравиться им, но не имея для этого необходимой коммуникативной культуры, они начинают заигрывать с ними, т.е. кокетничать, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, при отсутствии у педагога коммуникативных умений, необходимых для создания творческой атмосферы сотрудничества, становятся штампами, воспроизводя малоэффективные способы педагогического взаимодействия.

Однако думающий педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен обращать особо пристальное внимание на то, какие способы взаимодействия и общения являются для него более типичными и чаще используемыми, т.е. должен владеть навыками профессиональной самодиагностики, без чего не может быть сформирован стиль общения, органичный ему, адекватный его психофизиологическим параметрам, отвечающий решению задачи личностного роста педагога и учащихся.

2. Стратегии педагогического взаимодействия

Стратегии взаимодействия. В современной науке выделяют две стратегии: кооперацию и конкуренцию.

Кооперация, или кооперативное взаимодействие, предполагает посильный вклад каждого его участника в решение общей задачи. Средством объединения людей здесь являются возникающие в ходе совместной деятельности отношения. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является степень включенности в него всех участников процесса, которая определяется величиной произведенных ими вкладов.

Что касается другой стратегии взаимодействия - *конкуренции*, то ее сущностной характеристикой является борьба за приоритет, которая в наиболее яркой форме проявляется в конфликте. Представление о том, что всякий конфликт обязательно имеет негативное значение, сегодня опровергается в ряде специальных исследований. Так, в работах М.Дойча, одного из наиболее видных теоретиков конфликта, называются две его разновидности: деструктивный и продуктивный.

Деструктивный конфликт ведет к рассогласованию взаимодействия, к его расшатыванию. Деструктивный конфликт часто не зависит от причины, его породившей, и потому приводит к переходу «на личности», порождая стрессы. Его характерные черты - быстрое развитие, расширение числа вовлеченных участников и их конфликтных действий, умножение негативных установок в адрес друг друга и острота высказываний («экспансия» конфликта).

Еще одна черта деструктивного конфликта - «эскалация», означающая наращивание напряженности, включение все большего числа ложных восприятия (черт и качеств оппонента, ситуаций взаимодействия), рост предубежденности против партнера. Понятно, что разрешение конфликта такого типа является особенно сложным. Компромисс как основной способ разрешения конфликта в этом случае реализуется с большими затруднениями.

Продуктивный конфликт чаще возникает в том случае, когда столкновение порождено не несовместимостью личностей, а различием точек зрения на какую-либо проблему, на способы ее разрешения. В этом случае конфликт способствует более всестороннему анализу проблемы и обоснованию мотивации действий партнера, защищающего свою точку зрения, которая становится более «легитимной». Сам факт другой аргументации, признания ее законности способствует развитию элементов кооперативного взаимодействия внутри конфликта и тем самым открывает возможности его регулирования и разрешения, а значит, и нахождения оптимального решения дискутируемой проблемы.

Характеристика стратегий педагогического взаимодействия. Педагогическое взаимодействие, как и любое другое взаимодействие, может быть кооперативным и конкурентным. Эти стратегии названы *личностно-рививающей* и *личностно-тормозящей*.

Применение этих стратегий на протяжении длительного времени может привести или к развитию субъектных характеристик личности, или к деформациям личности. Данные стратегии могут вызвать

- большую группу непрогнозируемых положительных и отрицательных феноменов: высокую самооценку, доверие, референтность и др., а также агрессию, конфликты, фрустрацию, стрессы и др.
- Педагоги, применяющие личностно-развивающие стратегии, имеют в своем арсенале адекватную или даже завышенную оценку учащихся в учебе и поведении, способы их включения в решение творческих задач, использования каждого ученика как образца для подражания в каком-нибудь виде деятельности, установления эмоционального контакта в отношениях, одобрения, располагающего к сотрудничеству, и т.д.
- Педагоги, применяющие личностно-тормозящие стратегии, напротив, в большинстве случаев опираются на контролируемые, опекающие и угрожающие средства, стремятся снизить самооценку учащихся, увеличить дистанцию и утвердить статусно-ролевые позиции.
- Для личностно-развивающего педагогического взаимодействия характерны специфические способы общения, основанные на понимании, признании и принятии ребенка как личности, умении стать на его позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, соблюсти его интересы и перспективы развития. При таком общении основными тактиками педагога становятся сотрудничество и партнерство, дающие возможность учащемуся проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, затайливость.
- С помощью такого общения педагог имеет возможность установить контакт с детьми, при котором будет учтен принцип дистанции (создание комфортной дистанции), определены позиции педагога и детей, создано общее психологическое пространство общения, предусматривающее в равной мере и контакт, и свободу одновременно.
- Часто встречаются педагоги, которые в своей деятельности опираются на вторую стратегию педагогического взаимодействия. Преобладание педагогов с личностно-тормозящей стратегией взаимодействия приводит к деформациям образовательных учреждений как институтов социализации.
- Все еще господствующая в современной школе дисциплинарно-аффективная стратегия взаимодействия основана на жестком подчинении поведения и действий педагогу, на неукоснительном соблюдении этой линии, ставящей требовательность в основу всех применяемых методов воздействия.
- Личностно-развивающая стратегия педагогического взаимодействия* характеризуется следующими особенностями:
- отношением к ученику как к субъекту собственного развития;
 - ориентацией на развитие и саморазвитие его личности;
 - созданием условий для самореализации и самоопределения личности;
 - установлением субъект-субъектных отношений.
- Идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях обучаемого и обучающегося - одна из основных в педагогике последних лет. Однако ее реализация в практической деятельности происходит с большим трудом. Учителя, как правило, не умеют перестроить свою деятельность. Это связано в первую очередь с тем, что педагог не знает механизмов субъект-субъектного взаимодействия с обучаемыми на основе диалога, не всегда понимает, что углубление содержания совместной деятельности, качество и эффективность образования достигаются не интенсификацией проводимых мероприятий, а прежде всего развитием творческого характера общения, повышением его культуры.
- Установлено, что развитие творческих взаимоотношений в педагогическом процессе связано с добровольным принятием учащимися стимулирующей роли педагога, которое проявляется в стремлении учиться у него, общаться с ним, подражать ему. Однако такие взаимоотношения требуют определенных личностных параметров самого педагога. К их числу относятся духовный, нравственный облик, профессиональная компетентность, знание современной школы и передового педагогического опыта, педагогическая культура, творческое отношение к делу, умение сотрудничать с коллегами. Именно в этом случае можно предполагать, что личность будет воспитываться личностью, духовность - производиться духовностью.
- Таким образом, гуманистически ориентированный педагог с первых дней пребывания ученика в школе будет взаимодействовать с ним в режиме личностно-развивающего диалога, авансируя ему многие намерения, желания, мысли. При этом воздействия педагога осуществляются так, как будто ученик является подлинным обладателем этих чувств, эмоций и мыслей.
- По мере развития ученика структура его взаимодействия с учителем меняется - из пассивного объекта педагогического воздействия ученик постепенно «превращается» в творческую личность, не только

способную осуществлять регламентируемые действия, но и готовую задавать направление собственного развития.

Это особенно наглядно прослеживается в подростковом возрасте, когда личностные параметры учащегося начинают резко заявлять о себе совершенно «неподготовленным» для этого педагогам и родителям. Этим, вероятно, объясняется сближение подростков со средой сверстников и удаление, дистанцирование от членов семьи, педагогов и вообще взрослых.

Развитие субъективной позиции школьника - не стихийный процесс. Он предполагает определенный уровень его подготовленности и социально-нравственного развития, обеспечивающего восприимчивость к личностным воздействиям педагога и адекватность реакций на них.

3. Феномены педагогического взаимодействия

В результате педагогического взаимодействия возникают различные психологические новообразования личностного и межличностного характера, которые принято называть изменениями или эффектами. В последнее время эти новообразования чаще называют *феноменами*. Они могут иметь *конструктивный* (развивающий) и *деструктивный* (разрушающий) характер. Первые задают содержание и пространство образования, созидают как развивающуюся личность, так и группы (диадные и более многочисленные), коллективы (большие и малые), изменяют уровни развития, формируют установки, характеры, ценностные ориентации, субъективные формы проявления и существования, образцы и эталоны.

В целом вся группа конструктивных (развивающих), задающих, строящих феноменов является личностно-порождающими. Вторая группа феноменов, названных деструктивными, вносит изменения в те же сферы, что и конструктивные феномены, но эти изменения являются или личностно-деформирующими или личностно-разрушающими.

Одним из значимых конструктивных феноменов педагогического взаимодействия является *психологический статус личности*, без обретения которого не может существовать процесс активного, последовательного прогрессивного развития и саморазвития личности. Статус характеризует не только реальное место ученика в системе межличностных отношений, но и положение в классе, семье, группах сверстников, которое он приписывает самому себе. Существенные расхождения в объективном статусе и его субъективном восприятии становятся причинами фрустраций, конфликтов, которые мешают нормальному развитию, дестабилизируют и деструктурируют личность.

Потребность в построении себя как личности, в самосовершенствовании и самодвижении не возникает спонтанно, она развивается в процессе педагогического взаимодействия. Именно педагогическое влияние позволяет ученику осознать несовпадение «Я-реального» и «Я-идеального», без чего не может произойти акт развития. Педагогическая поддержка несет на себе функцию не только помощи и защиты ребенка от неуверенности, тревожности, страха невыполнения учебных заданий и дел, но и утверждает психологический статус ученика.

Педагог должен помогать учащимся решать не только учебные, но и личностные задачи, среди которых установление статуса - одна из наиболее важных. Однако в педагогической реальности успеваемость школьника является основным показателем его неудач и достижений в течение всего времени обучения. Высокая успеваемость обычно ассоциируется у родителей и учителей с общим благополучием ученика, низкая успеваемость воспринимается как показатель определенных трудностей, неблагополучия школьника.

Это искажает и затрудняет определение положения ученика, так как многообразие факторов, входящих в структуру статуса, подменяется одним из них. Другие, детерминирующие статус школьника характеристики (деловая и коллективистская направленность, хорошие способности, внешность, личностные свойства, возраст, общительность, готовность помочь товарищу, манеры поведения), остаются неучтенными или не принятыми во внимание.

Феномен авторитета педагога имеет особое значение в реализации используемых им стратегий педагогического взаимодействия.

Наблюдения показывают, что педагог может быть авторитетным лицом для учащихся любого возраста, но основания его авторитета различны. Для младших школьников учитель является авторитетом в силу авторитетности своей ролевой позиции. Применительно к этому возрасту можно говорить скорее об авторитете роли, чем об авторитете личности. Причем за учителем признается право на принятие ответственных решений как в значимой ситуации для конкретного ученика, так и для класса в целом как в учебной, так и в других видах деятельности.

- Для подростка одного авторитета роли учителя уже недостаточно. Правда, в ситуации, значимой для класса в целом, и прежде всего в условиях учебной деятельности, за учителем, как правило, признается право на принятие ответственного решения. В ситуации же лично-значимой для подростка, особенно в условиях внеучебной деятельности, такое доверие авансируется учителю в меньшей степени. Такое сужение сферы авторитетного влияния, признания авторитета лишь в одной или некоторых областях называют «спецификацией авторитета». Если подросток признает за учителем право на принятие ответственного решения и в ситуации лично-значимой, то это есть проявление подлинного авторитета личности педагога.
- У старших школьников усиливается личностный авторитет учителя за счет уменьшения ориентации на роль. Учителя часто становятся референтными в связи с признанием их личности. При этом авторитет педагога складывается только как реакция на его уважительное отношение к учащимся.
- В процессе педагогического взаимодействия могут возникать психические феномены, зачастую не осознаваемые ни учащимися, ни учителями. Эти воздействия можно назвать ненаправленными и произвольными. Прежде всего это - *фасилитация*, т.е. изменение эффективности деятельности ученика при контакте с учителем или другими учениками. Даже пассивное присутствие учителя в классе активизирует учащихся, направляет их деятельность в нужное русло, стабилизирует ее без явных со стороны учителя целенаправленных действий.
- Однако феномен фасилитации возникает только в том случае, если учитель является авторитетным, референтным, признанным. «Новый» учитель (из другого класса), т.е. «не свой», заметно уступает «старому» учителю по силе своего влияния на учащихся. Этот феномен наблюдается не только в педагогической деятельности. Референтные, популярные, признанные лидеры в любой области вызывают появление феномена фасилитации.
- В явлениях фасилитации авторство воздействующего субъекта остается в тени, не рефлексировано в сознании учителя и учащихся и относится к фактам произвольной регуляции поведения. Феномен фасилитации не возникает вдруг. Ему предшествуют достаточно большой опыт взаимодействия учителя и учащихся и складывающийся тип межличностных отношений.
- Нередко возникают ситуации, когда учитель тормозит активность учащихся, вызывая негативное отношение не только к себе, но и к деятельности, в которую они включены. Эти проявления известны как *феномен негативной фасилитации*. Она ведет к возникновению психологических барьеров и комплексов, а затем реализуется в защитных реакциях организма: повторных действиях, грубости, болтливости и т.д.
- Одним из феноменов, рождающихся в педагогическом взаимодействии, является *взаимопонимание*, которое определяется как система чувств и взаимоотношений, позволяющая согласованно достигнуть целей совместной деятельности или общения, максимально способствуя соблюдению доверия и интересов, предоставляя возможность для самораскрытия способностей каждого.
- Взаимопонимание обеспечивает такой уровень «совместности», когда между участниками педагогического процесса нет авторитарного доминирования, эмоциональной напряженности, недоверия или незаинтересованности всем происходящим в этом процессе.
- Одним из главных условий возникновения феномена взаимопонимания является взаимное принятие индивидуально-психологических параметров друг друга, умение стать на место других, идентифицироваться с ними. Взаимопонимание является следствием гуманистической ориентации педагогов, воспринимающих успехи учеников и ценности их личности как свои собственные.
- Феномен доверия* является близким по своим характеристикам к феномену взаимопонимания. Доверие есть открытость миру людей, явлений, процессов. Доверие не есть принятие на веру, без проникновения в суть. Оно может быть интуитивным и осознанным, непосредственным и опосредованным.
- Отсутствие доверия, отчуждение от ребенка - одна из главных деформирующих причин, задерживающих развитие его личности. Дети испытывают острую потребность в том, чтобы им доверяли и авторитетные значимые сверстники, и взрослые люди, педагоги.
- В процессе развития ребенка идет выработка базисного доверия к миру. Мир должен входить в сознание ребенка не угрожающим, а радующим. Следует обращать внимание на достижения ребенка, чтобы он накапливал опыт позитивной оценки, учился рефлексировать. Положительный отзыв, похвала, празднование достижений повышают, развивают и поддерживают самооценку и самоуважение ребенка.

Начиная с четырех лет ребенок начинает чувствовать других людей, их отношения становятся значимыми для ребенка. Поэтому уже с этого возраста закладываются модели доверительного, сочувственного, гуманного отношения к другим людям. Однако их развитие есть следствие заботы о детях, понимание их. Ребенок должен прожить, почувствовать, как переживают о нем, чтобы научиться думать и заботиться о других. Личность другого должна стать частью жизненного мира ребенка. Следовательно, ребенок должен научиться видеть в другом человеке личность.

В педагогическом взаимодействии проявляется *феномен отраженной субъектности*. В его возникновении играют роль субъективные параметры личности педагога, которые осмысливаются и учитываются учащимися. Из психологического облика учителя они переходят в личностную сферу учащихся. Образ учителя может быть как реальным, так и представляемым. В некоторых случаях представляемый образ столь же реален по эффективности воздействия, как и реальный учитель. Он может стать как образцом для подражания, так и источником конфликта и агрессии. Транслируемая субъектность педагога способна производить многочисленные смысловые преобразования в личности учащихся.

Рассмотренные феномены педагогического взаимодействия обуславливают необходимость соответствия педагогических усилий психологическим характеристикам участников педагогического взаимодействия. Для этого педагог должен владеть психологической диагностикой, коррекцией, консультированием. В этом случае педагогические действия будут не поисковые или ориентировочные, а выверенные и научно обоснованные.

Неправильно организованное педагогическое взаимодействие приводит к искажению начальных целевых установок и возникновению непрогнозируемых отрицательных действий как со стороны учителя, так и со стороны учеников. Педагогическая практика ежедневно предоставляет тысячи таких ситуаций. Например, у многих учащихся возникает отрицательная мотивация к учению, причем не ко всем предметам, а к тем, где не сложились отношения с учителем. Характерны также агрессивные формы реагирования, возникновение стресса, а также широкий спектр отрицательных межличностных отношений (недоверие, подозрительность, антипатия, наглость и др.).

Эти явления, возникая и закрепляясь в актах педагогического взаимодействия, травмируют и деформируют его участников, постепенно превращаясь в черты характера, стиль поведения и общения. И тогда вырабатываются средства психологической защиты, которые, конечно, снижают или снимают эти состояния, но оборачиваются равнодушием к школе, ученикам, педагогической профессии. Если же травмирующие факторы оказываются слишком большими, тогда уже необходимы реабилитация и психологическая коррекция личности.

Модели педагогического взаимодействия не складываются сами собой. Они имеют социокультурную заданность, отражают специфику жизненного пути педагога, его возрастные, половые, личностные характеристики, а также уровень профессиональной компетентности и педагогического творчества.

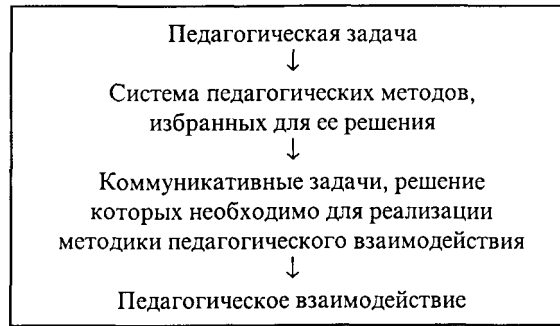
4. Коммуникативные задачи педагогического взаимодействия

Педагогическая и коммуникативная задачи. Педагогическая деятельность представляет собой процесс решения бесчисленного множества стандартных и нестандартных *педагогических задач*, на решение которых и направлено педагогическое взаимодействие. Обязательными компонентами педагогической задачи являются исходное состояние предмета и желаемая модель конечного состояния. Предметом педагогической задачи могут выступать знания учащихся, их личностно-деловые качества, отношения и т.п., т.е. все те характеристики, которые подвержены количественным и качественным изменениям.

Например, при возникновении педагогической задачи объяснения нового материала педагог анализирует ситуацию, перебирает возможные варианты объяснения, избирает оптимальные методы и затем осуществляет педагогическое действие. На всех этапах решения педагогических задач педагог использует и адекватную им систему общения, через которую и организуется педагогическое взаимодействие. Поэтому одним из элементов педагогической задачи является *задача коммуникативная* (задача общения).

В этой связи педагогическая деятельность может быть представлена и как длинный ряд коммуникативных задач, меняющихся, развивающихся и предполагающих организацию педагогического взаимодействия, адекватного этим задачам.

Итак, практическая реализация избранных методов педагогического воздействия осуществляется непосредственно через общение. В этой связи логика педагогического взаимодействия может быть представлена следующим образом:



Многие педагоги не осознают коммуникативную задачу как компонент педагогического процесса, хотя в реальной деятельности неосознанно решают ее. Коммуникативные задачи являются инструментальными компонентами педагогического взаимодействия.

Принято различать *общие коммуникативные задачи предстоящей деятельности*, которые, как правило, планируются заранее, и *текущие коммуникативные задачи*, возникающие в ходе педагогического взаимодействия.

Общая коммуникативная задача сводится к повествованию (сообщению) и побуждению. *Повествование* представлено следующими разновидностями: собственно повествование, сообщение, наименование, объявление, перечисление, реплика, ответ, донесение, рапорт и др. *Побуждение* может иметь следующие виды: приказ, команда, требование, приказание, предупреждение, угроза, запрет, вызов, предостережение, предложение, призыв, совет, задание, приглашение, просьба, увещание, мольба (*Артемов В. А., Бельский А. В.*).

Таким образом, в процессе педагогического взаимодействия педагог реализует две основные цели: передает учащимся сообщение или воздействует на них, т. е. побуждает к действию.

Стадии коммуникации. В соответствии с логикой педагогического взаимодействия выделим стадии коммуникации:

- моделирование педагогом предстоящего общения с учащимися при подготовке к взаимодействию (постановка педагогической задачи, выбор способов и методов ее решения, отделение коммуникативной задачи, собственно моделирование общения);
- организация непосредственного общения с учащимися;
- управление общением в ходе педагогического взаимодействия;
- анализ результатов общения и моделирование новой педагогической задачи.

Названные стадии коммуникации характеризуют поэтапное развертывание процесса педагогического взаимодействия.

1. Моделирование. На этом этапе осуществляется своеобразное планирование коммуникативной структуры взаимодействия, соответствующего педагогическим задачам, сложившейся ситуации, индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом.

Необходимым элементом моделирования предстоящего взаимодействия является предвидение возможной психологической атмосферы, например на уроке, выбор средств достижения эмоционального отклика взаимодействующих субъектов. Это, в свою очередь, определяет собственно педагогические аспекты взаимодействия, позволяет педагогу представить свое коммуникативное поведение и эмоциональное состояние.

2. Организация непосредственного общения, во время которого педагог берет на себя инициативу, позволяющую ему иметь некоторое преимущество в управлении общением. Этот этап предполагает умение ориентироваться в условиях предстоящего общения: продумать стиль общения с учащимися; мысленно восстановить опыт общения с данным классом; уточнить особенности общения в новых коммуникативных условиях.

Здесь конкретизируется и объект общения. Обычно в качестве объекта общения выступает класс в целом. Однако в зависимости от конкретных педагогических задач коммуникативное внимание педагога может сосредоточиваться на группе детей или на отдельном ученике.

Важным моментом этого этапа является привлечение педагогом внимания учащихся, поскольку эффективное общение с классом возможно только в том случае, если внимание учащихся сконцентрировано на педагоге.

3. Управление общением, которое складывается из уточнения условий и структуры общения, поддержания непосредственного общения.

4. Анализ результатов осуществленного взаимодействия. Эта стадия чаще всего называется стадией обратной связи в общении, которая может быть содержательной и эмоциональной. *Содержательная* обратная связь дает информацию о степени усвоения преподаваемого материала. Она осуществляется с помощью вопросов, экспресс-опросов, фронтальных опросов и т.д.

Представленная логика педагогического взаимодействия в реальной педагогической деятельности может быть не всегда такой. Некоторые этапы могут быть свернутыми или недостаточно четко проявленными.

Коммуникативная культура педагога. Успешность педагогического взаимодействия зависит от уровня коммуникативной культуры педагога, формирование которой является одной из важных задач профессионального становления педагога и особенно его саморазвития и самовоспитания.

Стихийное формирование коммуникативной культуры педагога приводит нередко к авторитарному стилю общения, возникновению частых межличностных конфликтов, напряженности в отношениях между учителем и учениками (группой или целым классом), к падению дисциплины, снижению успеваемости, нежеланию учиться, психическим травмам и невосполнимым потерям в нравственном воспитании и, как следствие этого, в ряде случаев к отклоняющемуся от социальных норм поведению школьников (*Левитан К. М.*, 1994).

Основу коммуникативной культуры педагога составляет *общительность* - устойчивое стремление к контактам с людьми, умение быстро установить контакты. Наличие у педагога общительности является показателем достаточно высокого коммуникативного потенциала.

Общительность как свойство личности включает в себя, по мнению исследователей, такие составляющие, как коммуникабельность - способность испытывать удовольствие от процесса общения; социальное родство - желание находиться в обществе, среди других людей; альтруистические тенденции - эмпатию как способность к сочувствию, сопереживанию и идентификацию как умение переносить себя в мир другого человека.

Педагогическая деятельность предполагает общение постоянное и длительное. Поэтому педагоги с неразвитой коммуникабельностью быстро утомляются, раздражаются и не испытывают удовлетворения от своей деятельности в целом.

В коммуникативной культуре педагога проявляется уровень его *нравственной* воспитанности. Ученики прежде всего высоко ценят интеллигентность и деликатность учителя, т.е. его умение быть вежливым, корректным, щадить самолюбие учеников, сочувствовать им, быть искренним, незлопамятным. Педагогический этикет предполагает договоренность о том, что считать принятым в поведении и деятельности, а что - неприятым. Ученики достаточно быстро научаются оценивать, деликатен ли учитель, насколько его требовательность и принципиальность соблюдаются им самим в общении со своими коллегами, родителями, учениками.

С.Л.Рубинштейн (1946), предлагая стратегию успеха общения, отмечал, что наше отношение к другому человеку должно обезоружить его дурные намерения, демобилизовать их, поставить его в такие моральные условия, при которых лишаются почвы, мотива его дурные поступки.

Коммуникативная культура педагога предполагает овладение им *коммуникативными умениями* и развитие *коммуникативных способностей*. Имеются в виду умения устанавливать эмоциональный контакт, завоевывать инициативу в общении, управлять своими эмоциями, а также наблюдательность и переключаемость внимания, социальная перцепция, т.е. понимание психологического состояния ученика по внешним признакам, умение «подавать себя» в общении с учащимися, речевые (вербальные) и неречевые (невербальные) умения коммуникации и др. В своей совокупности такие умения и способности составляют технику педагогического общения или характеризуют технологическую сторону коммуникативной культуры педагога.

Все коммуникативные умения можно объединить в четыре группы:

- умения быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения;
- умения правильно планировать свою речь, т. е. содержание акта общения;
- умения находить адекватные средства для передачи этого содержания (верный тон, нужные слова и т.д.);
- умения обеспечивать обратную связь.

Различают вербальные и невербальные способы педагогического взаимодействия. На долю *вербальной* (словесной) *коммуникации* падает основная часть профессионально значимой и необходимой нагрузки.

Однако эффективность педагогического взаимодействия зависит и от того, насколько учитель владеет *невербальной коммуникацией*. Если у учителя сформирована наблюдательность, то от его взгляда не ускользнет погрузневшее лицо обычно веселого ученика, стремление ряда учеников избежать встречи со взглядом учителя, «отсутствующее» выражение на лице, невнимательность к тому, что происходит на уроке.

Общение педагога с учащимися может быть эффективным в том случае, если оно хорошо продумано с точки зрения применяемых психологических способов и механизмов воздействия. Например, эффективными являются воздействие через авторитет учителя и сохранение «интимности» общения, позволяющей взаимно согласовывать его по типу направленности и социальной техники. Большое значение имеет умение подать себя, или самопрезентация учителя. Это помогает учащимся создать образ учителя, смоделировать адекватное взаимодействие.

Высокий уровень развития коммуникативной культуры педагога предполагает наличие у него *экспрессивных* (выразительность речи, жестов, мимики, внешнего облика) и *перцептивных* (умение понять состояние ученика, установить с ним контакт, составить его адекватный образ и т.д.) способностей.

Овладеть технологической стороной коммуникативной культуры (техникой общения) можно с помощью специальных упражнений. Наиболее эффективны упражнения, составляющие часть коммуникативного тренинга педагога.

5. Межличностные отношения как результат педагогического взаимодействия

Виды межличностных отношений педагогов с учащимися. Педагогическое взаимодействие осуществляется не только с отдельными учащимися, но и с целым классом, являющимся той общностью, в которой происходит непосредственное общение, порождающее систему межличностных отношений. Именно эти отношения образуют личностно-развивающую среду. Функции учителя, реализуемые в процессе педагогического взаимодействия, иные, чем функции учащихся. Для него они прежде всего организаторские, направленные на управление развитием класса и каждого ученика в нем. В задачи учителя входит трансформация социальных норм и правил в личные требования, которые должны стать нормами поведения учащихся. Поэтому так важно установить доброжелательные, приятные, теплые взаимоотношения с учащимися. Без этого учитель не сможет выполнить свою миссию транслятора социальных ценностей.

Однако взаимоотношения, складывающиеся в процессе педагогического взаимодействия, не должны быть стихийными и самостановящимися. Положительные, заботливые, доброжелательные, чуткие, доверительные взаимоотношения между учителями и учениками сказываются на успешности педагогической деятельности, психологической атмосфере, авторитете учителя, а также на самооценке учащихся, их удовлетворенности вхождением в школьный и классный коллективы.

Характер отношений учителя к детям во многом определяет и систему взаимоотношений среди детей. Причем это относится не только к детям раннего возраста, но и к подросткам, и к старшим школьникам. В педагогической практике наиболее часто встречаются следующие виды взаимоотношений педагогов с учащимися:

- устойчиво-положительные;
- неустойчиво-положительные;
- пассивно-положительные;
- пассивно-отрицательные;
- негативные.

Устойчиво-положительное отношение характеризуется постоянным вниманием к работе всего класса и отдельных учащихся, наличием деловых контактов, принятием всех учащихся, спокойной и положительной эмоциональной тональностью. Учителя с таким отношением реализуют в процессе педагогического взаимодействия свою положительную направленность, характеризующуюся такими личностными параметрами, как заинтересованность успехами учебной деятельности учащихся, стремление авансировать детей, поощрять их достижения, ориентация на продвижение учащихся, умение подчеркнуть их уникальные особенности и др.

Неустойчиво-положительное отношение проявляется тогда, когда имеют место элементы и положительного, и отрицательного отношения, но с преобладанием положительного. Чаще всего это ситуативные отношения, обусловленные сменой настроения, результатами деятельности, поведением учащихся. При этом в поведении учителя могут быть замкнутость, сухость, категоричность,

педантизм, эмоциональная нестабильность, вспыльчивость, непоследовательность, чередование требовательности и либерализма, дружелюбия и враждебности.

Пассивно-положительное отношение - это индифферентное отношение. Оно обнаруживается тогда, когда положительное отношение скрыто или трудно определяется. При этом возникают дистанция между учителем и учащимися, безразличие, отсутствие взаимной тяги и стремления к взаимодействию.

Открыто-отрицательное отношение возникает тогда, когда учитель или ученики демонстративно подчеркивают неприязнь, неприятие друг друга, раздражительность, несовместимость. Такое отношение встречается реже и, как правило, проявляется в ситуациях конфликта и взаимной агрессии. Его характеризует явная эмоционально-негативная направленность - резкость, акцентирование внимания на недостатках, повторяющиеся замечания и наказания.

Пассивно-отрицательное отношение характеризуется недемонстративным отрицанием детей, эмоциональной вялостью, безучастностью, скрытой неприязнью, сухостью, отчужденностью в общении с учениками, равнодушием к их успехам и неудачам, формализмом в работе.

Усвоение опыта негативных отношений порождает такие черты характера, как неуживчивость, крикливость, нетерпимость к чужому мнению или оценке другого, фрустрированность, агрессивность, склоность, злобность и др.

Учитель с устойчиво-положительным отношением к учащимся быстрее завоевывает авторитет, вызывает симпатию и даже любовь со стороны учеников, желание подражать ему, считать его эталоном.

Ученики уже в начальных классах могут уловить и осознать отношение учителя к ним. Подростки умеют определять, кого учителя любят больше других и за что, кто из учеников больше любит учителя и почему, могут дать обобщенные ответы на такие вопросы, как «нравится ли тебе учитель», «как учитель относится к тебе лично» и др. Получить данные о взаимоотношениях учителя и учащихся можно не только в процессе наблюдения за учащимися на уроках, но и на переменах, на внеклассных мероприятиях, во время игр и индивидуальных бесед с детьми.

Отношение учителя к учащимся проявляется в той общей оценке, которую он дает классу, а также в дифференцированных оценках отдельных учащихся. Учителя с устойчиво-положительным отношением дают наиболее высокую оценку как классу, так и отдельным ученикам. Такие учителя подчеркивают достоинства каждого ученика, замечают индивидуальные успехи, личностный рост, видят перспективы развития, не применяют крайних мер, любят индивидуальные формы работы с детьми, однако остаются требовательными и принципиальными как к себе, так и к другим.

Учителя с неустойчиво-положительным или ситуативным отношением не имеют однозначных взглядов на личность ученика и возможности его развития. Характеристики, даваемые такими учителями, противоречивы, а оценка класса - неопределенна. Учителя с открыто-отрицательным отношением дают отрицательную оценку классному коллективу или основной части учащихся, не могут найти подхода к ученикам, не желают работать с трудными, слабо подготовленными или ленивыми. Эмоциональное благополучие или самочувствие учащихся и учителей зависит от того, насколько симпатии и стремление к общению являются взаимными.

Пути улучшения межличностных отношений. Улучшению межличностных отношений способствуют следующие условия:

- постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;
- создание атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи;
- введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям;
- использование учителем информации о структуре коллектива, о личных качествах учеников, занимающих различное положение в классе;
- организация совместной деятельности, усиливающей контакты детей и создающей общие эмоциональные переживания;
- оказание помощи ученику при выполнении учебных и других заданий, справедливое, ровное отношение ко всем учащимся и объективная оценка независимо от уже сложившихся межличностных отношений, оценка успехов не только в учебной деятельности, но и в других ее видах;
- организация коллективных игр и других мероприятий, позволяющих ученику проявить себя позитивно, с незнакомой стороны;

- учет специфики группировки, в которую входит ученик, ее установок, стремлений, интересов, ценностных ориентации.

Похвала любимого учителя, высказанное им положительное отношение могут значительно повысить самооценку учащихся, пробудить стремление к новым достижениям, порадовать его. Такая же похвала, высказанная учителем, который не принимается учащимися, может оказаться неприятной ученику и даже воспринята как порицание. Это случается, когда педагог не признается не только этим учеником, но и всем классом.

При оценке успехов учащихся особенно важна требовательность учителя. У нетребовательного учителя ученики расхолаживаются, их активность снижается. Если же ученик воспринимает требования учителя как слишком высокие, то связанные с этим неудачи могут вызвать эмоциональный конфликт. Сможет ли ученик правильно воспринять требования или нет, зависит от того, насколько в педагогической стратегии учителя учтены уровень притязаний учащихся, планируемые перспективы его жизнедеятельности, сложившаяся самооценка, статус в классе, т.е. вся мотивационная сфера личности, без учета которой нельзя осуществить продуктивное взаимодействие.

Исследования показывают, что в старших классах повзрослевшие учащиеся характеризуют учителей, как правило, позитивно, принимая во внимание не столько характер, отношения учителя, сколько профессиональные качества. Однако в числе «любимых» после окончания школы обычно называют не самых умных или профессионально развитых учителей, а тех, с которыми сложились доверительные и добрые взаимоотношения, тех, для кого эти ученики тоже были «любимчиками», т.е. приняты, избраны, высоко оценены.

Исследованиями установлено, что учителя чаще обращают внимание на тех школьников, которые вызывают у них то или иное эмоциональное отношение - симпатию, озабоченность, неприязнь. В то же самое время безразличные им ученики не привлекают их внимания. Оказалось, что учитель склонен лучше относиться к «интеллектуальным», дисциплинированным и исполнительным ученикам. На втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные. На третьем - ученики, поддающиеся влиянию, но плохо управляемые. Самые нелюбимые - независимые, активные, самоуверенные ученики.

Выделены признаки, по которым «опознается» стереотипная негативная установка учителя (А.А.Леонтьев):

- учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему», т. е. не дает ему времени подумать;
- если дан неверный ответ, он не повторяет вопроса, не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ;
- он «либеральничает», оценивает положительно неверный ответ, но в то же время чаще ругает «плохого» ученика за такой же ответ и соответственно реже хвалит за правильный ответ;
- учитель стремится не реагировать на ответ «плохого» ученика, вызывает другого, не замечая поднятой руки, иногда вообще не работает с ним на уроке, реже улыбается ему, меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему».

Приведенный пример «дифференцированного» отношения к ученику в процессе педагогического взаимодействия показывает, что даже очень продуктивная идея индивидуального подхода может быть искажена. Учитель должен быть адекватным и гибким в своих оценках.

6. Совместная деятельность педагогов и учащихся как способ реализации педагогического взаимодействия

Понятие совместной деятельности. На психическую активность и работоспособность человека существенно влияет совместная деятельность.

Совместной (коллективной) считается деятельность, при которой:

- 1) ее задачи воспринимаются как групповые, требующие кооперации при решении;
- 2) существует взаимная зависимость при выполнении работы, которая требует распределения обязанностей, взаимного контроля и ответственности.

В последнее время сложилось мнение, что совместная (коллективная) деятельность нивелирует личность. Однако получены экспериментальные данные, доказывающие возможность развития каждого члена группы, участвующего во взаимодействии, и особенно там, где уровень взаимодействия наиболее высок. Установлено, что среди единомышленников, объединенных даже на короткое время общей деятельностью или обстоятельствами, человек чувствует себя более уверенным, испытывает состояние духовного подъема и собственной значимости.

Основным механизмом воздействия в процессе совместной деятельности является *подражание*.

Ученики подражают только любимому учителю или референтному соученику. Поэтому важно, чтобы среда содержала образцы для подражания и чтобы эти образцы соответствовали возможностям ребенка. При наличии образцов для подражания совместные действия будут средством продуктивной учебной деятельности даже в том случае, если ученик еще не владеет системой познавательных и исполнительных действий, необходимых для данной деятельности.

Сотрудничество как смысл совместной деятельности. Смыслом совместной деятельности в учебном процессе является сотрудничество его участников. В процессе сотрудничества происходит динамическое преобразование ролевых отношений педагогов и учащихся в равноправные, что выражается в изменении их ценностных ориентации, целей деятельности и самого взаимодействия. Наиболее высоким уровнем развития сотрудничества в совместной деятельности является творческое сотрудничество, которое позволяет ее участникам наиболее полно реализовать свои внутренние резервы.

Структура сотрудничества в процессе взаимодействия изменяется от совместного, разделенного с учителем, действия к поддержанному действию и далее, к подражанию и к самообучению. Установка на творчество реализуется лишь в том случае, если формы сотрудничества ученика с учителем специально организуются и обеспечиваются изменение, перестройка этих форм в процессе обучения.

Сотрудничество становится продуктивным, если:

- осуществляется при условии включения каждого ученика в решение задач не в конце, а в начале процесса усвоения нового предметного содержания;
- организовано как активное сотрудничество с учителем и другими учениками;
- в процессе обучения происходит становление механизмов саморегуляции поведения и деятельности учащихся;
- осваиваются умения образования целей.

Совместная деятельность в обучении. Традиционно обучение планируется и организуется педагогом в форме индивидуальной и фронтальной работы. Необходимость индивидуальной работы на уроке обусловлена особенностями учебного материала, задачей формирования у учащихся самостоятельности. Результаты этой работы (сочинения, диктанты, изложения, контрольные работы и т.д.) полностью зависят от усилий конкретного школьника. Это деятельность учащихся, построенная по принципу «рядом, но не вместе». В данном случае, даже когда цели работы каждого исполнителя идентичны, ее реализация не предполагает совместных усилий и взаимопомощи, а следовательно, это не совместная деятельность.

Большое значение в организации учебной деятельности отводится фронтальной работе класса: при объяснении нового материала, проверке пройденного материала. В этих случаях учитель работает со всем классом, поскольку поставлена общая задача. Процесс усвоения знаний при фронтальных формах работы остается сугубо индивидуальным для каждого ученика, а результаты этого процесса (полученные знания) благодаря самой специфике обучения и существующим формам оценки работы учащегося не формируют отношений ответственной зависимости. Поэтому учебная деятельность не выступает в сознании ученика как совместная, коллективная. По существу, фронтальная работа представляет собой один из вариантов индивидуальной деятельности школьников, тиражированной по числу учеников в классе, и также не является совместной деятельностью.

Задачам совместной учебной деятельности отвечает групповая (коллективная) работа на уроке.

Выделяют два основных вида групповой работы - *единую* и *дифференцированную*. В первом случае класс делится на группы, которые выполняют идентичные задания, во втором - каждая группа решает свою собственную, но связанную с общей учебную задачу. Использование группового метода работы не означает отказа от индивидуальной и фронтальной форм работы с классом. Однако их характер качественно меняется.

Так, при групповой организации учебной деятельности можно выделить два основных этапа работы - предшествующий и завершающий. Первый осуществляется до начала собственно групповой деятельности учащихся: педагог формулирует цель урока, инструктирует группы, распределяет задания и разъясняет значение их выполнения для достижения общего результата. На втором этапе - завершающем (контрольном) - группы по очереди отчитываются перед классом и учителем (элемент фронтальной работы). Такие отчеты взаимно обогащают учащихся знаниями, так как в них содержится новая, дополняющая имеющуюся у остальных информация. В этом случае фронтальная работа приобретает черты коллективного взаимодействия, характеризующегося сотрудничеством,

взаимной ответственностью, возможностью и необходимостью для каждого с точки зрения общих целей и задач оценить свою собственную работу и работу одноклассников.

Иной в этих условиях становится и индивидуальная работа учащихся. В отличие от традиционной формы она приобретает *выраженную коллективистскую направленность*, поскольку служит целям совместной деятельности школьников, объединяя индивидуальные усилия каждого отдельного ученика. Коллективная деятельность стимулирует индивидуальную активность, формируя и поддерживая при этом в классе отношения ответственной зависимости.

Организуя совместную деятельность, педагог должен учитывать характер взаимоотношений учащихся, их симпатии и антипатии, мотивы межличностных предпочтений, готовность к сотрудничеству. Оптимальная величина таких групп - 5-7 человек.

Конфликты в совместной деятельности. Наиболее эффективным взаимодействием педагога и учащихся оказывается в случае ориентации обеих сторон на сотрудничество в условиях совместной деятельности. Однако, как показала педагогическая практика, наличие общей цели еще не гарантирует отсутствия различных трудностей и противоречий в ее организации и осуществлении.

Отражением этих противоречий между участниками совместной деятельности является *межличностный конфликт*. Он представляет собой некую ситуацию взаимодействия людей, которые либо преследуют взаимоисключающие или недостижимые одновременно обеими сторонами цели, либо стремятся реализовать в своих взаимоотношениях несовместимые ценности и нормы.

Большинство конфликтных ситуаций, участниками которых являются педагог и учащийся, характеризуется несовпадением, а иногда и прямой противоположностью их позиций в отношении учебы и правил поведения в школе. Недисциплинированность, расхлябанность, несерьезное отношение к учебе того или иного ученика и излишняя авторитарность, нетерпимость учителя - основные причины острых межличностных столкновений. Однако своевременный пересмотр ими своих позиций может устранить конфликтную ситуацию и не позволить ей перерасти в открытый межличностный конфликт.

Конфликтное взаимодействие понимается как реализация участниками конфликтной ситуации своих антагонистических позиций. При этом их действия, связанные с достижением своих целей, тормозят решение задач противников. Как показывают наблюдения, отношение педагогов к межличностным конфликтам и их действия в ситуациях конфликтного взаимодействия неоднозначны. Так, учителя с авторитарным стилем общения нетерпимы к любой конфликтной ситуации. Они считают ее угрозой своему авторитету. Поэтому любая конфликтная ситуация, участником которой является авторитарный учитель, переходит в стадию открытого столкновения.

Дифференцированный подход к межличностным конфликтам позволяет извлечь из них максимальную пользу.

Межличностные конфликты, возникающие между педагогами и учащимися, по своему содержанию могут быть *деловыми* и *личными*. Частота и характер конфликтов зависят от уровня развития классного коллектива: чем выше этот уровень, тем реже в нем создаются конфликтные ситуации. В сплоченном коллективе всегда имеется общая, поддерживаемая всеми его членами цель, а в ходе совместной деятельности формируются общие ценности и нормы. В этом случае имеют место по преимуществу деловые конфликты между педагогом и учащимися, которые возникают как следствие объективных, предметных противоречий совместной деятельности. Они имеют положительный характер, так как направлены на определение эффективных путей достижения общегрупповой цели.

Однако и такой конфликт не исключает эмоциональной напряженности, ярко выраженного личного отношения к предмету разногласий. Но личная заинтересованность в общем успехе не позволяет конфликтующим сторонам сводить счеты, самоутверждаться путем унижения другого. В отличие от конфликта личного характера после конструктивного решения вопроса, породившего деловой конфликт, взаимоотношения его участников нормализуются.

Многообразие возможных конфликтных ситуаций в классе и способов конфликтного взаимодействия требует от педагога поиска оптимальных путей разрешения конфликта. Своевременность и успешность его разрешения являются условием того, что деловой конфликт не переходит в личностный.

Продуктивное разрешение конфликта может быть только в том случае, если педагог осуществляет тщательный анализ причин, мотивов, приведших к создавшейся ситуации, целей, вероятных исходов конкретного межличностного столкновения, участником которого он оказался. Способность учителя быть при этом объективным является показателем не только его профессионализма, но и ценностного отношения к детям.

Исследования и опыт убеждают в невозможности найти универсальный способ разрешения разнообразных по своей направленности и характеру межличностных конфликтов. Одним из условий их преодоления является учет возрастных особенностей учащихся, так как формы конфликтного взаимодействия педагога и учащегося и способы разрешения их конфликта во многом определяются возрастом школьников.

Условия развития совместной деятельности. Личностно-развивающие возможности совместной деятельности повышаются при следующих условиях:

- в совместной деятельности должны быть воплощены отношения ответственной зависимости;

- деятельность должна быть социально ценной, значимой и интересной для детей;

- социальная роль ребенка в процессе совместной деятельности и функционирования должна меняться (например, роль старшего на роль подчиненного, и наоборот);

- совместная деятельность должна быть эмоционально насыщена коллективными переживаниями, состраданиями неудачам и сорадованиями успехам других детей.

Организация педагогического взаимодействия как совместной деятельности дает возможность, во-первых, перейти от монологического стиля общения («педагог – ученики») к диалогическому, от авторитарной формы отношений – к авторитетной.

Во-вторых, при организации педагогического взаимодействия как совместной деятельности осуществляется смена социальной позиции школьника с пассивной, ученической на активную, учительскую, что позволяет ребенку, подростку продвигаться по «зонам его ближайшего развития».

В-третьих, в процессе совместной деятельности актуализируются механизмы воздействия на группу (ребенка) через референтное лицо, механизм идентификации, который способствует переживанию ребенком чужих тревог, радостей и потребностей других как своих собственных.

Контрольные вопросы и задания

1. Какова сущность педагогического взаимодействия?
2. Какова роль общения в развитии личности?
3. Каковы общие стратегии межличностного взаимодействия?
4. Какие существуют виды отношений педагогов с учащимися? Дайте краткую характеристику каждому виду.
5. Что можно предпринять для улучшения межличностных отношений?
6. Какие феномены педагогического взаимодействия можно рассматривать как позитивные (негативные)?
7. Чем отличается совместная деятельность от взаимодействия?
8. Какую роль играют конфликты в совместной деятельности?
9. Каковы возможные пути развития совместной деятельности?

Литература

- Аникеева Н. П.* Психологический климат в коллективе. - М., 1989.
- Батракова С. Н.* Основы профессионально-педагогического общения. - Ярославль, 1989.
- Каган М. С.* Мир общения: проблема межсубъективных отношений – М., 1988.
- Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
- Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. - М., 1979.
- Петровский В. А., Калинин В. К., Котова И. Б.* Личностно-развивающее взаимодействие. - Ростов н/Д, 1993.
- Рыбакова М. М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе -М., 1991.

Шиянов Е.Н., Котова И. Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. -Ростов н/Д, 1995.

Глава 5 ПЕДАГОГ: ПРОФЕССИЯ И ЛИЧНОСТЬ

1. Педагогическая профессия и ее роль в современном обществе

Становление педагогической профессии. Возникновение педагогической профессии имеет объективные основания. Общество не могло бы существовать и развиваться, если бы молодое поколение, приходящее на смену старшему, вынуждено было начинать все сначала, без творческого освоения и использования того опыта, который оно получило в наследство.

С момента возникновения педагогической профессии за учителями закрепилась прежде всего *воспитательная* функция. Учитель - это воспитатель, наставник. В этом его гражданское, человеческое предназначение.

По мере усложнения процессов общественного производства, развития способов познания и стремительного роста научных знаний в обществе появилась потребность в специальной передаче знаний, умений и навыков. Вот почему из области «чистого» воспитания в педагогической профессии выделилась относительно самостоятельная функция - *обучающая*. Воспитательная функция стала поручаться другим лицам. Так, в семьях привилегированных сословий для воспитания детей приглашали домашних воспитателей. В России это были, как правило, иностранцы-гувернеры и гувернантки. В государственных и частных образовательных учреждениях наряду с учителями были классные надзиратели, классные наставники, классные дамы и т.п.

Выдающиеся учителя были у всех народов и во все времена. Так, великим учителем китайцы называли Конфуция (VI-V вв. до н.э.). В одной из легенд об этом мыслителе приводится его разговор с учеником: «Эта страна обширна и густо населена. Что же ей недостает, учитель?» - обращается к нему ученик. «Обогати ее», - отвечает учитель. «Но она и так богата. Чем же ее обогатить?» - спрашивает ученик. «Обучи ее!» - восклицает учитель.

Чешский педагог-гуманист Я.А.Коменский мечтал дать своему народу собранную воедино мудрость мира. Он написал десятки учебников для школы, свыше 260 педагогических произведений. Он сравнивал учителя с садовником, любовно выращивающим растения в саду, с архитектором, который заботливо застраивает зданиями все уголки человеческого существа, со скульптором, тщательно обтесывающим и шлифующим умы и души людей, с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества (*Коменский Я. А. Избр. пед. соч. - М., 1995. - С. 248-284*).

Другим известным учителем был швейцарский педагог И.Г.Песталоцци, потративший все свои сбережения на создание детских приютов. Он посвятил жизнь сиротам, пытаясь сделать детство школой радости и творческого труда. На его могиле стоит памятник с надписью, которая заканчивается словами: «Все - для других, ничего - для себя».

Великим педагогом России был К.Д.Ушинский. Созданные им учебники выдержали небывалый в истории тираж. Например, «Родное слово» издавалось 167 раз. Его наследие составляет 11 томов, а педагогические произведения имеют научную ценность и сегодня. Он так охарактеризовал общественное значение профессии учителя: «Воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и благо», а его дело «скромное по наружности - одно из величайших дел истории. На этом деле зиждутся государства и им живут целые поколения» (*Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. - М., 1951.-Т.2.-С.32*).

Сегодня в развитых странах учительство составляет наиболее многочисленную группу интеллигенции. Она более чем в два раза превышает число инженеров и врачей.

Что заставляет современного учителя сохранять привязанность к своей профессии? Американский психолог Р.Герсберг установил, что настоящими мотивами деятельности учителя являются разнообразие труда, самостоятельность, профессиональный рост, осознание важности дела и др.

Важным преимуществом учительского труда и является *богатство социальных связей* - с коллегами, учениками, родителями.

Своеобразие педагогической профессии состоит в том, что она по своей природе имеет *гуманистический характер*. В процессе образования учитель решает две задачи - адаптивную и гуманистическую («человекообразующую»). Адаптивная функция связана с приспособлением

учащегося, воспитанника к конкретным требованиям социокультурной ситуации, а гуманистическая - с развитием его личности и творческой индивидуальности.

С одной стороны, педагог подготавливает своих воспитанников к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. Но, с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор. Развивая личность ребенка на основе богатства человеческой культуры, учитель работает на будущее.

Стремление служить будущему характеризовало прогрессивных педагогов всех времен. Так, известный педагог и деятель в области образования середины XIX в. А.В.Дистервег, которого называли учителем немецких учителей, выдвигал общечеловеческую цель воспитания: служение истине, добру, красоте. «В каждом индивидууме, в каждой нации должен быть воспитан образ мыслей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям» (*Дистервег А. Избр. пед. соч. - М., 1956. - С. 237*). В реализации этой цели, считал он, особая роль принадлежит учителю, который является живым примером для ученика. Его личность завоевывает ему уважение, духовную силу и духовное влияние.

Воспитание во имя счастья ребенка - таков гуманистический смысл педагогической деятельности В.А.Сухомлинского. Без веры в ребенка, без доверия к нему вся педагогическая премудрость, все методы и приемы обучения и воспитания, по его мнению, несостоятельны. Основой успеха учителя, считал он, являются духовное богатство и щедрость его души, воспитанность чувств и высокий уровень общей эмоциональной культуры, умение глубоко вникнуть в сущность педагогического явления.

Первоочередная задача учителя, отмечал В.А.Сухомлинский, состоит в том, чтобы открыть в каждом человеке творца, поставить его на путь самобытно-творческого, интеллектуально-полнокровного труда. «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант - значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства» (*Сухомлинский В. А. Избр. произв.: В 5 т. - Киев, 1980.-Т.5.-С.102*).

Задачи педагогической деятельности. Наиболее общая задача педагогической деятельности в образовательном процессе состоит в *создании условий для гармоничного развития личности, в подготовке подрастающего поколения к труду и иным формам участия в жизни общества*. Она решается организацией личностно-развивающей среды и управлением разнообразными видами деятельности воспитанников с целью гармоничного их развития. Выражаясь образно, педагогический процесс - это процесс, в котором воедино слиты «воспитывающее обучение» и «обучающее воспитание» (А. Дистервег).

В структуре педагогического процесса воспитание занимает подчиненное положение. Если в процессе обучения практически все можно доказать или вывести логически, то вызвать или закрепить те или иные отношения личности значительно сложнее. Вместе с тем успешность учения во многом зависит от сформированности познавательного интереса и отношения к учебной деятельности в целом, т. е. не только от преподавания, но и от воспитательной работы.

Опыт показывает, что преподавание и воспитательная работа присутствуют в деятельности педагога любой специализации.

Профессиональная характеристика педагога. Итак, учитель в ходе своей профессиональной деятельности выполняет две основные функции: обучающую и воспитывающую. Реализация этих функций требует от современного педагога следующих личностных параметров:

- потребности и способности к активной и разносторонней профессиональной и социально-культурной деятельности;
- тактичности, чувства эмпатии, терпеливости и терпимости в отношениях с детьми и взрослыми, готовности принимать и поддерживать их, а если нужно, то и защищать;
- понимания своеобразия и относительной автономности саморазвития личности;
- умения обеспечить внутригрупповое и межгрупповое общение, предотвращать конфликты в детском и взрослом сообществах;
- знания особенностей психического развития, особенно детей с проблемами, и стремления вместе с ними целенаправленно создавать условия, необходимые для их саморазвития;
- способности к собственному саморазвитию и самовоспитанию.

Гуманный педагог должен опираться на возможности ученика, его потенциал, а не на авторитет своей власти и принуждение. Ее главная задача - выявить, раскрыть и развить все ценное в человеке, а не сформировать привычку к послушанию.

Педагог, как и любой другой руководитель, должен хорошо знать и представлять деятельность учащихся, которой он управляет. Таким образом, педагогическая профессия требует двойной подготовки - человековедческой и специальной.

Педагогические специальности и направления. Высшие учебные заведения и педагогические училища готовят будущих учителей по различным педагогическим специальностям (учитель математики, учитель физики, учитель химии и т.д.). Кроме этого в рамках каждой специальности вуз (педучилище) может открывать несколько специализаций. Например, педагогические специальности объединены в профессиональную группу «Образование». Основанием разделения педагогических специальностей являются различные предметные области знаний (например, математика, химия, экономика, биология и др.).

Второе основание для разделения на специальности - это возрастные периоды развития личности, отличающиеся в том числе выраженной спецификой взаимодействия педагога с ребенком.

Третьим основанием для разделения на специальности педагогического профиля служат нарушения в развитии детей (нарушения слуха, зрения, умственная неполноценность, девиантное поведение и др.).

В настоящее время государственным стандартом профессионального образования предусмотрена 41 специальность высшего и 16 специальностей среднего педагогического образования; число квалификаций в связи с тем, что имеются еще и специализации, значительно больше.

2. Профессиональные качества педагога

Профессиональная пригодность и профессиональная готовность педагога. В педагогике требования к педагогу выражаются разными терминами: «профессиональная пригодность», «профессиональная готовность». Названные понятия имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах.

Так, под *профессиональной пригодностью* понимается совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для достижения успеха в выбранной профессии.

Кроме этого в педагогике утвердилось заимствованное из инженерной психологии понятие «профессиональная готовность» как более емкое и подвижное. *Профессиональная готовность к педагогической деятельности* кроме профпригодности включает в себя и уровень умений и навыков. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность (т. е. профпригодность), а с другой - научно-теоретическую и практическую подготовку педагога. Так, студент по своим психофизиологическим качествам может быть пригоден к работе в качестве педагога, но в силу недостаточной теоретической или практической подготовки еще не готов к ней.

Идеализированные личностные и профессиональные качества, составляющие понятие профессиональной готовности педагога, можно представить в виде *профессиограммы*. Профессиограмма - своего рода паспорт, включающий в себя совокупность личностных качеств, педагогических и специальных знаний и умений, необходимых учителю.

Профессиограмма учителя. Е.В.Кузьмина (1967), подвергнув тщательному анализу деятельность учителя, выделила в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный. *Конструктивная* деятельность распадается на конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса). *Организаторская* (управленческая) деятельность предполагает выполнение действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности. *Коммуникативная* деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями.

Эффективность педагогического процесса обусловлена наличием постоянной обратной связи. Она позволяет педагогу своевременно получать информацию о соответствии полученных результатов планируемому задаче. В силу этого в структуре педагогической деятельности необходимо выделить и *контрольно-оценочный* (рефлексивный) компонент.

Педагог - не только профессия, суть которой передавать знания, но и высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи можно выделить *совокупность социально и*

профессионально обусловленных качеств педагога: высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце; подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими; высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений; потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

Суммируя требования к труду и личности учителя, предъявляемые условиями развития общества на современном этапе, их можно представить следующим образом: высокая культура и нравственность, самоотдача, благородность, острое чувство нового, умение заглядывать в будущее и готовить своих питомцев к жизни в будущем, максимальная реализация индивидуального таланта в сочетании с педагогическим сотрудничеством, общность идеи и интересов учителей и учащихся, творческое отношение к делу и социальная активность, высокий профессиональный уровень и стремление к постоянному пополнению своих знаний, принципиальность и требовательность, отзывчивость, эрудиция и социальная ответственность.

В профессиограмме ведущее место занимает позиция педагога - *система его интеллектуально-волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру.*

Различают социальную и профессиональную позицию педагога. *Социальная позиция* педагога складывается из системы его взглядов, убеждений и ценностных ориентации. Профессиональная позиция - отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Педагог может выступать в качестве информатора, друга, диктатора, советчика, просителя, вдохновителя и т.д. Каждая из этих профессиональных позиций может давать и положительный, и отрицательный эффект в зависимости от личности педагога, от его социальных позиций.

Наиболее глубокой, фундаментальной характеристикой личности педагога по праву считается *убежденность*. Лицо педагога определяют гуманистическая позиция, стремление нести знания, нетерпимое отношение к недостаткам и нравственным порокам, унижающим достоинство человеческой личности, обостренное чувство долга и ответственности; стремление к повышению своей педагогической компетентности и к тому, чтобы стать образцом для воспитанников, способность нести культуру

Следующая важнейшая характеристика педагога - *направленность личности*. Она является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства - интерес к профессии, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности.

Основой педагогической направленности является *интерес* к профессии учителя, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам и в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями.

Для педагога, имеющего ярко выраженную педагогическую направленность, характерны *следование нормам педагогической этики*, убежденность в их значимости. Профессионально-педагогическая направленность личности проявляется и в таких качествах, как *педагогический долг* и *ответственность*.

В понятии «профессиональный долг» сконцентрированы требования к личности педагога как к профессионалу: осуществлять трудовые функции, правильно строить взаимоотношения с учащимися и их родителями, коллегами по работе, осознавать свое отношение к избранной профессии, своему педагогическому коллективу и обществу в целом.

В содержании этого понятия находят отражение нравственные требования не только к характеру поступков и отношений в сфере педагогического труда, но и к личным качествам педагога. Такие требования представляют своеобразный кодекс педагогической морали.

Необходимым качеством для учителя является *педагогический такт* - интуитивное чувство меры, помогающее дозировать воздействия и уравнивать одно средство другим. Тактика поведения учителя состоит в выборе стиля и тона в зависимости от времени и места педагогического действия, а также от возможных последствий применения тех или иных методов.

Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастает духовная близость между педагогами и учащимися, зарождается доверие. Особенно

отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важны особая внимательность и справедливость.

Педагогическая справедливость - своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности (доброты, принципиальности, честности), проявляющейся в его оценках поступков учащихся, их отношения к учебе, социально полезной деятельности и т. п. Справедливый учитель - это высшая похвала педагогу; в ней выражены уважение, признание ума и человечности, доброты и принципиальности, единства личных и деловых качеств.

В.А.Сухомлинский писал: «Справедливость - это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости - вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка» (Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - Киев, 1969. - С.83).

Проявлением индивидуальной духовной культуры педагога является *творческая самоотдача*, в которой собственное самоутверждение неразрывно связано со служением обществу. Одним из проявлений духовных сил и культурных потребностей личности являются *потребность в знаниях* и признание их самооценности. Стремление к образованию, его непрерывность следует рассматривать как норму профессионального и личностного роста педагога.

Познавательная активность включает в себя стремление к учению (желание, интерес), сосредоточенность на предмете познания (в области науки, производства, культуры, общественных отношений и т.д.), глубокое проникновение в сущность явления и их взаимосвязь, свободное оперирование знаниями, самостоятельность, напряженность и интенсивность мыслительной деятельности в решении теоретических и практических задач.

В реальной жизни и деятельности педагога рассмотренные направленности личности обуславливают меру социального и профессионального соответствия педагога разворачивающимся инновационным образовательным процессам.

Качества, характеризующие личностную направленность педагога, являются предпосылкой и выражением его авторитетности. Авторитет педагога, как и авторитет представителя любой другой профессии, завоевывается упорным трудом. Именно завоевывается, поскольку авторитет - это совокупность достоинств. Дело в том, что не сами по себе достоинства обеспечивают авторитет педагога, а их особое сочетание и особая мера. Если в рамках других профессий привычно звучит выражение «научный авторитет», «признанный авторитет в своей области» и т.п., то у педагога может быть только *авторитет личности*.

3. Педагогическое мастерство

Сущность понятия «педагогическое мастерство». Что же такое педагогическое мастерство учителя? В свое время исчерпывающий ответ на этот вопрос дал А. С. Макаренко.

Педагогическое мастерство, по его мнению, - *это знание особенностей педагогического процесса, умение его построить и привести в движение*. Нередко же педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как это - лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства.

По глубокому убеждению А.С.Макаренко, овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. Оно формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только педагогическая деятельность, осмысленная и проанализированная. *Педагогическое мастерство - это сплав личностных и профессиональных качеств*.

Учитель-мастер выгодно отличается от просто опытного учителя прежде всего знанием психологии детей и умелым конструированием педагогического процесса.

Знание психологии детей становится ведущим в структуре знаний тех учителей, которые чутко воспринимают реакцию учащихся на свои действия. Не случайно В.А.Сухомлинский писал: «Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, - в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. Это - желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет школы» (Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - Киев, 1969.-С.513).

Педагогическая и гуманитарная культура учителя. В последние годы все шире используется и разрабатывается понятие педагогической культуры. Однако педагогическая культура еще не гарантирует успеха в осуществлении педагогической деятельности. В «живом», реальном педагогическом процессе профессиональное проявляется в единстве с общекультурными и

нравственными проявлениями личности педагога. Единство всех этих проявлений образует гуманитарную (общую) культуру педагога.

Изучение биографий выдающихся педагогов (Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинского, П.П.Блонского, С.Т.Шацкого, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлиного и др.) показывает, что именно их гуманитарная культура, проявляющаяся в широкой образованности, интеллигентности и высоком чувстве долга и ответственности, служила основой зарождения гуманистических идей, прорывающих замкнутый круг привычных педагогических представлений и поднимающих теорию педагогики на новый уровень развития.

Поэтому наивысшие результаты в педагогической деятельности связаны с преодолением профессиональной ограниченности, способностью рассматривать профессиональные вопросы с самых широких философско-методологических и социально-культурных позиций.

Что входит в содержание понятия «гуманитарная культура педагога»?

Гуманитарная культура педагога - это совокупность личностных и профессиональных качеств, а также ценностей, ориентации и умений.

Специфика педагогического образования поэтому и состоит в направленности на широкую общекультурную подготовку. Последняя предполагает введение целого ряда человековедческих дисциплин (истории, литературы и т.д.) и углубленное изучение в данном контексте конкретной области знания, соответствующей их профессиональной специализации. Таким образом, педагог должен быть погружен в контекст общечеловеческой культуры, различных языков, видов искусства, способов деятельности во всем их своеобразии.

Практическая готовность к педагогической деятельности. В процессе педагогической работы учитель осуществляет несколько видов деятельности: конструктивную, организаторскую, коммуникативную.

Конструктивная деятельность может быть осуществлена при наличии у педагога аналитических, прогностических и проективных умений.

Аналитические умения складываются из следующих частных умений:

- разделять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);
- осмысливать каждое педагогическое явление во взаимосвязи со всеми компонентами педагогического процесса;
- находить в психолого-педагогической теории идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;
- правильно диагностировать педагогическое явление;
- вычленять основную педагогическую задачу (проблему) и определять способы ее оптимального решения.

Особую группу аналитических умений составляют рефлексивные умения. К ним относятся умения анализировать свои собственные действия.

Прогностические умения. Управление педагогическим процессом предполагает ориентацию на четко представленный в сознании конечный результат.

В основе прогностических умений педагога лежат знания сущности и логики педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития учащихся. Эти знания позволяют предвидеть, что именно учащимися может быть неправильно понято, какой смысл они могут вложить в те или иные педагогические действия; как будет воспринят материал в связи с имеющимися у школьников житейскими представлениями, какой их опыт будет способствовать более глубокому проникновению в сущность изучаемого.

Педагогическое прогнозирование предполагает также видение тех качеств учащихся и особенностей коллектива, которые могут быть сформированы за тот или иной промежуток времени.

В зависимости от направленности педагогической задачи прогностические умения можно объединить в три группы:

- умения прогнозировать развитие коллектива, развитие системы взаимоотношений;
- умения прогнозировать развитие личности: ее качеств, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками;
- умения прогнозировать ход педагогического процесса: трудности учащихся, результаты применения тех или иных методов, приемов и средств обучения и воспитания и т.п.

Проективные умения. Логика разработки проекта педагогической деятельности диктует следующую структуру проективных умений:

- переводить цели и содержание образования и воспитания в конкретные педагогические задачи;
- учитывать потребности и интересы учащихся, возможности материальной базы, свой опыт и личностно-деловые качества;
- определять основные и подчиненные задачи для каждого этапа педагогического, процесса;
- отбирать виды деятельности, соответствующие поставленным задачам, и планировать систему совместных творческих дел;
- планировать индивидуальную работу с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков и развития их способностей, творческих сил и дарований;
- отбирать содержание, выбирать формы, методы и средства педагогического процесса в их оптимальном сочетании;
- планировать систему приемов стимулирования активности школьников и сдерживания негативных проявлений в их поведении;
- планировать способы создания личностно-развивающей среды и поддержания связей с родителями и общественностью.

Организаторская деятельность педагога предполагает умение включать учащихся в различные виды деятельности и организовывать деятельность коллектива. Особое значение организаторская деятельность приобретает в воспитательной работе. К организаторским как общепедагогическим относятся мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные умения.

Мобилизационные умения - это умения привлечь внимание учащихся и развить у них устойчивый интерес к учению, труду и другим видам деятельности, сформировать потребности в знаниях, вооружить учащихся навыками учебной работы и основами научной организации учебного труда, использовать знания и жизненный опыт воспитанников для формирования у них творческого отношения к окружающему миру, создать специальные ситуации для совершения воспитанниками нравственных поступков.

Информационные умения включают в себя умения изложить учебный материал, работать с источниками, а также умения дидактически преобразовывать информацию.

В процессе общения с учащимися информационные умения проявляются в способности логически правильно строить и вести рассказ, объяснение, беседу, проблемное изложение; формулировать вопросы в доступной форме, кратко, четко и выразительно; перестраивать в случае необходимости план и ход изложения материала.

Развивающие умения предполагают определение «зоны ближайшего развития» (Л.С.Выготский) отдельных учащихся и класса в целом.

Ориентационные умения представляют собой умения формировать ценностные установки воспитанников, куда входят отношения к труду, явлениям природы и общества, идеалов и других мотивов поведения; привитие устойчивого интереса к учебной и исследовательской деятельности, к профессиональной деятельности, соответствующей склонностям, а также к совместной творческой деятельности учащихся.

Коммуникативная деятельность педагога структурно может быть представлена как взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений общения и педагогической техники.

Перцептивные умения - это умения понимать других (учащихся, учителей, родителей): их личностные особенности и ценностные ориентации.

В совокупность перцептивных входят следующие умения:

- определять характер переживаний, состояние человека, его причастность или не причастность к тем или иным событиям по незначительным признакам;
- находить в действиях и других проявлениях человека признаки, делающие его непохожим на других, а может быть, и на самого себя в сходных обстоятельствах в прошлом;
- видеть главное в другом человеке, правильно определять его отношение к социальным ценностям, учитывать в поведении людей «поправки» на воспринимающего и противостоять стереотипам восприятия другого человека (идеализации, фаворитизму, «эффекту ореола» и др.).

Данные об учащихся, полученные в результате «включения» перцептивных умений, составляют необходимую предпосылку успешности педагогического общения на всех этапах педагогического процесса. На этапе моделирования предстоящего общения педагог опирается прежде всего на свою память и воображение. Он должен мысленно восстановить особенности предыдущего общения с

Классом и отдельными учащимися, поставить себя на их место, «слиться» с ними, увидеть окружающий мир и происходящее в нем их глазами.

Умения общения в педагогическом процессе - это умения распределять внимание и поддерживать его устойчивость; выбирать по отношению к классу и отдельным учащимся наиболее подходящий способ поведения и обращения; анализировать поступки воспитанников, видеть за ними мотивы, которыми они руководствуются, определять их поведение в различных ситуациях; создавать опыт эмоциональных переживаний учащихся, обеспечивать атмосферу благополучия в классе; управлять инициативой в общении, используя для этого богатый арсенал средств, повышающих эффективность взаимодействия.

Педагогическая техника представляет собой совокупность умений и навыков, необходимых для стимулирования активности как отдельных учащихся, так и коллектива в целом. Сюда входят умения выбрать правильный стиль и тон в общении, управлять их вниманием, темпом деятельности, навыки демонстрации своего отношения к поступкам учащихся.

Особое место в ряду умений и навыков педагогической техники занимает развитие речи педагога как одного из важнейших воспитательных средств - правильная дикция, «поставленный голос», ритмичное дыхание и разумное присоединение к речи мимики и жестикуляции.

Кроме названных к умениям и навыкам педагогической техники необходимо отнести следующие: умения управлять своим телом, снимать мышечное напряжение в процессе выполнения педагогических действий; регулировать свои психические состояния; вызывать «по заказу» чувства удивления, радости, гнева и т.п.; владеть техникой интонирования для выражения разных чувств (просьбы, требования, вопроса, приказа, совета, пожелания и т.п.); располагать к себе собеседника, образно передавать информацию, по необходимости изменять подтекстовую нагрузку; мобилизовывать творческое самочувствие перед предстоящим общением и др.

4. Творчество в педагогической деятельности

Педагогическое творчество. В настоящее время утверждение о том, что педагогическая деятельность является по своей природе творческой, стало общепринятым. Творчество - это деятельность, порождающая нечто новое на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов (Философский энциклопедический словарь. - М., 1983. -С. 670). Результатом творчества является введение в педагогический процесс инноваций.

Выделяют несколько уровней инноваций:

- 1) открытие, утверждающее идеи, способные преобразовывать педагогическую действительность;
- 2) изобретения, разработка и внедрение новых элементов педагогических технологий;
- 3) педагогическое рационализаторство - усовершенствования, связанные с модернизацией и адаптацией к конкретным условиям уже используемых методов и средств воспитания и обучения.

В отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор, создает свою педагогическую технологию, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Творческий потенциал педагога формируется на основе двух компонентов: *педагогического профессионального и социального опыта.*

Без специальной подготовки и знаний успешное педагогическое творчество невозможно. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку педагог на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые оригинальные пути и способы ее решения.

Педагогу приходится часто решать множество типовых и нестандартных педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Решая эти задачи, педагог, как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализирует педагогическую ситуацию; проектирует результат в соответствии с исходными данными; анализирует имеющиеся средства, необходимые для проверки предположения и достижения искомого результата; оценивает полученные данные; формулирует новые задачи.

Следовательно, творческая педагогическая деятельность складывается из следующих этапов: возникновение замысла, его проработка и преобразование в идею - гипотезу, поиск способа воплощения замысла и идеи. Опыт творчества приобретает педагогом при условии систематических упражнений в решении специально подобранных задач, отражающих педагогическую действитель-

ность, и организации как учебной, так и реальной профессионально-ориентированной деятельности будущих педагогов.

Часто сферу проявления творчества педагога непроизвольно сужают, сводя ее к нестандартному, оригинальному решению педагогических задач. Между тем творчество педагога проявляется и при решении коммуникативных задач, выступающих своеобразным фоном и основанием педагогической деятельности

В сфере личности педагогическое творчество проявляется как самореализация педагога на основе осознания себя творческой индивидуальностью, как определение индивидуальных путей своего профессионального роста и построение программы самосовершенствования.

Уровни педагогического творчества. Выделяют следующие уровни педагогического творчества:

1. Воспроизведение готовых рекомендаций (элементарного взаимодействия с классом): педагог использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам, но он действует «по методичке», «по шаблону», по опыту других учителей.
2. Оптимизация деятельности на уроке, начиная с его планирования, когда творчество проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного педагогу содержания, методов и форм обучения.
3. Использование творческих возможностей живого общения с учениками.
4. Использование готовых приемов с привнесением личностного начала, соответствующего творческой индивидуальности педагога, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню развития класса.

Итак, педагогическое творчество само по себе - это процесс, начинающийся с усвоения того, что уже было накоплено (адаптация, репродукция, воспроизведение знаний и опыта), переходящий к преобразованию существующего опыта. Это путь от приспособления к педагогической ситуации до ее преобразования, что и составляет суть динамики творчества учителя.

Часто творчество связывают только с передовым педагогическим опытом. Однако это не совсем верно. Под передовым опытом понимают высокое мастерство педагога. Его опыт может и не содержать в себе чего-либо нового, оригинального, но служить образцом для учителей, которые еще не овладели педагогическим мастерством. В этом смысле достигнутое педагогом-мастером представляет собой передовой опыт, достойный распространения. Это характерно для первого и второго уровней педагогического творчества.

Третий и четвертый уровни педагогического творчества содержат в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности и обычно приводят к новаторству. Оно открывает новые пути в образовательной практике и педагогической науке. Следствием могут быть как частичные изменения в содержании образования и педагогических технологиях, так и глобальные преобразования в сфере образования. Поэтому именно новаторский опыт подлежит анализу, обобщению и распространению в первую очередь.

Признаки творческой личности. Творческий потенциал любого человека, в том числе и педагога, характеризуется рядом особенностей личности, которые называют признаками творческой личности. Существуют различные перечни таких признаков. Одни авторы выделяют способность личности замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу; способность отказаться от ориентации на авторитеты; умение увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте; готовность отказаться от теоретических суждений, деления на черное и белое, отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

Другие относят к признакам творческой личности легкость ассоциирования (способность к быстрому и свободному переключению мыслей, способность вызвать в сознании образы и создавать из них новые комбинации); способность к оценочным суждениям и критичность мышления (умение выбрать одну из многих альтернатив до ее проверки, способность к переносу решений); готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность и динамичность знаний) и способность к обобщению и отбрасыванию несущественного.

Третьи авторы считают личность творческой, если в ее характеристике присутствует креативность, т.е. способность превращать совершаемую деятельность в творческий процесс.

Условия педагогического творчества. Для осуществления творчества в педагогической деятельности необходимы следующие условия:

- временная «спрессованность» творчества, когда между задачами и способами их разрешения нет больших промежутков времени (ситуация недостатка времени, «цейтнота»);
- сопряженность творчества педагога с творчеством учащихся и других педагогов;
- отсроченность результата и необходимость его прогнозирования;
- атмосфера публичного выступления;
- необходимость постоянного соотнесения стандартных педагогических приемов и нетипичных ситуаций.

Каждый педагог так или иначе преобразует педагогическую действительность, но только педагог-творец активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером.

5. Профессиональное развитие и самовоспитание педагога

Профессиональный рост и личностное развитие педагога. Гуманизация как общего, так и профессионального образования связана с развитием творческих возможностей человека, созданием реальных условий для обогащения интеллектуального, эмоционального, волевого и нравственного потенциала личности, стимулированием у нее стремления реализовать себя, расширять границы саморазвития и самоосуществления. Такая идеальная гуманистическая цель образования, считал известный философ Э.В.Ильенков, позволит вывести каждого человека в его индивидуальном развитии на передний край человеческой культуры, на границу познанного и непознанного, сделанного и несделанного. Перевод человека на новый уровень овладения культурой, изменение его отношения к миру, другим людям и к себе, повышение ответственности за свои действия и их последствия - основной результат гуманизации образования. Идея личностного развития выводит цель современного педагогического образования за пределы традиционных представлений о нем как о системе передачи некоторой суммы профессиональных знаний и формирования соответствующих им умений и навыков.

При традиционном подходе педагог выступает лишь в качестве основы жестко регламентированной педагогической деятельности. В рамках же гуманистического подхода целью образования выступает непрерывное общее и профессиональное развитие индивидуальности и личности всех участников педагогического процесса, в том числе и педагога.

В связи с этим меняется и цель профессиональной подготовки педагога. Кроме профессиональных знаний, умений и навыков (профессиональная компетентность) она охватывает и общекультурное развитие педагога, формирование у него личностной позиции (мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности). Причем это единство выглядит не как сумма свойств, а как качественно новое образование. Оно характеризуется таким уровнем развития личности педагога, на котором действия и поступки определяются не столько внешними обстоятельствами, сколько внутренним мировоззрением, установками.

Вхождение в профессию, считают психологи, есть «врастание» в «суперроль», во многом предопределяющую стиль и образ жизни человека. Общая удовлетворенность человека в значительной мере зависит от того, насколько насыщаются его фундаментальные потребности: потребность в творческой самореализации, понимании и признании индивидуальных ценностей ближайшим окружением референтных лиц, в развитии и саморазвитии и др.

Человек не может «просто жить» и выполнять свою работу, он должен обрести цель, в которой работа и профессия, а главное, он сам и его действия в профессии занимают определенное место.

В том случае, если избранная профессия не противоречит сформировавшимся личностным особенностям и профессиональное становление личности соответствует основным ее ценностным представлениям, то можно ожидать в будущем ценностного отношения к профессиональной деятельности. Другими словами, в этом случае отмечается единство личностного развития и профессионального роста личности.

Следовательно, проблема выбора профессии и овладения деятельностью является частью проблемы смысла жизни.

В научной литературе проблема профессионального соответствия ассоциируется с наличием определенного потенциала задатков или способностей, которые могут обеспечить успешное формирование необходимых профессиональных знаний, умений и навыков. О гармоничном развитии личности, о профессионализации как процессе, в значительной степени определяющем это развитие, речь практически не идет. Предполагается, что с личностью будет все в порядке, если она по отдельным параметрам соответствует требованиям, предъявляемым профессиональной деятельно-

стью к субъекту. Однако в ряде случаев даже при наличии требуемых качеств человек оказывается неспособным достичь таких состояний, как плодотворность (Э.Фромм), самоактуализация (А.Маслоу), идентичность (Э.Эриксон). Это как раз тот случай, когда состоялась не личность, а функционер, для которого характерна двойственная ролевая позиция: для работы и для себя.

Личностное развитие и профессиональный рост педагога как органичное единство возможны тогда, когда в процессе «вращения» в профессию (выбор профессии, профессиональное обучение, осуществление педагогической деятельности) осуществляется целенаправленное разрешение ряда противоречий. Прежде всего это противоречие, возникающее в индивидуальном сознании между эталоном личности профессионала и образом своего внутреннего, уже существующего - «Я».

Мотивы личностного развития педагога. Установлено, что большинство студентов, поступающих в педагогические вузы, имеют интерес к профессии педагога или склонность к педагогической деятельности. При этом определяющими факторами, оказавшими влияние на выбор профессии, являются первая учительница или один-два учителя, преподававших учебный предмет в средних и старших классах, личный опыт педагогической работы.

Мотивы выбора педагогической профессии во многом определяют и мотивы учения студентов педагогического вуза. Если принять во внимание, что мотив - это не что иное, как потребность, то для будущих учителей такой потребностью может быть «чистый» познавательный интерес, стремление лучше подготовиться к самостоятельной профессиональной деятельности, чувство долга и ответственности или же стремление посредством учения выделиться среди однокурсников, занять престижное положение в коллективе, избежать нареканий со стороны преподавателей и родителей, желание получить похвалу, повышенную стипендию и т. п.

Мотивы разделяются на *ведущие* (долговременные) и *ситуативные*. Кроме того, различают *внешние* и *внутренние* мотивы. Деятельность педагога представляет собой цепь различных ситуаций. В одних ситуациях цель деятельности и мотив совпадают. Другие ситуации воспринимаются как целенаправленное принуждение, когда цель и мотив не совпадают. В этом случае к цели педагогической деятельности педагог может относиться безразлично и даже негативно. В ситуациях первого типа педагоги работают с увлечением, вдохновенно, а следовательно, и продуктивно. Во втором случае - с неизбежным нервным напряжением и обычно не имеют хороших результатов.

Педагогическая деятельность является весьма сложной и поэтому обычно вызывается несколькими мотивами, различающимися по силе, личной и социальной значимости. Полимотивированность педагогической деятельности - явление обычное: учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.).

Важнейшую роль играют *социально ценные* мотивы педагогической деятельности. К ним относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом преподавания и удовлетворение от общения с детьми; осознание высокой миссии учителя; любовь к детям, чувство призвания.

Творческая индивидуальность педагога. Гуманизация образования в значительной степени зависит от ориентации учителя на творчество в его деятельности. Уровень творчества показывает меру реализации учителем своих возможностей и является важнейшей характеристикой его личности, обуславливающей авторский педагогический стиль.

Творческую индивидуальность учителя характеризует прежде всего *потребность в самореализации*, т.е. стремление к возможно более полной реализации своих потенций в профессиональной деятельности. Потребность в самореализации характерна для человека с достаточно развитым самосознанием, способного к выбору.

Теоретическое и практическое значение в этой связи приобретает идея единства потенциального и актуального в развитии личности педагога. Согласно этой идее необходимо учитывать не только уже проявившиеся, существующие, но и потенциальные характеристики личности, те природные особенности, которые еще не проявились. Формой потенциального выступают цели, стремления, идеалы личности, а также объективные перспективы и возможности ее развития.

С.Л.Рубинштейн подчеркивал, что человека как личность характеризует не только то, что есть, но и то, чем он хочет стать, к чему он активно стремится, т.е. его характеризует не только то, что уже сложилось и составляет содержание его внутреннего мира и деятельности, но и то, что является сферой возможного развития.

Деятельность учителей-новаторов, мастеров педагогического труда доказывает, что чем ярче индивидуальность педагога, тем гармоничнее сочетаются в нем профессионализм и духовная культура, тем своеобразнее он воспринимает, оценивает и преобразует окружающую действительность, а потому он более интересен учащимся, обладает большими возможностями влияния на развитие их личности.

Творческая индивидуальность проявляется не только в *освоении* накопленной человечеством культуры и развитии на этой основе индивидуальной духовной культуры. Она прежде всего выражается в активной *преобразовательной деятельности*, в процессах личностного выбора и личностного вклада, полной отдачи себя.

Условия развития творческой индивидуальности педагога. Рядом исследований установлена совокупность условий, необходимых для формирования профессионального самосознания будущего педагога. Они способствуют возникновению у педагога потребности в творческой профессиональной деятельности. Среди условий можно выделить следующие:

- обращенность сознания на себя как на субъект педагогической деятельности;
- переживание конфликтов;
- способность к рефлексии;
- организация самопознания профессионально-личностных качеств;
- использование совместных форм деятельности;
- широкое вовлечение будущего учителя в различные виды профессионально-нормативных отношений;
- предоставление возможности для наиболее полного сравнения и оценивания профессионально важных качеств, умений и навыков; формирование правильного оценочного отношения к себе и к другим и др.

Как видно, важнейшее место в развитии творческой индивидуальности педагога занимает *саморазвитие*. Студент как «автор» саморазвития должен обладать следующими свойствами: способностью самостоятельно формулировать задачи по саморазвитию и вырабатывать стратегию и тактику их достижения; самостоятельно добывать учебную и профессиональную информацию и оперировать ею в связи с решением теоретических и практических задач; искать новые средства решения образовательных задач; получать новые знания в общении с группой, однокурсниками; извлекать новые знания, необходимые для решения собственных задач, в общении с преподавателями, учителями школ.

Творческое самосовершенствование учителя предполагает осознание себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально-личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки, и разработку долгосрочной программы саморазвития.

Потребность в самосовершенствовании строится на идеалах личности.

Педагогический идеал - это представление педагога о том, каким он должен быть в соответствии с той педагогической целью, которую он ставит перед собой. Так, если учитель ориентирован на ребенка и его интересы, то его личностные характеристики и методы деятельности будут иные, нежели при ориентации на учебный предмет. Педагогический идеал - это сплав социального заказа общества и педагогического кредо самого педагога. Он проявляется в осознании им своей миссии, в видении себя в педагогическом процессе.

Идеал педагога конкретизируется в системе задач, которые ему приходится решать повседневно. Именно это придает работе учителя неповторимый и одновременно творческий характер. В процессе превращения педагогического идеала в реальную деятельность и происходит то, что именуется педагогическим творчеством. Преодоление противоречий между педагогическим идеалом и реальной педагогической практикой и вызывает потребность добавлять, преобразовывать, искать иные способы решения педагогических задач. В повседневном разрешении возникающих и познаваемых противоречий заключается источник педагогического творчества.

Профессиональное саморазвитие педагога. Утверждение К. Д. Ушинского о том, что педагог живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Сама жизнь поставила на повестку дня проблему непрерывного педагогического образования. А.Дистервег писал, имея в виду учителя: «Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» (*Дистервег А. Избр. пед. соч. - М., 1956. - С. 74*).

Способность «творить себя» в соответствии с социально-нравственными идеалами, в которых профессиональная компетентность, богатая духовная жизнь и ответственность стали бы естественными условиями человеческой жизни, острейшей потребностью дня.

Профессиональное саморазвитие, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания педагога называют *потребность в самосовершенствовании*.

Различают внешние и внутренние источники активности саморазвития. *Внешние источники* (требования и ожидания общества) выступают в качестве основных и определяют направление и глубину необходимого саморазвития. Вызванная извне потребность педагога в самовоспитании в дальнейшем поддерживается *личным источником* активности (убеждениями, чувством долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия и т.п.). Эта потребность стимулирует систему действий по самосовершенствованию, характер которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала. Другими словами, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах педагога личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс саморазвития.

Для развертывания процессов саморазвития большое значение имеет уровень сформированности *самооценки*. Психологи отмечают два приема формирования верной самооценки. Первый состоит в том, чтобы соотнести уровень своих притязаний с достигнутым результатом, а второй - сопоставить их с мнениями окружающих. Если притязания невысоки, то это может привести к формированию завышенной самооценки. Изучение характера затруднений в деятельности педагогов показало, что только те, кто ставят перед собой высокие задачи, имеют затруднения. Это, как правило, творчески работающие педагоги. Те же, кто не имеют высоких притязаний, обычно удовлетворены результатами своей работы, высоко их оценивают, в то время как отзывы об их работе далеки от желаемых. Вот почему так важно каждому человеку, избравшему педагогическую профессию, сформировать в своем сознании идеальный образ педагога.

Если к саморазвитию относиться как к целенаправленной деятельности, то обязательным компонентом ее должен быть *самоанализ*. Педагогическая деятельность предъявляет особые требования к развитию познавательных психических процессов: мышления, воображения, памяти и др. Не случайно многие психологи и педагоги в ряду профессионально значимых свойств личности учителя называют способность к распределению внимания, профессиональную память на лица, имена, психические состояния, педагогическое воображение, наблюдательность и т.д.

Составной частью профессионального саморазвития является *самообразовательная работа педагога*.

Овладение умениями и навыками самостоятельной работы начинается с установления гигиенически и педагогически обоснованного режима дня. Надо так спланировать свою учебную и внеучебную деятельность, чтобы оставалось время и для самообразовательной работы, и для культурного отдыха.

В деятельности педагога, для которого характерна культура умственного труда, проявляются следующие компоненты:

- культура мышления как совокупность умений анализа и синтеза, сравнения и классификации, абстрагирования и обобщения, «переноса» полученных знаний и приемов умственной деятельности в новые условия;
- устойчивый познавательный процесс, умения и навыки творческого решения познавательных задач, умения сосредоточиться на главных, наиболее важных в данный момент проблемах;
- рациональные приемы и методы самостоятельной работы по добыванию знаний, совершенное владение устной и письменной речью;
- гигиена умственного труда и его педагогически целесообразная организация, умение разумно использовать свое время, расходовать физические и духовные силы.

Наиболее эффективный путь профессионального самообразования педагога - его участие в творческих поисках педагогического коллектива, в разработке инновационных проектов развития образовательного учреждения, авторских курсов и педагогических технологий и т.д.

Оценка эффективности и стадии саморазвития. Саморазвитие имеет как бы двойной педагогический результат. С одной стороны - это те изменения, которые происходят в личностном развитии и профессиональном росте, а с другой - овладение самой способностью заниматься саморазвитием. Судить о том, овладел ли будущий педагог этой способностью, можно по тому, научился ли он осуществлять следующие действия (*Елканов С. Б., 1989*):

- целеполагание: ставить перед собой профессионально значимые цели и задачи саморазвития;

- планирование: выбирать средства и способы, действия и приемы саморазвития;
- самоконтроль: осуществлять сопоставление хода и результатов саморазвития с тем, что намечалось;
- коррекция: вносить необходимые поправки в результаты работы над собой.

Овладение такими действиями требует времени и определенных умений. Поэтому исследователи выделяют стадии профессионального саморазвития.

На **начальной стадии** овладения профессиональным самовоспитанием его цели и задачи неконкретны, их содержание недостаточно определено. Они существуют в виде неопределенного желания стать лучше вообще, которое появляется при воздействии внешних стимулов. Средства и способы самовоспитания еще не вполне освоены. Процесс самовоспитания протекает как учебная процедура, поэтому студент нуждается в помощи со стороны значимого другого (преподавателя).

На **второй стадии** овладения саморазвитием целеполагание становится более определенным и конкретным. При этом цели и задачи, которые ставит перед собой студент, касаются конкретных качеств его личности. Многие в процедурах саморазвития зависят от внешних обстоятельств. Однако по мере накопления опыта процедуры реализации саморазвития сокращаются. Рассудительность, самоинструкция, самокритичность - существенные проявления саморазвития на этой стадии.

На **третьей стадии** саморазвития педагог самостоятельно и обоснованно формулирует его цели и задачи. При этом содержание саморазвития поднимается от частных качеств до глобальных или общих профессионально значимых свойств личности. Планирование работы над собой, отбор средств самовоздействий осуществляются легко. Все основные действия саморазвития - целеполагание, планирование, самоконтроль, самокоррекция - осуществляются автоматически, непринужденно.

Контрольные вопросы и задания

1. Назовите задачи педагогической деятельности.
2. Чем отличается профессиональная пригодность педагога от профессиональной готовности?
3. Что такое педагогическое мастерство?
4. Что включают в себя понятия «педагогическая» и «гуманитарная культура»? Каково их соотношение?
5. Какими личностными характеристиками должен обладать педагог?
6. Какие умения необходимы учителю для педагогической деятельности?
7. Как связаны профессиональный рост и личностное развитие педагога?
8. Зачем учителю нужны навыки творческой деятельности?
9. Какие виды инноваций вы знаете?

Литература

- Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М., 1989.
- Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. - М., 1985.
- Кан-Калик В. А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.
- Мищенко А. И. Введение в педагогическую профессию. - Новосибирск, 1991.
- Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. - М., 1989.
- Профессиональная культура учителя / Под ред. В. А. Сластенина. - М., 1993.
- Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - М., 1983.
- Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Идея гуманизации образования в контексте развития отечественных теорий личности. - Ростов н/Д, 1995.

Раздел II ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ

Глава 6 ОБУЧЕНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

1. Обучение и развитие в традиционной и гуманистической педагогике

Соотношение обучения и развития. Проблема соотношения обучения и развития всегда признавалась одной из стержневых проблем педагогики. Начиная с работ Я. А. Коменского шел поиск научных основ обучения, в качестве которых признавались индивидуальные возможности каждого ребенка и их изменения в процессе возрастного развития. К этим же вопросам обращался К.Д. Ушинский. В его наиболее известном фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания» подробно излагаются особенности психического развития ребенка в различные возрастные периоды. Он считал обучение и воспитание могучими факторами развития ребенка.

Не был снят с повестки дня вопрос о соотношении развития и обучения и в более позднее время. К его рассмотрению обращался один из наиболее известных отечественных психологов Л.С. Выготский. Он подверг резкой критике теорию швейцарского психолога Ж. Пиаже, отстаивающего идею о том, что

развитие идет безотносительно к обучению, а также другие позиции, которые в целом приводили к отрицанию роли обучения в развитии ребенка.

Л.С.Выготский выделил и обобщил следующие наиболее широко распространенные точки зрения на вопрос о соотношении обучения и развития:

- обучение и развитие - два независимых друг от друга процесса; обучение «надстраивается» над созреванием; обучение чисто внешне использует возможности, которые возникают в процессе развития;
- обучение и развитие - два тождественных процесса;
- обучение может идти как вслед за развитием, так и впереди развития, продвигая его дальше (*Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. - М., 1956*).

По мере обогащения психологической и педагогической теорий уточнялись представления о каждом из этих понятий. Постепенно понятия обучения и развития обретали статус междисциплинарных и базовых категорий. Общеупотребляемыми стали следующие трактовки этих понятий:

- развитие - это процесс количественных и качественных изменений организма, нервной системы, психики, личности;
- обучение - процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта, организация усвоения знаний, умений и навыков.

Со временем ученые и практики пришли к пониманию того, что педагогика интересуется не только *развитием психики* (психическим развитием), но и *развитием личности*. Отправной точкой для разработки педагогических стратегий обучения и воспитания становились психологические концепции личности. Смена концепции развития личности в психологии немедленно сказывалась на смене концепций обучения и воспитания, принимаемых педагогической теорией и практикой.

В педагогических исследованиях проблема обучения и развития зачастую сводилась к организации учебного процесса. Задача формулировалась так: *отыскать объективные педагогические закономерности обучения и развития детей различных возрастных групп*.

Для этого в первую очередь необходимо было раскрыть связь между построением процесса обучения и ходом общего развития школьников. Требовалось апробирование различных типов построения процесса обучения, которые выступали в качестве причин, обуславливающих ход общего развития школьников. Важно было установить, что дает развитию та или иная система обучения, каковы ее возможности и пределы. Поэтому апробировались и сравнивались по строению и эффективности различные способы обучения.

Немаловажным представлялся и вопрос о зависимости качества усвоения знаний, умений и навыков от общего развития школьников. Так как в массовой практике использовались традиционные методы обучения, то требовался эксперимент, чтобы находить более прогрессивные методы обучения и затем заменять старые способы обучения вновь найденными.

Уровни развития ребенка. Для объяснения вопроса о влиянии обучения на развитие Л.С.Выготский ввел понятие о двух уровнях развития ребенка: первый - *зона актуального развития*; второй - *зона ближайшего развития*.

Первый уровень характеризует собой уже достигнутый ребенком уровень развития. Это уровень интеллектуальных задач, которые он способен решать полностью самостоятельно, без помощи взрослого. Второй уровень обнаруживается не в самостоятельном, а в совместном со взрослыми решении задач ребенком. Второй уровень выше первого, так как при помощи взрослого ребенок способен решать более сложные задачи.

Предположим, говорил Л.С.Выготский, что два ребенка одного и того же возраста самостоятельно решают задачи одного и того же класса со сходным результатом. Это будет означать, что уровень их актуального развития примерно одинаков и соответствует, допустим, умственному возрасту 7 лет. Но давайте попробуем предложить им решать более сложные задачи в сотрудничестве со взрослым. «Перед нами, - писал далее Л.С.Выготский, - два ребенка с одинаковым умственным возрастом в 7 лет, но один из них при малейшей помощи решает задачи на 9 лет, а другой - на 7 с половиной. Одинаково ли умственное развитие обоих этих детей? С точки зрения самостоятельной их деятельности одинаково, но с точки зрения ближайших возможностей развития они резко расходятся. То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает нам зону его ближайшего развития» (*Выготский Л. С.*).

Уровень актуального развития ребенка показывает нам, какие психические процессы у него уже сложились, т.е. фактически по его актуальному развитию мы можем судить об *уже завершенных*

циклах развития. Однако целью образования является перспективное развитие ребенка, поэтому развивающее образование использует не только достигнутые результаты развития, но и процессы, находящиеся в стадии становления. В детском саду и в школе учат чему-то новому, продвигая ребенка в его развитии, давая ему возможность постараться сделать немножко больше, чем то, что ему и так легко дается.

Перспективы развития у двух детей из нашего примера различны, поскольку различны зоны их ближайшего развития. Поэтому развивающее обучение всегда ориентируется на зону ближайшего развития ребенка, превращая эту зону с помощью педагогики сотрудничества в актуальный уровень развития ребенка. То, что ребенок сегодня делает в сотрудничестве со взрослым, завтра он будет делать самостоятельно.

Л.С.Выготский сделал следующие выводы: 1) обучение создает зону ближайшего развития, которая затем переходит в сферу актуального развития; 2) обучение двигает вперед развитие, опираясь не только на созревшие функции, но и на те, которые еще созревают. Обучение должно идти впереди развития. И потому Л.С.Выготский делает главный вывод: педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день развития (т.е. на зону ближайшего развития ребенка).

2. Концепции развивающего обучения

В последние десятилетия теоретики и практики отечественного образования все больше внимания уделяют проблемам развивающего обучения. Более того, одним из основных принципов реформирования российской школы провозглашен принцип развивающего образования (*Днепрова Э.Д. Четвертая школьная реформа в России.* - М., 1994. - С.159-160).

В российской педагогике существует ряд концепций развивающего обучения. Все концепции можно разделить на две группы: 1) концепции, ориентированные на психическое развитие; 2) концепции, учитывающие личностное развитие. Проблему закономерностей и принципов обучения они трактуют по-разному. Поэтому есть смысл обратиться к анализу этих концепций.

Концепции, ориентированные на психическое развитие

Концепция Л.В.Занкова. С конца 50-х годов научный коллектив по руководством Л.В.Занкова начал экспериментальное исследование по изучению объективных закономерностей и принципов обучения. Оно было предпринято с целью развития идей и положений Л.С.Выготского о соотношении обучения и общего развития школьников.

Усилия коллектива Л.В.Занкова были направлены на разработки дидактической системы обучения младших школьников в целях их общего психологического развития (*Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование / Под. ред. Л.В.Занкова. - М., 1975; Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний. Экспериментально-педагогическое исследование / Под. ред. М.В.Зверевой. - М., 1983*). Л.В.Занков поставил задачу «построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики» (*Занков Л. В. Избр. пед. труды. - М., 1990. - С. 96*). Ее предполагалось создавать путем организации экспериментальных исследований, проведение которых изменило бы существующую практику, демонстрируя эффективность использования особых программ и методов. Результаты воздействия обучения постоянно сравнивались с уровнем развития детей в обычных классах.

Основу системы обучения, по Л.В.Занкову, составляют следующие взаимосвязанные принципы:

- обучение на высоком уровне трудности;
- быстрый темп в изучении программного материала;
- ведущая роль теоретических знаний;
- осознание школьниками процесса учения;
- целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

Принцип обучения на высоком уровне трудности характеризуется, по мнению Л.В.Занкова, не столько тем, что превышает «среднюю норму» трудности, а прежде всего тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление (*Занков Л. В. Дидактика и жизнь. - М., 1968. - С. 32*).

Например, в программу для III класса включена тема «Значение падежей имен существительных (приглагольных). Некоторые основные значения». Эта тема достаточно высокого уровня трудности для данного возраста, но ее изучение стимулирует развитие мышления школьников. До этой темы они изучили 1, 2 и 3-е склонения существительных и уже знакомы с окончаниями существительных, относящихся к разным типам склонения, но стоящих в одном и том же падеже. Теперь учащиеся должны отвлекаться от различий, которые характерны для всех типов склонения, и осмыслить

значение того или иного падежа в обобщенной форме. Так, беспредложный творительный падеж, зависящий от глагола, показывается в наиболее типичном для него значении орудия или средства, при помощи которого производится действие (рубить топором, рисовать кистью, писать ручкой и т.п.). Такое обобщение и представляет собой более высокий уровень мышления.

С *принципом обучения на высоком уровне трудности* органично связан другой принцип: при изучении программного материала нужно идти вперед быстрым темпом. Это предполагает отказ от топтания на месте, от однообразного повторения пройденного. При этом самое важное - непрерывное обогащение школьников все новыми и новыми знаниями, когда не только обогащается ум школьника разносторонним содержанием, но и создаются благоприятные условия для глубокого осмысления получаемой информации.

Следующий принцип системы Л.В.Занкова - *ведущая роль теоретических знаний*, которые выступают мощным средством развития школьников и основой овладения умениями и навыками. Этот принцип был выдвинут в противовес традиционным представлениям о конкретности мышления младших школьников. Образные представления играют значительную роль в развитии младших школьников.

Так, они способны усваивать термины, требующие не только простого заучивания. Исследования показали, что у учащихся начальных классов отвлечение и обобщение, облеченные в словесную форму, наблюдаются и в образовании новых понятий, и в узнавании малознакомых объектов, и в осознании моральных качеств персонажей из произведений художественной литературы.

Концепция, согласно которой развитие мышления младшего школьника представляется как постепенное нарастание словесного отвлечения и обобщения, устарела. Еще Л.С.Выготский отмечал, что формирование понятий в школьном возрасте идет разными путями, в том числе и от абстрактного к конкретному. Поэтому ограничиваться работой лишь по формированию конкретного мышления у младших школьников значит тормозить их развитие. Теоретические знания не исчерпываются терминами и определениями.

Принцип *осознания школьниками процесса учения* вытекает из общепринятого дидактического принципа сознательности. Л. В. Занков, анализируя различные трактовки принципа сознательности (С.В.Иванова, М.Н.Скаткина, Н. Г. Казанского, И.И.Ганелина и др.), подчеркивал важность понимания учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, признавал необходимость овладения мыслительными операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения), важность позитивного отношения школьников к учебному труду. Все это, по мнению Л. В. Занкова, необходимо, но недостаточно. Важным условием развития школьника является то обстоятельство, что процесс овладения знаниями и навыками выступает объектом его осознания. По системе Л. В. Занкова учебный процесс строится так, чтобы школьник уяснил себе основания расположения материала, необходимость заучивания определенных его элементов.

Особое место в системе Л. В. Занкова занимает *принцип целенаправленной и систематической работы по развитию всех учащихся, в том числе и наиболее слабых*. Л.В.Занков объясняет это тем, что на слабых учеников обрушивается лавина тренировочных упражнений. Согласно традиционной методике эта мера необходима для преодоления неуспеваемости школьников.

Опыт Л. В. Занкова показал обратное: перегрузка неуспевающих тренировочными заданиями не способствует их развитию, а напротив, увеличивает их отставание. Неуспевающие не меньше, а больше других учеников нуждаются в том, чтобы велась систематическая работа по их развитию. Эксперименты показали, что именно такая работа приводит к большим сдвигам в развитии слабых учеников, а следовательно, и к лучшим результатам в усвоении знаний и навыков.

Предложенная Л. В. Занковым дидактическая система оказалась эффективной для всех этапов организации процесса обучения. Однако, несмотря на ее продуктивность в развитии психических функций школьника, она остается до настоящего времени нереализованной. В 60-70-е годы попытки ее внедрения в массовую школьную практику не увенчались успехом, так как учителя оказались не способными оснастить новые программы соответствующими педагогическими технологиями.

Ориентация школы в конце 80-х - начале 90-х годов на личностно-развивающее образование привела к возрождению этой концепции. Но, как показывает практика, предложенные Л. В. Занковым дидактические принципы на деле учитываются частично и поверхностно. Глубинный смысл концепции остается для многих нераскрытым.

Концепция З. И. Калмыковой. Согласно этой концепции развивающим является обучение, формирующее продуктивное или творческое мышление. Основными показателями такого мышления являются:

- оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отклоняющихся от привычных;
- быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей;
- восприимчивость к проблеме, ее непривычное решение;
- беглость мысли - количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени, в соответствии с некоторым требованием;
- способность найти новые непривычные функции объекта или его части (Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М., 1981. - С.241).

Продуктивное мышление характеризуется высокой новизной своего продукта, своеобразием процесса его получения и существенным влиянием на умственное развитие. Оно предполагает не только широкое использование усвоенных знаний, но и преодоление барьера прошлого опыта, отход от привычного течения мысли, разрешение противоречий между накопленными знаниями и требованиями проблемной ситуации и т.д. Продуктивность мышления чаще всего обозначают как гибкость ума. Внешне выраженной особенностью продуктивного мышления, по мнению З.И.Калмыковой, является самостоятельность при приобретении и оперировании новыми знаниями.

Продуктивное мышление чрезвычайно сложно. Процесс поиска новых знаний протекает скачкообразно. В нем используются как алгоритмические, так и эвристические приемы, он не может осуществляться без опоры на ранее имеющиеся знания и предполагает выход за их пределы.

З.И. Калмыкова утверждает, что развивающее обучение может быть осуществлено при ориентации на следующие дидактические принципы: проблемность обучения; индивидуализация и дифференциация обучения; гармоничное развитие различных компонентов мышления (конкретного и абстрактно-теоретического);

формирование приемов умственной деятельности; специальная организация мнемической деятельности (запоминания).

Нисколько не умаляя значения других принципов, остановимся на характеристике двух последних, поскольку они являются специфичными для концепции З. И. Калмыковой.

Рассматривая *приемы умственной деятельности*, З.И.Калмыкова делит их на две большие группы - приемы *алгоритмического и эвристического* типов. Первые представляют собой приемы рационального, правильного мышления, полностью соответствующего законам формальной логики. Такие приемы определяют последовательность действий с целью безошибочного решения задач. Однако формирование алгоритмических приемов умственной деятельности является необходимым условием для обучения, но совершенно недостаточным для развития творческого мышления детей. Алгоритмические приемы являются основой формирования репродуктивного (воспроизводящего, нетворческого) мышления. Специфика творческого (продуктивного) мышления предполагает использование эвристических приемов. К таким приемам относятся конкретизация, абстрагирование, варьирование, аналогия. Они называются эвристическими (от слова «эврика» - найти) потому, что помогают находить новые решения стоящих проблем. В отличие от алгоритмических приемов эвристические не ориентируются на логический анализ, а направлены на проникновение в суть изучаемого явления. Поскольку эти приемы самостоятельно формируются лишь у очень немногих учащихся, то им надо специально обучать.

Другим принципом развивающего обучения З.И.Калмыкова считает *специальную организацию мнемической деятельности учащихся (запоминания)*. Считается, что этот вид деятельности обеспечивает прочность знаний. Выделение этого принципа обусловлено тем, что в последние годы усилилось внимание к продуктивному (творческому) мышлению, что приводит к недооценке другой стороны мыслительной деятельности - репродуктивного мышления и неразрывно связанной с ней мнемической деятельности (запоминания). А в самостоятельном, творческом мышлении, по утверждению З. И. Калмыковой, неразрывно связаны продуктивные и репродуктивные процессы.

Осознанные знания являются важнейшим компонентом умственного развития. Исследования З. И. Калмыковой подтверждают, что для реализации возможностей творческого мышления необходимо не только ориентирование в изученном материале, но и перевод его в постоянную память. Эксперименты показали, что в простых ситуациях, когда зависимости используются одинаково, когда требуется репродуктивное мышление, специальное запоминание знаний (правил, определений, формул и т.п.) необязательно. В этом случае можно пользоваться справочниками. Однако при решении нестандартных задач необходимо прочное закрепление основных знаний в памяти.

Учитель-новатор В.Ф.Шаталов считает, что ученик, который работает со справочником, отличается от ученика, знающего все формулы наизусть, так же, как отличается начинающий шахматист от

гроссмейстера. Начинающий видит только на один ход вперед. Чтобы мыслить творчески, чтобы открывать новое, необходимо свободно владеть всем старым.

З.И.Калмыкова выделяет следующие приемы мнемической деятельности: прямая установка на запоминание; сознательное применение таких приемов, как группировка, классификация, составление плана, выделение смысловых опор; «сжатие», «уплотнение» материала; наложение информации на наглядно представленные «опоры» - условные знаки, символы, отражающие не только отдельные элементы этих знаний, но и взаимосвязь между ними; многократный возврат к материалу и др.

Своеобразный путь реализации принципа формирования мнемической деятельности разработан В.Ф.Шаталовым. Его система обучения, своеобразии которой обеспечивается совокупностью многих элементов, направлена на прочное усвоение и оперативное применение знаний. К таким элементам относятся: раннее введение теоретических знаний; предъявление учебного материала крупными блоками; опорные конспекты с опорными сигналами; сначала развернутое полное изложение материала, затем краткое («свернутое») повторное изложение, при котором особый акцент делается на основные теоретические положения, новые понятия, связи между ними; своеобразная и разносторонняя система контроля знаний учащихся; частота и многообразие вариантов опроса при ограниченном времени; открытые листы контроля с «принципом открытой перспективы» как мощный фактор, побуждающий школьников к регулярной работе над учебным материалом (Шаталов В. Ф. Точка опоры. - М., 1987).

Изучение школьной практики показывает, что предложенные З.И.Калмыковой принципы обучения имеют место в деятельности многих учителей. Однако они используются изолированно, а в отдельных случаях приоритет отдается лишь одному из них, что не позволяет реализовать идеи концепции в полном объеме.

Концепция Е.Н.Кабановой-Меллер. Эта концепция также связана с формированием операций мышления, которые она называет приемами учебной работы. Под приемами учебной работы Е. Н. Кабанова-Меллер понимает систему действий, служащих для решения учебных задач (Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее образование. - М., 1981. - С. 7). По ее мнению, именно они играют существенную роль в умственном развитии учащихся и являются основой, на которой у школьников формируются свои учебные умения и навыки.

К приемам учебной работы Е. Н. Кабанова-Меллер относит сравнение, обобщение, раскрытие причинно-следственных связей, наблюдение, составление характеристик изучаемых явлений, разделение существенных и несущественных признаков понятий.

В проблеме развивающего обучения Е. Н. Кабанова-Меллер выделяет два круга вопросов: 1) показатели умственного развития; 2) условия, создающие это развитие, т. е. способы организации обучения.

По мнению Е.Н.Кабановой-Меллер, общим показателем умственного развития служит усвоенность приема учебной работы, который распадается на два показателя:

- 1) способность учащегося рассказать, из каких действий состоит учебная работа;
- 2) способность перенести прием в новую ситуацию, т. е. умение использовать прием в решении новых задач.

Явление переноса как качество ума, как показатель творческого мышления изучался Е.Н.Кабановой-Меллер специально. В результате экспериментальных исследований она выделила в качестве показателей умственного развития ряд явлений, связанных с переносом. Причем эти показатели выявляли умственное развитие лишь в условиях развивающего обучения, которое способно обеспечить формирование обобщенных приемов.

Было установлено, что с возрастом изменяется самостоятельный перенос обобщенных приемов учебной работы, он становится межпредметным, повышается возможность нахождения новых приемов учебной работы. Так, старшие школьники при решении проблемных задач легче находят новые приемы, чем младшие.

Возрастные изменения связаны с умением самостоятельно применять знания из все более сложных систем, которые перестраиваются, комбинируются. Важной стороной умственного развития при этом является развитие абстрактного мышления во взаимодействии с конкретным. Восприятие школьников все более «пронизывается» мышлением.

К приемам управления учащимися своей учебной деятельностью Е. Н. Кабанова-Меллер относит планирование, самоконтроль (включающий оценку своих действий), организацию учения и отдыха,

управления своими познавательными интересами, вниманием. Каждый из этих приемов становится обобщенным, если учащийся осознает его состав и использует в разных учебных предметах.

В качестве условий развивающего обучения в концепции Е.Н.Кабановой-Меллер выступают следующие:

- все звенья обучения (программы, учебники, методика, школьная практика) должны быть признаны идеей формирования у школьников системы приемов учебной работы разной степени обобщенности (внутрипредметные и межпредметные);
- в каждом учебном предмете важно выделить основные приемы учебной работы и формировать их у учащихся;
- формирование знаний должно обеспечить взаимодействие мышления и чувственной стороны умственной деятельности учащихся;
- формирование приемов управления со стороны учащихся своей учебной деятельностью.

Концепции, учитывающие личностное развитие

Приведенные выше концепции связаны с развитием психических функций (в основном мышления) учащихся в целях общего психологического развития (Л.В.Занков), развития творческого мышления (З.И.Калмыкова) или формирования операций мышления (Е. Н. Кабанова-Меллер).

Кроме этих широкое распространение получили концепции, ставящие в качестве второго (равноценного) ориентира организации учебной деятельности развитие личностных качеств учащегося. К ним относятся концепции развивающего обучения Г.А.Цукерман, В.В.Давыдова - Д.Б.Эльконина, С.А.Смирнова. Развивающее обучение в этих концепциях понимается не только как *интеллектуальное, но и как социальное, личностное развитие учащихся.*

Одной из важнейших задач школы является подготовка учащегося к жизни в окружающем его обществе, развитие его как субъекта. Здесь большую роль играет помощь ребенку в нахождении путей самореализации своих сил и способностей.

Концепция Г.А.Цукерман. Одной из важнейших задач в обучении согласно этой концепции является обучение учащихся навыкам учебного сотрудничества. Учащихся, не умеющих общаться и не способных к сотрудничеству, сложнее обучать, так как предполагается, что в начальной школе собственная неумелость компенсируется не с помощью книг, а с помощью других людей: учителей, родителей, одноклассников. Для ребенка 6-7 лет умение учиться - это прежде всего умение включаться в учебное сотрудничество.

В качестве основных задач школы Г.А.Цукерман выдвигает следующие:

1. *Обеспечить душевное здоровье и эмоциональное благополучие* школьников. И душевное здоровье, и эмоциональное благополучие являются необходимым условием успешности любой деятельности, в том числе и обучения. Ребенок с эмоциональными проблемами не способен ни усваивать знания, умения, навыки, ни полноценно творить, ни полноценно общаться. В школе он обречен попасть в разряд «трудных» учеников - неуспевающих и недисциплинированных.
2. *Научить самостоятельно учиться.* Умение учиться входит в необходимую каждому человеку способность к самоизменению и саморазвитию.
3. *Развить интеллектуальные способности ребенка,* его речь, мышление, память, внимание, воображение.
4. *Воспитать навыки общения и сотрудничества.* От этого невозможно отказаться ни при каких обстоятельствах. Сфера общения - едва ли не самый главный источник эмоционального неблагополучия детей, поэтому, если мы хотим решить задачу психического здоровья детей, мы не можем обойтись без развития сферы общения (см.: Цукерман Г. А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. - Томск, 1992).

Учебный процесс, по мнению Г.А.Цукерман, строится на основе сотрудничества учителей с детьми. При этом все нормы школьных взаимоотношений носят *общий* характер (т.е. для всех), регулируют не только отношения «ребенок - взрослый», но и отношения «ребенок - ребенок».

В учебном сотрудничестве ребенка со взрослым она выделяет три ведущие характеристики:

1. *Несимметричность взаимодействия.* Ребенок не имитирует взрослого, а осуществляет поиск недостающих ему знаний. При обучении он должен освоить ряд разумных, мыслительных операций (математических, лингвистических, изобразительных и др.), которые невозможно имитировать. В тех случаях, когда учитель не дает готовых образцов и определений, ребенок вынужден осуществлять самостоятельный поиск. Задача учителя - стимулировать и рационализировать детский поиск.

Следовательно, при взаимодействии учителя с учеником всегда присутствует некая неповторимость или несимметричность в действиях.

2. *Познавательная инициатива ребенка.* Предполагается, что в процессе обучения ученик активен, понимает, что ему еще надо или что он знает (умеет) не до конца, и сам указывает взрослому или сверстнику ближайшую интересующую его учебную задачу.
3. *Обращение с конкретным запросом нового знания.* В случае незнания ученик обращается к учителю или к сверстникам не с жалобой на свои трудности («У меня не получается» или «Я не могу это сделать»), а с новой задачей. Он анализирует создавшуюся ситуацию, выделяет в ней непонятное ему пятно и ставит себе новую учебную задачу: «Я смогу это сделать, если узнаю то-то». После этого он ставит задачу перед учителем и сверстниками.

Концепция В.В.Давыдова - Д.Б.Эльконина. В 60-е годы был создан научный коллектив под руководством психологов В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина. Основной задачей коллектива являлось установление роли и значения младшего школьного возраста в развитии ребенка.

Было выявлено, что в современных условиях этот возраст может решить свои образовательные задачи, если на его протяжении будут возникать и развиваться следующие психические новообразования: абстрактно-теоретическое мышление; способность к произвольному (т.е. осознанному и целенаправленному) управлению поведением; активность и субъектность ребенка в учебной деятельности (*Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986*).

Исследованиями было также установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития у большинства младших школьников названных новообразований. Это означает, что оно направлено не на создание необходимых зон ближайшего развития, а на тренировку и закрепление тех психических функций, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т.п.). Отсюда следовало, что необходимо организовать обучение, способное создавать необходимые зоны ближайшего развития, которые со временем превращались бы в требуемые новообразования.

Такое обучение должно быть ориентировано не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, причинно-следственных связей, на превращение самих отношений в объект изучения. Исходя из этого, В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин свою концепцию личностно-развивающего обучения связывают прежде всего с *содержанием учебных предметов и логикой (способами) его развертывания в учебном процессе.*

С их точки зрения, ориентация содержания и методов обучения преимущественно на формирование у школьников основ эмпирического сознания и мышления в начальной школе является важным, но не самым эффективным путем развития детей. Построение учебных предметов должно проектировать *формирование у школьников теоретического сознания и мышления*, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического, содержание. Именно теоретическое мышление, как отмечает В. В. Давыдов, в полной мере реализует те познавательные возможности, которые открывает перед человеком предметно-чувственная практика.

В основе теоретического сознания и мышления, отмечает В.В.Давыдов, лежит содержательное обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее основание. Выделение и фиксация этого основания есть содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, человек способен мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы.

В.В.Давыдов отмечает следующие основные различия эмпирического и теоретического мышления:

- эмпирические знания есть результат сравнения предметов и представлений о них, а теоретические знания возникают в процессе анализа их функций;
- в процессе эмпирического сравнения происходит выделение формального свойства, общего для всех предметов, а теоретический анализ позволяет открыть реальные отношения в системе предметов или явлений;
- эмпирические знания, опирающиеся на наблюдение, отражают в представлениях внешние свойства предметов, а теоретические знания отражают их внутренние отношения и связи;
- процесс конкретизации эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов, а конкретизация теоретических знаний состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания;

- необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины, а теоретические знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже с помощью различных символнознаковых средств (*Давыдов В. В. Проблемы развивающего образования. - М., 1986. - С. 130*).
- В основе развивающего обучения школьников (по В.В.Давыдову - Б.Д.Эльконину) лежит *теория формирования учебной деятельности* и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии. В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления школьник овладевает теоретическими знаниями. Он идет от конкретного образа к формированию абстрактного понятия. При этом последующее теоретическое воспроизведение реального, конкретного как единства многообразия осуществляется обратным путем - движением мысли от абстрактного к конкретному.
- Например, еще в начальной школе дети получают представления о распространенных растениях своей местности - о деревьях и кустарниках леса, парка, сада, об овощных и полевых культурах, учатся их различать по внешним признакам, узнают, как человек использует их. Эта первая ступень ознакомления с растительным миром, результатом которой является познание чувственно-конкретного. После этого дети приступают к детальному изучению отдельных органов цветков растения, их строения и функций. На этой ступени познания формируются абстракции, отражающие отдельные стороны целого, - строение, функции и закономерности жизни семени, корня, стебля, листа, цветка. Цветковое растение здесь вырвано из общей естественной связи со всеми другими группами растений и рассматривается статично, не исторически. На следующем этапе, опираясь на ранее сформированные абстракции, в мышлении теоретически воспроизводится конкретно весь растительный мир в его историческом развитии. Это уже не чувственно-конкретное, а понятийно-конкретное, воспроизведенное на основе абстракций и познавательных закономерностей.
- На данном примере видно, что для формирования полноценной учебной деятельности у младших школьников необходимо, чтобы они систематически решали учебные задачи. При решении школьник ищет и находит общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются как бы с ходу и сразу правильно.
- Учебная задача решается посредством системы действий.
- Усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия развития мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления (см.: *Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986; Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. - М., 1984, и др.*).
- Носитель учебной деятельности - ее субъект. Младший школьник в этой роли выполняет собственную учебную деятельность первоначально вместе с другими и с помощью учителя. Развитие субъекта происходит в самом процессе ее становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя. Для этого он должен знать о своих ограниченных в чем-либо возможностях, стремиться и уметь преодолевать эту ограниченность. Это означает, что ребенок должен анализировать свои собственные действия и знания, т.е. рефлексировать.
- Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует укреплению желания учиться. Именно желание и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности.
- Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, поддерживают друг друга в принятии и решении задачи, проводят диалоги и дискуссии о выборе лучшего пути поиска. Именно в этих ситуациях и возникают зоны ближайшего развития. Иными словами, на первых этапах учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Постепенно ее начинает самостоятельно осуществлять каждый, становящийся индивидуальным ее субъектом (*Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. - Томск, 1993*).
- Концепция личностно-развивающего обучения В.В.Давыдова и Б.Д.Эльконина нацелена прежде всего на развитие творчества. Именно этот тип развивающего обучения они противопоставляют традиционному. Нужно отметить, что многие положения концепции В.В.Давыдова и Б.Д.Эльконина получили подтверждение в процессе длительной экспериментальной работы. Ее развитие и апробация продолжаются и в настоящее время.

Концепция С.А.Смирнова. В этой концепции, отражающей методику совместного творчества, в качестве основной цели педагогического процесса рассматривается создание условий для максимально возможного развития способностей ребенка в сочетании с интенсивным накоплением социального опыта и формированием у него внутреннего психологического покоя и уверенности в своих силах. Методика опирается на следующие принципы организации учебной деятельности учащихся в школе:

1. Отношение к ребенку как к субъекту любого вида деятельности. Педагог должен полностью признать за ребенком право на существование собственного мнения и индивидуальной линии развития.
2. Формирование личностного (субъект-субъектного) стиля взаимоотношений ученика со сверстниками и педагогами. Формирование такого стиля взаимоотношений возможно на основе развития диалогового способа выполнения учебных заданий. Общение и взаимодействие представляют собой основные каналы передачи социального опыта. Личностный характер взаимоотношений позволяет полностью реализовать возможности этих двух каналов.
3. Организация активного взаимодействия учащихся со сверстниками и создание ситуаций взаимообогащения. Для развития личности наиболее благоприятна ситуация относительного равновесия в области обмена ценностями, когда каждый учащийся получает возможность находиться и в роли получающего, и в роли дающего.
4. Включение учащихся в творческую деятельность и развитие на базе учебного материала их творческих способностей. Творческая деятельность является средством интенсивного развития интеллектуальных способностей и личностных качеств ребенка.
5. Создание в классе положительного эмоционального фона обучения, атмосферы эмоционального подъема и ощущения успеха. В школе ребенок должен чувствовать себя уверенно и защищенно. В его сознании необходимо создать образ класса и школы как чего-то светлого, всегда интересного, веселого и доброго. Это становится возможным при формировании у учащегося постоянного ощущения успеха.
6. Построение обучения с опорой на игровые формы. Игра представляется ребенку наиболее естественной формой жизнедеятельности, поэтому использование игровых форм при организации педагогического процесса повышает заинтересованность и облегчает усвоение учебного материала.

В деятельности учителя, по мнению С.А.Смирнова, выделяются три направления работы. Результаты работы по этим трем самостоятельным направлениям соединяются, обогащая друг друга, наращивают новый потенциал и, качественно изменяя урок, предстают в виде единого образования с ярко выраженными творческой и социальной направленностями.

Первым направлением деятельности учителя выступает *организация взаимодействия учащихся с учителем и друг с другом*. Здесь перед учителем стоит очень сложная задача - создать интересную, притягивающую учащихся атмосферу и сформировать дружеские отношения. Причем эти отношения развиваются в двух плоскостях: «ученик - учитель» и «ученик - ученик».

Взаимодействие между учащимися осуществляется в результате широкого использования групповых и парных приемов организации учебного процесса. Работая в диалоговом режиме с одним или несколькими одноклассниками, ребенок глубже проникает в систему человеческих отношений, активнее накапливает социальный опыт и нарабатывает навыки активных групповых форм учебной деятельности.

При организации взаимодействия вычленяются три формы: общеклассная, групповая и парная. По мере накопления учащимися опыта взаимодействия все больше внимания уделяется парным формам работы: взаимной проверке членами пары правильности выполнения самостоятельной или домашней работы, составлению и придумыванию заданий друг для друга в паре, составлению диалогов, парному ответу у доски после совместной подготовки, организации взаимных диктантов с последующей взаимопроверкой. При этом продолжается активное применение групповых и общеклассных форм взаимодействия.

Вторым направлением деятельности учителя является широкое *использование на уроке отдельных игр и игровых форм организации учебной деятельности*. Кроме позитивного влияния игры на развитие ребенка (о чем будет сказано ниже) подобная форма организации учебной деятельности выступает важнейшей предпосылкой отказа учителя от авторитарных методов обучения. Освоение педагогом игровой формы организации уроков и возникновение вследствие этого психологически раскрепощенной обстановки на уроках выступают своеобразным индикатором готовности перехода учителя к более гуманной системе обучения.

Третьим направлением деятельности педагога выступает *включение учащихся в творческую деятельность*. Сама творческая деятельность - процесс неоднозначный. Можно выделить два уровня творческой деятельности: эвристический и креативный. Первый носит эмпирический характер, а второй - теоретический. Оба уровня важны для человека и должны быть освоены школьниками. Но освоить их одинаково хорошо может далеко не каждый человек; обычно у индивидуума проявляются склонности к какому-либо одному уровню. Тем не менее, организуя учебную деятельность, необходимо включать учащихся в творческую деятельность обоих уровней.

Чрезмерное увлечение каким-нибудь одним направлением не даст достаточно хорошего результата даже в нем. Включение отдельных игр и приемов взаимодействия в урок, а также облачение отдельных фрагментов урока в игровую форму не может дать высокого результата и привести к качественным изменениям в учебном процессе без перехода к творческой деятельности. Включение отдельных игр позволит только в некоторой степени повысить интерес к предмету, взаимодействие - улучшить межличностные отношения учащихся. Успешно развиваться ребенок может только в том случае, если идет одновременное освоение сразу всех трех направлений. Поэтому надо не только включать отдельные игры и приемы взаимодействия в урок, но и строить педагогический процесс на основе комплекса, состоящего из игровых форм, игрового взаимодействия и создания условий для их трансформации в творчество.

3. Развитие психических функций в обучении

Развитие восприятия в обучении. На всех этапах дошкольного и школьного обучения просматривается явно выраженная зависимость усвоения знаний от уровня сформированности *восприятия* (перцепции). Это закономерно, так как почти каждое учебное действие и каждая учебная задача требуют опоры на данные непосредственного восприятия. Полнота и точность восприятия относятся к числу тех условий, без которых ни один из этапов учебной деятельности не может оказаться успешным. Некоторые виды деятельности без хорошо развитого восприятия (рисование, пение, игра на музыкальных инструментах) становятся невозможными.

Следует подчеркнуть, что нет ни одного учебного предмета, в усвоении которого не участвовало бы восприятие. Оно реально включено не только в ситуации уроков, но и в работу над домашними заданиями, которые выполняет ученик, используя учебники, изобилующие чертежами, схемами, рисунками.

Известно, что результатом восприятия являются *образы* воспринимаемых предметов и объектов. Созданию образов способствует применение разнообразного наглядного материала. При этом образ воспринимаемого объекта воссоздается на основе материала, имеющегося в распоряжении учащегося, т.е. объект как бы переводится на доступный для учащегося язык. Новые образы строятся при участии образов, уже сформировавшихся на предыдущих этапах.

Развитие восприятия в обучении осуществляется по следующим направлениям: переход от восприятия простых к восприятию более сложных предметов; увеличение воспринимаемых предметов и явлений; расширение пространственных и временных рамок восприятия.

Чтобы у учащихся сформировались перцептивные действия, они прежде всего должны овладеть практическими действиями с предметами. Это происходит в процессе обучения различным видам деятельности, внутри которых подбираются и выделяются практические действия. Процесс развития перцептивных умений выглядит следующим образом: от освоения средств, помогающих восприятию, к овладению самими перцептивными действиями и далее к усвоению воспринятых эталонов.

Усвоение каждой последующей категории эталонов и каждого нового вида связей должно быть основано на достигнутом уровне овладения перцептивными действиями, поэтому на каждом возрастном этапе изменяются содержание и основные методы сенсорного обучения.

Кроме того, учащимся следует знать, что образы не только создаются, но и перестраиваются. Установлено, что под влиянием обучения ученики успешнее осваивают форму и величину предметов, но затрудняются оперировать пространственными отношениями. Это объясняется психологическими особенностями пространственной ориентировки, длительно сохраняющей натуральную систему отсчета по схеме тела (С.Л.Рубинштейн).

Различают обобщенные и специфические приемы развития перцептивных умений. *Обобщенные приемы* можно использовать на всех учебных предметах и в любых ситуациях. Учащиеся постепенно понимают, что восприятие предметов и явлений должно осуществляться по определенному плану,

последовательно и систематично. Кроме этого необходимы избирательность и активность восприятия, способность рассматривать объекты с разных точек зрения и т.д.

Специфические приемы применяются при выполнении конкретных заданий по отдельным предметам. Каждый учебный предмет имеет свои специфические задачи, среди которых большое место занимают поисковые (нахождение, выделение, опознание) задачи на сопоставление пространственных, структурных и функциональных свойств; мысленная перегруппировка заданных объектов; исследовательские задачи, требующие представления об изменении предметов и их свойств в тех или иных условиях. Поэтому учитель-предметник должен хорошо знать специфику преподаваемых предметов. Методика обучения этим приемам определяется изучаемым предметом, этапом обучения, индивидуальными и возрастными особенностями учащихся.

Развитие рационального запоминания в обучении. Результативность учебной деятельности школьников в большой степени зависит от уровня сформированности *процессов памяти* - запоминания, сохранения, узнавания, воспроизведения, забывания. Трудно определить, какой из процессов памяти оказывается более востребованным в их учебной деятельности. Однако установлено, что запоминанию принадлежит особая роль, так как именно к нему обращается ученик с первого дня пребывания в школе, стремясь усвоить нормы и правила школьной жизни, содержание учебного материала, имена и фамилии одноклассников и т.д.

Рассмотрим, какие факторы влияют на результаты запоминания.

В первую очередь на результативности сильно сказывается *трудность усваиваемого материала*. Известны опыты Крюгера, который установил, что заучивание легкого материала характеризуется кривой научения с отрицательным ускорением (сначала научение идет очень быстро, а затем все резче замедляется). При повышении трудности кривая приобретает линейную форму, т. е. научение становится пропорциональным числу упражнений. Если же материал максимально труден, возникает кривая с положительным ускорением, т.е. сначала научение идет очень туго, но по мере упражнений неуклонно убыстряется.

Наиболее легко усваивается предсказуемый текст. Чем ближе фактическое продолжение к ожидаемому, тем легче для заучивания оказывается текст. Текст с предсказуемым содержанием заучивается намного легче. Непредсказуемость каждого следующего элемента и их количество усложняют запоминание.

Частичная предсказуемость называется в теории информации избыточностью сообщения. Установлено: чем больше избыточность сообщения, тем меньше информации в нем содержится. Поэтому увеличение избыточности материала облегчает его заучивание. И напротив, чем больше информации несет каждый элемент учебного материала, тем труднее он для заучивания. Трудным считается тот материал, в котором содержится большое количество информации.

Количество запоминаемого материала зависит от подготовленности учащегося, от наличия у него предварительного опыта, от его знаний и умений. Следовательно, трудность учебного материала определяется степенью его новизны для ученика. Чем выше подготовленность ученика, тем легче протекают акты заучивания.

Запоминание зависит от *значимости учебного материала* для ученика. Понимание значимости материала учащимся упрощает его заучивание. Значимость может быть практической, познавательной, нравственной, эмоциональной и т.д. Значимость улучшает заучивание лишь при условии осознания ее учащимся. То, что представляется значимым для учащегося, заучивается гораздо быстрее. Условие значимости имеет глубокий фундаментальный смысл для теории обучения в целом, так как является необходимым условием выделения и освоения любой информации, т.е. всякого научения.

Существует еще один параметр, влияющий на процесс запоминания. Это - *осмысленность*. Заучивание может носить механический и осмысленный характер. При *механическом* заучивании материал запоминается так, как он преподносится. При *смысловом* - происходят организация и упорядочение сообщаемой информации. Поэтому так важно обучить учащихся приемам смысловой группировки материала: определить логику изложения; разбить на отдельные части, «микротемы»; выделить главное и второстепенное. Облегчает запоминание материала и *выделение смысловых опор*, обозначающих главную идею и связи. С этим приемом тесно связан наиболее часто употребляемый для улучшения запоминания прием *составления плана*.

Осмысленный материал заучивается быстрее и с меньшим числом ошибок, чем бессмысленный. Он также полнее и дольше сохраняется.

Эксперименты на заучивание слов и текстов показывают, что важнейшим фактором является также *степень подготовленности учащихся*, т.е. сочетание знаний и накопленного опыта. Обычно этот фактор определяется с помощью ассоциативного эксперимента: учащемуся называют слово, и он должен быстро назвать все слова, которые возникают у него по ассоциации. Слова, которые вызывают больше ассоциаций, как правило, заучиваются быстрее. Легкость и трудность заучивания слов и текстов существенно связаны с частотой их употребления в речи. Слова, которые часто используются в речевой практике человека, заучиваются быстрее.

Следующий фактор - *структура учебного материала*. Многочисленные исследователи стремились понять, что лучше для заучивания: дедуктивная или индуктивная структура, опора на близость или полное сходство, опора на наглядные факты или на словесные обозначения. Однако никаких преимуществ одной структуры перед другой не было обнаружено.

Главные выводы этих исследований были следующими:

- структурированный материал заучивается легче, чем бессвязный;
- чем больше связей нового материала со старым, тем легче идут процессы заучивания;
- отдельные связи заучиваются легче, чем сложные, включающие много отношений и звеньев;
- учащиеся испытывают затруднения, если связи не выделены достаточно четко, а спрятаны внутри материала.

Эти выводы касаются заучивания материалов по литературе, ботанике, географии.

Небезразличным для заучивания оказалось *расположение материалов*. Выявлена закономерность: начало и конец материала заучиваются лучше, а середина обычно «западет». Соседние элементы связываются прочнее, чем отдаленные.

Объем заучиваемого материала также не безразличен для результатов последнего. Чем длиннее список слогов, чисел, слов, тем дольше время заучивания всего списка и каждой его единицы. Однако эта зависимость носит не линейный характер, а имеет форму кривой с отрицательным ускорением. С увеличением длины списка трудность заучивания возрастает сначала быстрее, а затем все медленнее.

Усвоение учебного материала также зависит от *степени его привлекательности* для учащегося. Здесь играют свою роль возникающие при работе с учебным материалом эмоциональные (радость, удивление, возмущение, восторг, печаль, сопереживание и др.), этические (одобрение, восхищение, негодование и др.) и эстетические (переживание красоты, благоговения, настроения и др.) переживания. Материал, вызывающий положительные эмоции, заучивается легче, чем безразличный и скучный.

Усвоение приемов запоминания не может происходить само собой, без вмешательства и помощи со стороны учителя. Он, во-первых, должен разъяснять особенности каждого приема. Однако усвоения только приемов запоминания недостаточно. Поэтому необходимо, чтобы учитель позаботился о формировании четких установок на точность, длительность и прочность запоминания, так как именно они определяют избирательный характер запоминания и результативность воспроизведения.

Развитие мышления и формирование понятий. Исследования показали, что обучение несет в себе содержательный и развивающий компоненты, т.е. выступает не только как процесс передачи знаний, но и как средство развития мышления учащихся.

Выделяют три этапа развития мышления: формирование понятий, интерпретация данных, применение правил и принципов. В зависимости от ступени освоения этих этапов выделяют четыре уровня развития мышления.

Первый уровень - *синкретический*. Суждения школьников на этом уровне характеризуются глобальностью и недифференцированностью. В высказываниях школьников отсутствуют объяснения причин явлений и какая-либо аргументация. Все суждения категоричны и исходят из субъективной уверенности, основываются на неосознаваемом подражании. Учащиеся абсолютизируют свою позицию и недооценивают позицию партнера.

Второй уровень можно определить как *интуитивное овладение суждением и мнением*. В высказываниях учащихся преобладает уверенность, основанная на мнении авторитетных людей. На этом уровне осознанное подражание преобладает над убежденностью.

Третий уровень связан с *возникновением зачатков теоретического обобщения*. В своих суждениях школьники начинают использовать законы науки, общие выводы, отчетливо дифференцируют свою и «чужую» мысль, а также систему доказательств.

Четвертый уровень характеризуется *развитым теоретическим обобщением и развитием интеллектуальной инициативы*. В общении школьник не просто высказывает определенные

суждения, но стремится защитить их, доказать правоту своих взглядов. Самостоятельность мышления на этом уровне тесно сливается с убеждением и становится мощным фактором саморегуляции интеллектуальной деятельности личности.

В ряде стран (Англия, Австралия, Ирландия, Венесуэла и др.) два часа в неделю отводится специальному обучению мышлению. В зарубежных моделях обучения реализуются различные программы развития мышления: развитие творческого мышления, обучение исследовательским навыкам, программа ориентации на обобщенные мыслительные умения, обучение мышлению как навыку или комплексу навыков.

В мировой практике разработаны различные варианты моделей обучения, основанные на *формировании у школьников систематических представлений и научных понятий*. Они включают постановку учителем побуждающих вопросов, внешних мыслительных действий и внутренних мыслительных операций, таких, как интерпретация, построение выводов и обобщений. Вопросы, которые побуждают учащихся перечислять предметы, явления, их признаки и свойства, находить основу для объединения предметов или объектов, обладающих тем или иным сходством, выявлять общие характеристики объектов, объединенных в группу, подбирать категорию для обозначения группы и соотносить все перечисленные объекты с выделенными категориями.

Согласно теории формирования понятий главным на этом пути является обучение, а точнее - содержание обучения. Знания, которые ученик получает, задачи, которые он решает в ходе обучения, определяют его практические, перцептивные и умственные действия и то, какие стороны явлений выступают для него как значимые и существенные. В свою очередь, это определяет содержание, характер и форму тех понятий, которые у ученика образуются. Понятия ученика - продукт содержания обучения.

Главным орудием передачи этого содержания и формирования понятий служит слово как знак, имеющий соответствующее значение, как объективное выражение и носитель общественного опыта. Употребление слов - способ формирования понятий.

Педагог не просто способствует «самостоятельности» ученика по освоению определенных понятий, а прямо и активно управляет этой деятельностью. Понятия служат для ориентировки в деятельности.

Известный психолог П.Я.Гальперин изучал возможности освоения учащимися новых содержательных понятий. Его методика получила название поэтапного формирования умственных действий. При обычном обучении ученики вынуждены сами искать нужные существенные (ориентировочные) признаки и подбирать подходящие для этого действия, поэтому ошибки являются неизбежными. Понятия формируются не всегда верные и полные, и сам процесс формирования понятий растягивается на неопределенный срок. П.Я.Гальперин считал, что задача учителя обучать понятиям, передавать опыт поколений, сохранившийся в понятиях. Главное - он должен научить учащихся способам использования понятий. Отсюда следует, что нельзя заставлять их самостоятельно отыскивать существенные признаки вещей, закрепленные в понятиях.

Для того чтобы понятия формировались полно и безошибочно, учитель должен давать ученику все существенные признаки объектов и обучать его пониманию, каких операций требует выявление или воспроизведение каждого признака.

Передача учащемуся образцов начинается с формулировки схемы - алгоритма, который исчерпывающе указывает, какие признаки объекта и в какой последовательности следует выделять, какие действия следует выполнять при наличии тех или иных признаков, какие результаты могут давать эти действия, под какое понятие следует подвести объект при получении того или иного результата. Многократное использование этого алгоритма применительно к различным конкретным объектам (образцам) формирует у учащегося соответствующее понятие.

Этот путь П.Я.Гальперин назвал *вторым типом обучения* (первый тип - традиционное обучение).

Им же предложен и несколько иной путь. В качестве объектов ориентировки учащемуся даются не конкретные образцы, а общие принципы и структуры изучаемого класса предметов (явлений). В этом случае учащийся сам, исходя из общих принципов, строит ориентировочную основу действия для конкретных объектов. П.Я.Гальперин назвал его *третьим типом обучения*. Были проведены многочисленные экспериментальные исследования, которые показали, что указанные принципы действительно позволяют добиться существенного улучшения обучения понятиям. В частности, они ускоряли усвоение понятий, обеспечивали их полноту, гибкость и безошибочное применение, позволяли формулировать сложные и абстрактные понятия в значительно более раннем возрасте.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что усвоение необходимого понятийного аппарата должно происходить в процессе целенаправленного обучения.

В течение длительного времени (начиная с времен Френсиса Бэкона) теории обучения отдавали предпочтение индуктивному способу познания, который опирался на личный опыт ребенка, на непосредственное изучение предметов внешнего мира. Дедукция, т. е. опосредованный способ познания, пришел в теорию обучения гораздо позже, хотя известно, что средневековые теории обучения были чисто логическими, т.е. дедуктивными. Увлечение индуктивным методом привело к утверждению приоритета принципа наглядности, даже к некоторой абсолютизации этого принципа, к внедрению лабораторных занятий, которые подчас приводили к нарушению логики усвоения учебных предметов, к нарушению системы знания и тормозили развитие мышления. Сегодня уже не вызывает сомнения необходимость использования в процессе обучения и индуктивных (от частного к общему) и дедуктивных (от общего к частному) методов познания.

Влияние эмоций на результаты обучения. Познавательные процессы, разворачивающиеся в процессе учебной деятельности, почти всегда сопровождаются положительными и отрицательными эмоциональными переживаниями. Это объясняется тем, что эмоциональные процессы (эмоции, чувства, настроения, аффекты, стрессы, страсти) способны оказывать регулирующее и активизирующее влияние как на процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, так и на личностные проявления (интересы, потребности, мотивы и др.). Таким образом, эмоции являются определенным регулятором деятельности человека. В работах В.В.Давыдова, посвященных развивающему обучению, показано, что эмоциональные процессы играют роль «механизмов эмоционального закрепления».

В познавательной деятельности также можно выделить эмоциональную составляющую. К настоящему времени экспериментально установлено, что с помощью эмоций достигается успешность в решении не только отдельных мыслительных задач, но и всей познавательной деятельности в целом.

В учебную деятельность эмоциональная составляющая включена не в качестве сопровождающего, а в качестве ведущего компонента. Она во многом определяет не только успешность результата учебной деятельности, но и формирование личностных структур ребенка.

Эмоции воздействуют на все основные психические функции. Рассмотрим, как это происходит.

В результате многочисленных исследований выяснено, что эмоции оказывают сильное влияние на память человека. Положительные эмоции эмоционально окрашивают наиболее удачные и результативные действия, возникающие в ходе выполнения учебных задач. Такое окрашивание способствует лучшему запоминанию учебного материала.

В течение длительного времени сохранялось представление о том, что приятное запоминается лучше, чем неприятное. Однако в последнее время получены данные, свидетельствующие о том, что и неприятная информация надолго «застраивается» в памяти человека. Оказывается, запоминается не только хорошее или плохое, но и яркое, сильное, эмоциональное, выходящее за рамки обычного.

Эмоциональные события, оцениваемые человеком как приятные или, наоборот, неприятные, запоминаются лучше, чем события индифферентные, т. е. безразличные. Эта закономерность была подтверждена в экспериментах на запоминание бессмысленных слогов: если они сочетались с очень привлекательными (или непривлекательными) лицами на фотографиях, то запоминание было гораздо эффективнее, чем в том случае, когда на фотографиях были лица, не бросающиеся в глаза. При определении аффективной тональности слов было установлено, что слова также способны вызывать приятные или неприятные ассоциации. Эмоциональные слова запоминались лучше, чем неэмоциональные. Если слова входили в эмоциональную фазу, то их воспроизведение намного увеличивалось. Доказано, что существует эффект селективного (избирательного) запоминания эмоциональных слов, и поэтому слова имеют ценный эмоциональный ранг.

Исследовалось также влияние эмоциональных состояний человека на процесс развития мышления. Оказалось, что никакое движение мыслительного процесса невозможно без эмоций.

Эмоции сопровождают наиболее творческие виды мыслительной деятельности. Даже искусственно вызванные положительные эмоции могут оказать положительное влияние на решение задач. У ребенка, находящегося в хорошем настроении, больше упорства, он решает большее количество задач, чем в нейтральном состоянии.

Эмоции, возникающие в результате мыслительной деятельности, получили название интеллектуальных эмоций. К ним относят те эмоции, которые констатируют успех или неуспех мыслительной

деятельности (т.е. эмоции переживания успеха или неуспеха), а также эмоции, предвосхищающие успех или неуспех.

На разных фазах мыслительной деятельности возникают интеллектуальные эмоции разного характера. На первой фазе мыслительного процесса возникают *эмоции удивления*. Они позволяют осознать проблему и выбрать средства для его преодоления. На следующей фазе мыслительного процесса возникают *эмоциональные догадки*. Именно эмоция догадки сигнализирует о получении нового смыслового образования и о появлении возможности его дальнейшего использования. Эти догадки есть следствие прошлого опыта человека, его знаний. На этом этапе у человека формируется *уверенность* или *сомнение* в том, что мыслительная деятельность протекает правильно.

Когда возникает уверенность, человек начинает действовать более определенно и еще больше включается в мыслительный процесс. Сомнения же свидетельствуют о возможной бесперспективности дальнейшего хода мыслительного процесса.

Следовательно, эмоции определяют направление хода мыслительной деятельности.

Значительное количество эмоций возникает на завершающей фазе мыслительного процесса, когда проверяется правильность решения задачи. Именно с результатами мышления связано наибольшее число как положительных, так и отрицательных эмоций: радость, восторг, восхищение, чувство удовлетворения, облегчения или неудовлетворения, разочарования, скепсиса, тревожности.

К.Д. Ушинский считал, что интеллектуальные эмоции вызываются течением мыслительного процесса с его остановками, тупиками и противоречиями. Ведущей интеллектуальной эмоцией, функционирующей на всех этапах мыслительного процесса, является *чувство сходства и различия, чувство сравнения*. К этой же группе интеллектуальных эмоций К.Д. Ушинский относил умственное напряжение, ожидание, неожиданность, удивление, обман, сомнение, уверенность, неуверенность, контраст, успех, неуспех и др.

Каждая интеллектуальная эмоция может быть соотнесена с определенной фазой мыслительного процесса. Однако это соотношение не является жестким, так как любая эмоция может возникнуть на разных этапах процесса мышления. На определенной фазе та или иная эмоция выполняет свою основную функцию, а другие являются как бы вспомогательными. Например, удивление может возникнуть на первой фазе мыслительного процесса при постановке проблемы, но может появиться и на последующих этапах.

Эмоции способствуют успешности в любых видах деятельности, в том числе и в учебной. Принято говорить о необходимости вхождения в «предстартовое» состояние, которое активизирует человека, дает ощущение эмоционального подъема, поднимает настроение.

Однако при сверхинтенсивном эмоциональном возбуждении избирательная направленность действий нарушается. Возникает импульсивная непредсказуемость поведения. Повышаются тревожность, волнение, сознание «зацикливает» мышление и фиксирует все помыслы человека только на происходящем. Все это негативно сказывается как на здоровье, так и на психических реакциях.

Существуют разные приемы активизации эмоциональных реакций и снятия эмоциональной напряженности.

Известно, что *усилить эмоции* можно несколькими путями: активизацией доминирующих потребностей, уменьшением дефицита информации, необходимой для достижения целей, постановкой значительных и масштабных целей.

Наибольшую сложность вызывают приемы *снятия эмоционального напряжения*: произвольное перенесение внимания; концентрация внимания не на результате, а на анализе деталей задачи, способах ее решения.

Не менее продуктивным и целесообразным является *снятие сосредоточенности на переживаемых эмоциях и чувствах*. Для этого внимание ученика можно переключить, попросив помочь решить ту же задачу кому-либо из одноклассников или включиться вместе с ним в поиск способов и подходов анализа сложившейся учебной ситуации.

Снятию напряжения способствует также разностороннее информирование ученика о значимости события, в которое он сейчас включен. Информация должна способствовать продумыванию основных и запасных стратегий поведения, выбору способа решения задачи. Она позволяет вовремя отказаться от применения чрезмерных усилий, учит реально оценивать значимость решаемых задач, дозировать вкладываемые эмоции.

Наилучшее влияние на результаты обучения оказывают положительные эмоции. Они обеспечивают не только более высокую успеваемость учащихся в учебной деятельности, но и общий положительный

эмоциональный тонус. Без них легко наступают вялость, агрессивность, а иногда и болезненные эмоциональные состояния: аффекты, фрустрации, депрессии.

Обучение умениям и навыкам. Человек приобретает новые формы поведения, овладевает новыми видами деятельности, необходимыми ему для решения жизненных образовательных задач, только тогда, когда научается изменять способы и структуры своих действий, образовывать новые связи между отдельными предметами и их свойствами, между различными ситуациями и вызвавшими их причинами. Следовательно, научение - своеобразный способ накопления практического опыта решения задач подобного рода. В процессе обучения формируются умения и навыки, которые становятся его целью и результатом.

В психологии до настоящего времени нет однозначного определения понятий «умения» и «навыки». Наиболее принято характеризовать *умение как возможность осуществить какое-либо действие, операцию*. Согласно этой точке зрения умение предшествует навыку, который рассматривается как более высокий (автоматический, отработанный) уровень овладения действиями.

Любое предметное действие человека складывается из предметных движений, связанных в пространстве и во времени. Несмотря на все многообразие, они складываются из трех простых элементов: «взять», «переместить», «опустить». К этому присоединяются вспомогательные движения корпуса (наклоны, повороты) и ног (поднятие, опускание, перемещение). Разные виды движений отличаются своей траекторией, длительностью, силой, скоростью, темпом и тем, какими частями тела они выполняются. По качеству движения могут быть точными, меткими, ловкими, координированными.

Овладеть любым действием - значит овладеть определенной системой (цепочкой) движений.

Однако освоение любого действия не ограничивается овладением способами выполнения определенной системы движений. Оно необходимо включает в себя освоение способов сенсорного контроля и корректировки движений в соответствии с их текущими результатами и свойствами объектов действия. Основой этого процесса является усвоение чувственных ориентиров, информирующих мозг о состоянии внешней среды, протекании в ней движения и его результатах.

Навыки реализуются человеком бессознательно. Например, движения гортани, необходимые для произношения слов, совершенно не сознаются. На физиологическом уровне происходят сложные мышечные сокращения и растяжения, которые были необходимы для выполнения любого движения. Осознаются, как правило, только конечные цели действий, а также общий их характер. То же самое происходит и с движениями при ходьбе. Ходьба - типичный пример автоматизированной деятельности, большая часть движений в которой осуществляется бессознательно. Человеком осознается только цель движения и контролируется результат.

При овладении действиями вначале требуется их детальная сознательная регуляция, а затем они начинают выполняться при все меньшем участии сознания, т.е. автоматизируются.

Навык - это автоматическое, не контролируемое сознанием действие.

Различают сенсорные, двигательные (моторные), сенсомоторные, интеллектуальные и другие навыки.

Различение цветов, запахов, вкусов, температур, расстояний, скорости требует развития *сенсорных навыков*, в основе которых лежит деятельность органов чувств человека. В тех же видах деятельности, где преобладает мышечная работа, необходимы *двигательные (моторные) навыки*. Это может быть обучение танцам, плаванию, бегу, ходьбе и т.д.

В некоторых видах деятельности одинаково значимыми оказывается работа и органов чувств (зрения, слуха, обоняния, вкуса и т.д.), и мышц. В таких случаях говорят о необходимости развития *сенсорно-моторных навыков*. С их помощью происходит овладение письмом, чтением, рисованием, черчением, печатанием, ездой, вышиванием и др.

Более сложными, чем сенсорные и моторные, являются *интеллектуальные навыки*, т.е. навыки осуществления умственной деятельности, решения мыслительных задач разной степени трудности. Сюда можно отнести навык счета, говорения, выбора способов действий, стиля общения, стратегий взаимодействия и др.

Фактически любое действие человека частично автоматизировано, поскольку он никогда не осознает до конца всех элементов его регуляции, исполнения и контроля, например необходимых мышечных сокращений.

Вместе с тем никакое действие человека не может быть до конца автоматизированным, так как, являясь частью деятельности, оно вызывается и направляется сознательной целью. Автоматизация освобождает сознание от контроля над механизмом осуществлением операций. В этом смысле

исполнение действия становится автоматическим. Но в поле сознания остаются цели. Они выдвигаются на передний план.

Обучение приводит к тому, что навыки человека включаются в структуру его сознательной деятельности. Таким образом, *о чистом навыке как механизме поведения можно говорить лишь применительно к животным.* У человека же любая деятельность в конечном счете управляется сознанием.

Описанные изменения в приемах действия и их регуляции происходят с помощью пробных попыток и отбора. Человек пробует выполнить определенное действие, контролирует результат. Успешные движения, оправдавшие себя ориентиры и способы регуляции постепенно отбираются и закрепляются, неудачные и не оправдавшие себя - подавляются и отсеиваются.

Типичный путь формирования и развития навыка включает следующие четыре этапа:

- 1) ознакомительный (осмысливание действий и их представление);
- 2) подготовительный (сознательное, но неумелое выполнение);
- 3) стандартизирующий (автоматизация элементов действия);
- 4) варьирующий или ситуативный (приспособление действий к иным ситуациям).

Отечественные и зарубежные психологи и педагоги продолжают искать активные способы обучения навыкам. Вот некоторые из них: поэлементный показ и детальный инструктаж, специальные инструкционные карточки, тренажеры, механические шаблоны и направители движений и т.п. Детальное предварительное ознакомление ученика с помощью всех этих средств с формой требуемых движений, чувственными ориентирами контроля действия и приемами его планирования резко ускоряют освоение действий и формирование соответствующих навыков.

Еще лучше результаты, когда само выполнение действий учеником управляется на каждом шагу внешними средствами инструктажа. Важное значение для освоения приемов внутренней регуляции и контроля (сенсорных и интеллектуальных действий) имеет перевод соответствующей информации в собственную речь учащихся. Например, «проговаривание» задания, способов и планов его исполнения, устный «самоинструктаж» в ходе выполнения действия; словесный анализ ошибок их причин и способов исправления; громкий самоотчет о выполняемых действиях, выбираемых ориентирах и решениях; устное и письменное словесное обоснование избранных способов действия и т. д. Могут использоваться для этих целей и несловесные языки. Например, схемы, структуры действия, карты ориентиров, формулы и схемы необходимых рассуждений, графики траекторий движений и последовательности операций, наглядные таблицы - эталоны контроля приемов действия или его результатов и т. д.

Обучающие эксперименты показывают, что при использовании указанных методов ход развития навыков резко улучшается. Значительно уменьшаются, а иногда и исчезают ошибки, резко сокращается время обучения и т.д.

Важным средством может служить речевая деятельность, а также воспроизведение «в уме» образа действий, которые требуется совершить. Эксперименты показали, что введение «мысленных действий» резко сокращает общее число попыток, необходимых для формирования навыка.

На процесс формирования навыков большое влияние оказывает методика обучения. В зависимости от того, какой навык у учащихся формируется, изменяются и требования к организации обучения. Однако создание у учащихся интереса к решаемым задачам, показ и разъяснение их важности и полезности, формирование сознательной установки на овладение навыком являются общим для любого из вида навыков.

Формирование отдельного навыка никогда не является самостоятельным изолированным процессом. На него влияет, в нем участвует весь предшествующий опыт человека (плюс его цели). Каждый навык всегда функционирует и складывается в систему навыков, которыми владеет человек. Одни из них помогают ему складываться и функционировать, другие мешают, третьи видоизменяют и т.д. Это явление получило в психологии наименование взаимодействия навыков.

Наблюдения и эксперимент показывают, что не только прошлые навыки влияют на новые, осваиваемые. Оказывается, новые навыки могут оказывать влияние на старые, уже имеющиеся у человека приемы действия, подавлять их, подкреплять или перестраивать. Такие обратные воздействия «настоящего на прошлое» называют ретроактивным подкреплением.

Из всего сказанного вытекает, что навыки человека носят системный характер. Различные элементы и стороны в них перекрещиваются, объединяются, расходятся, оказывают взаимное влияние,

подкрепляют, тормозят, включают, поглощают или выталкивают друг друга. Эту их особенность иногда закрепляют в специальном понятии *иерархии навыков*.

Контрольные вопросы и задания

1. Какова взаимосвязь обучения и развития? Обучение влечет за собой развитие или развитие способствует быстрейшему обучению?
2. Какие существуют уровни развития ребенка?
3. В чем различие между развитием психики и развитием личности?
4. На какие две большие группы делятся концепции развивающего обучения?
5. Назовите то общее, что объединяет концепции, ориентированные на психическое развитие.
6. Чем отличаются концепции, ориентированные на личностное развитие учащихся, от концепций психического развития?
7. По каким направлениям у ребенка осуществляется развитие восприятия в ходе обучения?
8. Какие факторы влияют на результаты заучивания учебного материала? Что необходимо делать педагогу для развития памяти у учащихся?
9. Какие известны ступени формирования мышления? Сколько и какие типы обучения существуют?
10. Какое влияние (положительное или отрицательное) оказывают эмоции на процесс обучения?
11. Чем отличается навык от умения? Что является более прочным?

Литература

- Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический процесс. - М., 1977
- Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989.
- Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1987.
- Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М., 1989.
- Зонков Л. В. Развитие школьников в процессе обучения. - М., 1967.
- Кан-Калик В. А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.
- Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений. - М., 1970.
- Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. - М., 1980.
- Начальное образование в России: инновации и практика. - М., 1994.
- Слуцкий В. И. Элементарная педагогика. - М., 1992.
- Хамская Е.Д., Батова Н. Я. Мозг и эмоции. - М., 1992.

Глава 7 СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И ФАКТОР РАЗВИТИЯ

1. Сущность содержания образования и его компоненты

Понятие содержания образования. В процессе обучения реализуется содержание образования, которое выступает одним из основных средств и факторов развития. Оно представляет собой особый «разрез» образования, не затрагивающий технологию.

Традиционная педагогика ориентирована на реализацию преимущественно образовательных функций школы. Содержание образования определяется как *совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы* (Педагогический словарь. - М., 1960). Это так называемый *знаниево-ориентированный подход* к определению сущности содержания образования.

При таком подходе в центре внимания находятся знания как результаты духовного богатства человечества, накопленного в процессе поисков и исторического опыта. Знаниево-ориентированное содержание образования способствует социализации личности, вхождению человека в социум. С этой точки зрения содержание образования является жизнеобеспечивающей системой.

Однако при знаниево-ориентированном подходе к содержанию образования знания выступают абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека. Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего ученика и другим негативным последствиям.

В последнее десятилетие в свете идеи гуманизации образования все более утверждается *личностно-ориентированный подход* к выявлению сущности содержания образования.

При личностно-ориентированном подходе к сущности содержания образования абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве.

Личностно-ориентированное содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способностей мыслить, чувствовать, действовать); его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества). При этом развитие природных, социальных и культурных начал осуществляется в контексте общечеловеческих, национальных и региональных ценностей.

Смена подходов к сущности содержания образования показывает, что содержание образования имеет исторический характер. Определяется оно целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания меняется и содержание образования.

Известно, что образование как социальное явление возникло из прагматической потребности людей в знаниях, которые были необходимы для обеспечения их жизнедеятельности. Накопление и углубление знаний, рост образованности общества привели к появлению культурологической функции знания, связанной с представлениями о вселенной, человеке, искусстве и др. Именно эти две тенденции (прагматическая и культурологическая) определили направления в различных культурах и цивилизациях.

В эпоху Возрождения и в XVIII-XIX вв. в связи с утверждением идей гуманизма появляются концепции целостного развития личности и осуществляются попытки их реализации. Это подтверждают «Школа радости» В. де Фельтре, в которой ребенку предоставлялась возможность свободного физического и умственного развития; теория свободного воспитания Ж.Ж.Руссо, предлагавшего в развитии ребенка следовать за спонтанными проявлениями его совершенной природы; идеи И.Г.Песталоцци о полном развитии всех сущностных сил формирующегося человека путем вовлечения их в активную жизнедеятельность. Эти прогрессивные идеи явились теоретическим обоснованием таких течений в педагогике, как Новые школы во Франции, Швейцарии, элитарные школы в США, Германии, Австрии. Сторонники этих течений связывали образование и воспитание ребенка с природой, свободным развитием, естественными, типа семейных, отношениями между детьми и взрослыми. Постепенно идея развития целостной человеческой личности, возвращения человека самому себе, имеющая общечеловеческий смысл и общечеловеческую ценность, становится доминирующей в педагогике. Сегодня она определяет содержание современного образования.

Основные компоненты содержания образования. Понятие содержания образования включает ряд компонентов. Можно выделить следующие компоненты содержания образования: когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.

Когнитивный опыт личности. Этот компонент включает систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся научной картины мира, вооружает диалектическим подходом к познавательной и практической деятельности. Он по праву считается основным, поскольку без знаний невозможно ни одно целенаправленное действие.

Знания как основной элемент содержания общего образования - это результат познания действительности, законов развития природы, общества и мышления. В них выражается обобщенный опыт людей, накопленный в процессе социально-исторической практики. Знания - это отражения свойств вещей, предметов и явлений действительности, переработанные в категориях человеческого опыта.

Содержание образования включает в себя следующие виды знаний:

- основные понятия и термины, отражающие как повседневную действительность, так и научные знания;
- факты повседневной действительности и науки, необходимые для доказательства и отстаивания своих идей;
- основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности;
- теории, содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, о взаимосвязях между ними и о методах объяснения и предсказания явлений данной предметной области;
- знания о способах научной деятельности, методах познания и истории получения научного знания;
- оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленным в обществе.

Названные виды знаний отличаются друг от друга функциями в обучении, а также используемыми технологиями. Основные функции знаний могут быть сведены к следующим: средство создания общей картины мира, инструмент познавательной и практической деятельности, основа целостного научного мировоззрения.

Опыт осуществления способов деятельности (практический опыт). Знания о способах осуществления деятельности содержатся уже в первом компоненте содержания общего образования и базовой культуры личности. Но одних знаний недостаточно. Нужно усвоить опыт их применения, т. е. умения и навыки, выработанные человечеством.

Внешние (практические) и внутренние (интеллектуальные) навыки и умения могут быть *общими* для всех учебных предметов (составить план, выделить существенное, сравнить, сделать выводы и т. п.) и *специфическими*, формирующимися и проявляющимися только в рамках учебных предметов (решение физических или математических задач, постановка опытов по химии и т.п.).

К общеинтеллектуальным умениям и навыкам вплотную примыкают *общеучебные*: конспектирование, аннотирование, работа с учебником, словарями, справочниками и т.п.

Таким образом, практический компонент содержания образования составляет система общих интеллектуальных и практических умений и навыков, являющихся основой конкретных видов деятельности и обеспечивающих способность молодых людей к сохранению культуры. К этим видам деятельности относятся познавательная, трудовая, художественная, общественная, ценностно-ориентационная, коммуникативная.

Познавательная (учебная и внеучебная) деятельность расширяет кругозор школьника, приобщает его к чтению как одному из важнейших средств познания мира, развивает любознательность и формирует потребность в самообразовании, способствует интеллектуальному развитию и систематическому овладению научными знаниями.

Трудовая деятельность направлена на создание, сохранение и приумножение материальных ценностей (предметов культуры). Это может быть самообслуживающий, общественно полезный и производительный труд. Организация трудовой деятельности предполагает сочетание бескорыстной и оплачиваемой работы, что необходимо для формирования уважительного отношения к материальным ценностям как средствам существования человека.

Художественная деятельность развивает эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям, стимулирует художественную самодеятельность учащегося.

Общественная деятельность содействует социализации школьника, формирует его гражданскую позицию, приобщает к активному преобразованию действительности.

Ценностно-ориентационная деятельность направлена на рациональное осмысление учащимся общечеловеческих и этнических ценностей, осознание личной причастности к миру во всех его проявлениях, становление их как субъектов социальных отношений.

Коммуникативная деятельность представляет собой прежде всего свободное общение в виде специально организованного досуга учащихся, когда их общение освобождено от предметной цели и когда содержанием и целью деятельности становится общение с другим человеком как ценностью.

Важно заметить, что перечисленные виды деятельности оказывают и обратное влияние на содержание общего образования, т.е., в свою очередь, выступают существенным источником его предметного наполнения.

Опыт творческой деятельности. Этот компонент содержания общего образования и базовой культуры личности призван обеспечить готовность школьника к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности.

Конкретное содержание опыта творческой деятельности и ее основные черты проявляются в следующем:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
 - видение новой проблемы в знакомой ситуации;
 - видение структуры объекта и его новой функции;
 - самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый;
 - нахождение различных способов решения проблемы и альтернативных доказательств;
 - построение принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных.
- Черты творческой деятельности проявляются не одновременно при решении той или иной проблемы, а в различном сочетании и с разной силой. В самом характере творческой деятельности заключена та

особенность содержания данного элемента базовой культуры личности, которая состоит в том, что для осуществления ее процедуры нельзя указать систему действий. Эти системы создаются самим индивидом.

Опыт отношений личности. Данный компонент представляет собой систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Его специфичность состоит в оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям.

Культура чувств - особый феномен, являющийся следствием социального развития человека. Опыт отношений человека вместе со знаниями и умениями является условием формирования системы ценностей, идеалов, а в конечном итоге и мировоззрения личности.

Все компоненты содержания общего образования и базовой культуры личности взаимосвязаны. Умения без знаний невозможны, творческая деятельность осуществляется на основе определенных знаний и умений, воспитанность предполагает знание о той действительности, к которой устанавливается то или иное отношение, о той деятельности, которая вызывает те или другие эмоции, предусматривает поведенческие навыки и умения.

Пока человек, зная нормы поведения, ведет себя как принято, но делает это равнодушно, его нельзя считать воспитанным. Пока человек осведомлен о мировоззренческой идее, использует ее для объяснения каких-либо явлений действительности, но не убежден в истинности идеи и, следовательно, эта идея не вызывает в нем эмоционального отношения, до тех пор она не является частью его мировоззрения, выступающего критерием образованности и воспитанности личности.

Предметные циклы содержания образования. Долгое время общее образование понималось упрощенно, лишь как звено, предшествующее профессиональному образованию и являющееся базой последнего. Введение общеобразовательных предметов в профессиональных учебных заведениях (естественно-научных и гуманитарных, в том числе физической культуры и иностранных языков) должным образом в теории содержания образования не рассматривалось.

Сегодня общее образование может быть представлено, с одной стороны, как сквозная линия всей системы непрерывного образования, а с другой - как общеобразовательная подготовка человека, предшествующая профессиональной.

В последнем случае в содержание общего образования входят три основных цикла учебных предметов: естественнонаучный, гуманитарный, трудовой и физической подготовки.

Предметы *естественно-научного цикла* (биология, физика, химия, математика и др.) дают знание основных закономерностей развития природы, способов и средств их использования на благо человека. Математика, кроме того, вооружает формализованным языком выражения зависимостей в виде формул, чертежей, графиков. Это является действенным средством развития логического мышления учащихся.

Гуманитарные предметы (история, литература, обществоведение, география, родной и иностранный языки и др.) помогают постичь законы общественного развития, социальную природу самого человека. Важная роль в гуманитарном образовании принадлежит художественным дисциплинам: изобразительному искусству, музыке и пению, ритмике. Они формируют эстетические и нравственные чувства, приобщают к миру прекрасного, к творчеству по законам и нормам красоты.

Трудовое обучение, физкультура и основы безопасности жизнедеятельности укрепляют здоровье, формируют умения и навыки, необходимые будущему труженику и защитнику.

Общее образование в отечественном образовании одновременно является и политехническим. В этой связи рассмотрение последнего как самостоятельной отрасли образования - условное. Его целесообразно рассматривать как пересечение общего и профессионального.

2. Теории формирования содержания образования

Дидактический материализм. Основные теории формирования содержания образования сложились в конце XVIII - начале XIX в. Они получили название материальной и формальной теорий содержания образования.

Первую еще называют *теорией дидактического материализма* или энциклопедизма. Ее сторонники считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение еще в XVII столетии разделял Я.А.Коменский, много лет своей жизни посвятивший работе над учебником, в котором он хотел разместить все знания, необходимые для учащихся. Аналогичным образом понимал цель образования и современник Я.А. Коменского английский поэт и историк Джон Мильтон (1608-1674). В «Трактате о воспитании» он рекомендовал, чтобы в течение 9 лет (от 12 до 21 года жизни) ученик в широком

объеме овладевал знаниями и умениями в области таких предметов, как родной язык, иностранные языки (не менее пяти), библейская история, история церкви, право, астрономия, естественная история, агрономия, география, всеобщая история, навигация, архитектура, медицина, этика, политика, риторика и логика. Сторонниками энциклопедической теории содержания образования были также многие известные педагоги XIX столетия. Своих приверженцев эта концепция имеет и сегодня, о чем свидетельствует анализ содержания некоторых программ и учебников.

Дидактический формализм. Формальная теория содержания образования, или *дидактический формализм*, рассматривала обучение только как средство развития способностей и познавательных интересов учащихся. Главным критерием поэтому при отборе учебных предметов должна служить развивающая ценность, наиболее сильно представленная в математике и классических языках.

Заслуга представителей формальной теории содержания образования состоит в том, что они обратили внимание на необходимость развития способностей и познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, представлений, мышления и т.д. Слабость этой теории была обусловлена тем, что в программах обучения отражались прежде всего инструментальные предметы (языки, математика). В то же время известно, что нельзя развить интеллект ученика, если в процессе обучения не используется богатый запас фактов, которыми располагают разные предметы обучения. Последнее получило подтверждение в результатах исследований Ж.Пиаже, который, рассматривая различные виды мышления, например биологическое, математическое и т.д., исходил из существования тесной связи между содержанием и формой, между определенными фактами и обусловленными ими интеллектуальными операциями.

Следовательно, подобно тому как познание фактов (предметов, явлений, событий и процессов) влияет на формирование мышления, так и развитие мышления обуславливает возможность овладения учеником знаниями фактологического характера. Эта двусторонняя, диалектическая зависимость не была достаточно четко осознана ни представителями энциклопедизма, определявшими обучение через его содержание, ни сторонниками формализма, которые переоценивали в обучении значение субъективно-процессуальной стороны.

Обе теории были подвергнуты глубокой критике К.Д.Ушинским. Он писал, что «формальное развитие рассудка... есть несущественный признак, что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях» (*Ушинский К.Д. Собр. соч. - Т. 8. - С. 661*).

Школа, по его мнению, должна обогащать человека знаниями и в то же время приучать его пользоваться этим богатством. Однако, поскольку она имеет дело с растущим человеком, знания которого будут расширяться, она должна не только удовлетворять потребности настоящей минуты, но и делать запас на будущее. К.Д.Ушинский заложил идею единства дидактического материализма и дидактического формализма, развиваемую в российской педагогике.

Надо заметить, что споры между сторонниками этих теорий продолжаются и по сей день. При этом большинство склоняется к тому, что необходимо заботиться прежде всего о развитии интеллектуальных сил: неважно, чему учить, важно, как учить.

Дидактический утилитаризм. На рубеже XIX и XX столетий в США как ответ на неудовлетворенность теориями материального и формального содержания образования появляется утилитарная концепция - *дидактический утилитаризм*. Ее выдвинул американский педагог Дж.Дьюи. В Европе аналогичные взгляды высказывал другой известный немецкий педагог Г.Кершенштейнер, который находился под сильным влиянием Дьюи.

Дж.Дьюи считал, что источником связи между содержанием отдельных учебных предметов является индивидуальная и общественная деятельность ученика. Поэтому единственный путь к овладению социальным наследием - приобщение детей к видам деятельности, позволившим цивилизации стать тем, чем она есть. Вот почему при определении содержания образования нужно концентрировать внимание на занятиях конструктивного характера, учить детей готовить еду, шить, приобщать их к рукоделию и т.п.

Эти виды деятельности обеспечивают ту оптимальную программу, которая основывается не на последовательности и преемственности в изучении предметов, а на свободе ученика формировать новые отношения и типы поведения, связанные с его опытом. Следовательно, реконструкция социального опыта является, по Дьюи, основным критерием, которым следует руководствоваться при определении содержания образования. Разнообразные практические занятия при этом играют роль фактора, активизирующего мышление и деятельность учащихся.

Принципы построения учебных программ, согласно теории дидактического утилитаризма, могут быть представлены в виде следующих положений:

- принцип проблемного подхода к содержанию образования, предполагающий его представление в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует от учеников коллективных усилий;
- принцип формирования практических умений в ходе разрешения определенных проблем в противовес традиционному подходу, при котором усвоение знания осуществляется путем тренировочных упражнений;
- принцип объединения учения с игрой, которые функционально связаны с поставленными целями обучения и воспитания;
- принцип активизации деятельности учеников, подчеркивающий необходимость самостоятельности при получении знаний и умений;
- принцип вовлечения детей в жизнь их социального окружения, частью которого они являются.

Дидактический утилитаризм оказал сильное влияние как на содержание, так и на методы учебной работы в американской школе. В соответствии с его положениями ученикам старались предоставить максимальную свободу, в частности в отношении выбора учебных предметов, которые, в свою очередь, были разделены на обязательные и факультативные, приспособить учебно-воспитательную работу к субъективным запросам учащихся, придать обучению как можно более естественный характер, сделать школу местом общественной жизни, а учебную программу - отражающей интересы учащихся.

Практическая реализация основных положений дидактического утилитаризма встретила уже в 30-40-е годы с острой критикой со стороны многих известных американских ученых, которые обвиняли Дьюи и его сторонников в том, что их деятельность привела к значительному снижению уровня образования в США.

Функциональный материализм. Теорию содержания образования под названием *функциональный материализм* разработал известный польский ученый В.Оконь. Отмечая, что существующие концепции, в частности энциклопедизм, дидактический формализм и утилитаризм, не выдержали проверки временем, он считает, что необходима такая теория, которая бы обеспечивала для учащихся как получение знаний, так и приобретение умения пользоваться этими знаниями в своей деятельности. Основу такой теории составляет положение об интегральной связи познания с деятельностью.

В связи с этим при отборе и построении содержания программ нужно руководствоваться мировоззренческим подходом. В содержании отдельных предметов должна отражаться их ведущая идея. Например, идея эволюции в биологии, идея функциональных зависимостей в математике и т.п.

Кроме того, нужно предоставить ученикам возможность использовать приобретенные в школе знания для решения задач практического характера, связанных с преобразованием доступных им аспектов природной, общественной, культурной и технической действительности. Реализация этого требования, однако, зависит от содержания и методов, которые бы содействовали развитию способностей, познавательных интересов учащихся и прежде всего самостоятельности мышления и деятельности, побуждали бы их к самообразованию.

В этой теории отмечается единство как требований, предъявляемых к образованию обществом, так и индивидуальных запросов учащихся.

Теория операциональной структуризации. В середине 50-х годов в связи с появлением программированного обучения была разработана *теория операциональной структуризации* содержания образования. Эта теория представляет собой попытку ответить не столько на вопрос, чему учить, сколько на вопрос, каким образом учить. Ее сторонники считают необходимым проводить тщательный анализ знаний, составляющих содержание учебного предмета, и связей между ними.

Такой анализ предполагает четкое и конкретное определение целей программируемого текста. Прежде всего устанавливается содержание тех действий, которыми учащиеся должны овладеть после проработки текста. Затем определяются рациональные способы преобразования «исходных знаний» учащихся, с которыми они приступают к изучению темы, приобретенные знания и умения. При этом программируемый материал делится на связанные содержательно и логически между собой действия и результаты.

В учебном материале, который учащиеся должны изучить, выделяются принципиальные вопросы (основные понятия, законы, теоремы, принципы, правила и т.п.), а также тщательно анализируются

логические и содержательные связи, существующие между ними. После этого для каждого из выделенных вопросов подбираются типичные примеры. Учащимся предоставляется возможность привести свой пример. В этом случае преподаватель сразу же проверяет их, не допуская закрепления возможных ошибок.

Каждый новый термин, закон, принцип и т.п. излагается несколько раз в различных контекстах, чтобы учащиеся сумели лучше понять их содержание и прочно усвоить их. Так, установлено, что для прочного и операционального овладения словами или выражениями иностранного языка требуется от 7 до 23 повторений. При изучении других предметов их число может быть другим. Однако всегда необходимо по крайней мере двух-трехкратное подкрепление каждого нового понятия, закона, принципа, правила и т. п.

При характеристике какого-либо предмета (явления, процесса или события) определяется класс, элементом которого является этот предмет, и только потом называются его признаки. С учетом характерных особенностей отдельных тем используется как дедуктивный, так и индуктивный метод изложения материала, причем предпочтение не отдается ни одному из них.

Все действия типа «ответ», выполняемые учащимися в ходе изучения программированного текста, наблюдаемы, так как для рационального управления процессом обучения они должны быть проконтролированы учителем или соответствующим дидактическим средством.

Рассмотренные теории содержания образования позволяют сделать выводы о том, что программы обучения должны содержать материал, учитывающий общественные и индивидуальные потребности учащихся и имеющий развивающую воспитательную и познавательную ценность.

С целью освобождения программ обучения от излишних подробностей и дублирования необходимо сочетать принцип систематичности с отбором и упорядочением содержания обучения, комплексно-проблемным и даже экзemplаристским способом представления учебного материала. Содержание учебных программ должно позволять учителю индивидуализировать учебную работу с учетом интересов и способностей учащихся.

Важным является вывод и о том, что оптимальные программы обучения, позволяя учащимся познавать и понимать прошлое и настоящее, воспитывают их для будущего, готовят их к жизни в непрерывно меняющемся мире. Этой цели можно достичь в том случае, если программы будут ориентированы не только на то, что ученик должен уметь, но и на то, каким мы хотим его вырастить. Только единство предметного и субъектного критериев отбора содержания образования позволит ученикам познать природу и общество, понять действующие в ней законы, сделать свою жизнь содержательно богатой и в полной мере развить свои духовные силы.

3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования

В педагогической теории и практике при отборе содержания образования принято ориентироваться на следующие принципы:

1. *Принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности.* Он предполагает включение в содержание общего образования как традиционно необходимых знаний, умений и навыков, так и тех, которые отражают современный уровень развития социума, научного знания, культурной жизни и возможности личностного роста.
2. *Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения.* Он предполагает учет особенностей конкретного учебного процесса. Это означает, что при отборе содержания образования необходимо учитывать принципы и технологии передачи материала, уровни его усвоения и связанные с этим действия.
3. *Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования* предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося.
4. *Принцип гуманизации содержания* общего образования связан прежде всего с созданием условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры. Академик Д.С.Лихачев отмечает, что XXI в. - «век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил».

Это говорит о том, что современное содержание общего образования должно быть направлено на формирование гуманитарной культуры личности, характеризующей ее внутреннее богатство, уровень развития духовных потребностей и способностей и уровень интенсивности их проявления в

созидательной практической деятельности. Гуманитарная культура - это прежде всего гармония культуры знания, культуры чувств, общения и творческого действия.

5. *Принцип фундаментализации содержания образования* требует осознания учащимися сущности познавательной и практической преобразующей деятельности. Обучение в этой связи предстает не только как способ получения знания и формирования умений и навыков, но и как средство вооружения школьников методами добывания новых знаний, самостоятельного приобретения умений и навыков.
6. Принципы гуманизации и фундаментализации содержания общего образования вызвали к жизни становление и такого принципа, как *соответствие основных компонентов содержания общего образования структуре базовой культуры личности*. Эти компоненты представлены как когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.

4. Государственный образовательный стандарт

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, которая вызвана двумя обстоятельствами. Прежде всего необходимостью создания единого в стране педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений.

Понятие «стандарт» происходит от английского слова *standart*, означающего норму, образец, мерило. Основное назначение стандартов состоит в такой организации и регулировании отношений и деятельности людей, которая направлена на производство продукции с определенными свойствами и качествами, удовлетворяющими потребности общества.

Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижении этого идеала.

Стандартизация образования в развитых странах мира осуществляется давно посредством разработки учебных планов и программ, установления определенного уровня образования и т.д. Однако сам термин «стандарт» в отношении образования стал использоваться сравнительно недавно.

В нашей стране стандарт образования является основным нормативным документом, несущим толкование определенной части Закона РФ «Об образовании». Он развивает и конкретизирует такие характеристики образования, как содержание, уровень и форма предъявления, указывает методы и способы измерения и интерпретации результатов обучения.

Важным показателем системы образования является степень демократичности его стандарта, которая прежде всего характеризуется соотношением доли образования, централизованно нормируемой органами власти, с долей образования, самостоятельно определяемой учебными заведениями.

В Законе РФ «Об образовании» предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение же содержания образования сверх этой нормы находится в компетенции регионов и образовательных учреждений. Вот почему в государственном стандарте общего среднего образования выделяются три уровня: федеральный, национально-региональный и школьный.

Федеральный уровень определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный уровень содержит нормативы в области родного языка и литературы, истории, географии, искусства, трудовой подготовки и др. Они относятся к компетенции регионов и учреждений образования.

Школьный уровень определяет само образовательное учреждение. Однако в стандарте указан объем содержания образования, отражающего специфику и направленность отдельного образовательного учреждения.

Федеральный и национально-региональный уровни стандарта образования включают:

- описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое государство предоставляет обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки;
- требования к минимально необходимой такой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания;
- максимально допустимый объем учебной нагрузки школьников по годам обучения.

Четкое определение минимальных требований к общеобразовательной подготовке учащихся открывает возможности для дифференциации обучения. Таким образом создаются предпосылки для

разрешения противоречия между правами и обязанностями ученика: школьник обязан выполнять государственные требования к уровню общего образования и имеет право при наличии соответствующего желания двигаться в овладении содержанием образования дальше.

Право ограничиться при изучении трудного или нелюбимого предмета минимальными требованиями освобождает ученика от непосильной суммарной учебной нагрузки и позволяет ему реализовать свои интересы и склонности. При этом открытая информация о стандартах дает возможность школьнику осознанно избирать индивидуальную траекторию своего развития.

Такой подход к содержанию общего образования в значительной степени снимает неоправданное эмоциональное и психологическое напряжение учащихся, позволяет каждому обучаться на максимально посильном ему уровне, формирует положительные мотивы учения и создает условия для полноценного развития школьника.

Таким образом, реализация основных функций стандарта общего образования способствует обеспечению единства образовательного пространства в условиях разнообразия типов школ, национальных и региональных моделей образования; формированию у учащихся положительной мотивации учения благодаря повышению доступности учебного материала, нормализации учебной нагрузки, знанию предъявляемых требований к уровню образования и критериям его оценки; переходу к оценке результатов труда учителя на основе соответствия учебных достижений школьников стандарту образования; принятию обоснованных управленческих решений; гарантированному выделению в учебном плане времени для занятий по выбору учащихся в соответствии с их способностями, интересами и склонностями.

На основе стандарта образования могут быть разработаны самые разнообразные рабочие учебные планы.

5. Базисный учебный план и учебный план общеобразовательного учреждения

В практике общего среднего образования используется несколько типов учебных планов: базисный, типовой и собственно учебный план школы.

Базисный учебный план общеобразовательной школы - это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью Государственного стандарта в этой области образования. Он служит основой для разработки типовых и рабочих учебных планов и исходным документом для финансирования школы.

Базисный учебный план как часть стандарта образования для основной школы утверждается Государственной Думой, а для полной средней школы - Министерством образования Российской Федерации.

Базисный учебный план средней общеобразовательной школы как часть государственного стандарта охватывает следующий круг нормативов:

- продолжительность обучения (в учебных годах) общую и по каждой ступени;
- недельную учебную нагрузку для базовых учебных курсов на каждой ступени общего среднего образования, обязательные занятия по выбору учащихся, факультативные занятия;
- максимальную обязательную недельную учебную нагрузку для учащихся, включая число учебных часов, отводимых на обязательные занятия по выбору;
- суммарную, оплачиваемую государством нагрузку учителя, учитывающую максимальную учебную нагрузку, факультативные занятия, внеклассную работу, деление (частичное) учебных групп на подгруппы.

Основой базисного учебного плана средней общеобразовательной школы является осуществление принципа преемственности между ее ступенями, когда изучаемые учебные курсы получают на последующих ступенях свое развитие и обогащение. Этот принцип находит выражение в линейной и циклической структуре курсов, представляющих образовательную область.

Типовые учебные планы носят рекомендательный характер. Они разрабатываются на основе государственного базисного учебного плана и утверждаются Министерством образования Российской Федерации.

Учебный план общеобразовательной средней школы составляется с соблюдением нормативов базисного учебного плана. Это тот реальный план, по которому работает данная конкретная школа. Причем в каждой школе эти учебные планы могут быть разными. Существует два типа учебных планов школы:

- собственно учебный план школы, разрабатываемый на основе государственного базисного учебного плана на длительный период и отражающий особенности конкретной школы (в качестве учебного плана школы может быть принят один из типовых учебных планов);
- рабочий учебный план, разрабатываемый с учетом текущих условий и утверждаемый педагогическим советом школы ежегодно.

В учебных планах, как и в государственном стандарте общего среднего образования, выделяются федеральный, национально-региональный и школьный уровни.

На *федеральном уровне* обеспечивается единство школьного образования в стране, включающее в себя в полном объеме такие образовательные области, как математика и информатика, и частично такие области, как окружающий мир, искусство, трудовая подготовка. В этих областях выделяются учебные курсы общекультурного и общенационального значения.

Национально-региональный уровень обеспечивает потребности и интересы в области образования народов нашей страны в лице субъектов Федерации и включает в себя в полном объеме такие образовательные области, как родной язык и литература, второй язык, и частично учебные курсы или разделы, отражающие национальное своеобразие культуры.

По желанию школа может уже в I-IV классах приступить к обучению учащихся второму языку. Для школ с нерусским языком вторым языком является русский, для школ с русским языком обучения - национальный язык той республики, где находится школа, для русских школ, находящихся в русскоязычном регионе, - иностранный. На изучение этих языков необходимо использовать часы, отведенные на обязательные занятия по выбору и факультативные занятия.

Интересы конкретного образовательного учреждения с учетом федерального и национально-регионального уровней находят отражение в школьном учебном плане.

В учебном плане любого общеобразовательного заведения выделяется три основных вида учебных занятий: обязательные занятия, составляющие базовое ядро общего среднего образования; обязательные занятия по выбору учащихся; факультативные занятия (необязательные занятия по выбору).

6. Учебные программы и учебная литература

Содержание образования, представленное в учебных планах, получает свою конкретизацию в учебных предметах или учебных курсах (дисциплинах).

Учебный предмет - это система научных знаний, практических умений и навыков, которые позволяют учащимся усвоить с определенной глубиной и в соответствии с их возрастными познавательными возможностями основные исходные положения науки или стороны культуры, труда, производства.

Содержание учебного предмета определяется не волевым решением каждого отдельного педагога, оно вырабатывается в ходе исторического развития образования, хотя, естественно, на разных уровнях постановки проблемы содержания обучения доля личного вклада отдельного педагога в ее решение присутствует. Поэтому, говоря о принципах и критериях отбора содержания обучения, мы имеем в виду не деятельность каждого отдельного педагога, а лишь те моменты, которые выявляются при анализе исторического развития педагогики.

Учебная программа - нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логику изучения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем, вопросов и общей дозировки времени на их изучение. Она определяет общую научную и духовно-ценностную направленность преподавания предмета, оценок теорий, событий, фактов.

Программа распределяет учебный материал по годам обучения и внутри каждого школьного класса.

Учебные программы могут быть типовыми, рабочими и авторскими.

Типовые учебные программы разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта относительно той или иной образовательной области. Создание программы - результат большой и кропотливой работы представителей различных областей знаний: специалистов конкретной науки, определяющих основной круг знаний, умений и навыков; педагогов и психологов, формирующих и распределяющих материал по годам обучения в соответствии с возрастными возможностями детей; методистов, разрабатывающих научно-методическое обеспечение, необходимое для эффективного усвоения знаний, умений и навыков. В типовой учебной программе аккумулируется историко-педагогический опыт, отражаются требования достижений педагогической и психологической наук.

Типовые учебные программы утверждаются Министерством образования России и имеют рекомендательный характер. На основе типовой программы создаются и утверждаются педагогическим советом школы *рабочие учебные программы*. Они могут непосредственно отражать требования государственного стандарта к образовательным областям. В рабочей программе в отличие от типовой описывается национально-региональный уровень, учитываются возможности методического, информационного, технического обеспечения учебного процесса, уровень подготовленности учащихся.

Авторские учебные программы, учитывая требования государственного стандарта, могут содержать иную логику построения учебного предмета, авторские подходы к рассмотрению тех или иных теорий, собственные точки зрения относительно изучаемых явлений и процессов. Такие программы должны иметь внешние рецензии от ученых в данной предметной области, педагогов, психологов, методистов. При их наличии программы утверждаются педагогическим советом школы. Авторские учебные программы наиболее широко используются в преподавании курсов по выбору учащихся (обязательных и факультативных).

В структуре учебной программы выделяют три элемента: 1) объяснительная записка, в которой определены основные задачи учебного предмета, его воспитательные возможности, ведущие научные идеи, лежащие в основе построения учебного предмета; 2) собственно содержание программы: тематический план, содержание тем, задачи их изучения, основные понятия, умения и навыки, возможные виды занятий; 3) методические указания, касающиеся главным образом оценки знаний, умений, навыков.

Специфика каждого учебного предмета по содержанию, характеру применения знаний на практике, по видам деятельности обуславливает вариативность программных структур. Так, программа по химии для IX класса включает темы, межпредметные связи, демонстрации, лабораторные работы, практические занятия, экранные пособия; по обществоведению в X классе - темы, повторение, основные понятия, законы, межпредметные связи, опорные понятия; по трудовой подготовке в VIII классе - темы, примерный перечень изделий, технико-технологические сведения, межпредметные связи, практические работы, демонстрации; изобразительному искусству в III классе - практические работы (композиционная деятельность, цвет, форма, пропорции, конструкции, пространство), восприятие (эстетическое восприятие действительности, восприятие искусства), основные требования к знаниям и умениям учащихся, демонстрации, межпредметные связи.

Проектирование содержания образования на уровне учебного материала осуществляется в учебной литературе, к которой относятся учебники и учебные пособия. В них находит отражение конкретное содержание учебных программ.

Среди всех видов учебной литературы особое место занимает *школьный учебник*, который по своему содержанию и структуре обязательно соответствует учебной программе по предмету. Учебники, созданные на основе типовых учебных программ, рекомендуются Министерством образования России для всех школ страны.

Структура учебника включает в себя текст как главный компонент и внетекстовые, вспомогательные, компоненты. Все тексты разделяются на тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения. К внетекстовым компонентам относятся: аппарат организации усвоения (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения); собственно иллюстративный материал; аппарат ориентировки, включающий предисловие, примечание, приложения, оглавление, указатели.

Особую сложность представляет составление текстов. Учебный текст (в отличие от текста справочника) служит прежде всего разъяснению содержания темы, а не просто информированию о чем-либо. Кроме того, учебный текст должен оказывать на учащегося определенное эмоциональное воздействие, вызывать интерес к предмету обучения. Вот почему особенно на ранних стадиях обучения язык учебника должен использовать семантические метафоры, языковые стереотипы и т.д., что недопустимо в строго нормированном научном языке.

Учебники содержат изложения основ наук и одновременно организуют самостоятельную учебную деятельность учащихся по усвоению учебного материала. Другими словами, он учит учиться. В этой связи к нему предъявляются требования, не только касающиеся построения учебных текстов. Это требования дидактические, психологические, эстетические, гигиенические. Учебник должен содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем быть конкретным, оснащенным основным фактическим материалом. Он должен содержать изложение подлинной науки и

одновременно быть доступным для учащихся, учитывать особенности их интересов, восприятия, мышления, памяти, развивать познавательный и практический интерес, потребность в знаниях и практической деятельности.

Формулировки основных положений, выводов должны отличаться предельной ясностью и четкостью. Особое значение имеет не только доступность, но и проблемность изложения, возможность учебника пробуждать познавательный интерес учащихся и заставлять их думать.

Как уже отмечалось, содержание образования на уровне учебного материала наряду с учебниками раскрывается в различного рода учебных пособиях: хрестоматиях по литературе и истории; сборниках задач по математике, физике, химии; атласах по географии, биологии; сборниках упражнений по языкам и др. Учебные пособия расширяют некоторые стороны учебника и имеют своей целью решение конкретных задач обучения (информационных, тренировочных, проверочных и др.).

Учебник должен быть в меру красочен, снабжен необходимым иллюстративным материалом в виде картин, карт, схем, диаграмм, фотографий.

Контрольные вопросы

1. Что традиционно принималось под содержанием образования?
2. Какие существуют подходы к определению сущности содержания образования?
3. Что имеет большую ценность - знания, которые имеет человек, или сам человек со всеми своими недостатками?
4. Из каких основных компонентов складывается содержание образования?
5. Относится ли опыт творческой деятельности к содержанию образования или это разновидность умения и навыков, которые можно вырабатывать на типичных примерах и упражнениях?
6. Какие предметные циклы можно выделить в содержании образования?
7. Какие существуют теории формирования содержания образования? Какие из них в наибольшей степени отвечают требованиям сегодняшнего дня?
8. Какие существуют принципы и критерии отбора содержания общего образования?
9. Зачем нужен Государственный образовательный стандарт?
10. Какие существуют учебные программы?

Литература

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1987.

Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М., 1989.

Ильясов И. И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. - М., 1994.

Леднев В. С. Содержание образования. - М., 1989.

Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. - М. 1980.

Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. - М., 1995.

Харламов И. Ф. Педагогика. - М., 1990.

Глава 8 ЭВОЛЮЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

1. Понятие метода обучения

Главный для каждого педагога вопрос «как учить» выводит нас на одну из важнейших категорий педагогики - категорию методов обучения. *Методы - это то средство, с помощью которого учитель решает стоящие перед ним задачи по обучению учащихся.*

Метод обучения - понятие весьма сложное и неоднозначное. До сих пор ученые-дидакты, занимающиеся этой проблемой, не пришли к единому пониманию и толкованию сути этой педагогической категории. И дело не в том, что этой проблеме уделялось недостаточно внимания. Наоборот, сколько веков человечество обучает свое подрастающее поколение, столько веков многие ученые посвящают ей свои время и силы, излагая мысли и представления в публикуемых статьях и книгах. Проблема - в многогранности этого понятия. По мере накопления наших знаний о человеке, его психических возможностях и способностях меняются наши взгляды на процесс обучения, открываются новые стороны и направления работы, новые ориентиры. Это приводит к разработке и созданию новых способов обучения и вследствие этого появлению других определений понятия «метод». И в будущем, по мере открытия новых психологических и педагогических закономерностей, педагогическая наука будет корректировать свои взгляды на методы обучения. Вот почему дискуссии относительно более точной трактовки этой педагогической категории могут продолжаться еще долго.

Несмотря на различные определения, которые даются этому понятию отдельными дидактами, можно отметить и нечто общее, что сближает их точки зрения. Речь идет о том, что в последнее время

большинство авторов склонны считать метод обучения *способом организации учебно-познавательной деятельности учащихся*. Взяв в качестве исходного это положение, попытаемся более детально рассмотреть данное понятие.

Слово «метод» происходит от греческого *methodos*, что в дословном переводе на русский язык означает «путь исследования, теория» и *способ достижения какой-либо цели* или решения конкретной задачи (см.: Советский энциклопедический словарь. - М., 1981.-С.806).

Давая определение метода, ученые-дидакты акцентируют внимание на разных сторонах этого понятия. Так, И.Ф.Харламов наряду с организацией учебной деятельности учащихся выделяет в методах *обучающую работу учителя*. Он дает следующее определение: «Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом» (*Харламов И.Ф.* Педагогика. - 2-е изд. - М.,1990. - С. 194-195). Здесь, как мы видим, автор ставит деятельность учителя на первое место. По его мнению, метод обучения органически включает в себя обучающую работу учителя (изложение, объяснение изучаемого материала) и организацию активной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Другие авторы справедливо отмечают, что способы обучающей деятельности учителя (преподавание) и способы учебной деятельности учащихся (учение) тесно связаны между собой. По их мнению, метод в процессе обучения выступает как способ *взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся* по достижению определенных педагогических целей. Выделяя эту взаимосвязь, Ю. К. Бабанский дал следующее определение: «Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования» (Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. - 2-е изд. - М., 1988.-С.385).

Широкое распространение получило определение, в котором не просто выделяется взаимосвязь деятельности учителя и учащегося, а подчеркиваются равноправие и равнозначность обеих сторон в организованной деятельности. Так, по мнению Н.В.Савина, «методы обучения - это *способы совместной деятельности* учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения» (*Савин Н.В.* Педагогика. - М., 1978. - С. 124). Дословное определение дает и П. И. Пидкасистый (см.: Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. - М., 1995. - С.219). Необходимо отметить, что данное определение не отражает полностью сути понятия «метод обучения». Во-первых, оно не охватывает значительной группы методов, в которых идет процесс обучения, но отсутствует совместная деятельность учителя и учащегося. К примеру, при некоторых видах самостоятельной работы совместная деятельность отсутствует, а при контрольной работе она полностью запрещена. Во-вторых, совместная деятельность - это деятельность, в которой обе стороны идут к единой цели, а у ученика и у учителя цели различны. Если ученик стремится выполнить задание учителя и получить хорошую или отличную отметку, то учитель идет к другой цели - передать ему знания и научить учащегося выполнять задания определенного типа.

Четвертая группа авторов считает, что и обучающая деятельность учителя по организации и обеспечению учебной деятельности учащихся, и сама совместная деятельность учителя и учеников являются только средствами в обучении. Главная задача учителя состоит в том, чтобы включить учащегося в учебный процесс и *помочь организовать учебную деятельность*. Именно поэтому Т.А.Ильина рассматривает метод обучения как «способ организации познавательной деятельности учащихся» (*Ильина Т. А.* Педагогика. Курс лекций.-М., 1984.-С.270).

Создание новых компьютерных технологий позволяет строить учебный процесс (но не воспитание ребенка!) вообще без участия учителя и без организации совместной деятельности ученика с учителем. Это еще раз подводит нас к пониманию того факта, что ведущим звеном процесса обучения является организация учебной деятельности ученика.

Таким образом, **методы обучения - это способы организации учебно-познавательной деятельности ученика с заранее определенными задачами, уровнями познавательной активности, учебными действиями и ожидаемыми результатами для достижения дидактических целей.**

Широкое распространение в дидактике получило также понятие «прием обучения». **Прием обучения - это составная часть или отдельная сторона метода.** Например, в методе организации работы учащихся с учебником и книгой выделяются следующие приемы: конспектирование, составление плана текста, подготовка тезисов, цитирование, составление аннотации, рецензирование, написание словаря пройденной темы, составление схематической модели текста.

Отдельные приемы могут входить в состав различных методов. Так, прием составления схематической модели может выступать элементом как метода работы с учебником или книгой, когда учащиеся составляют модель прочитанного текста, так и элементом другого метода - объяснения преподавателем нового материала, когда учащиеся составляют схематическую модель (опорный конспект) нового материала урока.

Один и тот же способ в одних случаях может выступать как самостоятельный метод, а в других - как прием обучения. Например, объяснение является самостоятельным методом обучения. Однако если она только эпизодически используется преподавателем в ходе практической работы для разъяснения причины ошибок учащихся или раскрытия логики решения какой-то задачи, то в этом случае объяснение выступает лишь как прием обучения, входящий в метод практической работы.

Но это еще не все. Метод и прием могут меняться местами. Например, преподаватель ведет изложение нового материала методом объяснения, в процессе которого для большей наглядности и лучшего запоминания обращает внимание учащихся на текст или графический материал в учебнике. Такая работа с учебником выступает как прием. Если же в ходе урока используется метод работы с учебником, то дополнительное объяснение учителем какого-то термина выступает уже не как метод, а лишь как небольшой дополнительный прием. Как мы видим, любой способ обучения может выступать как в роли метода, так и в роли приема обучения.

2. Эволюция методов обучения

Используемые для обучения методы не всегда были такими, какими мы их сегодня встречаем в общеобразовательных учреждениях. По мере развития человечества, изменения целей обучения и совершенствования общей культуры общества эти методы менялись. Сильное влияние на цели обучения оказывают уровень развития производительных сил и характер производственных отношений. Так, в первобытном обществе и в древние времена преобладали методы обучения, основанные на *подражании*. Методы наблюдения и повторения действий взрослых оказывались доминирующими (преобладающими) в процессе передачи подрастающему поколению накопленного взрослыми опыта. Обучение (в форме наблюдения и повторения) проходило в процессе непосредственного участия в жизни той социальной группы, к которой принадлежали сами обучаемые.

По мере усложнения освоенных человеком действий и расширения объема накопленных знаний простое подражание уже не могло обеспечить достаточный уровень и качество усвоения ребенком необходимого культурного опыта. Поэтому в обучении человек был просто вынужден прибегнуть к *словесным объяснениям*. Дальнейшее развитие речи и постепенное обогащение словарного запаса, а также постоянное увеличение объема культурных знаний позволили полностью перейти к словесным методам обучения.

Переход к словесным методам обучения явился большим достижением для человечества, своеобразной поворотной вехой: теперь стало возможным за небольшой отрезок времени передавать объем знаний и опыта, на освоение которого методами подражания человеку потребовалась бы целая жизнь. Основой преподавания при таком обучении была передача учителем готовой информации. Это осуществлялось с помощью устного, письменного, а позднее и печатного слова. В обязанности ученика входило аккуратное заучивание передаваемой ему информации. Впоследствии такое обучение получило название *догматического*, и наибольшего расцвета оно достигло в эпоху средневековья. Слово стало главным носителем информации, а обучение по книгам - одной из главных задач образования.

Однако человечество продолжало развиваться, и объем его культурного наследия неуклонно увеличивался. В эпоху великих географических открытий и научных изобретений он настолько возрос, что освоенные человеком догматические методы обучения с трудом справлялись с поставленной перед ними задачей. Общество нуждалось в людях, хорошо знающих закономерности природы и способных не только учитывать, но и использовать их в своей деятельности. Поэтому все большее развитие в этот период получают методы *наглядного обучения*, методы, помогающие на практике применять полученные знания.

Обеспечение наглядности учебного материала значительно способствовало эффективности процесса обучения, однако не настолько, чтобы снять все проблемы. Вопрос поиска путей повышения эффективности обучения оставался открытым. Основным направлением поисков в решении этой проблемы для дидактов стало усиление *мотивации учащихся* к учению. Необходимость поиска механизма повышения мотивации ребенка к учению обострилась еще и тем, что общекультурное

развитие человечества (и в особенности внимание к гуманистическим принципам и идеалам) постепенно приводит к отказу от физического насилия со стороны учителя, от авторитарных средств стимулирования деятельности учащихся, к обращению к гуманным методам обучения. Насилие и окрик учителя постепенно уходят из школы, и побудить ребенка учиться теперь может только одно - его заинтересованность в учебе и результатах. Именно поэтому на рубеже XIX-XX вв. особый интерес вызвала концепция учения через деятельность с использованием практических методов обучения.

Дальнейший поиск в области методики обучения привел к широкому распространению так называемых *проблемных методов* обучения. На этот очередной вариант словесного метода, основанного на самостоятельном движении учащегося к знаниям, возлагались большие надежды. И несмотря на то что этот метод требует слишком много труда и времени для получения хороших результатов, его популярность и в наши дни остается довольно высокой.

Развитие гуманитарных наук, и в первую очередь психологии, привело общество к пониманию того, что ребенок нуждается не только в обучении, но и в развитии своих внутренних способностей и индивидуальных особенностей. Это послужило основой для разработки и широкого применения методов *развивающего обучения*.

Появление каждой новой группы методов обучения означает, что человечество нашло и пытается освоить еще одну неиспользованную область возможностей. Опора на слово, попытки формирования мотивации, идея развития ребенка - все это значительные вехи в истории развития науки о процессе обучения - педагогики. Изучение этой истории позволяет сделать выводы, которые при использовании различных методов обучения на практике могут быть очень полезными:

1. Ни один отдельно взятый метод обучения не может обеспечить необходимых результатов в полном объеме.
2. Ввиду того что ни один из методов не является универсальным, хороших результатов в обучении можно добиться только при использовании не просто нескольких, а целого ряда методов.
3. Наибольшего эффекта можно достигнуть, используя не раз-направленные, а дополняющие друг друга методы, ориентированные на единую цель, т.е. систему методов. К примеру, при стремлении развить у учащихся коммуникативные умения необходимо на уроке значительную часть времени уделять таким методам, как беседа, дискуссия, комментированное управление, работа в малых группах.

3. Классификация методов обучения

Поскольку ученые-дидакты не пришли еще к единому пониманию и толкованию сути самого понятия «метод обучения» то, естественно, не прекращаются и дискуссии вокруг подхода к проблеме классификации этих методов и самой классификации. Укажем важнейшие подходы к данной проблеме и предложенные в соответствии с ними классификации.

Первое наиболее полное описание системы методов, сложившихся в 60-е годы, дал Е.Я. Голант. Позже по вопросам классификации методов в структуре общих работ по дидактике выступили М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, Б.П. Есипов, М.А. Данилов и др. Обстоятельный обзор всех классификаций методов провел Ю.К. Бабанский, предложивший и свою классификацию методов.

Е.Я. Голант предложил **классификацию по уровню активности учащихся**. Он разделил все методы обучения на пассивные и активные в зависимости от степени включенности учащегося в учебную деятельность. К *пассивным* он отнес те методы, при которых учащиеся только слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснение, экскурсия, демонстрация), а к *активным* - методы, организующие самостоятельную работу учащихся (работа с книгой, лабораторный метод) (Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. -М., 1957).

Как следующий шаг в русле этого же подхода можно расценивать **классификацию по уровню включения в продуктивную (творческую) деятельность**, предложенную М.Н.Скаткиным и И.Я.Лернером. Они делят методы обучения в зависимости от уровня их включенности в продуктивную, творческую деятельность и складывающегося ввиду этого характера познавательной деятельности учащихся (Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981; Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. -М., 1982. -С. 181). С этой точки зрения ученые выделяют следующие методы.

Объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный (рецепция - восприятие), метод. Суть этого метода состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а

учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сюда относятся такие приемы, как рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация.

Репродуктивный метод. Заключается в воспроизведении учеником учебных действий по заранее определенному алгоритму. Используется для приобретения учащимися умений и навыков.

Проблемное изложение изучаемого материала. При работе по этому методу учитель ставит перед учащимися проблему и сам показывает путь ее решения, вскрывая возникающие противоречия. Назначение этого метода состоит в том, чтобы показать образец процесса научного познания. Учащиеся при этом следят за логикой решения проблемы, знакомятся со способом и приемом научного мышления, образцом культуры развертывания познавательных действий.

Частично-поисковый (эвристический) метод. Суть его состоит в том, что учитель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует.

Исследовательский метод. В этом случае учащимся предъявляется познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая необходимые для этого приемы. Этот метод призван обеспечить развитие у учащихся способностей творческого применения знаний. При этом они овладевают методами научного познания и накапливают опыт исследовательской, творческой деятельности.

Совершенно иной подход был использован Е. И. Перовским и Д.О. Лордкипанидзе, предложившими **классификацию по источникам получения знаний**. Они считали, что на методы обучения наибольшее влияние оказывают те источники, из которых черпают знания учащиеся. На этой основе они выделили три группы методов: словесные, наглядные и практические. При таком подходе каждая группа методов опирается на свой вид источников:

- а) *словесные методы* - на устное или печатное слово;
- б) *наглядные методы* - на наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия;
- в) *практические методы* - на практические действия, ориентированные на получение знаний, выработку умений и навыков.

Эта классификация оказалась довольно простой. Видимо, поэтому она получила широкое распространение.

Наиболее практичной в дидактическом отношении представляется **классификация по дидактическим целям**, разработанная М.А. Даниловым и Б.П. Есиповым (*Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе.* - М., 1960). Они исходили из того, что если методы обучения представляют собой способы организации учебной деятельности учащихся по решению дидактических целей и задач, то, следовательно, их можно подразделять на следующие группы:

- *методы приобретения новых знаний;*
- *методы формирования умений и навыков и применения знаний на практике;*
- *методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.*

Указанная классификация хорошо согласуется с основными задачами обучения и помогает лучшему пониманию их функционального назначения. Правда, в этой классификации не обозначены методы, которые применяются при закреплении (усвоении, запоминании) изучаемого материала, хотя они занимают важное место в процессе обучения.

Весьма интересную **организационную классификацию** предложил Ю. К. Бабанский. Он впервые выделил особую группу методов - методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности. Эти методы ранее как бы не замечали, а между тем они используются каждым работающим в школе учителем и оказывают громадное влияние на эффективность процесса обучения. Поскольку, по мнению Ю. К. Бабанского, любая деятельность в качестве неотъемлемых компонентов имеет три составляющих - организацию, стимулирование и контроль, то и методы обучения подразделяются на три большие группы:

1. *Методы организации учебно-познавательной деятельности.*
2. *Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности.*
3. *Методы контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.*

Данная классификация соответствует современному пониманию процесса обучения в школе и отражает качественно иной подход к нему. Обучение здесь рассматривается как многогранный педагогический процесс.

Сущность указанных методов и способы их применения в процессе обучения рассмотрим в следующей главе.

Контрольные вопросы и задания

1. Что такое метод обучения?
2. Что такое прием обучения и чем он отличается от метода?
3. Может ли прием быть методом и метод - приемом? При каких условиях такое возможно?
4. Назовите этапы развития методов обучения.
5. Какие группы методов обучения в настоящее время получили наибольшее развитие?
6. Какие классификации методов обучения вы знаете?
7. Могут ли существовать другие классификации? Составьте свою классификацию методов обучения.

Литература

- Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю. К. Бабанского. - М., 1981.
 Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. - 2-е изд. - М., 1982.
 Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1981.
 Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. - М., 1977.
 Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. - М., 1997.
 Шамова Т. И. Активизация учения школьников. - М., 1982.
 Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М., 1979.

Глава 9 МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Методы организации учебно-познавательной деятельности

Эта группа методов является наиболее крупной и хорошо проработанной. В ней можно выделить методы организации учебной деятельности, ориентированные на достижение различных задач обучения. Это методы:

- получения новых знаний;
- выработки практических умений и накопления опыта учебной деятельности;
- закрепления изученного материала;
- организации взаимодействия учащихся.

Необходимо отметить, что некоторые методы при различной форме организации и инструментровке могут применяться для достижения различных задач. Например, использование упражнений может вести как к выработке практических умений, так и к закреплению изученного материала в зависимости от целей, которые учитель ставит перед классом.

Методы получения новых знаний включают в себя такие методы, как рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа, работа с книгой, организация наблюдения, иллюстрация, демонстрация. Первые четыре метода называют *вербальными* (словесными) методами обучения.

Рассказ. Вместе с методом объяснения рассказ представляет собой наиболее распространенный метод организации учебной деятельности. *Рассказ - это метод повествовательного изложения содержания изучаемого материала учителем.* Чаще всего он используется при изложении такого учебного материала, который носит описательный характер. К примеру, это может быть рассказ о каком-то человеке (писателе, композиторе и др.), месте или ситуации.

Этот метод применяется на всех этапах школьного обучения. При переходе на следующий этап меняются задачи изложения и, как следствие, могут измениться стиль и объем рассказа.

К рассказу как методу изложения новых знаний обычно предъявляется ряд педагогических требований:

- рассказ должен обеспечивать достижение дидактических целей урока;
- содержать только достоверные и научно проверенные факты;
- включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;
- иметь четкую логику изложения;
- быть эмоциональным;
- излагаться простым и доступным языком;
- отражать элементы личной оценки и отношения учителя к излагаемым фактам, событиям.

Однако в чистом виде рассказ применяется сравнительно редко. Чаще он используется, когда в него вкраплены некоторые другие элементы: рассуждения учителя, анализ излагаемых фактов и примеров, сопоставление различных явлений. В этом случае он сочетается с объяснением излагаемого материала.

Объяснение. Под объяснением следует понимать *словесное пояснение, анализ, доказательство и истолкование различных положений излагаемого материала.* К объяснению чаще всего прибегают

при изучении теоретического материала различных наук. Как метод обучения объяснение широко используется в работе с детьми разных возрастных групп.

Школьная лекция. В отличие от рассказа и объяснения, которые используются при изложении сравнительно небольшого по объему учебного материала, *школьная лекция представляет собой продолжительное устное изложение учебного материала в сочетании с приемами активизации познавательной деятельности учащихся (выписывание основной мысли, конспектирование, составление схематической модели излагаемого материала).*

Этот прием используется, как правило, в старших классах и занимает весь или почти весь урок (20-30 мин). В начальной школе ввиду неготовности учащихся к такого рода работе лекции не используются.

Беседа. Рассказ, объяснение и школьная лекция относятся к числу *монологических*, или *сообщающих*, методов обучения. Используя эти методы, учитель произносит монолог и не подключает учащихся к взаимодействию или диалогическому общению. В отличие от них *беседа является диалогическим методом обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов побуждает учащихся рассуждать и подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение уже изученного.*

Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы. Ее мастерски использовал Сократ, от имени которого и произошло понятие «сократическая беседа». В зависимости от конкретных задач, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся и места беседы в дидактическом процессе выделяют несколько видов бесед.

Если беседа предшествует изучению нового материала, ее называют *вводной* или *вступительной*. Цель такой беседы состоит в том, чтобы сформировать у учащихся состояние готовности к изучению новой темы.

Для непосредственного сообщения новых знаний используются *сообщающие беседы*. Одной из форм *сообщающей беседы* является *эвристическая беседа* (от слова «эврика» - нахожу, открываю), в ходе которой учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и практический опыт, подводит их к самостоятельному осознанию, открытию и формулированию правил и выводов.

По своей форме беседа может быть *индивидуальной* (если вопросы адресованы одному ученику), *групповой* (вопросы обращены к группе учащихся) и *фронтальной* (вопросы обращены ко всем учащимся класса).

Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов. При фронтальной беседе вопросы задаются учителем всему классу, чтобы все учащиеся готовились к ответу. При этом вопросы должны быть краткими, четкими, содержательными и сформулированными так, чтобы будили мысль ученика. Как можно реже надо использовать подсказывающие вопросы и альтернативные вопросы (требующие однозначных ответов типа «да» или «нет»).

В целом метод беседы обладает рядом следующих достоинств:

- активизирует деятельность учащихся;
- развивает их память и речь;
- помогает контролировать знания учащихся;
- может быть проводником личностного воздействия учителя на учащихся.

Работа с книгой - один из важнейших методов обучения. В начальных классах работа с книгой осуществляется главным образом во время урока и под руководством учителя. Сначала работа с книгой является лишь дополнением к объяснениям учителя. По мере освоения учащимися навыков работы с книгой (через год-два) значение этого метода растет и его доля в системе используемых учителем методов увеличивается.

Работа с книгой может быть организована в двух формах: под непосредственным руководством учителя и в форме самостоятельной работы учащегося над учебником или учебной литературой. *Сущность этого метода (и в той и в другой форме) заключается в овладении новыми знаниями, когда ученик изучает материал и осмысливает содержащиеся факты, примеры, закономерности и параллельно с этим приобретает умение работать с книгой.* Таким образом в этом методе выделяются две взаимосвязанные стороны: освоение учебного материала и накопление опыта работы с учебной литературой.

Эффективность работы с учебником в решающей мере зависит от правильной ее организации. Исходя из характера предстоящей на уроке работы, учитель обязан еще до урока определить, в каком порядке целесообразнее применять учебник на уроке, чтобы решить стоящие на данном уроке

учебные, воспитательные и развивающие задачи. В этой связи необходимо соблюдать следующие дидактические требования:

1. Отбирать посильный для учащихся материал, т.е. материал, который на данном уровне общего развития, степени учебной подготовленности к работе данного вида и эмоциональной готовности соответствует сегодняшнему состоянию учащегося. Известно, что не всякий материал из учебника учащиеся могут усвоить без предварительного объяснения учителя и психологической подготовки самого ученика. Многие темы содержат в себе совершенно новые сведения, другие носят вступительный или обобщающий характер. Работа над ними даже с предварительным объяснением учителя может вызвать у школьников большие трудности. Такие вопросы не следует сразу давать учащимся.
2. Всякую работу с учебником и учебной литературой начинать с обстоятельного вступительного объяснения учителя. Учащихся следует ввести в курс изучаемой темы, обратить их внимание на основные вопросы нового материала (иногда вопросы полезно записать на доске или вывесить в виде заранее подготовленной таблицы), поставить перед ними основные задачи выполнения задания, а также определить порядок работы.
3. В процессе выполнения задания учителю необходимо наблюдать за действиями учащихся и фиксировать тех, у кого она не получается. Учитель может помогать учащимся преодолевать отдельные этапы работы с учебником, спрашивая, как они выполнили очередной этап и как понимают изучаемые вопросы.
4. Работа с учебником ни в коем случае не должна занимать весь урок, а в начальной школе - больше 10-15 мин. Ее нужно сочетать с другими формами и методами обучения. Так, после работы с учебником обязательно нужно проверять качество усвоения изучаемого материала, проводить практические упражнения, связанные с накоплением опыта практической деятельности. Связка «усвоение - проверка» обязательна. Можно организовать работу с учебником циклами: усвоение одного фрагмента и проверка качества усвоения, затем работа над вторым фрагментом и проверка качества его усвоения, далее работа над третьим фрагментом с соответствующей проверкой и т.д.

При работе с учебником серьезное внимание нужно обращать на выработку у школьников умения самостоятельно осмысливать и усваивать новый материал по учебнику. Как отмечал И. Ф. Харламов, «следует добиваться, чтобы школьники при работе с учебником могли самостоятельно выделять основные вопросы, составлять план прочитанного в виде вопросов и тезисов, аргументировать наиболее важные положения, делать выписки, пользоваться при чтении словарем, анализировать помещенные в книге иллюстрации» (Харламов И. Ф. Педагогика. - М., 1990. - С. 217.)

Наиболее часто применяются следующие приемы работы с книгой: чтение, подготовка пересказа, списывание текста, составление плана текста, подготовка тезисов (краткое изложение основных мыслей), конспектирование, составление опорного (символьного) конспекта текста.

Организация наблюдения. Этот метод один из самых простых и интересных для дошкольников и школьников младших классов. Наиболее часто он применяется на прогулке детей или экскурсии. В начальной школе этот метод не может использоваться в чистом виде, так как при работе с младшими школьниками необходимо постоянно поддерживать их внимание, поэтому применяется только в сочетании с рассказом учителя или воспитателя. Метод заключается в том, что *учащиеся наблюдают какое-либо явление или предмет и под управлением учителя выделяют его наиболее существенные черты.*

Иллюстрация. Следующие два метода (иллюстрация и демонстрация) относят к наглядным методам обучения. Это методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядных пособий и технических средств. Обычно наглядные пособия используются в совокупности со словесными и практическими методами обучения.

Метод иллюстраций предполагает показ ученикам иллюстративных пособий: плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске и пр.

Демонстрация. Этот метод тоже представляет собой синтез словесных (рассказа, объяснения) и наглядных приемов, связанных с демонстрацией диафильмов, кинофильмов, приборов, опытов, технических установок и пр.

Методы выработки учебных умений и накопления опыта учебной деятельности построены на выполнении реальных учебных действий и направлены на формирование практических умений и

навыков. К ним относятся такие методы организации учебной деятельности, как упражнения, лабораторные и практические работы.

Упражнения. Под упражнениями понимают *повторное (многократное) выполнение умственного или письменного действия с целью углубления своих знаний и выработки соответствующих учебных умений и навыков*. Упражнения применяются при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса.

Методика применения упражнений во многом зависит от особенностей учащихся - возраста, успеваемости, уровня готовности к началу выполнения упражнения, настроения и т.п. Давать учащимся упражнения есть смысл только в том случае, когда они хорошо поняли материал, - это повышает эффективность использования данного метода и гарантирует отсутствие случайных ошибок, являющихся следствием недопонимания материала.

По степени самостоятельности учащихся при выполнении упражнений выделяют:

- а) воспроизводящие упражнения (воспроизведение известного с целью закрепления);
- б) творческие упражнения (применение знаний в новых условиях).

Если при выполнении действий ученик вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции, то такие упражнения называют комментированными.

Огромное влияние на организацию упражнений оказывает характер учебной деятельности. По характеру учебной деятельности упражнения подразделяются на устные, письменные, графические и практические. Рассмотрим особенности этих упражнений.

Устные упражнения способствуют развитию логического мышления, памяти, речи и внимания учащихся. Они отличаются динамичностью и не требуют затрат времени на ведение записей.

Письменные упражнения используются для закрепления знаний и выработки умений письма. Использование их способствует развитию координации движений, общей культуры письменной речи и самостоятельности в работе.

Графические упражнения заключаются в выполнении рисунков, зарисовок, при проведении экскурсий, практических работ, составлении схем, чертежей, изготовлении альбомов, плакатов.

Графические упражнения выполняются обычно одновременно с письменными и решают единые учебные задачи. Применение их помогает учащимся лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал. В зависимости от полноты известных знаний графические работы могут носить воспроизводящий или творческий характер.

К *практическим упражнениям* относятся работы по математике, физике, химии и другим предметам, связанные с выработкой умений обращаться с предметами, инструментами (ножницы, нож, игла и т.п.), проводить измерения и т.д. Целью этих упражнений является применение теоретических знаний учащихся в учебной и трудовой деятельности.

Практические упражнения эффективны только при соблюдении ряда требований, основанных на закономерностях, лежащих в основе процесса формирования умений и навыков.

Процесс организации выполнения упражнения условно расчленяется на несколько этапов. На **первом этапе** учитель, опираясь на осмысленные учащимися знания, объясняет им цель и задачи предстоящей деятельности. На **втором** - учитель показывает, как нужно выполнять то или иное задание. На **третьем** - первоначальное воспроизведение сильными учащимися учебных действий. Четвертый, окончательный, этап заключается в многократном тренировочном повторении учебных действий, направленных на приобретение практических умений и навыков. Конечно, не всегда эти этапы выступают с достаточной четкостью, иногда этот процесс носит более свернутый характер, однако подобная ступенчатость в той или иной мере присуща образованию любого умения и навыка.

Лабораторные работы - это проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, инструментов и других технических приспособлений, т. е. это изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования. Целью проведения лабораторных работ является формирование умений и навыков обращения с приборами и другим техническим оборудованием. В начальной школе этот метод применяется относительно редко. Это обусловлено общим ориентиром начальной школы на накопление у ребенка первичного опыта организации учебной деятельности.

Лабораторные работы могут носить *иллюстративный* или *исследовательский* характер. Разновидностью исследовательских лабораторных работ являются длительные наблюдения учащихся за отдельными явлениями (ростом растений и развитием животных, погодой, ветром, облачностью, поведением рек и озер в зависимости от погоды и т.п.). В некоторых школах в качестве

лабораторной работы практикуются поручения школьникам по сбору экспонатов для местных краеведческих или школьных музеев, изучение фольклора своего края и др. В любом случае учитель составляет инструкцию, а ученики записывают результаты работы в виде рисунков, числовых показателей, графиков, схем. Лабораторная работа может быть частью урока или занимать целый урок и даже более.

Практические работы. Этот метод обучения представляет собой *осуществление учащимися предметной деятельности с целью накопления опыта использования уже имеющихся знаний и получения новых, относящихся к использованию предмета знаний*. Практические работы проводятся обычно после изучения крупных разделов или тем и носят обобщающий характер. Чаще всего они применяются на уроках труда (лепка из пластилина, составление мозаичных картинок из листьев деревьев, шишек и пр.). Работы могут проводиться не только в классе, но и за пределами школы (измерения на местности, работа на пришкольном участке).

Методы закрепления и повторения изученного материала. Данная группа методов предназначена для сохранения в памяти учащегося полученных знаний и переносу их в долговременную память. К ней относятся такие методы, как беседа, повторение. Многие методы выработки учебных умений и накопления опыта учебной деятельности в результате многократности повторения способствуют и процессу закрепления изученного материала. Именно поэтому эти методы (упражнение, практическая и лабораторная работы) применимы и для закрепления.

Беседа. Это один из словесных методов обучения, в ходе которого учитель с помощью прямых вопросов побуждает учащихся к активному воспроизведению освоенного ими материала с целью его более глубокого осмысления и долговременного запоминания. Беседа применяется чаще всего, когда изучаемый материал уже освоен учащимися и накоплен достаточный опыт его практического использования. Она способствует лучшему запоминанию материала и заключается в многократном повторении (проговаривании) уже изученного материала, проводимом с использованием умело поставленных вопросов, побуждающих учащихся к активному воспроизведению и рассмотрению учебного материала с различных точек зрения.

Во время беседы одной из задач учителя является управление беседой, направление ее хода. Проговаривание учащимися учебного материала при ответе на вопросы способствует эффективному закреплению материала только в том случае, если воспроизведение носит творческий характер и способствует углублению знаний и развитию мышления учащихся.

Повторение. Метод обучения, применяемый всеми учителями и по всем предметам. Повторение представляет собой основу всего процесса обучения и развития ребенка. Психологические исследования показывают, что человек через сутки после знакомства с новой информацией забывает от 20 до 40% усвоенного. Через пять дней, если он не занимается активным повторением, у него остается лишь около 20%. Дальше процесс забывания продолжается и в случае неостребованности и неиспользования информация забывается почти полностью. Поэтому учителю приходится уделять много внимания процессу повторения и закрепления учебного материала.

Повторением обычно называют процесс словесного или письменного воспроизведения выполняемых ранее (или аналогичных им) учебных заданий.

Ввиду того что процесс забывания растянут во времени, повторение проходит в несколько этапов. В конце каждого урока необходимо проводить подведение итогов с упоминанием того нового, что освоили учащиеся на этом уроке. Подобное окончание урока представляет собой краткую форму повторения пройденного материала. На следующем уроке обязательно надо воспроизвести новый учебный материал в полном объеме. Далее, с определенной периодичностью (раз в неделю, месяц, четверть, полугодие - в зависимости от характера учебного материала) необходимо возвращаться к этому материалу и организовывать его воспроизведение учащимися.

Методы организации взаимодействия учащихся и накопления социального опыта. Все активнее в жизнь школы входят методы организации взаимодействия учащихся друг с другом. Введение этих методов способствует, во-первых, накоплению у учащихся социального опыта общения и, во-вторых, освоению учащимися социальных методов организации учебной деятельности.

Психологи доказывают, что попытка изолировать учащегося и обучить его только приемам самостоятельной работы представляет собой яркий пример одностороннего подхода к процессу обучения и не способствует приобретению ребенком социального опыта на уроках. Этот крупнейший недостаток в какой-то степени компенсируют перемены между уроками и игры во дворе, около дома. Только здесь дети играют, разговаривают, ссорятся и учатся мириться друг с другом,

т.е. вступают в межличностное общение и осваивают его. Однако подобное общение стихийно и не столь эффективно, как могло бы быть. Для большинства ребят в ходе стихийного общения не образуются ситуации, способствующие полному развитию социальной сферы личности ребенка. Поэтому стихийное общение не всегда может помочь ребенку решить стоящие перед ним социальные проблемы. Для наиболее полного социального развития ребенка необходима целенаправленная и планомерная работа, которая посильна только педагогу.

Формирующим элементом в этих методах выступает диалогическое общение учащихся. С позиций теории деятельности диалогическое общение является важнейшей составляющей современного обучения. Диалог образует и поддерживает совместную учебную деятельность, в которой и происходит развитие участника. Он способствует переводу индивидуальных видов деятельности в деятельность совместную, объединенную единой целью. Ключевым для понимания роли диалогического общения в социальном развитии является тезис о том, что развивается не ребенок, а единство ребенка с ближайшим микросоциумом, куда входят сверстники и учителя.

Диалогический способ получения знаний определяет представления о современном характере знания как динамичного, эволюционирующего, социального продукта, результата совместной деятельности людей. Важнейший ориентир современной теории образования - представление об исследовательском сообществе учащихся - сообществе, которое под руководством учителя осваивает новые знания.

Можно выделить следующие наиболее часто применяемые методы организации взаимодействия учащихся: освоение элементарных норм ведения разговора, метод взаимной проверки, метод взаимных заданий, совместного нахождения лучшего решения, временная работа в группах, создание ситуаций совместных переживаний, организация работы учащихся - консультантов, дискуссия.

Освоение элементарных норм ведения разговора. *Знакомство и активное использование учащимися выработанных обществом правил общения* - это, пожалуй, первое, что необходимо усвоить учащимся в начальной школе для успешной в дальнейшем организации взаимодействия. Сюда входят следующие правила: обращаться друг к другу по имени, смотреть на говорящего или на того, к кому обращаешься, выслушивать ответ собеседника до конца, не перебивать его своими репликами или замечаниями, отвечать коротко и емко, оценку деятельности собеседника начинать с выделения положительных моментов и др.

Организовать эффективное взаимодействие учащихся невозможно сразу, «со следующего урока» или «с сегодняшнего дня». Для того чтобы учащиеся включились во взаимодействие и «почувствовали» его, они должны обладать хоть каким-нибудь минимальным опытом взаимодействия. Такой опыт накапливается постепенно, в течение длительного периода времени, по мере освоения ребенком все новых и новых приемов общения. Поэтому создавать условия для накопления ребенком опыта простого взаимодействия со сверстниками необходимо с первого дня нахождения ребенка в школе или дошкольном образовательном учреждении.

Метод взаимной проверки лучше всего помогает организовать взаимодействие. *Проверка двумя учащимися друг у друга правильности выполненных ими заданий* всегда вызывает высокий интерес. В ходе взаимопроверки школьник свою тетрадь отдает соседу по парте, а тетрадь соседа берет себе для проверки. Проверяться могут маленькие, написанные на листочке, самостоятельные работы или записанные в тетради отдельные задания, упражнения и целые домашние работы. Взаимопроверка работ начинается со сравнения списанных и решенных заданий с представленными учителем образцами. Ошибки подчеркиваются и обозначаются галочкой на полях. В дальнейшем переходят к дифференцированной оценке.

Прием взаимных заданий способствует быстрейшему развитию взаимодействия. Его суть заключается в том, что на уроке *учащиеся выполняют задания, придуманные соседями по парте или другими одноклассниками*. Задания, полученные от соседа, могут быть подготовлены как на уроке, так и дома и являться частью домашнего задания. Этот прием помогает учителю достичь сразу несколько целей. Во-первых, учащиеся осваивают технику совместной деятельности; во-вторых, они включаются в творческую деятельность; в-третьих, проверяется домашнее задание, интерес к которому резко повышается.

Дальнейшим развитием приема взаимных заданий выступает прием обсуждения взаимных заданий. Этот прием готовит учащихся к работе в парах сменного состава. Начало уже известно: один учащийся придумывает свою задачу или интересный вопрос к тексту, литературному произведению и т.д., а другой решает эту задачу или отвечает на вопрос. К привычным действиям добавляется

новый элемент - проведение совместного парного обсуждения придуманной задачи и написанного решения. Целью обсуждения является нахождение лучших или просто других вариантов выполнения. Передав друг другу задания, учащиеся выполняют их, а затем переходят к поочередному обсуждению придуманных заданий и полученных решений.

Временная работа в группах считается в течение последнего десятилетия одним из наиболее перспективных методов обучения. Он представляет собой *работу учащихся в составе малых групп по выполнению небольших учебных заданий*. Обычное число членов группы три - шесть человек. Разбивка класса производится оперативно на ограниченное время. Перед группами ставятся задачи «промежуточного» характера, т.е. готовящие почву для следующего этапа учебного процесса. Такими заданиями могут быть:

- обмен идеями, собственным опытом;
- выработка правил;
- обмен сведениями и быстрое обсуждение почерпнутого из разных источников;
- решение, что делать дальше, выбор варианта продолжения урока;
- постановка вопросов, проблем для предстоящего обсуждения;
- выявление и обсуждение разногласий и расхождений;
- проведение «мозговой атаки»;
- подготовка общеклассной дискуссии;
- пересмотр и переформулирование целей дискуссии, зашедшей в тупик;
- выход чувств и переживаний, возникающих как реакция на происходящее в классе.

Временный характер этих групп не требует от учителя какого-либо особого подбора участников:

группы можно комплектовать по имеющейся в текущий момент схеме рассадки учеников по алфавиту, по жребью и т.д. Время работы обычно выбирается более сжатое (при необходимости время работы группы можно продлить). Внутри группы выделяют ведущего, и после внутригрупповых обсуждений представители каждой из групп докладывают классу выработанные группой предложения. Эти предложения суммируются и далее могут обсуждаться всеми учащимися класса совместно.

Создание ситуаций совместных переживаний способствует формированию доверительных отношений между учащимися и представляет собой *совместную деятельность учащихся, которая содержит в себе элементы сильного позитивного эмоционального переживания*. Наиболее сильные переживания проявляются у младших школьников во время ответа перед всем детским коллективом, у доски. Однако нужно стараться использовать такие ситуации на всех этапах учебной деятельности учащихся:

- при подготовке к ответу;
- в процессе самого ответа;
- в ходе совместного обсуждения учащимися своих ответов, их оценивания и нахождения лучших вариантов.

Для этого в ответе или подготовке к ответу участвует не один, а два или более учащихся, т.е. пара или малая группа. Внесение своей частицы труда, эмоций, радости и, наконец, будущего успеха в общую копилку объединяет учащихся. Учитель может помочь учащимся разделить ответ и заранее договориться, кто какую роль выполняет. К примеру, в паре один - только объясняет, другой - только пишет; в группе - кто-то говорит, кто-то показывает, кто-то пишет и т.д.

Организация работы учащихся-консультантов, несмотря на значительную сложность, представляет собой высокоэффективный метод организации взаимодействия учащихся и повышения их успеваемости. Основными достоинствами этого метода выступают два момента: увеличение предоставляемого учащимся времени на устные объяснения учебного материала (для более активного развития устной речи учащихся) и формирования в классе системы взаимопомощи.

Используют несколько вариантов метода организации работы консультантов:

- назначение консультантом одного из членов созданной или постоянно действующей группы на один урок (фрагмент урока);
- назначение консультанта по какой-то конкретной теме на несколько уроков или постоянно;
- помощь слабым ученикам и подготовка их к ответу учителю после уроков (в группе продленного дня);
- помощь учащимся любому желающему во время урока после выполнения своей собственной работы.

2. Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности

Эффективность освоения любого вида деятельности во многом зависит от наличия у ребенка мотивации к данному виду деятельности. Деятельность протекает более эффективно и дает более качественные результаты, если у учащегося имеются сильные, яркие и глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, преодолевать неизбежные затруднения, настойчиво продвигаясь к намеченной цели.

Учебная деятельность идет более успешно, если у учеников сформировано положительное отношение к учению, есть познавательный интерес и потребность в познавательной деятельности, а также если у них воспитаны чувства ответственности и обязательности.

Учителями и наукой накоплен большой арсенал методов, направленных на формирование положительных мотивов учения. Ведущую роль в стимулирующих методах играют межличностные отношения учителя с учащимися. Использование влияния межличностных отношений на ребенка приводит к формированию у него позитивного или отрицательного отношения к процессу обучения, к школе в целом.

Группу методов стимулирования можно условно подразделить на большие подгруппы:

- методы эмоционального стимулирования;
- методы развития познавательного интереса;
- методы формирования ответственности и обязательности;
- методы развития творческих способностей и личных качеств учащихся.

Охарактеризуем каждую из этих подгрупп методов стимулирования и формирования мотивации к учебной деятельности у школьников.

Методы эмоционального стимулирования. Важнейшая задача учителя - обеспечение появления у учащихся положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к ее содержанию, формам и методам осуществления. Эмоциональное возбуждение активизирует процессы внимания, запоминания, осмысления, делает эти процессы более интенсивными и тем самым повышает эффективность достигаемых целей. Основными методами эмоционального стимулирования служат: создание ситуаций успеха в учении; поощрение и порицание в обучении; использование игровых форм организации учебной деятельности; постановка системы перспектив.

Создание ситуации успеха в обучении представляет собой *создание цепочки ситуаций, в которых учащийся добивается в учении хороших результатов, что ведет к возникновению у него чувства уверенности в своих силах и легкости процесса обучения.* Этот метод является одним из наиболее действенных средств стимулирования интереса к учению.

Известно, что без переживания радости успеха невозможно по-настоящему рассчитывать на дальнейшие успехи в преодолении учебных затруднений. Одним из приемов создания ситуации успеха может служить *подбор для учеников не одного, а небольшого ряда заданий* нарастающей сложности. Первое задание выбирается несложным для того, чтобы учащиеся, которые нуждаются в стимулировании, смогли решить его и почувствовать себя знающими и опытными. Далее следуют большие и сложные упражнения. Например, можно использовать специальные *сдвоенные задания*: первое доступно для ученика и готовит ему базу для решения последующей, более сложной задачи.

Другим приемом, способствующим созданию ситуации успеха, служит *дифференцированная помощь школьникам в выполнении учебных заданий одной и той же сложности.* Так, слабоуспевающие школьники могут получить карточки-консультации, примеры-аналоги, планы предстоящего ответа и другие материалы, позволяющие им справиться с представленным заданием. Далее можно предложить учащемуся выполнить упражнение, аналогичное первому, но уже самостоятельно.

Поощрение и порицание в обучении. Опытные учителя часто достигают успеха в результате широкого применения именно этого метода. Вовремя похвалить ребенка в момент успеха и эмоционального подъема, найти слова для короткого порицания, когда он переходит границы допустимого, - это настоящее искусство, позволяющее управлять эмоциональным состоянием учащегося.

Круг поощрений весьма разнообразен. В учебном процессе это может быть похвала ребенка, положительное оценивание какого-то отдельного его качества, поощрение выбранного им направления деятельности или способа выполнения задания, выставление повышенной отметки и др.

Применение порицаний и других видов наказания является исключением в формировании мотивов учения и, как правило, используется лишь в вынужденных ситуациях.

Использование игр и игровых форм организации учебной деятельности. Ценным методом стимулирования интереса к учению выступает метод использования различных игр и игровых форм организации познавательной деятельности. В нем могут быть использованы уже готовые, например,

настольные игры с познавательным содержанием или игровые оболочки готового учебного материала. Игровые оболочки можно создавать для одного урока, отдельной дисциплины или всей учебной деятельности на протяжении длительного промежутка времени. Всего можно выделить три группы игр, подходящих для использования в образовательных учреждениях.

1. *Короткие игры.* Под словом «игра» мы чаще всего подразумеваем игры именно этой группы. К ним относятся предметные, сюжетно-ролевые и иные игры, используемые для развития интереса к учебной деятельности и решения отдельных конкретных задач. Примерами подобных задач выступают усвоение какого-нибудь конкретного правила, отработка навыка и т.д. Так, для отработки навыков устного счета на уроках математики подходят игры-цепочки, построенные (как и общеизвестная игра «в города») по принципу передачи права ответа по цепочке.
2. *Игровые оболочки.* Эти игры (скорее даже уже не игры, а игровые формы организации учебной деятельности) более продолжительны по времени. Чаще всего они ограничены рамками урока, но могут продолжаться и несколько дольше. К примеру, в начальной школе такая игра может охватывать весь учебный день.

К ним относится такой захватывающий прием, как создание единой игровой оболочки урока, т. е. представление урока в виде целостной учебно-игровой. К примеру, сюжетом, объединяющим весь урок, может стать приход на урок «в гости к ребятам» героев сказки «Три поросенка» - Наф-Нафа, Нуф-Нуфа и Ниф-Нифа. После короткого приветствия и объяснения причины прихода каждый поросенок выбирает понравившийся ряд и вместе с учащимися, сидящими в этом ряду, начинает готовиться к строительству хижины или шалаша. В ходе одного задания они могут рассчитать, сколько нужно кирпичей для крепкого дома, в другом - на каком расстоянии друг от друга нужно посадить вдоль дорожки кусты роз и т.д.

3. *Длительные развивающие игры.* Игры подобного типа рассчитаны на различные временные промежутки и могут тянуться от нескольких дней или недель до нескольких лет. Они ориентированы, по выражению А.С.Макаренко, на дальнюю перспективную линию, т.е. на далекую идеальную цель, и направлены на формирование медленно образующихся психических и личностных качеств ребенка. Особенностью этой группы игр выступают серьезность и деловитость. Игры этой группы больше похожи не на игры, как мы себе их представляем - с шутками и смехом, а на ответственно выполняемое дело. Собственно, они и учат ответственности - это игры воспитывающей направленности.

Постановка системы перспектив. Этот метод был хорошо разработан А.С.Макаренко. Именно он предлагал строить жизнь детей в детском коллективе на основе системы «перспективных линий». Он считал, что необходима *постановка перед учащимися перспективы трех уровней*: ближней (рассчитанной на время выполнения одного задания, урока или учебного дня), средней (на неделю, четверть или год) и дальней (на несколько лет, на всю жизнь). Причем на каждом из этих уровней он ставил несколько перспектив. К примеру, на среднем уровне могут существовать такие разнонаправленные перспективы, как подготовка к новомуднему празднику, исправление плохих отметок к родительскому собранию, участие в походе по Крымским горам и участие в отборочном конкурсе (по критериям успеваемости и поведению), подготовка к итоговой четвертной контрольной работе и т.д.

Методы развития познавательного интереса. Основными методами развития познавательного интереса являются следующие методы: формирование готовности восприятия учебного материала; выстраивание вокруг учебного материала игрового приключенческого сюжета; стимулирование занимательным содержанием, создание ситуаций творческого поиска.

Формирование готовности восприятия учебного материала. Метод представляет собой *одно или несколько заданий или упражнений учителя, направленных на подготовку учащихся к выполнению основных заданий и упражнений урока*. К примеру, вместо стандартной фразы: «Мы начинаем новую тему» - учитель может раздать учащимся по листу бумаги и попросить написать в течение 3 мин все известные им слова, относящиеся к данной теме. После выполнения этого задания они подсчитают, сколько слов им удалось написать, и выяснят, у кого больше, а у кого меньше. Теперь можно начинать новую тему. Учащиеся будут внимательно следить за речью учителя, думая о том, что они забыли написать, что можно было бы написать еще.

Выстраивание вокруг учебного материала игрового приключенческого сюжета - это проведение в ходе урока игры, включающей в себя выполнение запланированных учебных действий. В последние годы учителя все чаще пытаются обогатить и разнообразить учебное содержание урока, используя

именно этот прием. Примером может служить проведение на уроке природоведения игры-путешествия. Изучая растения, учащиеся вместе с воробьем могут посидеть на каждом дереве, рассмотреть его особенности, попрыгать по поляне вокруг цветов, вдыхая их аромат. Контрольную работу по математике можно провести в виде конкурса штурманов космических кораблей на звание «Лучшего штурмана Вселенной».

Метод стимулирования занимательным содержанием. Большое значение в развитии познавательного интереса у учащихся играет *подбор образного, яркого, занимательного учебного материала и добавление его к общему ряду учебных примеров и заданий*. Этот метод создает в классе атмосферу приподнятости, которая, в свою очередь, возбуждает положительное отношение к учебной деятельности и служит первым шагом на пути к формированию познавательного интереса.

Одним из приемов, входящих в этот метод, можно назвать прием создания на уроке ситуаций занимательности - введение в учебный процесс занимательных примеров, опытов, парадоксальных фактов. Например, в курсе природоведения это могут быть примеры типа «круговорот воды в нашем городе (селе)», «явления природы в сказках» и др. Подбор занимательных фактов вызывает неизменный отклик у учеников. Часто школьникам самим поручается подбирать такие примеры.

Занимательность может быть построена и на создании ситуации эмоционального переживания через вызывание чувства удивления необычностью приводимого факта, парадоксальностью опыта, демонстрируемого на уроке, грандиозностью цифр. Удивление при убедительности и наглядности примеров неизменно вызывает глубокие эмоциональные переживания у учеников.

Метод создания ситуаций творческого поиска. Сильный познавательный интерес вызывает *создание ситуаций включения учащихся в творческую деятельность*. Творчество является одной из наиболее сильных причин развития познавательного интереса. Однако здесь имеются и свои сложности. Практика показывает, что для учителя задача развития творческих способностей учащихся является наиболее сложной и труднореализуемой. Это связано с заложенным в данной задаче противоречием. С одной стороны, для каждого ученика нужно создать условия, позволяющие свободно и раскованно решать различные проблемы. Причем чем больше у него будет «размах» и необычнее решения, тем лучше, так как это говорит об успешном развитии творческих способностей. С другой стороны, весь этот «свободный полет» мысли ученика должен происходить в рамках программ общеобразовательных дисциплин и поддерживаемых школой норм поведения. И здесь только опыт работы и интуиция могут помочь учителю определить (и постоянно корректировать) ту возможную меру включенности конкретных учащихся конкретной школы в творческую деятельность, которая сделает обучение интересным для учащихся и охватит всю учебную программу.

Методы формирования ответственности и обязательности. Процесс обучения опирается не только на эмоции и мотив познавательного интереса, но и на целый ряд других мотивов, среди которых особенно значимыми являются мотивы ответственности и обязательности. Одним из основных мотивов выступает мотив чести, когда учащийся дорожит своим словом или обещанием и стремится его обязательно выполнить - «держать свое слово».

Методы и приемы формирования ответственности в учении опираются на методы воспитания школьников, что само по себе подчеркивает единство процессов обучения и воспитания.

Мотивы долга и ответственности формируются на основе применения целой группы методов: разъяснения школьникам личностной значимости учения; приучения их к выполнению требований оперативного контроля.

Формирование понимания личностной значимости учения представляет собой *метод формирования у учащегося осознания важности успешного обучения для его настоящей и будущей жизни*.

При формировании у учащихся младших классов понимания личностной значимости успешного учения учитель испытывает особые затруднения. Понять всю важность успешного учения для будущей жизни младшим школьникам сложно. Тем более они еще не знают, кем будут, так как их фантазии меняются весьма часто. Степень значимости учения младшие школьники воспринимают через взрослых, через их отношение и эмоциональную реакцию. Чаще всего ребенок полностью полагается на мнение и интуицию взрослого. Его отношение к учебе часто становится отражением отношения его родителей к результатам обучения ребенка.

Понимание личностной значимости успешного учения во многом зависит и от поведения учителя. Ведущую роль здесь играют приемы показа озабоченности и беспокойства неуспехом ребенка в учебе и специального акцентирования внимания на ощущении радости за результаты успешного

обучения, попытка организовать совместное переживание всем классом радости за успехи каждого учащегося.

Предъявление учебных требований. Метод предъявления требований к учащимся определяется правилами поведения, критериями оценки знаний по всем предметам, правилами внутреннего распорядка. Уставом общеобразовательного учреждения. Надо иметь в виду, что стимулирование ответственности в учении должно сочетаться с методами приучения школьников к выполнению учебной работы, учебных требований, так как отсутствие таких навыков может вызвать отставание школьников в учебе, а соответственно и нарушения дисциплины. Большую роль здесь играет пример других учеников и самих учителей.

Оперативный контроль. Важную роль в формировании чувства ответственности играет оперативный контроль. Использование метода оперативного контроля не как метода жесткого наказания за нарушения, а как метода выявления сложных для учащихся тем, вопросов, упражнений с целью повторного обращения на них внимания учащихся для лучшего их выполнения.

Методы развития психических функций, творческих способностей и личностных качеств учащихся. В ходе обучения перед учителем стоит целый ряд задач, которые не относятся напрямую к обучению, но тем не менее являются необходимыми для достижения успеха в обучении и развитии учащихся. Основную долю в общем развитии ребенка вносит освоение учебного материала. Однако развитие ряда особенностей не предусматривается традиционной программой обучения. Речь идет о способности к рефлексии, воображению, способности идти на риск без страха перед возможной ошибкой, умении самостоятельно разрабатывать программу своих действий и реализовывать ее, о способности к творчеству и др.

Хотя совершенно очевидно, что задачи воспитания и развития индивидуальности учащихся по своей значимости находятся с задачей обучения на одном уровне и являются взаимосвязанными, тем не менее методы развития творческих способностей учащихся в общеобразовательных учреждениях почти не используются (исключением служит ряд психологических программ, применяемых в специальном образовании). Основная причина этого заключается в том, что ранее перед школой стояла задача обучения в качестве главной и порой единственной. Именно поэтому психологические методы стали внедряться сравнительно недавно (в течение последних двух-трех десятилетий).

Наибольший эффект дают такие методы, как:

- творческое задание;
- постановка проблемы или создание проблемной ситуации;
- дискуссия (организация обсуждения материала);
- создание креативного поля;
- перевод игры на другой, более сложный, творческий уровень.

Творческое задание представляет собой *учебное задание, содержащее творческий компонент, для решения которого учащемуся необходимо использовать знания, приемы или способы решения, никогда им ранее в школе не применяемые.* Почти любое учебное задание можно представить в творческой форме, однако наибольший творческий потенциал содержат такие виды учебных заданий, как сочинение, рисунок, придумывание заданий и упражнений, составление ребусов, головоломок, написание стихотворений. Частое проведение таких заданий приучает учащихся постоянно думать и искать различные варианты выполнения учебных заданий. Воображение учащихся получает время и пространство для своего развития.

В начальной школе учащийся во многом продолжает оставаться ребенком-дошкольником, ждущим чуда, и поэтому сочинения лучше проводить в виде придумывания сказок, причем ребенок может отображать свои сочинения как в виде текста, так и в виде рисунка.

В дошкольном возрасте сказка не является предметом творчества. Дети запоминают сказки как готовые, не терпящие никаких изменений модели. Но по мере взросления ребенок глубже входит в реальный мир, замечает и осмысливает окружающие его связи и явления. Накопленный опыт начинает доминировать и все сильнее сказываться на поведении ребенка. Уже не элементарные моральные нормы, нашедшие свое отражение в сказках, а собственный жизненный опыт ребенка начинает преобладать в его сознании. Наступает время, когда ребенок преодолевает стереотипность сказок и начинает включать в них своих вымышленных героев, изменять хорошо известные сюжетные линии, создавать свои собственные сказки с участием известных и «дополнительных» героев. Сказка начинает освобождаться от конкретных, образных моментов, в нее проникают элементы абстрактного мышления. Ребенок ищет опору уже не в реальных предметах, а в понятных (и поэтому

абстрагированных от действительности) воображаемых явлениях и предметах. Таким образом происходит развитие ребенка и освоение им окружающего мира в сказочной форме.

Постановка проблемы или создание проблемной ситуации. Этот метод организации учебной деятельности довольно хорошо описан в методической литературе. *Суть его заключается в представлении учебного материала урока в виде доступно, образно и ярко излагаемой проблемы.* Метод постановки проблемы близок к методу творческих заданий, но имеет значительное преимущество в том, что сразу создает у учащихся сильную мотивацию. Дети в силу своих возрастных особенностей отличаются высокой любознательностью, и поэтому любая ясно и доступно представленная проблема сразу «зажигает» их. Они готовы преодолеть любые трудности, лишь бы увидеть, узнать, отгадать встретившуюся на их пути тайну.

Дискуссия (организация обсуждения материала) - метод обучения, основанный на обмене мнениями по определенной проблеме. Точка зрения, высказываемая учащимся в ходе дискуссии, может отражать как его собственное мнение, так и опираться на мнения других лиц. Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других.

Дискуссию целесообразно использовать в том случае, когда учащиеся уже обладают значительной степенью самостоятельности в мышлении, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Однако начинать проводить мини-дискуссии и создавать условия для осознания учащимися необходимости соблюдения ее требований нужно уже в начальной школе. Именно здесь необходимо подготовить учащихся к ведению дискуссии, т.е. выработать два качества:

- не переносить негативное отношение сверстников к тому или иному способу решения обсуждаемых вопросов на себя, т.е. научить не обижаться на замечания;
- доказывать правильность своего мнения не криком, оскорбительными интонациями и словами, а фактами и примерами.

Создание креативного поля. Сам термин «креативное поле» впервые использовался Д. Б. Богоявленской для описания проводимых ею психологических экспериментов и обозначал собой пространство возможных творческих решений. Этот метод выступает ключевым при создании творческой атмосферы в классе. Смысл его заключается в том, что учащимся предоставляется возможность (всячески стимулируемая со стороны учителя) на основе непосредственной учебной деятельности развернуть другую, более интересную - креативную деятельность. Вокруг выполняемых заданий как бы существует поле возможных иных, креативных решений, и каждый из учащихся может «шагнуть» туда и найти какие-то из этих вариантов, закономерностей и пр. Для нахождения каждого из возможных решений учащемуся необходимо проделать определенную творческую (креативную) работу.

Особенностью этого метода является его постоянное действие на учащихся. Однажды разрешив учащимся найти «свой» способ решения, рассказать о нем и доказать его правильность, учитель «включает» механизм постоянного поиска у учащихся. Теперь, решая любые задачи, примеры, обсуждая проблемы, учащиеся будут искать другие способы решения, пытаться рассмотреть новые закономерности. Каждая новая находка одного ученика, его рассказ или объяснение будет «подхлестывать» других, актуализировать задачу поиска.

Работа в креативном поле создает возможности для осуществления двух различных видов деятельности, обладающих разным содержанием и ориентированных на противоположные системы оценок. Одна - деятельность по выполнению собственно учебного задания, причем в максимально короткий срок и в соответствии с требованиями учителя - ориентирована на получение отметки. Вторая - деятельность по анализу материала, обнаружению невыявленных еще закономерностей и вариантов решения - исходит из «внутренних», индивидуальных критериев оценки успешности решения.

Перевод игровой деятельности на творческий уровень представляет собой *введение в хорошо известную и привычную для учащихся игру новых элементов: дополнительного правила, нового внешнего обстоятельства, очередного задания с творческим компонентом или других условий.* В качестве главного требования к выбору нового элемента выступает возникновение после его введения ситуации, способы выхода из которой в классе еще не изучались. К примеру, после решения представленных в игровой форме заданий можно предложить учащимся изобразить графически или в виде рисунка условия самих заданий или способы их решения.

3. Методы контроля и диагностики эффективности учебно-познавательной деятельности, социального и психического развития учащихся

Контроль является необходимым структурным компонентом процесса обучения и должен осуществляться постоянно в течение всего учебного года. Для успешной организации процесса обучения учителя обычно проверяют и анализируют несколько факторов. К ним относятся качество усвоения учебного материала, интенсивность накопления ребенком социального опыта, освоение им навыков взаимодействия и уровень индивидуального развития учащихся. На практике чаще всего применяются такие методы, как повседневное наблюдение за учебной работой учащихся, устный опрос, письменный опрос, контрольная работа, проверка домашней работы, тестирование.

Повседневное наблюдение за учебной работой учащихся. Этот метод позволяет учителю составить представление о том, как ведут себя учащиеся на занятиях, как они воспринимают и осмысливают изучаемый материал, в какой мере они проявляют сообразительность и самостоятельность при выработке практических умений и навыков, каковы их учебные склонности, интересы и способности, степень их усидчивости и регулярности в овладении знаниями. Накопление достаточного количества наблюдений позволяет учителю определять индивидуальные особенности учащихся, учитывать их в работе и, следовательно, более объективно подходить к проверке и оценке знаний учащихся.

Устный опрос является наиболее распространенным при проверке и оценке знаний учащихся. Сущность этого метода контроля заключается в том, что *учитель задает учащимся вопросы по изученному материалу и, оценивая ответы, определяет степень его усвоения.* Иногда устный опрос называют беседой. Учитель может предложить одному учащемуся изложить всю тему целиком. Целостный ответ позволяет выявить глубину знаний и полноту усвоения их логики. Однако, будучи эффективным методом контроля знаний учащихся, используемым учителями почти на каждом уроке, устный опрос имеет и свой недостаток. Этот метод требует значительных затрат времени и позволяет в течение урока проверить знания не более 3-4 школьников.

Чаще всего используется другая модификация метода устного опроса, позволяющая опрашивать значительное количество учащихся. Часто эту модификацию называют **фронтальным опросом**. Используя эту модификацию, *учитель разбивает изученный материал на большое количество мелких частей и задает вопросы различным учащимся, чтобы проверить знания наибольшего количества учеников.* Возможность опроса большого количества учащихся представляет собой наиболее сильную сторону метода. Однако при фронтальном опросе трудно выставлять учащимся объективные оценки, так как ответ на один-два мелких вопроса не дает возможности определить правильность усвоения всего пройденного материала.

Известным вариантом устного опроса является **выставление поурочного балла** нескольким учащимся. *Поурочный балл выставляется за знания, которые отдельные ученики проявляют в течение всего урока.* Так, ученик может дополнять, уточнять и углублять ответы своих товарищей, отвечающих в ходе устного опроса. Потом он может приводить примеры и участвовать в ответах на вопросы учителя при изложении нового материала, быстро осваивать новую тему. В этих случаях в конце занятий учитель может выставить поурочный балл четырем - восьми ученикам, хотя они и не отвечали по всей теме. Выставление поурочного балла позволяет поддерживать познавательную активность и внимание учащихся, а также накапливать оценки по текущей успеваемости.

Письменный опрос учащихся в начальной школе применяется относительно редко. В первое полугодие I класса он вообще не используется, так как учащиеся еще не научились писать. Во II и III классах роль этого метода постепенно возрастает, и к средней школе он становится одним из ведущих. Часто письменный опрос называют самостоятельной работой. Суть метода заключается в том, что *учитель дает учащимся записанные на доске, листочках или карточках задания (задачи, примеры), которые они выполняют в течение 10-12 мин.* По результатам этих ответов учитель выставляет оценки в классный журнал. Преимущество письменного опроса заключается в том, что он позволяет на одном уроке оценить знания всех учащихся.

Контрольная работа. Это весьма эффективный метод контроля усвоения учебного материала. Сущность его состоит в том, что *после изучения отдельных тем или разделов учебной программы учитель проводит письменные или практические контрольные работы с целью проверки и оценки качества усвоения знаний учащимися.* Эффективность проведения контрольных работ возрастает при использовании некоторых вспомогательных приемов.

Эффективным приемом является проведение перед контрольной работой серии письменных опросов до тех пор, пока учитель не убедится, что изученный материал хорошо усвоен учащимися. Пока школьники хорошо не усвоили тему или раздел, контрольную работу проводить не следует, а нужно продолжать работу над усвоением материала.

Проведению целенаправленной подготовки учащихся способствует другой прием - предупреждение учащихся о предстоящей контрольной работе за одну-две недели и организация соответствующей подготовительной работы. Например, полезно решать типовые задания и выполнять упражнения. Полезно также проводить так называемые подготовительные контрольные работы, позволяющие определять степень подготовленности учащихся к предстоящей контрольной работе.

При проведении самой контрольной работы для предупреждения списывания и разговоров между учащимися часто используется прием предоставления заданий по вариантам (различных вариантов одного и того же задания) или даже индивидуальных заданий для каждого учащегося в отдельности.

Проверка домашних работ учащихся в начальной школе является одним из ведущих методов контроля. Лучшие результаты достигаются при ежедневной проверке. Этот метод позволяет учителю ежедневно контролировать качество усвоения изучаемого материала, определять пробелы в знаниях учащихся и на основе этой информации корректировать планы последующих занятий.

На практике используются несколько приемов проверки домашних работ. Наиболее традиционный и результативный - это *сбор тетрадей с домашними работами учащихся для просмотра и проверки выполненной накануне работы*. Этот прием не на всех учеников оказывает одинаковое действие. Для слабоуспевающих школьников регулярная проверка является совершенно необходимой, для сильных учащихся такие проверки можно проводить через раз или заменять другими, менее трудоемкими для учителя. Огромным недостатком этого приема является его высокая трудоемкость. Если у учителя каждый день проходят уроки математики и русского языка, а в классе присутствуют 25 учащихся, то количество тетрадей, подлежащих ежедневной проверке, - 50 штук. И это помимо обязательной подготовки и к урокам следующего дня - их планирования и подбора необходимого материала.

Иногда используется другой, менее трудоемкий прием проверки домашних заданий. Это беглая проверка в ходе урока правильности полученных дома результатов. Она может проводиться во время выполнения учащимися упражнений классной работы или небольшой самостоятельной работы. Проверяются достоверность ответов и правильность способов их нахождения. На объяснение учащемуся причин ошибок у учителя времени нет. Поэтому после такого рода проверок обычно предусматривают время на работу со слабоуспевающими учащимися.

Еще менее трудоемким для учителя и интересным для учащихся приемом является взаимная проверка домашних работ учащимися у своих соседей по парте и других одноклассников. Чаще используются два варианта этого приема: 1) обмен учащимися тетрадями и проверка выполнения домашней работы друг у друга; 2) воспроизведение на доске одним учащимся своего варианта решения домашней работы (в это время класс может выполнять другие задания: повторение устных правил, проверка других заданий, разминка и т.д.) с последующей проверкой каждым учащимся своей работы с выверенным образцом.

К концу начальной школы можно использовать и другой прием. Методом фронтального опроса учитель выясняет, какие результаты получены учащимися при решении заданий или примеров. Затем обращают внимание на наиболее сложные способы выполнения заданий, написание трудных орфограмм и другие моменты, вызвавшие наибольшие трудности у учащихся, а затем организуют самостоятельную работу учащихся по выполнению заданий, аналогичных задаваемым на дом. Такая работа дает двойной результат: во-первых, учитель имеет возможность проверить, насколько самостоятельно учащиеся выполняли домашнее задание, а во-вторых, учащиеся дополнительно упражняются в применении знаний на практике и тем самым прочнее и глубже усваивают изучаемый материал, совершенствуют практические умения и навыки.

Обычно на практике учителя используют сочетание нескольких из приведенных выше способов проверки домашних работ.

Тестирование в последнее время становится очень распространенным методом контроля. Суть тестирования заключается в *постановке перед учащимися некоторой системы вопросов, отвечая на которые учащиеся проявляют уровни учебных знаний и умений, психического развития, социального опыта*.

Для контроля за учебно-познавательной деятельностью учащихся сегодня в основном разработаны тесты для средней школы и выпускных экзаменов. Созданием системы тестов для начальной школы научные институты и учителя экспериментальных площадок пока только занимаются. Основным достоинством тестов является их объективность. Однако в них не учитываются психолого-педагогические особенности и требования процесса обучения (повышения оценки на один балл слабому учащемуся, иногда снижение сильному с целью повышения мотивации к занятиям и т.д.).

Кроме того, процесс тестирования весьма трудоемок и отнимает у учителя много времени. Поэтому тестирование в повседневном процессе обучения неприменимо. Его можно использовать лишь на экзаменах, срезах, при выставлении итоговых оценок в году, полугодии, четверти.

Для диагностики уровня психического развития учащихся и накопленного ими социального опыта специальные приемы психологического тестирования являются весьма эффективными.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие методы может применять учитель в процессе обучения?
2. Какие методы, используемые учителем в процессе обучения, вы знаете?
3. Какие методы вы бы взяли для проведения одного урока по математике: а) в начале I класса; б) в III классе?
4. Какими группами методов можно ограничиться, если нужно передать учащимся учебный материал только одного раздела учебника?
5. Какие группы методов необходимо использовать, если ребенок учится на протяжении года или трех лет? Какова роль методов накопления социального опыта и развития психических функций?
6. Можно ли учащимся разрешать разговаривать на уроке между собой? Какие методы можно использовать, чтобы полностью ликвидировать шум на уроке? Какие методы можно взять, чтобы желание учащихся поговорить с соседом тоже работало на обучение? Когда эти две группы методов учитель может использовать и какие при этом он ставит задачи?
7. Попробуйте определить, какие методы учитель может выбрать в качестве основных, если он хочет организовать учебный процесс гуманистической ориентации.
8. Можно ли на одном методе построить:
 - а) один урок;
 - б) весь процесс обучения на протяжении года?
9. Почему на уроке нужно проводить игры? Можно ли весь процесс обучения превратить для учащихся в сплошную игру?

Литература

Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. - М., 1981.

Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю. К. Бабанского. - М., 1981.

Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. - 2-е изд. - М., 1982.

Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М., 1989.

Кларин В. М. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). - Рига, 1995.

Потемкина О. Ф. Как сделать урок интересным для учителя и его учеников: Пособие для учителей и школьных психологов. - М., 1993.

Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики. - Вып. 2. - М., 1990.

Харламов И. Ф. Педагогика. - М., 1990.

Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. - Томск, 1993.

Шамова Т. И. Активизация учения школьников. - М., 1982.

Глава 10 ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

1. Понятие о формах организации обучения

Организация эффективного обучения возможна только при знании и умелом использовании разнообразных форм организации педагогического процесса.

Как было показано выше, метод обучения выступает в роли способа организации процессов освоения учащимися новых знаний, формирования умений и навыков, развития психических функций и личностных качеств. Таким образом, понятие «метод» характеризует содержательную, или *внутреннюю*, сторону учебного процесса.

Понятие «форма организации обучения», или, как еще говорят, организационная форма обучения, имеет иной смысл. Слово *forma* в переводе с латинского означает наружный вид, внешнее очертание. Таким образом, форма в обучении обозначает *внешнюю сторону организации учебного процесса и отражает характер взаимосвязи участников педагогического процесса.*

Форма обучения органически связана внутренней, содержательной стороной учебного процесса. Одна и та же форма может применяться в различных методах обучения, и наоборот.

Организационных форм обучения множество, но, говоря о них, выделяют следующие группы:

- способы обучения;
- формы организации всей системы обучения (их еще называют системами обучения);

- формы учебной деятельности учащегося (виды);
- формы организации текущей учебной работы класса, группы.

Конечно же, каждая из этих групп является, по сути, самостоятельным и отличным от других явлением.

Однако педагогика пока не нашла для них отдельных названий и не определила их точный состав.

Способы обучения. Очень часто, говоря о форме обучения, подразумевают способ обучения. Способы обучения развивались по мере развития общества. Первым способом обучения было *индивидуальное обучение*. Суть его заключалась в том, что обучаемые общались с учителем один на один и выполняли все задания индивидуально. Например, ремесленник, служащий или церковник брали себе в обучение ученика, который, живя в их доме, обучался ремеслу или грамоте. Сегодня индивидуальный способ обучения используется для «подтягивания» отстающих учащихся в школе или на занятиях с репетитором при подготовке к поступлению в вуз.

Вслед за индивидуальным обучением появился и *индивидуально-групповой способ*. Учитель занимался с группой детей, однако учебная работа по-прежнему носила индивидуальный характер, так как дети были разного возраста и различной подготовки. Учитель вел учебную работу с каждым учеником отдельно, поочередно спрашивая у каждого ученика пройденный материал, объясняя новое, давая индивидуальное задание. В это время остальные занимались своими заданиями. При такой организации обучения дети могли начинать и заканчивать обучение в любое время года, а ходить на занятия в разное время дня. В ходе обучения они приобретали простейшие навыки чтения, письма и счета. Однако подавляющая масса детей оставалась необученной.

Уже к концу XVI - началу XVII в. как индивидуальный, так и индивидуально-групповой способ обучения не отвечали потребностям общества. Быстрое развитие производства и повышение роли духовной жизни в обществе повлекли за собой необходимость создания такого способа обучения, который позволял бы обучать основную массу подрастающих детей. В XVI в. была создана концепция группового обучения детей, которая нашла применение в братских школах Белоруссии и Украины. Она и явилась зародышем *классно-урочной формы обучения*.

В начале нашего столетия в России появился еще один способ обучения, который впоследствии В.К.Дьяченко назвал *коллективным способом обучения* (КСО). Его принципиальным разработчиком и организатором стал А.Г.Ривин. В 1918 г. он организовал школу, в которой обучал около сорока разновозрастных (10-16 лет) детей. Сегодня мы назвали бы эту школу, скорее, частными курсами. Основой новой формы явилась методика работы учащихся друг с другом. В ходе обучения учащиеся учили друг друга в парах в процессе так называемого организованного диалога. Состав пар постоянно менялся, и поэтому они получили название пар сменного состава. Учащиеся, изучив различные темы, объясняли их другим членам группы и, в свою очередь, выслушивали их объяснения и усваивали новый материал. Занятия проводились без уроков и расписания. Результаты обучения были поразительны - учащиеся за один год усваивали материал трех-четырёх лет обучения.

Полностью на коллективный способ обучения не перешла ни одна современная школа, так как не было получено разрешения на эксперимент. Однако отдельные элементы этой формы обучения используются во многих общеобразовательных учреждениях России.

Формы организации группового обучения или системы обучения. В настоящее время формы организации группового обучения часто называют системами обучения. Надо сказать, что такое название не совсем точное. Дело в том, что понятие системы обучения намного шире и включает в себя все элементы процесса обучения, находящиеся в отношениях и связях друг с другом. Поэтому, если подходить строго, в систему должно входить содержание образования, уровни подготовленности учащихся и учителей, методики обучения, материальное обеспечение и другие элементы обучения. Однако в силу того, что термин «система» широко используется педагогической литературой, мы также будем его использовать.

Теоретическую разработку классно-урочной формы блестяще провел Я.А.Коменский (XVII в.). Он же и широко популяризировал ее. В настоящее время классно-урочная форма обучения является преобладающей во всем мире, несмотря на то что основные ее положения разработаны и внедрены около 400 лет назад.

Для этой формы обучения характерны следующие элементы:

- объединение в классы учащихся одинакового уровня подготовки (распределение учащихся в классы по возрастам);
- постоянный состав класса на весь период школьного обучения;
- работа всех учащихся класса по одному плану одновременно;

- обязательность занятий для всех;
- основной единицей занятий является урок;
- наличие расписания занятий, перемен, единого учебного года и каникул.

Несмотря на широкое признание в мире, классно-урочная форма обучения не лишена ряда недостатков.

Наиболее существенные из них следующие: ограниченное количество обучаемых, ориентированность в основном на среднего ученика, высокая трудность обучения для слабого, торможение развития более сильного учащегося, невозможность полного учета и реализации в образовательном процессе индивидуальных особенностей учащихся. Поэтому не прекращаются попытки усовершенствовать урок. В частности, были разработаны и апробированы такие варианты классно-урочной формы, как белл-ланкастерская система, батавская система, маннгеймская система.

Белл-ланкастерская система взаимного обучения возникла в 1798 г. Основная цель ее состояла в увеличении количества обучаемых одним учителем. Это было обусловлено потребностью крупных машинных производств в большом количестве квалифицированных рабочих. Свое название система получила от имени английского священника Л.Белла и учителя Дж. Ланкастера, которые одновременно применили ее в Индии и Англии. Они попытались использовать самих учеников в качестве преподавателей. Старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали своих младших товарищей. Это позволяло при малом количестве учителей осуществлять массовое обучение детей. Однако широкого распространения эта система не получила, так как недостатки в организации не обеспечивали необходимого уровня подготовки детей.

Батавская система появилась в США в конце XIX в. Она представляла собой попытку исправить такие крупные недостатки классно-урочной формы, как ориентированность на среднего ученика и недостаточный учет индивидуальных особенностей и возможностей детей. Предполагалось проводить избирательное обучение учащихся, разделяя все занятия на две части. Первая часть - проведение обычных уроков, на которых учитель ведет работу с целым классом. Вторая часть - индивидуальные занятия с теми учащимися, которые не успевают и затрудняются в освоении материала, или с теми, кто желает и может глубже изучить предлагаемый материал.

Маннгеймская система возникла одновременно с батавской, но не в США, а в Европе. Основной ее задачей, так же как и у батавской системы, было избирательное обучение учащихся, которые распределялись по классам в зависимости от способностей, уровня развития и степени подготовленности. Были классы сильных, средних и слабых учеников. Отбор в классы осуществлялся на основе психометрических обследований, характеристик учителей и результатов экзаменов. Предполагалось, что учащиеся из более слабых классов по мере подготовленности смогут переходить в классы более высокого уровня. Однако такого не происходило, так как существующая система подготовки не давала возможности слабым ученикам достигать высокого уровня.

Элементы этой системы до настоящего времени сохранились в Австралии, где в школах создаются классы для учеников более способных и менее способных, а также в США, где в школах имеются отдельные классы для медленно обучающихся и способных учеников. В России элементы подобной формы тоже нашли свое отражение в создании специализированных школ для особо одаренных детей, школ нового типа (гимназий, колледжей, лицеев), ведущих обучение учащихся на более высоком уровне сложности.

Использование идей маннгеймской системы можно встретить в школах, где организуются классы коррекции. Однако практика работы таких классов показывает, что, как правило, развитие детей, попавших в них, не корректируется; школа не готовит их к последующему переходу в обычный класс. Просто в этих классах требования к учащимся значительно снижены и, следовательно, развитие детей идет замедленными темпами. С точки зрения требований к психологическим условиям развития учащихся создание классов коррекции в школах, где обучаются дети без отклонений в развитии, абсолютно неоправдано.

Совершенствование классно-урочной системы обучения в России привело к появлению так называемого развивающего обучения. Одна из первых попыток реализовать идеи развивающего обучения была предпринята Л.В.Занковым. В 50 - 60-х годах он разработал новую систему начального обучения. Несколько в ином русле эта идея была развита Д.Б.Элькониним и В.В.Давыдовым. Основная идея данной системы обосновывала возможность и целесообразность обучения, ориентированного на опережающее развитие ребенка. Обучение можно считать плодотворным только тогда, когда оно опережает развитие ребенка. Знания, умения и навыки являются не

конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся. Суть обучения - в самоизменении ребенка. Эта система рассматривает ребенка не как объект обучающих воздействий учения, а как самоизменяющийся субъект учения. На сегодняшний день эта система представляется одной из наиболее многообещающих.

Недостатки классно-урочной системы привели не только к появлению ее новых вариантов, но и к созданию новых форм обучения.

В 1905 г. возникла форма индивидуализированного обучения, получившая название *Дальтон-план*. Она впервые была применена учительницей Еленой Паркхерст в американском городе Дальтоне (штат Массачусетс). Эту систему называют также лабораторной или системой мастерских, так как вместо классов в школе создаются лаборатории и предметные мастерские.

Основная цель данной формы организации обучения заключается в приспособлении темпа работы школы к возможностям и способностям каждого ученика. В лаборатории ученики занимались индивидуально, получая задание от присутствующего в мастерской учителя. Задания по каждому предмету выдавались учащимся на целый год. Затем они конкретизировались по месяцам. Учащиеся в течение месяца должны были выполнить эти задания и отчитаться по ним.

При возникновении каких-либо затруднений учащийся мог обращаться за помощью к учителю. Общегрупповая (фронтальная) работа проводилась в течение 1 ч в день. В остальное время учащиеся индивидуально изучали материал и отчитывались за выполнение каждой темы перед учителем соответствующего предмета.

Данная форма создала много эффективных приемов организации учебной деятельности. К примеру, чтобы стимулировать работу учащихся, дать им возможность сравнивать свои достижения с достижениями своих сверстников, учитель составлял специальные таблицы (экраны успеваемости), в которых ежемесячно отмечал ход выполнения учащимися своих заданий.

Дальтон-план стал быстро распространяться в практике работы школ многих стран. Так, в СССР в 20-е годы использовалась модификация Дальтон-плана под названием бригадно-лабораторной системы. Отличие заключалось в том, что задания по изучению темы брала группа учеников (бригада). Они работали (самостоятельно или совместно) в лабораториях, а отчитывались коллективно. Однако очень скоро стало очевидно, что уровень подготовки учащихся неуклонно снижается, а их ответственность за результаты обучения падает. Стало понятно, что учащимся не под силу быстро осваивать материал без объяснения учителя. Самостоятельное усвоение материала требует большего количества времени, хотя прочность самостоятельно усвоенных знаний выше. В силу этих причин Дальтон-план не прижился ни в одной стране мира.

2. Виды учебной деятельности учащегося

Часто под формами учебной деятельности подразумевают виды учебной деятельности учащихся. Виды организации учебной деятельности учащегося прочно связаны со структурой общения между обучающими и обучаемыми. Можно сказать, что *формы учебной деятельности учащихся - это способы организации деятельности учащихся, отличающиеся характеристиками взаимосвязи ребенка с окружающими людьми.*

Выделяют следующие формы учебной деятельности учащегося:

1. Парную. Это работа учащегося с педагогом (или сверстником) один на один. Такое обучение принято называть индивидуальным. В школах оно применяется редко в связи с недостаточным количеством времени у учителя. Широко используется при дополнительных занятиях и репетиторстве.
2. Групповую, когда учитель одновременно обучает целую группу учащихся или целый класс. Для такой формы характерно раздельное, самостоятельное выполнение учащимися учебных заданий с последующим контролем результатов. Такую форму еще называют общеклассной или фронтальной работой.
3. Коллективную. Это самая сложная форма организации деятельности учащихся. Она возможна, когда все обучаемые активны и осуществляют обучение друг друга. Типичный пример коллективной формы - работа учащихся в парах сменного состава.
4. Индивидуально-обособленную. Ее еще часто называют самостоятельной работой учащегося. Выполнение ребенком домашней работы - вот типичный пример такой формы учебной деятельности. Широко применяется и на уроках в общеобразовательных учреждениях. Контрольные и самостоятельные работы, самостоятельное выполнение заданий у доски или в тетради в ходе урока тоже относятся к этой форме.

На практике в школах чаще всего применяют групповую и индивидуально-обособленную формы обучения. На уроках почти не используют парную работу и занятия в малых группах (звеньях, бригадах). Только апробируется созданная в XX в. коллективная форма.

Групповая форма организации учебной работы представлена только двумя разновидностями: общеклассные (фронтальные) занятия и занятия в малых группах.

При общеклассных и групповых занятиях одного говорящего слушает группа. Число слушающих всегда больше числа говорящих. Различие между общением в малой группе (звене) и в большой группе (классе) не в структуре, не в построении, а в количестве одновременно слушающих. Поэтому общеклассные (фронтальные) и звеньевые (малая группа) занятия есть одна и та же групповая форма организации учебной деятельности. В том и другом случае группа в каждый момент времени работает совместно.

Перед группой или классом может выступать учитель, родитель, директор школы, член группы. В любом случае общение строится как групповое. Конкретные задания при этом могут быть самыми различными: простыми и сложными, дифференцированными и недифференцированными.

Сущность такой формы в самом общем виде может быть выражена формулой: один человек обучает одновременно многих, группу. По количеству учащихся группа может быть разной. Предельное число группы учащихся установить трудно, но минимальное - два человека.

Общеклассная, или фронтальная, работа учащихся на уроке может иметь не только групповую форму. Если учитель дал всем ученикам одно и то же задание и каждый ученик выполняет это задание индивидуально, не вступая в общение с учителем или с другими учениками класса, то такая работа учащихся является индивидуально-обособленной. Основным признаком индивидуально-обособленной работы учащихся - это отсутствие живого, непосредственного контакта ученика с другими людьми.

Коллективная форма учебной деятельности учащегося возникла только в XX в. в России. Это специфическая форма учебной деятельности, принципиально отличающаяся от других существующих форм.

Общеклассная работа, которую мы встречаем почти на каждом уроке в современной школе, не является коллективной. Прежде всего потому, что при общеклассной работе ученический коллектив не имеет общей цели. Учитель ставит перед учащимися не общую, а одинаковую для всех цель. Соответственно и отношение к учебной деятельности у учащихся вырабатывается не как к чему-то совместному и творческому, а как к чему-то индивидуальному и обязательному. Деятельность, направленная на достижение совместной цели, сплачивает, а при достижении одинаковой цели вызывает соревнование, конкуренцию и разобщение.

Общую совместную цель легко отличить от цели, одинаковой для всех. Если цель, поставленную учителем, может достичь один ученик или все по отдельности самостоятельно, то это одинаковая для всех цель. А если цель за данный отрезок времени могут достигнуть только все учащиеся вместе общими усилиями, то такая цель является общей, или совместной. Совместная задача может выполняться только группой людей. Один человек выполнить ее не в состоянии.

Учебная цель может быть совместной в том случае, если в ходе обучения помимо освоения новых знаний, умений и навыков группа людей (класс) обучает каждого своего члена. Это предусматривает систематическое участие каждого члена группы в обучении всех.

Сколько бы учеников одновременно ни учил учитель (одного, двоих, пятерых, десятерых или сорок), он не может создать коллективного обучения. Он может одновременно учить одного ученика или группу учеников. Коллективное же обучение появляется только в том случае, когда в деле обучения данной группы принимают активное и систематическое участие все ее члены, т.е. группа становится самообучающейся. Поэтому коллективное обучение возможно там, где действует самообучающаяся группа или самообразовательный коллектив.

Создать такой коллектив невозможно без педагога высочайшей квалификации. Педагог, организующий такую форму обучения, должен знать и уметь намного больше, чем обычный учитель, ведущий преподавание по традиционной методике.

В работе малой группы (бригады), как и во фронтальной (общеклассной) работе, нет единой общей цели, а есть только совпадение индивидуальных целей. Исследования показывают, что общую для группы тему (или вопрос) хорошо изучает только один-два человека из группы. Это обычно ученики, которые выполняли роль учителя (бригадира или консультанта). Остальные не выходят на уровень освоения материала и постоянно нуждаются в помощи учителя. Один член группы (бригады) усваивает гораздо больше, чем вся группа в целом. Это явный признак того, что нет коллективной

работы, при которой общий результат был бы выше результата каждого члена коллектива, взятого в отдельности.

При коллективной форме организации учебной работы ведущую роль играет общение и взаимодействие учащихся друг с другом. Коллективным и продуктивным общение становится тогда, когда оно имеет сменяющуюся парную структуру, т.е. учащиеся общаются в парах сменного состава. Только такая работа отвечает современному понятию коллективной работы.

Выделяют следующие общие признаки коллективной работы:

1. Наличие у всех ее участников общей, совместной цели.
2. Разделение труда, функций и обязанностей.
3. Сотрудничество и товарищеская взаимопомощь.
4. Наличие действующих органов, организации, привлечение участников работы к контролю, учету и управлению.
5. Общественно полезный характер деятельности всех и каждого участника в отдельности.
6. Объем работы, выполняемой коллективом, в целом всегда больше объема работы, выполняемой каждым его членом в отдельности или частью коллектива.

3. Формы организации текущей учебной работы

В отличие от форм деятельности учащегося формы текущей учебной работы класса более многообразны. Сегодня в общеобразовательных учреждениях используются такие традиционные формы учебной работы, как урок, экскурсии, домашняя работа, факультативные занятия, формы внеклассной работы (предметные кружки, клубы, студии, олимпиады, конкурсы и др.).

В результате реформирования системы образования в школе появляются и новые формы учебной работы. Так, в старших классах учебных комплексов «школа - вуз» практикуется использование вузовских форм учебной работы. Это в первую очередь лекционные и семинарские занятия, система зачетов. В обычных школах такой перенос форм работы из вуза чаще всего не оправдывает себя. Учащиеся в силу своих возрастных особенностей еще не готовы к таким формам работы. Однако в спецшколах и в школах с углубленным изучением какого-то предмета (или предметов) такой перенос дает определенный положительный результат. Чаще всего он эффективен в школах, готовящих своих учащихся для поступления в высшее учебное заведение, с которым школа совместно работает.

В связи с разработкой инновационных технологий обучения в школах, а особенно в начальной школе, учителя стали применять новые формы учебной работы. Используя игровую оболочку для урока, они вместо обычных уроков проводят игры в виде соревнования, конкурса, путешествия. Применяются и уроки творчества, на которых нет освоения нового материала в традиционном понимании этого слова. В начальной школе такие уроки используются для повторения и нахождения в пройденном материале близких и созвучных переживаниям ребенка элементов, т.е. для выстраивания мотивов к учебной деятельности в целом.

Урок - основная форма организации текущей учебной работы. Основной формой обучения сегодня в мире является классно-урочная форма обучения, когда основной формой организации учебной работы выступает урок. *Урок - основная единица образовательного процесса, четко ограниченная временными рамками (чаще всего 45 мин), планом работы и составом участников.*

Каждый, окончивший школу, знает, что уроки даже по одному предмету мало похожи друг на друга. Анализ проводимых в школе уроков показывает, что их структура и методика во многом зависят от тех дидактических целей и задач, которые решаются в процессе обучения.

Попытки классифицировать уроки, разбить их на несколько простых типов предпринимались давно. К.Д.Ушинский выделял следующие типы уроков: смешанные уроки, на которых учитель объясняет новый материал, закрепляет его и повторяет пройденное ранее; уроки устных и практических упражнений, целью которых является повторение знаний и отработка необходимых умений и навыков; уроки письменных упражнений, имеющие ту же самую цель; уроки оценки знания, которые проводятся после определенного периода обучения и в конце учебного года.

Современная дидактика анализирует урок более глубоко. Выделению типов уроков посвящено много научных работ. И тем не менее на сегодняшний день эта проблема не имеет однозначного решения. Разработаны несколько подходов к классификации уроков. Каждая классификация строится на каком-то одном определяющем признаке: дидактической цели (И. Т. Огородников); цели организации занятий (М. И. Махмутов); основных этапах учебного процесса (С.В.Иванов); методах обучения (И.Н.Борисов); способах организации учебной деятельности учащихся (Ф. М. Кирюшкин).

Дидактическая цель является важнейшим структурным элементом урока, поэтому классификация именно по этому признаку выступает наиболее близкой к реальному образовательному процессу. Если учитывать активную позицию учащегося в освоении материала и формировании умений и навыков, то классификация по дидактической цели будет выглядеть следующим образом:

- уроки изучения нового учебного материала;
- уроки формирования и совершенствования умений и навыков;
- уроки обобщения и систематизации знаний;
- уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков;
- комбинированные (смешанные) уроки.

Кратко остановимся на характеристике каждого в отдельности типа уроков.

Уроки изучения нового учебного материала. Целью данного типа урока является овладение учащимися новым материалом. Сюда входит работа учителя по передаче нового материала, организации деятельности учащихся, направленной на его осмысление и усвоение, первичному закреплению нового материала, выработке у учащихся умений и навыков применения знаний на практике.

Структура таких уроков относительно проста. Для них характерны следующие этапы: а) организация учащихся; б) краткий опрос учащихся по важнейшим разделам пройденного материала, который понадобится при освоении нового материала; в) формирование у учащихся мотивации к деятельности по освоению нового материала, в том числе постановка темы и определение основных целей занятий; г) освоение учащимися нового материала; д) краткий опрос учащихся по новому материалу для контроля усвоенного и проведения первичного закрепления материала; е) задание уроков на дом.

Наиболее эффективно процесс освоения новых понятий и способов действий осуществляется учащимися в ходе активной деятельности. Какие бы методы ни были при этом использованы (рассказ учителя, выполнение упражнений, самостоятельная поисковая деятельность), наилучший результат будет получен, если учащиеся заинтересованы, у них сформирован высокий уровень мотивации к этому виду деятельности и они принимают в ней активное участие, проявляя инициативу.

Часто для лучшего освоения больших объемов нового материала учитель использует крупноблочный способ изучения. На одном уроке он помогает учащимся изучить материал сразу нескольких уроков (к примеру четырех), а затем на оставшихся трех уроках проводит отработку умений и навыков, более глубокое изучение пройденных тем. Освоение нового материала может вестись различными методами. Для большего разнообразия и повышения уровня интереса учащихся к учебной работе наряду с пассивными видами деятельности учащихся (слушание рассказа учителя, пересказа одноклассников) применяются и активные виды (практическая и самостоятельная работа исследовательского типа).

Во время урока учитель применяет всевозможные приемы активизации познавательной деятельности школьников: придает изложению нового материала проблемный характер, использует яркие примеры, факты, подключает учащихся к обсуждению, подкреплению тех или иных теоретических положений собственными примерами и фактами, использует наглядно-образный материал и технические средства обучения. Все это нацелено на содержательное и глубокое освоение нового материала и поддержку высокого уровня внимания и мыслительной активности учащихся.

Часто в ходе изучения нового материала идет и работа по упорядочиванию и закреплению ранее усвоенного. Некоторые виды нового материала невозможно изучать, не вспоминая, не анализируя уже пройденный материал и не применяя его при выводах каких-то новых положений. Поэтому чаще проводятся комбинированные уроки (синтез урока изучения нового учебного материала с уроком формирования и совершенствования умений и навыков; урока изучения нового учебного материала с уроком обобщения и систематизации знаний).

«Чистые» уроки изучения нового материала, т.е. уроки, на которых идет только освоение нового материала, применимы в работе со школьниками среднего и старшего возраста. Это обусловлено тем, что, во-первых, именно в средних и старших классах изучаются большие объемы нового материала, и, во-вторых, в этом возрасте учащиеся готовы к длительной работе с неизвестным материалом и связанными с этим большими нагрузками.

Однако в начальной школе уроки, на которых было бы только освоение нового материала, проводить сложно ввиду неготовности учащихся к большим нагрузкам. Обычно используется урок смешанный с вкраплением небольшой дозы нового материала.

Уроки формирования и совершенствования умений и навыков. На уроках этого типа решаются следующие дидактические задачи: а) повторение и закрепление ранее усвоенных знаний; б) применение знаний на практике для углубления и расширения ранее усвоенных знаний; в) формирование новых умений и навыков; г) контроль за ходом изучения учебного материала и совершенствования знаний, умений и навыков.

К урокам этого типа можно отнести выполнение самостоятельной работы; лабораторные работы; практические работы; некоторые виды экскурсий; уроки-семинары.

Организация учебной деятельности учащихся на уроке этого типа предполагает повторение полученных знаний, их применение в других ситуациях, элементы систематизации знаний, закрепление умений и навыков, а также вывод их деятельности на межтематический и межпредметный уровень. Вместе с повторением можно организовать контроль и систематизацию знаний. Не исключена, разумеется, возможность и такого построения урока, когда учитель планирует только текущее повторение в пределах темы, например перед контрольной работой.

При организации повторения и совершенствовании умений и навыков необходимо помнить, что повторение на четырех разных уроках по 10 мин дает несравненно больший эффект, чем повторение на протяжении всего урока в течение 40 мин. Однако нельзя подходить к этому вопросу механически. Различные учебные ситуации и уровень сложности материала обуславливают разные методические подходы к построению урока. Много зависит также от цели урока, дидактических задач, которые решаются на уроке, и специфики учебного предмета.

Урок обобщения и систематизации знаний. Урок этого типа нацелен на решение двух основных дидактических задач: 1) на проверку и установление уровня овладения учащимися теоретическими знаниями и способами познавательной деятельности, касающимися ключевых вопросов учебного предмета; 2) на повторение, коррекцию и более глубокое осмысление материала по этим вопросам и взаимосвязь его отдельных элементов.

Психологически такие уроки стимулируют учащихся к систематическому повторению больших разделов, крупных блоков учебного материала, позволяют им осознать его системный характер, раскрыть способы решения типовых задач и постепенно овладеть опытом их переноса в нестандартные ситуации при решении возникающих перед ними новых необычных задач.

Уроки обобщения и систематизации знаний обладают своей спецификой. Обычно учитель при проведении такого урока заранее называет вопросы для повторения, указывает источники, которыми учащиеся должны воспользоваться, задает подготовительные задания на дом. Кроме того, в старших классах учителя при подготовке к урокам обобщения и систематизации предварительно проводят обзорные лекции, групповые консультации, индивидуальные собеседования, дают рекомендации по подготовке к самостоятельной работе.

Наиболее распространенным видом уроков обобщения и систематизации являются уроки-дискуссии, уроки-семинары, на которых углубляется или систематизируется определенное содержание изученного раздела программы или программного материала в целом, а также уроки решения творческих заданий.

Уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков. Уроки этого типа предназначаются для контроля за уровнем усвоения учащимися теоретического материала, сформированностью умений и навыков и коррекцией усвоенных учащимися знаний, накопленных умений и навыков.

На уроке могут использоваться устный (фронтальный, индивидуальный, групповой), письменный опросы, диктанты, изложения, решения задач и примеров и т.д., зачет, зачетная практическая (лабораторная) работа, практикумы, контрольная самостоятельная работа и др. Такие уроки могут проводиться после изучения целых разделов и тем изучаемого предмета. Наиболее сложной формой заключительной проверки знаний и уровня обученности учащихся является экзамен по предмету в целом. Последнее время для диагностики состояния обученности детей стали широко использовать всевозможные тесты. Они могут использоваться при контроле уровня освоения определенного раздела учебного материала и годового (полного) этапа обучения по предмету.

Урок контроля и коррекции обычно состоит: из вводной объяснительной части (инструктаж учителя и психологическая подготовка учащихся к выполнению предстоящей работы - решению задач, написанию сочинения, диктанта, творческой работы и т.п.); основной части - самостоятельной работы учащихся, оперативного контроля, консультаций учителя для поддержания у учащихся спокойствия и уверенности в своих силах и в том, что они делают; заключительной части - анализа проведенного контроля и выделения типичных ошибок и проведения коррекционной работы.

Иногда уроки этого типа включают организационную часть; объяснение задания учителем; ответы на вопросы учащихся; выполнение учащимися задания; сдачу выполненного задания (или проверку его выполнения); задание на дом; окончание урока.

Удобно проводить специальный урок работы над типичными ошибками учащихся в знаниях, умениях, навыках и способах организации учебно-познавательной деятельности. Такие уроки позволяют не только проконтролировать знания, но и провести необходимую работу для ликвидации выявленных недостатков.

Разумеется, в практике школы возможны и другие структурные комбинации уроков. В связи с усилением внимания к вопросам активизации познавательной деятельности учащихся, привлечением их к решению поисковых и исследовательских задач в качестве самостоятельного вида урока выдвигается *проблемный урок*, на котором ведущую роль играет мотивационная активность учащихся. Проблемный урок содержит следующие элементы: организацию учащихся, их психологическую подготовку к активному включению в предстоящую работу - создание проблемной ситуации; формулировку проблемы, выдвижение гипотезы (предположение о том, каким может быть результат) и вариантов решения, поиск практического решения проблемы, обсуждение результатов; комментарии и обобщения учителя; задание на дом; окончание урока - подведение итогов работы. Набор элементов такого урока во многом зависит от частных задач и творчества самого учителя.

Комбинированный урок. Это наиболее распространенный тип урока в современной школе. На нем решаются дидактические задачи нескольких (иногда всех) описанных выше типов уроков. Он представляет собой комбинацию из нескольких уроков, поэтому и получил название - комбинированный.

В зависимости от характера учебной ситуации и уровня педагогического мастерства учителя различные дидактические задачи могут совмещаться, пересекаться, переходить друг в друга, менять свою последовательность. Структура комбинированного урока может быть любой. Так, в опыте передовых учителей процесс освоения учащимися знаний может происходить в ходе выполнения ими самостоятельной работы, а проверка знаний вплестаться в организацию занятий и показывать активность школьников в комментировании хода своей работы и уровень их обученности.

В процессе изучения нового материала часто организуются его первичное закрепление и начальный опыт применения. При закреплении материала удобно параллельно проводить контроль ранее изученного, а также развивать навыки применения этих знаний в различных, в том числе нестандартных, ситуациях. Синтез всех этих структурных элементов урока делает его разнообразным, динамичным и интересным для учащихся.

Комбинированный урок предъявляет к учителю более жесткие требования. Кроме подбора и увязки различных элементов урока, выбора наиболее сочетаемых друг с другом форм учителю приходится строго следить за временем, выделяемым на каждый из элементов. Ведь если на какой-то элемент потратил времени больше, то на другой элемент (может быть, более необходимый) времени может не хватить. Недопустимо, когда проверка знаний учащихся занимает 20-25, а то и все 30 мин, и на работу по новой теме остается 15-20 мин. Естественно, с такого урока учащиеся уносят весьма смутное представление о новом материале и при выполнении домашней работы неизбежно будут возникать сложности.

Эффективность комбинированного урока зависит от четкого определения целевых установок урока (ведь не все же элементы урока выступают главными) и от того настроения, которое сможет создать учитель. Хороший урок - это тот урок, где царит деловая творческая атмосфера, где стремление школьников «придумать» и «найти» бьет ключом, где они спешат вступить в диалог с учителем, друг с другом, авторами тех или иных теоретических концепций, не боясь ошибиться. Успех будет в том классе, в котором учитель создает у учащихся представление, что никакая ошибка не страшна, что все можно исправить, главное - придумать, создать, увидеть что-то новое, незнакомое, пока этого не сделали другие.

4. Внеурочные формы организации текущей учебной работы

Наряду с уроком в общеобразовательных учреждениях используются и другие формы учебной работы. Основное распространение получили такие формы, как экскурсия, домашняя работа, факультативные занятия, мероприятия внеклассной работы (предметные кружки, студии, олимпиады, конкурсы и др.).

Экскурсия. На практике описанная выше система уроков дополняется целым рядом других форм организации обучения. Одной из наиболее интересных для учащихся форм выступает экскурсия.

Экскурсия - форма организации учебной работы, при которой учащиеся выходят на место расположения изучаемых объектов (природы, исторических памятников, производства) для непосредственного ознакомления с ними. Она объединяет учебный процесс в школе с реальной жизнью и помогает учащимся через непосредственные наблюдения знакомиться с предметами и явлениями в их естественном окружении.

Экскурсии бывают разные. В зависимости от дидактической цели выделяют вводные экскурсии, проводимые перед непосредственным изучением нового материала; текущие и итоговые, которые проводятся для контроля и лучшего закрепления изученного материала. По предметному содержанию экскурсии можно разделить на естественно-научные, историко-литературные, краеведческие, производственные и др.

В школах экскурсии проводятся нечасто, и поэтому лучше, чтобы одна экскурсия содержала в себе информацию сразу по нескольким учебным предметам, чтобы учащиеся могли составить более полную картину реальной действительности. Такие экскурсии называются комплексными. Например, можно проводить экскурсию в лес, изучая виды растущих там деревьев и одновременно устно решая математические задачи, главными героями которых являются изучаемые деревья. Гармонично включаются в такие экскурсии рассказы учителя о своем крае и его истории, об экологических проблемах данной территории.

Экскурсии обычно планируются на весь учебный год и проводятся в специально отведенные дни, свободные от других занятий. В каждой школе составляется план экскурсий. В него включаются как учебные, так и внеучебные экскурсии, проводимые по плану классного руководителя. Чаще всего все экскурсии связаны с изучением материала, заложенного в программе по предметам.

Каждая из экскурсий, даже если она комплексная и включает в себя несколько частей из разных предметных областей, имеет свою четко выделенную цель. Одни предназначены для изучения нового материала, другие используются для закрепления уже изученного. Заключительные экскурсии помогают учащимся повторить пройденную тему или раздел. Как правило, завершающие экскурсии связывают с выполнением учащимися тематических заданий, они служат своего рода подготовкой для урока-защиты тематического задания.

При проведении экскурсии выделяют три этапа: а) предварительную подготовку к экскурсии на уроках; б) выезд учащихся к изучаемому объекту и проведение запланированного объема учебной работы по теме занятия (сбор природного материала, рисунки, чертежи и т.д.); в) работа с собранным материалом и подведение итогов экскурсии.

Конечно же, успех любой экскурсии зависит в первую очередь от тщательности подготовки учителя или учителей, если экскурсия является комплексной. При подготовке к экскурсии учитель проводит тщательное изучение объекта экскурсии, места ее проведения. В подготовку к экскурсии в первую очередь входит определение ее цели и задач. После этого учитель выбирает содержание передаваемого материала и виды деятельности, которой учащиеся будут заниматься при подготовке, во время и после окончания экскурсии. Учитель выбирает методики показа и рассмотрения объекта экскурсии, способов вовлечения учащихся в активное восприятие, привлечение к показу и рассказу специалистов и пр.

Для достижения наибольшей эффективности восприятия учащимися учебного материала на экскурсии их необходимо к этому подготовить. Это достигается четкой постановкой целей, которые должны быть достигнуты в ходе экскурсии и в последующей обработке собранного материала, формулированием общих и индивидуальных заданий. В подготовку входит и обучение учащихся способам сбора материала: приемам ведения записей, зарисовок, основам фотографирования, звукозаписи рассказов экскурсовода и т.д. Перед выходом на экскурсию проводится вступительная беседа, уточняются задания, определяются формы, порядок и сроки их выполнения, время, отводимое на экскурсию и собираемые материалы. До экскурсии учитель распределяет творческие задания для учащихся: написать сочинения, подготовить доклады, составить альбомы, сделать спецвыпуски газет, составить гербарии и коллекции, подготовить раздаточные материалы для уроков, школьных выставок, музеев и т.п. Особое внимание в ходе этой беседы уделяется правилам поведения и основам техники безопасности.

Экскурсия может длиться от 40-45 мин до 2-2,5 ч. В этот промежуток не входит время, затрачиваемое учащимися на дорогу. Обычно время экскурсии определяется характером предмета экскурсии, содержанием и сложностью материала и, конечно, возрастом учащихся.

Закончиться экскурсия может итоговой беседой. Однако на последующих после экскурсии уроках учитель должен возвращаться к ней, использовать полученные в ходе ее материалы и знания учащихся, а если возможно, то провести повторение и обобщение изученного на экскурсии материала.

Домашняя работа. Обучение может быть эффективным только при условии, если учебная работа на уроках подкрепляется хорошо организованной учебной работой дома. Домашняя работа представляет собой необходимый элемент обучения. Основная деятельность по усвоению и закреплению учебных умений и навыков, а также повторение и частичный разбор нового материала приходится на домашнюю работу школьника.

В печати иногда появляются публикации, в которых рассказывается о якобы передовом опыте отдельных учителей, обучающих своих учащихся, не задавая им домашние задания. В конце такой статьи обычно предлагается отменить домашние работы в школах, поскольку обучать якобы можно и без них, а они сильно перегружают школьников. Такие предложения чаще всего являются результатом незнания автором особенностей познавательной деятельности ребенка. Любой новый материал, который учащийся усвоил на уроке, необходимо закрепить и выработать соответствующие ему умения и навыки. На уроках, как бы хорошо они ни проводились, имеют место концентрированное запоминание и перевод знаний в оперативную, кратковременную память. Для перевода знаний в долговременную память учащимся необходимо последующее повторение, т.е. рассредоточенное усвоение, что требует выполнения работы определенного объема. Чаще всего такую работу задают на дом. Важное значение имеет она также для воспитания учащихся, поскольку способствует формированию навыков самостоятельной деятельности. Конечно, можно не задавать домашних заданий, но тогда процесс отработки должен проходить в классе и на это надо выделить дополнительное время.

Однако это не единственный недостаток работы без домашнего задания. Усвоение материала и отработка навыков в силу индивидуальных особенностей у каждого учащегося идут в своем темпе. В результате научных исследований определено, что учащиеся приблизительно одинаковой успеваемости тратят на домашние задания разное количество времени. Разница может быть очень велика: 20-минутное занятие одного может другим проводиться в течение 40 мин и даже 1 ч. Поэтому каждому из учеников, обучающихся в одном классе, понадобится разное количество времени на их усвоение и отработку. Это приводит к сложностям при определении времени, необходимого для усвоения материала и отработки учебных навыков, если их проводить в классе.

Домашняя работа учащихся представляет собой самостоятельное выполнение учебных заданий вне рамок существующего расписания уроков. Основными задачами, стоящими перед домашней работой как формой организации учебной работы, выступают усвоение и повторение изучаемого материала, совершенствование учебных умений и навыков, накопление учащимся опыта самостоятельной работы.

Домашние задания обычно включают в себя: а) усвоение изучаемого материала по учебнику; б) выполнение устных упражнений; в) выполнение письменных упражнений; г) выполнение творческих работ; д) проведение наблюдений (за природой, погодой).

Цели заданий, которые учитель задает на дом, могут быть различными. Одни задания рассчитаны на выполнение тренировочных упражнений для ускоренной выработки практических умений и навыков, другие - на определение и преодоление пробелов в знаниях учащихся по отдельным, уже пройденным темам. Третьи включают в себя задания повышенной трудности для развития их творческих способностей.

Несмотря на то что все представленные выше цели важны и достижение их необходимо при выполнении домашнего задания, однако объем заданий на дом ограничен. Большое количество заданий требует значительного времени на их выполнение, а у учащихся начальной школы не так много «лишнего» времени - им обязательно надо ежедневно гулять 1,5-2 ч, играя в свои игры, так как они являются необходимым развивающим элементом жизни ребенка. Многие учащиеся посещают дополнительные занятия по рисованию, танцам, различные спортивные секции.

Для того чтобы ребенок все успевал и при этом мог отдохнуть и набраться сил для следующего рабочего дня, необходимо представлять, сколько у него есть реального рабочего времени для выполнения домашнего задания. Это время прописано в Санитарных правилах и нормах (СанПиН 2.4.2 - 576-96). В них определено время, выделяемое на выполнение домашнего задания по всем

предметам, вместе взятым. Так, в I классе оно не должно превышать 1 ч, во II - 1,5, в III-IV- 2, в V-VI - 2,5, в VII-VIII - 3, в IX-XI классах - 4 ч.

Не всякая домашняя работа дает хороший результат. Если учащиеся не усвоили основ работы с учебником, не накопили опыта самостоятельной работы, выполненное домашнее задание не достигает своего результата. Основными недостатками домашней учебной работы являются следующие:

- полумеханическое чтение изучаемого материала, без разделения его на отдельные смысловые части (учащиеся, запомнив материал, не понимают его смысла);
- неумение организовать свое рабочее время, часто связанное с отсутствием твердо установленного режима жизни школьника дома (это ведет к постоянной спешке, ребенок переживает, что не успеет выполнить работу, и, как следствие, к серьезным стрессам);
- выполнение письменных заданий без предварительного усвоения теоретического материала (в этом случае школьники просто не осмысливают и не усваивают материал).

Иногда сами учителя неправильно используют возможности данной формы текущей учебной работы и тем самым способствуют перегрузке учащихся. Это чаще всего происходит в двух случаях. Во-первых, стремясь к тому, чтобы учащиеся больше работали по их предмету, учителя дают слишком объемные или чрезмерно усложненные задания. Во-вторых, уделяя слишком большое внимание проверке домашней работы, учителя проводят слабую подготовку учащихся по новому материалу. В этом случае учащиеся не усваивают новый материал достаточно хорошо на уроке и уходят домой, не зная, как выполнять домашние задания.

Все это говорит о том, что структура урока и работа над повышением его качества напрямую связаны с домашними заданиями и техникой их выполнения учащимися. Учителю необходимо постоянно работать над совершенствованием этой взаимосвязи и обучать учащихся правильно выполнять домашние задания. Для этого могут пригодиться правила выполнения домашних заданий.

Правила выполнения домашних заданий

1. *Домашние задания необходимо выполнять в день их получения.* Любой материал, полученный на уроке, быстро забывается. Немецкий психолог Г. Эббингауз в 1885 г. на основе проведенных экспериментов установил скорость забывания. В первые часы после запоминания свежего материала полнота запоминания стремительно падает вниз. Именно в эти часы пропадает основной объем информации. В течение первых 10 ч после запоминания пропадает 65% полученной информации. Далее интенсивность забывания снижается и к концу вторых суток пропадает еще 10% информации. Таким образом, через два дня в памяти человека остается только 25% того, что он запомнил ранее.

Это психологическое явление находит свое объяснение в физиологии. Дело в том, что вновь образованные нервные связи непрочны и легко тормозятся. Торможение сильнее всего проявляется сразу после образования временной связи. Следовательно, и забывание происходит наиболее интенсивно сразу же после восприятия изучаемого материала. Вот почему, чтобы предупредить забывание знаний, усвоенных на уроке, необходимо сразу же провести работу по их закреплению. Именно поэтому во всех методических пособиях настоятельно рекомендуется выполнять домашние учебные задания в день их получения. Так, если урок по предмету «Окружающий мир» был во вторник, а следующий будет через неделю, то учить домашнее задание необходимо во вторник после уроков. Через неделю, в понедельник вечером, накануне следующего задания необходимо повторить то, что учили ранее.

Учебный материал, закрепленный в день его восприятия, дольше сохраняется в памяти. Поэтому большая часть работы по усвоению и закреплению в памяти изучаемого материала должна проводиться в день его восприятия с последующим повторением накануне очередного урока.

2. *Выполнение письменных заданий нужно начинать с повторения теоретического материала, т.е. с работы над учебником.*

Повторение теоретического материала, необходимого для выполнения письменных заданий, вызвано в основном двумя причинами.

Во-первых, перед выполнением письменных заданий всегда хорошо вспомнить теоретический материал, для того чтобы проще было найти способ решения письменных заданий и обосновать свой выбор.

Во-вторых, повторение материала в результате устной и письменной работы повышает прочность закрепления материала. Дело в том, что различают четыре типа памяти: зрительную, слуховую, моторную (двигательную) и смешанную. У большинства людей развита смешанная память, т.е. у них

в той или иной степени развиты элементы всех трех основных типов памяти (зрительной, слуховой и моторной). В этом случае полезно более или менее равномерно пользоваться всеми приемами: чтением про себя, записью, слушанием, собственным пересказом.

По данным психологии восприятия, даже если человек имеет тип памяти с ярко выраженным доминированием одного основного типа (например, только зрительную память), то он усваивает материал значительно лучше, если использует все три основных способа.

При работе с учебником порядок действий учащихся следующий:

- вспомнить то, что осталось в памяти от урока (по записям в тетради и рисункам в учебнике);
- прочитать заданный на дом параграф учебника, выделяя в нем основную мысль текста, выделенные правила;
- попытаться воспроизвести материал (пересказать вслух или про себя, составить план прочитанного, ответить на вопросы учебника);
- в случае возникновения затруднений необходимо еще раз проштудировать учебник и добиться свободного воспроизведения материала.

Активное воспроизведение знаний и самоконтроль в процессе усвоения изучаемого материала повышают заинтересованность учащегося при осмыслении и усвоении им знаний. Благодаря этому материал запоминается прочнее.

Работа по усвоению и воспроизведению трудного учебного материала имеет свою специфику. Сложный материал (текст) целесообразно разделять на несколько смысловых единиц. Если текст очень большой и сложный, то каждую часть необходимо учить и воспроизводить отдельно. При этом между каждыми из частей желательно устраивать короткий отдых (5-10 мин).

При выполнении домашних заданий, так же как и при любой другой форме учебной работы, большую роль играет уровень интереса учащихся к изучаемому вопросу и данному виду учебной работы. Высокий уровень интереса не только усиливает упорство и настойчивость в овладении знаниями, но и повышает стремление учащихся самостоятельно преодолеть трудности - ученик старательно выполняет упражнения и подбирает наиболее удобные способы и приемы учебной работы.

Очень важное значение имеет степень осознания учащимися изучаемого материала. Знания, основанные на понимании закономерностей и причинно-следственных связей, сохраняются более продолжительное время. По данным профессора Н.А.Рыбникова, продуктивность осмысленного запоминания в 20 раз выше механического. Поэтому при усвоении изучаемого материала не нужно в первую очередь обращать внимание на запоминание правил и выводов. Как раз наоборот, основные усилия учитель должен направлять на поиск внутренней связи знаний, на то, чтобы учащиеся увидели и осознали причины, которые привели к появлению того или иного явления. А затем уже, когда ученик понял - «почему», переходить к заучиванию правил и обобщенных выводов. Необходимо, чтобы выводы и обобщения заучивались не механически, а выступали в сознании школьников как логическое следствие анализа изучаемого материала.

3. *Приступая к выполнению практических заданий, следует просмотреть упражнения, которые выполнялись в классе, и вспомнить, как они выполнялись и почему именно так.* Этот прием помогает учащимся устанавливать связь домашней работы с тренировочными упражнениями в классе, быстрее вспомнить особенности выполнения заданий данного типа.

4. *Выполнять домашнее задание лучше всего несколькими циклами.*

Это означает, что после выполнения заданий по всем предметам необходимо сделать перерыв на 10-15 мин, и после этого повторить выполненные задания, воспроизводя их в той же последовательности, что и в первый раз. Такое отсроченное повторение повышает степень запоминания материала и способствует выработке у учащегося навыка быстрого переключения с одной темы на другую.

Циклы особенно эффективны при выполнении заданий высокой степени сложности или творческих заданий, когда ребенок не может сразу решить задачу. Обычно такие задания учащиеся младших классов оставляют «для родителей» и обращаются к ним за помощью. Родители (бабушки с дедушками), видя, что ребенок не знает решения этой задачи, решают ее за него и затем объясняют способ решения или (что бывает значительно реже, так как не у всех родителей есть развитые педагогические способности) «наводят» учащегося на правильный способ решения задания. Такой способ выполнения задания тоже имеет позитивное значение, однако если бы это задание учащийся выполнил самостоятельно, эффект был бы значительно выше. Поэтому надо предложить учащимся циклический способ выполнения сложных заданий.

Если ребенок при выполнении домашнего задания по математике не смог решить задачу, то не надо отчаиваться, а следует просто отложить эту задачу и закончить выполнение остальных заданий по этому предмету. После этого следует начать выполнять задания по другому предмету. Когда задания по всем другим предметам выполнены, необходимо сделать перерыв. После небольшой передышки, перейдя ко второму циклу, учащийся проводит повторение уже выполненного и опять возвращается к решению невыполненной задачи. Здесь он, повторив теоретический материал проведенного в классе урока, опять делает попытку решить задачу. Если задание опять не решается, то после некоторого времени он оставляет ее и заканчивает повторение других предметов. После окончания второго цикла необходимо сделать небольшой перерыв и в третий раз попытаться решить сложную задачу.

Такое цикличное обращение к заданию позволяет повысить вероятность его решения. Это обусловлено в основном тем, что во время перерывов и выполнения других заданий условие сложной задачи продолжает осваиваться и осознаваться. Ведь если ребенок неудовлетворен тем, что задание не решается, то даже при выполнении заданий по другим предметам в подсознании идет работа над этой неподдающейся задачей. Установлено, что после восприятия и усвоения изучаемого материала процесс его закрепления в сознании продолжается и после того, как учебная работа прекращается. Это «скрытое затвердевание» знаний происходит в течение 10-20 мин после перехода к другим заданиям.

Последний цикл повторения весьма полезно в течение 10-15 мин проводить непосредственно перед сном в спокойном состоянии. Это создает оптимальные условия для более глубокого усвоения изучаемого материала.

5. *Очень важно, чтобы для выполнения домашних заданий у ребенка было свое постоянное место и отводилось для этого одно и то же время дня.* Это правило при всей кажущейся простоте имеет существенное значение для эффективности домашней работы. Постоянное место и время способствуют быстрому сосредоточению внимания учащегося, приучают к дисциплине процесса учения.

Таковы наиболее существенные правила оптимальной организации умственного труда, которые следует знать всем учащимся и которых они должны придерживаться при выполнении домашней работы.

Многообразие и сложность правил выполнения домашней работы обуславливают необходимость проведения специальной работы с учащимися по формированию у них соответствующих умений и навыков. Учащимся следует помочь обрести навыки работы с учебником и правильной последовательности выполнения письменных и устных заданий, освоить приемы повторения и самоконтроля, выработки рационального режима работы и отдыха и т.д.

Факультативные и дополнительные занятия. Наряду с обязательными учебными занятиями в общеобразовательных учреждениях используются и разнообразные формы учебной работы, проводимой вне рамок учебных занятий (расписания уроков). Такие формы учебных занятий называются внеклассными или внеурочными.

В первую очередь к внеклассным занятиям относятся факультативные занятия. Как самостоятельная форма организации текущей работы они появились в конце 60 - начале 70-х годов во время проведения очередной реформы системы образования, затрагивающей в основном содержание школьного образования. *Факультативные занятия представляют собой сверхпрограммные занятия, право выбора которых остается за учащимся, а посещение осуществляется на добровольной основе.*

Факультативные занятия призваны решать следующие задачи: а) удовлетворять запросы учащихся в углубленном изучении отдельных учебных предметов; б) развивать учебно-познавательные интересы и способствовать повышению познавательной активности; в) способствовать развитию творческих способностей и индивидуальных особенностей учащихся.

Содержание факультативных занятий представляет собой дополнение к учебной программе. Оно может включать в себя либо более глубокое изучение отдельных тем и разделов школьной программы, либо новые темы, не входящие в школьную программу, но крепко связанные с ней.

Помимо учебных занятий, обязательных для всех учащихся, специально для слабо успевающих учащихся проводятся дополнительные занятия. *Дополнительными занятиями называют сверхпрограммные занятия с одним или группой учащихся по дополнительной отработке пройденного на уроках материала.*

Форма и время проведения дополнительных занятий жестко не регламентируются. Это может быть занятие-консультация, на которой учитель еще раз излагает новый материал для тех, кто не понял его на уроке, или беседа с двумя-тремя учащимися по тематике классной работы, в которую вкраплено выполнение письменных заданий. Время таких занятий может быть и 20 мин, и 1 ч. Возможно и выполнение учащимися самостоятельной работы, по окончании которой они уходят.

Другие формы внеклассной учебной работы. Принято считать, что внеклассная работа носит для учащихся добровольный характер и призвана удовлетворять их разнообразные познавательные и творческие запросы, а для их проведения не требуется полного состава класса. Считается также, что в них по собственному желанию могут участвовать учащиеся различных классов. К таким формам внеклассной учебной работы относят предметные кружки, научные общества, олимпиады, конкурсы и др.

Предметные кружки и научные общества создаются на добровольных началах из учащихся одной параллели или же, если желающих немного, из учащихся соседних классов (V-VI, VII-VIII классов и т.д.). В них входят учащиеся, которые стремятся к расширению и обогащению своих знаний, имеющие склонность к рисованию, лепке, техническому творчеству, к проведению опытной работы по биологии, химии, физике и т.д. Ведут работу кружков учителя-предметники.

Кружковая работа включает в себя более углубленное изучение отдельных вопросов учебной программы, которые вызывают интерес учащихся. Содержанием их деятельности могут быть изучение новейших достижений науки и техники, опытная работа, моделирование, ознакомление с жизнью и творческой деятельностью выдающихся ученых, писателей, деятелей культуры.

Олимпиады, конкурсы, выставки ученического творчества организуются для повышения познавательной активности учащихся по учебным дисциплинам (математике, физике, химии, родному и иностранному языкам, литературе) и развитию их творческих способностей. Проведение этих форм внеклассной работы готовится заранее: составляется план проведения таких мероприятий по школе, проводится серия подготовительных мероприятий, учащимся задаются задания, открыто проводится выявление лучших школьников. Проведение таких мероприятий обращает на себя внимание учащихся и повышает у них интерес к учебному предмету. Кроме того, олимпиады и конкурсы помогают выявлять и развивать более способных и одаренных учащихся. Характер, широта и глубина подготовки к ним позволяют косвенно оценить стиль работы учителя, уровень его творческих и организаторских способностей.

Контрольные вопросы

1. Чем отличается метод обучения от формы обучения?
2. Какие вы знаете формы организации деятельности учащегося? В чем их основное отличие друг от друга?
3. Какие формы организации учебной работы использовали учителя, когда вы учились в школе? Какие формы организации текущей учебной работы еще могли бы использовать учителя?
4. Какие существуют формы обучения? Назовите основные признаки каждой из них.
5. Какие классификации уроков вам известны? Какая классификация наиболее удобна? Почему?
6. Какие правила выполнения домашней работы должны знать и выполнять учащиеся?
7. Какие формы организации текущей учебной работы наиболее эффективны для обучения?
8. Зачем нужны формы внеклассной учебной работы? Какие из них вы бы использовали в своей школе?

Литература

- Дьяченко В. К.* Организационная структура учебного процесса и ее развитие.-М., 1989.
Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. О.В. Долженко -М.,1986.
Махмутов М. И. Современный урок. - М., 1983.
Харламов И. Ф. Педагогика: Учебное пособие. - 2-е изд. - М., 1990.
Чередов И. М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. - М., 1987.

Глава 11 СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

1. Понятие о средствах обучения и их сущность

Понятие о средствах обучения. Приступая к рассмотрению средств обучения в педагогическом процессе, необходимо дать ответ на следующие вопросы: что понимается в науке под средством обучения, каковы главные функции средств обучения и на каком основании они выделяются; что понимается под системой средств обучения, какие элементы входят в нее, какие нерешенные проблемы связаны с системой средств обучения?

В педагогике сегодня нет однозначного определения понятия «средство обучения». Одни авторы применяют его в узком смысле, имея в виду средства-инструменты, которые служат достижению общеобразовательных и воспитательных целей обучения. Другие к средствам обучения помимо материальных средств-инструментов относят интеллектуальные средства осуществления мыслительной деятельности, которые дают возможность человеку проводить опосредованное и обобщенное познание объективной действительности. Третьи подразделяют средства обучения на средства учения, которыми пользуется ученик для усвоения материала и собственно средства обучения, т.е. средства, которые использует педагог для создания условий учения для ученика. Четвертые, рассматривая средства обучения в широком смысле, обозначают этим термином все содержание и весь проект обучения и собственно средства-инструменты обучения.

Ни в коей мере не отвергая ценности ни одного из разработанных подходов, попытаемся рассмотреть средства обучения как некую наиболее полную систему, различные подсистемы которой могут представлять собой тот или иной подход.

Под средствами обучения следует понимать разнообразнейшие материалы и орудия учебного процесса, благодаря использованию которых более успешно и за рационально сокращенное время достигаются поставленные цели обучения. Главное дидактическое назначение средств - ускорить процесс усвоения учебного материала, т.е. приблизить учебный процесс к наиболее эффективным характеристикам. В обучении иностранным языкам, например, - создать иллюзию общения в иноязычной среде для быстрее освоения обучающимся языка [116]. П.И.Пидкасистый понимает *под средством обучения материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения знаний*. По-видимому, такое определение является наиболее емким и в большей степени отражает современную точку зрения на средства обучения.

Можно выделить две большие группы средств обучения: *средство - источник информации* и *средство - инструмент освоения учебного материала*. Тогда можно сказать, что средствами обучения называются все объекты и процессы (материальные и материализованные), которые служат источником учебной информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания учебного материала, развития и воспитания учащихся.

Все средства обучения разделяются на материальные и идеальные. К *материальным* средствам относятся учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, тестовый материал, модели, средства наглядности, технические средства обучения, лабораторное оборудование.

В качестве *идеальных* средств обучения выступают общепринятые системы знаков, такие, как язык (устная речь), письмо (письменная речь), система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.), достижения культуры или произведения искусства (живопись, музыка, литература), средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фото и т.п.), учебные компьютерные программы, организующе-координирующая деятельность учителя, уровень его квалификации и внутренней культуры, методы и формы организации учебной деятельности, вся система обучения, существующая в данном образовательном учреждении, система общешкольных требований.

Необходимо заметить, что обучение становится эффективным в том случае, когда материальные и идеальные средства обучения используются вместе, дополняя и поддерживая друг друга. Очевидно, что учитель не может обучать ребенка только словом, не используя наглядный материал в начальных классах и компьютеры, лабораторное и промышленное оборудование в допрофессиональной и профессиональной подготовке. В то же время большое количество средств наглядности, лабораторного оборудования и компьютеров без учителя, его обобщений, контроля и личностного влияния тоже не дадут высокой эффективности в освоении учебного материала. Более того, между идеальными и материальными средствами обучения не существует четкой границы. Мысль или образ могут быть переведены в материальную форму.

Классификация средств обучения. Исходные положения, которые служили основаниями при классификации средств обучения, были предложены В.В.Краевским. Основным звеном в системе образования он считает *содержание*. Именно оно является тем ядром, над которым надстраиваются методы, формы организации учебной деятельности и весь процесс обучения, воспитания и развития ребенка. Содержание образования определяет способ усвоения знаний, который требует определенного взаимодействия элементов системы и определяет состав и взаимосвязи средств обучения.

Содержание образования формируется на трех уровнях. *Первый* и ближайший к педагогу уровень - урок. Опираясь на предложенную тему и объем материала, педагог сам строит урок. Он пытается наиболее полно изложить то содержание образования, которое входит в тему данного урока и объем которого более или менее равен изложенному в учебнике материалу и предлагаемому набору упражнений.

Второй уровень - учебный предмет. Содержание учебного предмета обычно формируется исходя из объема часов, выделенных на предмет, и социальной значимости тех разделов и блоков учебного материала, которые выбраны в качестве учебного материала. Если содержание материала, предлагаемого учителем на конкретном уроке (первый уровень), в значительной степени зависит от субъективных факторов (системы преподавания, выбранной учителем, степени подготовленности обучающихся, квалификации учителя, ситуации, сложившейся в ходе обучения, когда возможно и вторичное прохождение материала), то содержание материала предмета в целом определяется стандартами и разрабатывается учеными научно-исследовательских институтов по заказам Минобразования России. Правда, учитель, работающий в школе много лет и ведущий свой предмет почти во всех классах, может дать учащимся значительно больше того, что заложено в стандартах.

Третий уровень - весь процесс обучения (на протяжении всех лет обучения в общеобразовательном учреждении), охватывающий все содержание, т.е. учебные предметы, их количество и объем часов, выделенных на каждый из них. Структуру процесса обучения, количественный и качественный состав учебных предметов разрабатывают, исходя из социального заказа, потребностей общества и возрастных возможностей учащихся, ученые из научно-исследовательских институтов. Педагоги не принимают участие в этих разработках.

На каждом уровне содержание образования имеет свои особенности, присущие только данному уровню. Но если на каждом уровне есть свое специфическое содержание, то и средства их освоения тоже должны иметь специфические особенности. По мере модификации содержания образования на каждом уровне изменяются и средства обучения. Каждый уровень формирования содержания образования неизбежно должен предполагать свои специфические средства обучения.

К *средствам обучения первого уровня* мы относим те средства, которые учитель может использовать для организации и проведения урока. К *средствам обучения второго уровня* относятся средства, позволяющие организовать и проводить на необходимом уровне преподавание какого-либо учебного предмета. Для организации всего процесса образования в целом уже недостаточно средств, используемых учителем на уроке, экскурсии, практическом занятии. Недостаточно даже средств, позволяющих организовать изучение отдельного предмета. Необходима уже целая система средств, определяющая изучаемые предметы, их взаимоотношения и взаимосвязи. Таким образом, мы имеем трехуровневую систему средств обучения.

Идеальные средства обучения	Материальные средства обучения
На уровне урока	
<ul style="list-style-type: none"> – языковые системы знаков, используемые в устной и письменной речи; – произведения искусства и иные достижения культуры (живопись, музыка, литература); – средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фото и т.п.); – учебные компьютерные программы по теме урока; – организующе-координирующая деятельность учителя; – уровень квалификации и внутренней культуры учителя; – формы организации учебной деятельности на уроке. 	<ul style="list-style-type: none"> – отдельные тексты из учебника, пособий и книг; – отдельные задания, упражнения, задачи из учебников, задачников, дидактических материалов; – тестовый материал; – средства наглядности (предметы, действующие макеты, модели); – технические средства обучения; – лабораторное оборудование.

Идеальные средства обучения	Материальные средства обучения
На уровне предмета	
<ul style="list-style-type: none"> – система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.); – искусственная среда для накопления навыков по данному предмету (бассейн для плавания, специальная языковая среда для обучения иностранным языкам, создаваемая в лингфонных кабинетах); – учебные компьютерные программы, охватывающие весь курс обучения предмету. 	<ul style="list-style-type: none"> – учебники и учебные пособия; – дидактические материалы; – методические разработки (рекомендации) по предмету; – книги-первоисточники.
На уровне всего процесса обучения	
<ul style="list-style-type: none"> – система обучения; – методы обучения; – система общешкольных требований. 	<ul style="list-style-type: none"> – кабинеты для обучения; – библиотеки; – столовые, буфеты; – медицинский кабинет; – помещения для администрации и педагогов; – раздевалки; – рекреации.

С точки зрения поуровневых систем средств обучения можно объяснить и употребление термина «средства обучения» в узком и в широком смысле. Одни применяют понятие к уровню урока (в узком смысле), другие к уровню всего процесса обучения (в широком смысле). Мы рассмотрим «средства обучения» на всех уровнях процесса обучения. Под системой средств обучения будем понимать совокупность объектов, необходимых и достаточных для усвоения содержания образования на одном каком-то уровне (уроке, дисциплине, всего образования в целом). Каждый элемент системы представляет собой свою сложную и самостоятельную подсистему.

2. Средства обучения на уроке

Языковая знаковая система. Первым средством обучения, с которым сталкивается ребенок, приходя в школу, является русский или родной язык, используемый учителем в устной и письменной речи. Именно он позволяет осуществлять процесс обучения и воспитания.

Конечно, речь учителя не рядоположна с остальными элементами системы средств обучения. Учитель организует процесс обучения, используя все средства. Но при организации усвоения учебного материала речь учителя (изложение в различных формах) выступает в функции средства обучения.

Учебная информация многокомпонентна. Учитель передает информацию при объяснении нового материала, опросе, контроле, повторении, управлении деятельностью учащихся. Его речь содержит информацию о научном знании, о способах деятельности на уроках и вне его, о способах организации учащимися своей собственной познавательной деятельности и информацию воспитательного характера [78]. Все эти компоненты информации присутствуют в речи учителя по всем учебным предметам. Язык тем или иным образом входит во все методы и приемы обучения и несет основную нагрузку. Именно поэтому он является одним из ведущих средств обучения учащихся.

Речь (изложение) учителя является для учащихся ведущим источником информации. Роль речи учителя как источника информации уменьшается в направлении от учебных предметов с ведущим компонентом «научные знания» к учебным предметам, формирующим эстетическое отношение к действительности. Понятно, что посредством изложения учителя нельзя исчерпать художественное, тем более музыкальное произведение или живопись. Доминанта учебной информации в разных типах предметов меняется.

Доля различных компонентов информации в каждом предмете различна. Так, в учебных предметах с ведущим компонентом «способы деятельности» большое место занимает информация о способах деятельности, а в учебных предметах с ведущим компонентом «художественное образование и эстетическое воспитание» акцент делается на информации воспитательного, эстетически-ценностного характера.

Достижения культуры (живопись, музыка, литература). Важнейшими, но не предназначенными специально для обучения являются такие средства обучения, как произведения литературы,

живописи, архитектуры, музыки, народных промыслов и достижения в других областях человеческой деятельности.

Основную роль они играют в преподавании предметов гуманитарной направленности. Так, предмет «Литература» полностью построен на изучении созданных произведений, в ходе которого идет осмысление и сравнение сюжетов, мотивов и действий героев, анализируются особенности языка. В музыке и живописи, как и в литературе, основой выступают уже созданные человечеством образцы. В этих предметах произведения искусства выступают в роли ключевых средств обучения.

Средства наглядности как элемент системы средств обучения помогают полноценному раскрытию и усвоению содержания учебного материала, но иногда они выступают и как самостоятельный источник информации.

Основная функция средств наглядности - иллюстрация, помощь в наиболее полном и глубоком понимании образа того или иного предмета или явления. Данные функции в разной степени реализуются во всех типах учебных предметов.

Используемые в процессе обучения средства наглядности разделяют на два вида. *Изображения предметов и явлений.* Сюда относят схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фотографии и т.п. *Сами предметы,* их действующие макеты, модели. Первые считаются идеальными средствами обучения, вторые - материальными.

Объективная необходимость использования наглядных средств и технических средств обучения (ТСО) в процессе обучения заключается в их огромном влиянии на процесс понимания и запоминания: при опытной проверке эффективности запоминания текста установлено, что при слуховом восприятии усваивается 15% информации, при зрительном - 25, а в комплексе, т.е. при зрительном и слуховом одновременно, - 65% [15].

Исследования физиологов показали, что 80% информации человек получает через зрительный анализатор. Пропускная способность каналов приема и обработки информации по линии «ухо - мозг» равна 50 000 бит/с, а по линии «глаз - мозг» - 50 000 000 бит/с.

Эти данные позволяют сделать вывод, что учитель должен сочетать вербальные методы с невербальными (зрительными, наглядными). И даже учитель иностранного языка, отказавшийся от традиционной методики с ее словесными (вербальными) методами, может добиться более высоких результатов путем использования наглядных средств и ТСО.

Учебные компьютерные программы по теме урока. Компьютерная техника как средство обучения обладает огромными возможностями. Любую тему урока можно изложить в увлекательной форме. Однообразные и надоедающие упражнения могут быть представлены в форме игры, составленной очень увлекательно.

Однако для широкого внедрения компьютеров в учебный процесс сегодня есть следующие преграды:

- недостаток программного обеспечения для обучения (не разработаны программы по всем предметам и темам, а значительная часть разработанных оставляет желать лучшего);
- высокая стоимость оборудования;
- неблагоприятное влияние компьютеров на человеческий, а особенно детский, организм.

Тем не менее в ограниченных масштабах созданы и используются (в основном в старших классах) учебные компьютерные программы по физике, химии, математике и другим предметам. Вопрос о полной компьютеризации процесса обучения сегодня не стоит в силу вышеуказанных причин, однако по отдельным темам и предметам использование компьютерных программ ведется и активно расширяется.

Уровень квалификации и внутренней культуры учителя. Это не специфическое и специально не предназначенное для использования учащимся средство обучения. В это понятие в качестве составляющего элемента входит внутренняя культура учителя. Важность этой составляющей сегодня все активнее признается педагогами-практиками и учеными. Одним из доказательств является введение курса «Педагогическое мастерство» почти во всех педагогических университетах и институтах России.

Формы организации учебной деятельности на уроке представляют собой одно из важнейших средств организации обучения учащихся. Их роль в обучении велика; подробному рассмотрению учебной и внеучебной форм организации текущей учебной работы посвящены соответствующие параграфы в главе «Формы организации обучения».

Отдельные тексты по теме урока. Вторым по значимости средством обучения (после речи учителя) выступает текст с изложением учебного материала. Для этого обычно используются учебники,

учебные пособия или книги-первоисточники. У разных учителей тексты выполняют различные функции. Так, если учитель доступно, полно и понятно излагает материал, и учащиеся достаточно глубоко его усваивают, то текстам отводится вспомогательная роль (при повторении во время подготовки домашнего задания). Такую роль тексты выполняют в основном в начальной и средней школе. К старшим классам роль текстов значительно меняется. Учащиеся уже сами способны прорабатывать учебный материал, и поэтому какую-то часть его учителя обычно оставляют для самостоятельных и домашних работ.

Задания, упражнения, задачи играют такую же важную роль в обучении, как и тексты. Различие состоит в том, что тексты используются для получения учащимися новых знаний, а задания и упражнения применяют для закрепления полученных знаний, выработки умений и навыков.

Тестовый материал представляет собой задания, предназначенные для проведения контроля и оценки знаний и умений учащихся. Иногда результаты тестов используются в учебном процессе не только для контроля, но и для коррекции выявленных недостатков, т.е. для обучения и развития. Такие разработки называют тестовыми дидактическими материалами.

Технические средства обучения (ТСО) - пожалуй, самое разработанное в педагогической литературе средство обучения.

Функции технических средств обучения не ограничиваются реализацией наглядности в обучении, в ряде случаев они являются самостоятельным источником информации, средством индивидуализации обучения, средством машинного контроля и самоконтроля. Введение в школы компьютеров и достаточно большого набора учебных программ поможет реализовывать указанные функции полнее.

Дидактическая сущность ТСО состоит в том, что они позволяют осуществлять разностороннее, комплексное воздействие на учащихся. Применение ТСО позволяет пробудить у учащихся интерес к знаниям, формирует у них внутреннюю учебно-познавательную мотивацию и положительное отношение к предмету. Использование ТСО позволяет полностью соблюдать дидактические принципы наглядности, систематичности, постепенности и др. При помощи ТСО можно создать искусственную языковую среду для изучения иностранного языка, увеличить объем индивидуальной и самостоятельной работы учащихся.

При многоцелевом назначении в учебном процессе ТСО имеют доминирующие функции - они служат главным образом осознанному усвоению научно-теоретических знаний. В предметах, где главным является формирование отношений, художественное воспитание и образование, технические средства выступают источником создания образа, эмоционального воздействия на учащихся. Последнее должно быть во всех учебных предметах.

ТСО делятся на три группы: *информационные* - служат передаче информации от учителя к учащимся (прямая связь), *контролирующие* - служат определению степени и качества усвоения информации учащимися (обратная связь) и *обучающие* - служат обучению учащихся по определенной программе.

Обучающие ТСО наиболее перспективны. Они характеризуются тремя чертами: подают учебный материал небольшими порциями, после каждой порции следует контрольный вопрос, учащиеся имеют возможность немедленного самоконтроля.

Новейшие обучающие ТСО - тренажеры и комплексы на базе персональных компьютеров позволяют учащимся работать активно, устанавливая индивидуальную скорость усвоения материала. Возможности компьютеров в обучении огромны. Как средство обучения они могут использоваться в нескольких функциях: для обучения некоторым способам деятельности, особенно практическим; для индивидуализации обучения; для контроля и самоконтроля; как средство, позволяющее моделировать явление и исследовать его изменение в зависимости от условий; для наглядности, организации дидактических игр качественно нового уровня; для организации необходимой информационной среды.

Специфически сложным является вопрос о взаимоотношении технических средств обучения с учителем. И дело тут не только в том, что, как и какую технику, ТСО надо осваивать. Для этого учителю необходимо учиться разбираться в их устройстве и управлять ими. ТСО, как любой инструмент, расширяет возможности человека (в данном случае в обучении), но требует к себе внимательного и заботливого отношения, специфических знаний и умений. Дело в другом: «помогая» учителю и частично заменяя его, что в значительной части относится к использованию компьютеров в старших классах, ТСО «вытесняет» учителя. В педагогической литературе достаточно много написано на эту тему. Но полностью вытеснить учителя из школы невозможно (время работы на компьютере учащегося ограничено по медицинским показателям 20-30 мин в день

для начальной школы и несколькими часами для старшей). Широкое использование компьютеров в старших классах может привести лишь к изменению характера деятельности учителя на этих уроках, но не к его полному вытеснению.

Лабораторное оборудование создается в имеющихся учебных кабинетах и лабораториях физики, химии, биологии и др. Подобная специализация учебных кабинетов необходима, поскольку способствует более углубленному «проникновению» учащихся в тайны предмета, что ведет к повышению качества и количества учебных знаний и умений.

3. Средства обучения на уровне предмета

Система условных обозначений различных дисциплин. В обучении используются различные системы условных обозначений. Наиболее показательной в этом смысле является математика. Математические символы, знаки действий и т.д. представляют собой целостную систему условных обозначений. Своеобразным является система обозначений, принятых в химии. Физика, широко используя математический аппарат, в то же время сформировала свою систему знаков. Совершенно особый, не буквенно-цифровой подход заложен в системе обозначений музыкальных звуков. Созданная человечеством нотная грамота позволяет записывать любую звучащую мелодию. Существуют и другие системы условных обозначений. Особенно большое число их разработано в области компьютерного программирования (все существующие на сегодня языки программирования обладают своей системой знаков).

Большинство из этих систем становятся международными и, несмотря на языковой барьер между странами, входят в их культуру, становясь неотъемлемыми компонентами. В качестве примера таких общемировых систем можно привести математический язык, который благодаря интенсивному научному обмену учеными разных стран содержит единые символы и понимается в любой стране мира.

Интересно и то, что некоторые лингвистические языки, начиная доминировать в какой-то профессиональной области, приобретают свойства системы условных обозначений. Такое явление происходит сегодня с английским языком в области программирования - он стал ведущим для всех разработчиков программ и сегодня считается признанным языком программирования. По-видимому, такое явление произошло в связи с тем, что англоговорящие страны первые начали разрабатывать эту профессиональную область и продолжают занимать доминирующую роль в развитии этой области.

Искусственная среда для накопления навыков по предмету. Важнейшим средством выработки учебных навыков на уроке является отдельное упражнение. Именно оно позволяет учащемуся сформировать и затем закрепить новое умение. Однако более длительное и интенсивное воздействие позволяет добиваться значительно лучших результатов. Из литературы известно, что использование метода «погружения в предмет» дает более высокие результаты, чем традиционные методики обучения. Особенно хорошо это видно на примере преподавания иностранных языков. Здесь даже разработаны методики «погружения» в язык. По мнению методистов, практическое овладение иностранным языком быстрее всего происходит в условиях естественной языковой среды, которая является основным средством обучения языку. В связи с невозможностью создать такую среду в школах складывается искусственная языковая среда путем применения вспомогательных средств обучения - учебников, схем, таблиц, грампластинок, слайдов, кинофильмов, магнитных записей иноязычной речи, компьютерных программ и т.п. Указанные средства необходимы для формирования автоматизированных навыков устной речи и мышления с помощью многочисленных тренировочных упражнений.

Учебники и учебные пособия. Поскольку учебник (вариативные учебники) в силу необходимости почти всегда сочетается с другими учебными книгами и дидактическими материалами, будем называть эту систему учебным комплектом или просто учебной книгой.

Учебник выполняет целый ряд функций: информационную, управленческую (имеется в виду руководство учебной деятельностью), интегрирующую, координирующую, развивающе-воспитывающую и функцию самообразования. Центральной функцией учебника, как отмечают все исследователи учебника, является *информационная*. Эта функция может быть реализована, если будут реализованы три другие функции: руководство учебной деятельностью, интегрирующая и координирующая. Развивающе-воспитывающая функция учебника, которая пронизывает все его функции, служит в дальнейшей жизни ученика его самообразованию и самовоспитанию.

В учебных предметах разных типов перечисленные выше функции, будучи общими для всех учебников, реализуются по-разному. Информационную функцию, к примеру, в наибольшей степени реализуют

учебники по предметам с ведущим компонентом «научные знания». В этих учебниках в целом зафиксировано все предметное содержание, и они характеризуются относительной полнотой. В меньшей степени информационная функция реализуется в учебниках по предметам, где главное внимание сосредоточено на способах деятельности. В ограниченной мере учебник может использоваться в качестве источника информации по учебным предметам с ведущим компонентом «художественное образование и эстетическое воспитание». В этих предметах очень важны сами первоисточники: музыкальные и художественные произведения, живопись. Кроме того, и содержание научной информации в предметах различного типа также меняется. В предметах по основам наук раскрывается сущность явлений, их закономерности, теория. В этих предметах прежде всего объясняются явления, в отличие, скажем, от предметов, ориентированных на формирование практических способов деятельности. В последних значительный объем занимают нормативные правила.

Руководство учебной деятельностью реализуется в учебнике посредством аппарата организации усвоения учебного материала. Этот аппарат состоит из двух частей: вспомогательных знаний, включенных в ткань учебного материала, заданий и внетекстового компонента (иллюстративный материал, ориентиры усвоения предметного материала и пользования самим учебником). В учебниках по предметам с ведущим компонентом «научные знания» управление процессом усвоения учебного материала явно недостаточно. Однако есть и принципиальные ограничения полного алгоритмического предписания для усвоения научно-теоретических знаний. Полный алгоритм усвоения знаний, имеющих мировоззренческую направленность или очень большую сложность, создать нельзя. Скажем, такое понятие, как «масса», или знание первого закона Ньютона, требуют для своего формирования значительной работы мысли ученика. Все задания лишь помогают ему понять содержание, конкретизировать его, показывают связь научных знаний с жизнью, учат применению знаний в жизни. Творческие задания, развивающие мыслительные операции и интеллектуальные структуры учащихся, не самодостаточны для усвоения научно-теоретического содержания. Для организации усвоения учебного материала, например по естественнонаучным дисциплинам необходимы лабораторные работы, практикумы, демонстрация различных явлений и процессов, научных приложений, обращение к наблюдениям за явлениями действительности.

Управленческая функция учебников больше реализуется в группе предметов с ведущим компонентом «способы деятельности». Для этой группы предметов можно дать необходимый комплекс научных знаний, алгоритмов, описывающих эту деятельность, и определенные задания на ее применение. Но для полной организации овладения учебным содержанием учебник недостаточен, ибо нужны практические работы. Меньше всего возможностей для управления познавательной деятельностью учащихся в учебниках по учебным предметам, направленным на нравственно-эстетическое воспитание учащихся.

Управление познавательной деятельностью учащихся в учебниках по различным типам учебных предметов реализуется по-разному. В наименьшей степени эта функция реализуется учебником в предметах эстетического цикла; достаточно ограничена в учебниках по основам наук; в наибольшей степени в учебниках по предметам с ведущим компонентом «способы деятельности».

От полноты реализации этих двух функций - информационной и управленческой - зависит реализация учебником одного аспекта функции самообразования - быть средством самостоятельной работы учащихся: самообучения и самоконтроля. Пропуски занятий учащимися в известном смысле неизбежны, поэтому необходимо научиться самостоятельной работе по овладению учебным материалом. Все учебники должны быть доступны для изучения их без учителя. Но не все действующие учебники в одинаковой степени, к сожалению, выполняют эту функцию.

Дидактические материалы. Учебник является одним из ведущих и организующих элементов системы средств обучения. Однако на практике значительнее удобнее использование не отдельного учебника, а комплекта учебных пособий куда входят учебник и дидактические материалы на печатной основе, специально разработанные для данного учебника и предлагаемой методики преподавания.

Методические разработки (рекомендации) по предмету. Опосредованным, или косвенным, средством обучения выступают методические рекомендации для учителей. Они не являются непосредственным средством, с которым работает ученик и которое помогает ему усвоить учебный материал, однако рекомендации определяют ход всего процесса обучения, характер той методики, которую применяет учитель, преподавая предмет. Рекомендации являются как бы изложенным на бумаге прообразом методики преподавания и предлагаемого процесса обучения по предмету.

Совершенно обоснованно считается, что для учителя лучшим является не отдельный учебник и даже не учебный комплект (учебник и дидактический материал к учебнику), а учебно-методический комплект, который кроме учебника и дидактического материала для учащихся содержит еще и методические рекомендации для учителя с объяснениями, как использовать данный учебник, на что обращать особое внимание, и с поурочными разработками. В методических рекомендациях обычно показывается логика построения каждого урока, его основные моменты. Указывается (с номерами и страницами), какой материал берется из учебника, какой из дидактического материала. Если необходимо, то приводится дополнительный материал для объяснения и раскрытия сути прорабатываемой темы.

Первоисточники выступают одним из важнейших средств обучения. Однако их значимость в предметах различных типов неодинакова. Для предметов гуманитарного цикла первоисточники играют ведущую роль в обучении. К примеру, для литературы, хотя учащийся и имеет учебник по этому предмету, важнейшим компонентом деятельности является изучение литературных произведений. То же относится и к музыке, рисованию. При изучении естественнонаучных предметов учащиеся их почти не используют. Учебники по этим предметам содержат в себе все необходимое для усвоения учебного материала и роль первоисточников здесь минимальна.

4. Сочетание средств обучения на уроке

В процессе обучения возникает необходимость сочетания элементов системы средств обучения друг с другом. Наибольшую эффективность в обучении дает использование точно подобранной системы средств обучения. Именно поэтому необходимо рассматривать не только средства обучения отдельно, но и варианты их сочетания и взаимодействия. Мы рассмотрим сочетание основных средств обучения: речи учителя (изложения) с учебником, речи с наглядными средствами обучения и ТСО, а также учебника с другими элементами системы средств обучения.

Текст изложения учителем материала отличается от текста изложения учебника: речевой формой, наличием определенных вспомогательных фоновых знаний, конкретными дополнительными пояснениями к способам деятельности. Учитель может применить и иной комплекс наглядных средств, нежели в учебнике, в зависимости от подготовленности учащихся, фактора времени, оснащенности школы наглядными пособиями и кабинетами. Однако содержание устного изложения и учебника должно быть, как правило, одинаково по смыслу, глубине и логике доказательства (во избежание перегрузки учащихся). Главным во взаимодействии изложения учителя и учебника является то, что изложение учителя, отличаясь от текста учебника, направлено на понимание последнего.

Учебник не должен зависеть от изложения учебного материала учителем. Он должен обеспечить всем учащимся, пропустившим уроки, необходимый минимум в усвоении содержания образования. Сочетание учебника и средств наглядности выражается в наличии того минимума демонстрационно-наглядного комплекса (в рисуночной и знаковой форме), который необходим учащимся.

Сочетание речи с другим элементом системы средств обучения (наглядными средствами) - одно из распространенных явлений в практике обучения. Особое место оно занимает в начальной школе и в группе естественнонаучных дисциплин. Сочетание речи учителя и средств наглядности наиболее характерно для системы Л.В.Занкова. В монографии, специально посвященной этому вопросу, он описал формы и варианты сочетания изложения учителя и наглядных средств [74]. Автор выделил четыре формы сочетания и показал, как одна и та же дидактическая задача может быть решена разными способами. В зависимости от нее источником учебного познания служили преимущественно либо сами наглядные объекты, либо изложение учителя, либо то и другое.

Взаимодействие учителя и технических средств обучения достаточно подробно рассмотрено в литературе. Наибольший интерес представляет сочетание изложения (как источника информации) и технических средств обучения в разных типах и группах учебных предметов. В учебных предметах с ведущим компонентом «научные знания» содержание излагается словесно, а технические средства обучения по существу выполняют функцию обеспечения наглядности, помогая увидеть процессы в динамике. Они служат для полноценного раскрытия учебного материала, повышения интереса к нему. В предметах с ведущим компонентом «художественное образование и эстетическое воспитание» роль технических средств обучения как источника формирования образа повышается. Без них иногда невозможно предъявить учебное содержание (к примеру, музыкальное произведение). Однако и в этих учебных предметах технические средства никогда не могут заменить учителя, его комментария, например, к музыке и живописи, его обобщений. При всех обстоятельствах технические средства обучения не могут реализовать важных функций речи учителя

- коммуникативной и управленческой, ответственных за коррекцию учебного материала в процессе ознакомления с ним учащихся. Поэтому ограниченной оказывается реализация и главных функций изложения - информативной и воспитывающей.

Значительное место в литературе посвящено вопросу взаимодействия учебника с другими элементами системы средств обучения. Чаще всего используются следующие сочетания: учебник и технические средства обучения, учебник и другие дидактические пособия и книги.

Сочетание учебника с техническими средствами обучения состоит в том, что под готовый учебник подбирается комплекс ТСО.

Сочетание учебника с другими учебными книгами определяется на уровне проектирования учебного книжного комплекта. Совокупность учебного книжного комплекта мы разделили на три категории по степени его отношения к программному материалу. В первую категорию вошли книги, необходимые для самостоятельной работы учащихся по усвоению только программного материала. Это сборники задач и упражнений, книги для чтения, тетради с печатной основой, хрестоматии, некоторая совокупность произведений художественной литературы, сборники документов и книги, служащие для систематизации и обобщения изученных курсов. Необходимо иметь в виду взаимодополняемость распределения функций между учебником и другими учебными книгами. Так, в любой учебник по основам наук должны включаться задачи, которые реализуют, по существу, одну функцию, а именно, помогают понять главное и конкретизируют теоретические положения. Задачи, реализующие преимущественно остальные функции (например, функцию индивидуализации обучения или функцию контроля и самоконтроля), могут быть представлены в задачниках или других дидактических материалах. Сколько нужно задач для усвоения программного материала в учебнике и в задачниках - это тот вопрос, на который методике еще предстоит ответить. Именно в связи с его решением должен решаться вопрос о количестве часов, отведенных программой на ту или иную тему.

Представляет интерес и вопрос о том, должны ли учебник и задачник представлять отдельные книги или одну, как это делается по некоторым предметам. Вероятно, это зависит от числа задач, необходимых для усвоения программного материала. Если задач много, то по книговедческим основаниям учебник и задачник лучше разделить, а по педагогическим соображениям авторский коллектив должен быть один и тот же.

Сочетание учебника с другими необходимыми книгами также зависит от типа учебного предмета, его ведущей функции. Например, для тех дисциплин, где формирование эстетического отношения к действительности имеет важнейшее значение, художественные произведения являются основным источником содержания. Их не может заменить ни учебник, ни хрестоматия. В предметах с ведущим компонентом «научные знания» в группе естественнонаучных дисциплин все основное содержание есть в учебнике, а книга для чтения, хрестоматии служат для ознакомления учащихся с историко-научными сюжетами, современными разделами науки и научными приложениями. К сожалению, среди учебных книг, кроме учебника, нет стабильной книги, предназначенной специально для повторения всего курса. Учащиеся повторяют материал либо в последовательности, совпадающей с первичным ознакомлением с ним, либо пользуются разными пособиями для поступающих в вузы.

Контрольные вопросы

1. Что называют средством обучения?
2. Как классифицируются средства обучения?
3. Средства обучения какого уровня более важны: уровня урока или уровня всего обучения?
4. Какие средства обучения называются идеальными?
5. Что относится к материальным средствам обучения?
6. Какие средства обучения наиболее часто используются учителем на уроке?
7. Что можно назвать «главным» среди средств обучения на уровне урока?
8. Есть ли «главное» средство обучения на уровне предмета?
9. Может ли такое быть, чтобы средство обучения «не обучало»?

Литература

1. *Выготский Л. С.* Собр. соч. - Т. 6. - М., 1984.
2. *Габай Т. В.* Учебная деятельность и ее среда. - М., 1988.
3. *Гершунский Б. С.* Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. - М., 1987.
4. Дидактические основы создания и использования технических средств обучения в средней школе / Под ред. Л. П. Прессмана. - М., 1981.

5. Занков Л. В. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении –М., 1958.
6. Методические указания по определению уровня педагогической эффективности использования средств обучения и их комплексов. - М., 1984.
7. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. - М., 1998.
8. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. - М., 1989.
9. Технические средства обучения и методика их использования / Сост. Д.А.Сметанин, К.А. Квасневский, В.В. Ильин и др.; Под общ. ред. К. А. Квасневского. - М., 1984.
10. Хозяинов Г. И. Средства обучения. - М., 1987.
11. Шахмаев Н. М. Дидактические проблемы применения технических средств обучения в средней школе. - М., 1983.

Глава 12 ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ

Одним из новых для педагогики является понятие технологии, часто встречающееся в педагогической литературе (научной, публицистической, учебной). Разнородность содержания, вкладываемого в это понятие различными авторами, говорит о том, что оно еще не достигло необходимой для правомерного использования степени сформированности.

Вместе с тем дальнейшее развитие педагогической науки показывает, что появление этого термина и направления исследований в педагогике не является случайностью. Попытаемся рассмотреть, почему же «случайный» переход термина «технология» из сферы информационных технологий в педагогику на самом деле не случаен и имеет под собой серьезную основу.

1. Технология обучения как социальная технология

Все созданные и используемые сегодня технологии разделяются на два вида: промышленные и социальные.

К *промышленным технологиям* относятся технологии переработки природного сырья (нефть, руда, древесина и т.п.) или полученных из него полуфабрикатов (готовый металл, прокат, отдельные детали и узлы любых изделий и т.п.).

Социальной технологией называют технологию, в которой исходным и конечным результатом выступает человек, а основным параметром, который подвергается изменению, - одно или несколько его свойств. Классическим примером социальной технологии может служить технология обучения учащихся, построенная на основе компьютерных программных средств. Социальные технологии имеют некоторые отличия от технологий, используемых в производстве (промышленных технологий). Основное отличие заключается в том, что промышленная технология представляет собой строго определенные набор и последовательность точно подобранных технологических процессов и операций. Замена одного процесса другим, а также изменение последовательности следования одного процесса за другим влекут за собой снижение результативности или полную остановку процесса переработки.

В социальных технологиях строгая последовательность не обязательна, и, более того, жесткая последовательность не дает наилучшие результаты. Социальные технологии более гибки, не так жестко детерминированы. Подбор определенной последовательности даже самых результативных способов или приемов не гарантирует достижение высокой эффективности. Человек слишком многомерная и многофакторная система, на него оказывает влияние огромное количество внешних воздействий, сила и направленность которых различны, а порой и противоположны. Заранее предсказать эффект того или иного влияния часто невозможно. В обучении человека значительную роль играют повторение и вторичное возвращение к неувоенному материалу. Поэтому социальную технологию нельзя назвать строго определенным набором точно подобранных процессов, как это было в промышленной технологии.

В социальной технологии огромную роль играет *обратная связь*. На примере процесса обучения видно, что учитель, проводя текущий контроль, постоянно выявляет учащихся, у которых возникают трудности с освоением предлагаемого учебного материала. Определив, у кого трудности, он проводит дополнительную работу с отстающими для подтягивания их до общего уровня. На примере обучения мы наблюдаем повторение элементов объяснения и закрепления нового материала. Однако повторение проводится не для всех, а только для тех, кто недостаточно усвоил учебный материал, т.е. мы имеем *выборочное повторение* отдельных элементов процесса обучения. Причем выборка идет по двум параметрам: *по участникам процесса обучения* (отбирают наиболее слабых) и *по*

элементам процесса обучения (отбирают для повторения только те темы, которые учащиеся недостаточно усвоили).

Итак, мы видим, что в социальной сфере технологии должны быть более гибкими и способными скорректировать недостатки отдельных процессов и методик, из которых состоит технологический процесс и, дополнительно поработав с отстающим учеником по не усвоенному им материалу, «вытянуть» его до общего уровня. В этом заключается большая сложность, но и огромное преимущество социальных технологий перед промышленными.

Социальные технологии более сложны по организации и проведению. Можно сказать, что социальные технологии - это технологии более высокого уровня организации.

Таким образом, социальные технологии сильно отличаются от промышленных технологий (есть обратная связь, существует выборочное повторение отдельных частей процесса, доработка с отдельными участниками процесса). Однако в главном эти два вида совпадают. Они оба, используя технологические средства, в конечном итоге дают продукт с заданными свойствами. Поэтому понятие «социальные технологии» правомерно для использования так же, как и понятие «промышленные технологии». При этом наиболее характерным звеном социальной технологии является не жесткая последовательность технологических процессов, что присуще промышленной технологии, а система обратной связи (определение слабого звена и дополнительная работа с ним).

2. Что такое технология?

Приблизительное определение технологии. Технологией обычно называют процесс переработки исходного материала с целью получения на выходе продукта с заранее заданными свойствами.

В энциклопедическом словаре мы находим следующее определение: технология - это «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции» (1, с. 1338).

Однако технология - это не просто «совокупность методов». Методы подобраны не случайно, и все они направлены на одну единую цель - получение конкретной продукции. С этой точки зрения более точное определение, отражающее саму суть процесса, мы находим в учебнике «Основы менеджмента» (М.Х.Мельсон и др.), где под технологией подразумевается «любое средство преобразования исходных материалов - будь то люди, информация или физические материалы для получения желаемой продукции или услуг» (2, с. 697). Это определение недостаточно точное, так как под словосочетание «любое средство» может подойти не только технологический способ производства, но и средства производства, например: инструмент, станки и т.п. Тем не менее сущность понятия «технология» во втором определении более ярко выражена.

Итак, определение технологии, которое складывается при беглом взгляде на проблему, может быть сформулировано следующим образом: *под технологией надо понимать совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами.*

При таком взгляде ключевым звеном любой технологии (промышленной или социальной) является детальное определение конечного результата и точное достижение его. Полученное определение по сути является определением методики. Оно просто ставит знак равенства между методикой и технологией, что не совсем правомерно.

Данный подход к понятию «технология» не позволяет найти отличие между методикой и технологией. Попробуем это сделать, взглянув на те подходы, которые излагаются в педагогической литературе.

Существующие подходы к понятию «технология обучения». В психолого-педагогической литературе можно встретить несколько сильно отличающихся друг от друга взглядов на понятие «технология». Систематизация различных точек зрения позволяет выделить три основных подхода к определению технологии обучения.

При первом подходе под технологией часто подразумевают частную методику по достижению отдельно поставленной цели (например, технология отработки навыка устного счета, технология организации групповой деятельности и др.). Приравнивая технологию к частной методике, авторы данного подхода опираются на одну из важнейших характеристик технологии - они подчеркивают, что это способ достижения любой конкретной цели. Использование понятия «технология» в этом смысле не дает педагогике чего-то нового, не конкретизирует процесс обучения. Происходит просто подмена одного понятия другим. Если ранее говорили «методика (или система) В.В.Давыдова-Д.Б.Эльконина», то теперь для того, чтобы блеснуть своей эрудицией, говорят «технология

В.В.Давыдова-Д.Б.Элькониная». От перемены слов суть предмета (системы В.В.Давыдова-Д.Б.Элькониная) не изменилась.

Сторонники второго подхода под технологией подразумевают педагогическую систему в целом. Однако необходимо заметить, что важнейшими элементами педагогической системы, согласно трактовке В.П.Беспалько, являются учащиеся и преподаватели. Технология же является характеристикой того способа обучения, который заложен в педагогической системе и не может включать в себя учащихся и преподавателей в явном виде. Несмотря на несоответствие понятий «технология» и «педагогическая система», данная трактовка технологии более близка к ее первоначальному смыслу, так как технология включает в себя не только методику (определенный набор правил и способов деятельности, направленных на достижение заданного результата, форм организации процесса), но и такой важнейший элемент педагогической системы, как система средств обучения.

В русле третьего подхода технологию рассматривают не просто как методику или педагогическую систему, а как оптимальную для достижения заданной цели методику или систему, как некий алгоритм. Нельзя сказать, что данный взгляд еще ближе подходил бы к первоначальной трактовке понятия «технология» - скорее, наоборот. Ведь технология - это определенный способ. А способы могут быть разные: быстрые и медленные, новые и старые. И не случайно появился термин «современные технологии», подразумевающий наиболее эффективные и быстрые способы получения результатов на данном уровне развития общества. Успех многих промышленных предприятий заключается именно в том, что они отказываются от устаревших и неэффективных технологий и используют новые и новейшие технологии, основанные на самых последних научных разработках. Технология - это не оптимальный и наиболее эффективный способ, а любой способ производства (или обучения), отвечающий требованиям технологичности процесса.

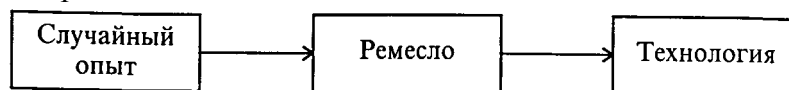
Кроме представленных трех подходов, уже достаточно четко обозначившихся в педагогической литературе, существует и ряд других, еще не вполне оформившихся. Среди них выделяется взгляд на технологию обучения как на способ формирования учебной программы отдельных курсов из набора модулей (блоков). Каждый из таких модулей представляет собой содержание и методические разработки какого-то одного раздела учебной дисциплины. Считается, что, варьируя такими готовыми модулями (блоками), переставляя их местами, преподаватель может добиться наилучшего результата. Получается, что технологией обучения здесь называется возможность перестановки различных модулей. Однако подобную перестановку назвать технологией обучения учащегося никак нельзя - это по сути дела способ подбора учебного материала преподавателем, способ компоновки содержания предмета. Конечно, последовательность изложения материала и его качественный состав имеют отношение к методам и способам, так как для изучения определенного содержания можно использовать определенные методы и приемы. Однако, как бы ни менялись местами модули (блоки), их преподавание обычно ведется в русле единой методики, которую использует в своей практике педагог или образовательное учреждение.

Как мы видим, наиболее часто встречаемые в педагогической литературе 90-х гг. подходы к понятию «технология» также не дают ответа на вопрос о ее отличии от методики. Для того чтобы это отличие обнаружить, необходимо взглянуть на технологию под другим углом зрения. Сделаем это, обратившись к истории вопроса.

Первоначальный смысл термина «технология». Термин «технология» широко используется в промышленности и строительстве. Именно из этих двух сфер и пришло в педагогику это понятие. Этому переходу способствовало развитие информационных технологий обработки и хранения данных (информации), которые на определенном уровне развития начали использоваться в сфере образования. Их появление и интенсивное развитие в образовании привели к быстрому распространению новой терминологии.

Впервые термин «технология» появился несколько столетий назад, в период становления промышленности. Этот период развития общества характеризуется ростом машинного производства, увеличением объемов продукции, произведенной на фабриках, в условиях более высокой производительности труда. Другими словами - это период перехода от ремесленничества к машинному производству. Только с появлением мощных средств производства, производительность которых превышала возможную производительность одного ремесленника, возникло понятие «технология».

Рассмотрение истории развития производства позволяет предположить, что развитие любой сферы деятельности человека происходит по цепочке:



На первом этапе (случайный опыт) человек, сталкиваясь с каким-то явлением (опытом, приемом), только осваивает его и получает умения работы с ним. На этом этапе он еще не использует это явление для обеспечения своей жизнедеятельности. Это период начального освоения явления. На втором этапе - этапе развития ремесла - человек не просто осваивает данное явление, но и, отдавая ему силы, выстраивает на нем определенный вид деятельности, приспособливает его для обеспечения своей жизнедеятельности. Именно в этот период возникает профессия по виду деятельности (плотник, гончар, рыбак и др.). На третьем этапе общество достигает такого уровня развития, при котором для производства какого-либо продукта создаются механизмы и технические средства. Именно они теперь выполняют основную работу по производству продукта. Это уже этап технологии.

По первоначальному смыслу технология означает процесс производства продукции техническими средствами - станками, группой станков, поточной линией. Каждая из технологий означает производство определенного продукта при помощи конкретных средств производства. Любое изменение в наборе средств производства (например, замена на заводе фрезерных станков на станки с другими техническими характеристиками) приводит к изменению технологической цепочки, характеристик и параметров производства, а следовательно, к изменению самой технологии.

Переход от ремесленного способа производства к промышленному означает значительное усложнение производства, так как в производстве принимают участие машины, заменяющие человека частично или полностью. Технологии во многом зависят от технических характеристик используемых в промышленности технических средств. Поэтому при машинном производстве потребовалось усложнить и детализировать описание каждого действия. Простого описания последовательности действий, которым пользуется ремесленник (или методист в обучении), уже недостаточно. Более того, в описание процесса производства пришлось вносить точные характеристики каждого вида технических средств производства, так как весь процесс производства строится именно на этих характеристиках.

Таким образом, *промышленная технология представляет собой определенный способ производства (образованный совокупностью и последовательностью применения методов) какого-либо продукта, построенный на использовании технических или любых других средств производства под управлением человека*. Причем средства производства играют в технологии доминирующую роль и несут основную нагрузку при получении продукта. Примером может служить машинное производство ткани в промышленности, где на десятки станков, производящих сотни и тысячи метров ткани, приходится один оператор.

Если перенести данный смысл термина «технология» в педагогику, то тогда под *технологией обучения* будет подразумеваться определенный способ обучения, в котором основную нагрузку по реализации функции обучения выполняет средство обучения под управлением человека. Говоря по-другому, в технологии обучения ведущая роль должна отводиться средству обучения. При технологии учитель не обучает учащихся, а выполняет функцию управления средством обучения, а также функции стимулирования и координации деятельности учащихся.

По-видимому, различие между технологией и методикой в сфере образования состоит в том же, в чем заключается различие между технологией и ремесленничеством в производственной и строительной сферах. Это различие между высокопроизводительным машинным производством и относительно низкоэффективным ручным трудом.

Итак, в технологиях обучения важнейшую и ведущую роль играет средство обучения.

Структура технологии обучения. Рассмотрим структуру технологии обучения учащихся в начальной школе. Она включает в себя следующие основные компоненты (см. рис. 3):

1. *Предварительная диагностика уровня усвоения учебного материала* (не путать с уровнем общего развития учащихся) и *отбор обучаемых в классы (группы) с однородным уровнем уже имеющихся знаний и опыта*. К примеру, тестирование поступивших в I класс учащихся по таким критериям, как умение читать и скорость чтения, умение считать и писать, позволяет распределить первоклассников в классы с различным уровнем подготовленности: сильный, средний и слабый. Обучение в каждом

из таких классов строится по-разному. Проводя занятия по одним и тем же учебникам, учителя, делая поправку на подготовленность учащихся, с сильным классом после короткого повторения быстро переходят к освоению нового материала, а со слабым, в котором учащиеся почти не умеют читать, занимаются изучением алфавита и цифр, учат читать и считать в пределах десятка.

Результаты широкого применения предварительного диагностирования в школах при наборе в первые классы и группировка начинающих обучение в классы с одинаковым (или близким) уровнем подготовленности доказали необходимость включения этого элемента в практику. Предварительная диагностика и отбор необходимы не только при наборе в I класс, но и в большинстве случаев при начале изучения какого-либо курса, предмета. Это может быть подбор в группы для изучения иностранного языка, прохождения психологического тренинга и др.

2. *Мотивация и организация учебной деятельности учащихся.* Мотивация представляет собой одно из ведущих направлений работы учителя. При введении технологий обучения это направление в работе учителя приобретает особенно важное значение. Взаимодействие учащегося со средством обучения не всегда может приносить радость и удовольствие, хотя и такое возможно (к примеру, компьютерные игры очень привлекают учащихся). Поэтому основная задача учителя при внедрении технологии обучения - привлечение учащихся к занятиям познавательной деятельностью и поддержка этого интереса.
3. *Действие средств обучения.* Этот этап и есть собственно процесс обучения, осуществляющийся через взаимодействие учащихся со средствами обучения. На этом этапе происходит усвоение учебного материала учеником при взаимодействии не с учителем, как при фронтальном или индивидуальном обучении, а со средством обучения.
4. *Контроль качества усвоения материала.* Технология уделяет значительное внимание процессу контроля. Если при использовании методики основное внимание уделялось процессу организации деятельности учащихся по освоению знаний и накоплению опыта, то в технологии компоненты организации деятельности и контроля равнозначны - это два взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга блока. Недостаточное внимание к любому из них ведет к снижению возможностей технологии и увеличению необходимого для обучения времени. С этой точки зрения процесс обучения схематично можно изобразить так (рис. 1, 2):



Рис. 1. Процесс обучения, построенный на основе методики

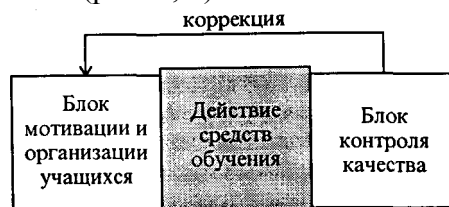


Рис. 2. Процесс обучения, построенный по технологическим принципам

Необходимо заметить, что использование средств обучения (средств контроля, диагностики и т.п.) возможно на любом этапе учебного процесса, однако технологией процесс обучения становится только в том случае, когда средство обучения используется на ключевом этапе - этапе учебной деятельности (третий этап). Использование средств обучения на всех других этапах говорит только о той или иной степени полноты используемой технологии.



Рис. 3. Обучение, построенное как технологический процесс

Особенности технологии обучения. Любая используемая в социальной сфере технология имеет свои особенности. Для технологии обучения характерны следующие особенности:

- неопределенность результата, отсутствие методов и средств, дающих сразу после одного цикла взаимодействия (обучения) необходимый 100-процентный результат;
- периодическое проведение контроля по совершенствуемому параметру;
- выявление и отбор неуспевающих;
- дополнительная работа с отобранными, т.е. проведение повторного цикла взаимодействия;
- вторичное проведение контроля после дополнительной работы;
- в случае устойчивого непонимания учащимися нового материала проводится еще и диагностика причин непонимания или отставания.

Требования к технологическому процессу в обучении. В технологиях обучения степень достижения результата (завершенности процесса обучения) может определяться двумя способами. Во-первых, средствами контроля, позволяющими получать объективную оценку, а во-вторых, самим учителем. Он сам может оценивать, завершен процесс или нет.

Таким образом, для разных процессов характерны различные степени технологичности. При наибольшей степени технологичности все этапы процесса осуществляются средствами обучения. При минимальной степени технологичности сам процесс обучения может осуществляться средством обучения, а контроль - проводить учитель.

В некоторых случаях процесс обучения, содержащий значительный элемент общения и взаимодействия людей, можно назвать технологичным процессом. Это становится возможным, если:

- 1) средства обучения играют в обучении ведущую роль;
- 2) цель обучения ставится диагностично (с указанием требуемого уровня усвоения);
- 3) достижение конечного результата осуществляется с точностью не менее 70% (по данному уровню усвоения).

3. Применение технологий в образовании

Преимущества технологий в обучении. Распространение термина «технологии» в сфере образования имеет под собой серьезные объективные причины.

Широкое (насколько это возможно) использование информационных технологий в сфере образования показало, что появились средства, способные и сферу образования перевести на третью ступень - ступень технологии.

В любой сфере деятельности человека создание и широкое использование технологий ведет к усилению возможностей и повышению потенциала данной сферы, а также к опосредованному развитию других смежных сфер человеческой деятельности. Например, в производстве текстильной продукции переход от ремесленного способа производства к промышленному (технологичному) позволяет резко увеличить объемы выпускаемой ткани, снизить затраты на производство единицы продукции и уделить больше внимания эстетическим вопросам и вопросам качества, что ведет к расширению ассортимента, т.е. повышению количества тканей различных видов и назначения.

То же самое происходит и в педагогике. Создание высокоэффективных технологий обучения позволяет, с одной стороны, обучающимся повысить эффективность освоения учебного материала и, с другой стороны, педагогам уделять больше внимания вопросам индивидуального и личностного роста студентов, направлять их творческое развитие.

Таким образом, технология обучения, во-первых, повышает производительность труда учителя.

Во-вторых, контроль результативности обучения каждого учащегося и система обратной связи позволяют обучать учащихся в соответствии с их индивидуальными возможностями и складом характера. Например, если один учащийся усваивает материал с первого раза, то другой, сидя за компьютером, может прорабатывать материал два-три раза и более.

В-третьих, переключивание основной функции обучения на средства обучения освобождает время учителя, в результате он больше внимания может уделить вопросам индивидуального и личностного развития учащихся.

В-четвертых, так как для любой технологии цель определяется очень точно (диагностично), то использование объективных методов контроля (как конечного, так и промежуточного) дает возможность снизить роль субъективного фактора (предвзятость или предрасположенность учителя) при проведении контроля.

В-пятых, создание технологий обучения позволяет снизить зависимость результата обучения от уровня квалификации учителя, что открывает возможности для выравнивания уровней освоения учебных дисциплин учащимися во всех образовательных учреждениях страны.

В-шестых, технологизация создает предпосылки для решения проблемы преемственности образовательных программ школьного и профессионального образования.

Область применения понятия «технология» в педагогике. Взгляд на технологию как на процесс обучения, построенный на основе средств обучения, ставит ряд принципиальных ограничений на его использование в педагогике. Ввиду того что технология предполагает предварительное определение диагностической цели, нам в первую очередь необходимо рассмотреть, возможна ли установка диагностической цели в образовании.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» само образование представляет собой совокупность процессов обучения и воспитания. С обучением ситуация предельно ясна - для обучения можно определить диагностическую цель. В качестве таковой может выступать определенный объем учебного материала, способов действий, которые необходимы школьнику в дальнейшем при подготовке к профессиональной деятельности, и т.д. Качество усвоения конкретного учебного материала легко поддается итоговому контролю. Таким образом, в обучении возможно построение и использование на практике технологий.

Совсем по-иному обстоит дело с воспитанием. Как бы мы ни старались, мы не можем определить для него диагностическую цель. Человек слишком многофакторная структура, обладающая значительным количеством как психологических, так и личностных особенностей. Ни детально описать, ни выстроить педагогические процессы, которые смогли бы сформировать эти качества на необходимом уровне, ни тем более объединить их в один и предусмотреть (предотвратить) все возможные случаи наложения процессов и искажения результатов педагогика на сегодняшнем уровне своего развития не в состоянии.

Отрицательный вывод по поводу возможности применения понятия «воспитательная технология» (или «технология воспитания») позволяет сделать вывод и о возможности применения термина «образовательные технологии». Так как образование представляет собой совокупность двух процессов: обучения и воспитания, а термин «технология» к процессу воспитания на сегодняшний день неприменим, следовательно, сочетание «образовательные технологии» (или «технологии образования») использоваться не может.

Тот же самый вывод можно сделать и по поводу широко применяемого сочетания «педагогические технологии». Понятие «педагогический» подразумевает не два процесса, как в «образовании» (обучение и воспитание), а три - обучение, воспитание и развитие. Процесс развития еще более сложный и менее изученный, чем воспитание. Современный уровень знаний в психологии (науке, занимающейся изучением только одной стороны развития ребенка - психической) и почти полное отсутствие системных данных по другой стороне понятия «развитие» - личностной не позволяют поставить диагностическую цель в процессе развития. И воспитание и развитие не могут быть организованы на технологическом уровне, а следовательно, и использование понятия «педагогическая технология» также неправомерно.

Уровни технологии в обучении. Наличие разных уровней в содержании и средствах обучения, а также понимание того, что ведущим звеном любой технологии является средство обучения, позволяют сделать вывод, что технологии обучения формируются на этих же уровнях. Таким образом, в соответствии с классификацией средств обучения по трем уровням (учебное занятие, предмет, весь процесс обучения) технологии обучения также можно разделить на три уровня:

- технология занятия;
- технология предмета;
- технология полного обучения.

Традиционная методика организации процесса обучения полностью строится на деятельности преподавателя. Поэтому занятия почти всех типов, используемые в учебном процессе, сегодня не являются технологичными. Требованиям технологичности отвечает лишь незначительная часть занятий. К ним относятся занятия студентов на дому, проводимые в рамках дистанционной формы обучения. На таких занятиях ключевым средством обучения выступают учебные пособия, методические рекомендации, ряд первоисточников.

Из занятий, проводимых в учебных заведениях, к технологичным в полной мере относятся:

- занятия или элементы занятий по контролю качества усвоения знаний с использованием различных технических средств контроля (учебные компьютерные программы контроля, тесты с последующей компьютерной обработкой, универсальные устройства для тестового контроля знаний ПЕРФО-5 и др.), позволяющих сразу оценить качество знаний;

- лабораторные и практические работы, проводимые учащимися самостоятельно с использованием разработок для каждого занятия, опубликованных в виде рекомендаций к данной лабораторной работе.

На уровне предмета на сегодня разработаны технологии по некоторым предметам. Происходит это на основе использования персональных компьютеров с помощью использования учебно-методического комплекта, включающего в себя учебное пособие по курсу и учебные компьютерные программы, рассчитанные на освоение знаний и отработку учебных умений у учащихся и проведение контроля. Такие комплекты разработаны и используются по отдельным разделам естественных наук, таких, как математика, физика, химия и некоторые другие.

Технология полного обучения на сегодняшний день еще не разработана и, по-видимому, не будет разработана в ближайшее десятилетие ввиду сложности технологизации предметов гуманитарного цикла (хотя по отдельным темам, разделам и областям этих предметов разработаны вполне технологичные программы). В особенности сложно технологизировать обучение по таким предметам, как изобразительное искусство, музыка и литература.

4. Психолого-педагогические основы технологизации обучения

Закономерности освоения учебного материала. Уровни усвоения опыта. Выполнение учеником любых учебных заданий осуществляется на основе ранее усвоенной информации о способе решения подобных заданий. Характер и эффективность деятельности ребенка обусловлены степенью усвоения информации о способах деятельности и ранее накопленным индивидуальным опытом. Информация и накопленный опыт могут использоваться ребенком либо в том же виде, как они были усвоены, либо в преобразованном в зависимости от условий деятельности. Поэтому по способу использования усвоенного различают следующие два вида деятельности: репродуктивный (точное воспроизведение уже известного) и продуктивный (переработка известного и создание нового).

Освоение деятельности начинается с репродуктивного вида - ребенок осваивает способы деятельности и учится применять их на практике. При репродуктивной деятельности правила и алгоритмы только воспроизводятся в различных сочетаниях - от абсолютно точного копирования и пересказа до применения в типовых ситуациях. При этом к сведениям, уже усвоенным из учебного предмета, учащийся не прибавляет никакой новой информации. Для репродуктивной деятельности характерны действия по точно описанным правилам и в хорошо известных условиях. Так, почти все задачи в учебных пособиях по общеобразовательной подготовке решаются по правилам и алгоритмам, усвоенным учащимися до решения этих задач.

Затем, когда учащийся освоил эти способы, научился ими пользоваться и «привык» к ним, он самостоятельно начинает искать другие области применения уже усвоенного им опыта. Таким образом, на основе репродуктивной деятельности вырастает продуктивная. В процессе продуктивной деятельности учащийся всегда создает что-то новое по сравнению с усвоенным ранее, т.е. генерирует новую информацию или способ деятельности. Создание нового при этом всегда опирается на предшествующий опыт в поисковой деятельности.

Связанные между собой репродуктивная и продуктивная деятельности представляют различные ступени одного и того же процесса освоения. В свою очередь и репродуктивную и продуктивную деятельность можно разделить на более маленькие ступени. В.П. Беспалько (3) предлагает рассматривать освоение как процесс, состоящий из четырех уровней. Он рассматривает освоение на примере нахождения решения задачи (проблемы). Под задачей в психологии понимают цель, достижение которой возможно с помощью конкретных действий (деятельности), в определенной ситуации (условиях). Таким образом, компонентами задачи являются цель, действия и ситуация (условие).

Уровень 1 - *ученический* - самый первый и самый простой уровень репродуктивной деятельности. На этом уровне все компоненты задачи известны (цель, ситуация и действия по ее решению). От учащегося требуется только дать заключение о соответствии всех трех компонентов в структуре задачи. Деятельность подобного рода является деятельностью по узнаванию. Выполняться учащимися такая деятельность может только при восприятии уже знакомой информации.

Уровень 2- *алгоритмический* - более сложный уровень репродуктивной деятельности. В задаче, рассчитанной на этот уровень, заданы только цель и ситуация (условия). От учащегося требуется применить ранее усвоенные действия по ее решению. Выполняя ее, учащиеся должны самостоятельно воспроизводить и применять ранее усвоенные способы действия. Такая задача

обычно называется типовой (например, выполнение задания по изученной ранее методике, правилу или алгоритму, которые надо воспроизвести по памяти).

Уровень 3- *эвристический* - является первым уровнем продуктивной деятельности. В задаче этого уровня задана лишь цель, ни ситуация (условия), ни действия, которые необходимо использовать для достижения поставленной цели, не заданы и не ясны. От учащегося требуется уточнить (домыслить) ситуацию и выбрать, какие из ранее усвоенных действий могут подойти для решения данной нетиповой задачи. В ходе самостоятельной переработки известной информации учащийся добывает субъективно новую (т.е. новую только для него) информацию. Деятельность этого уровня выполняется не по готовому алгоритму или правилу, а по правилу, которое создается в ходе выполняемого действия. Например, решение конкретной задачи по известному общему методу путем самостоятельного приспособления к данным условиям задачи.

Уровень 4- *творческий* - самый сложный уровень продуктивной деятельности. Для деятельности этого уровня характерно отсутствие задач как таковых. На этом уровне человек сам себе ставит цель, формулирует ее, детализирует и далее осуществляет поиск возможных ситуации (условий) и действий, ведущих к достижению выбранной им цели. Подобные действия осуществляются как бы «без правил» - определена только область деятельности. Примером деятельности подобного рода служит исследовательская деятельность по решению научно-производственных проблем.

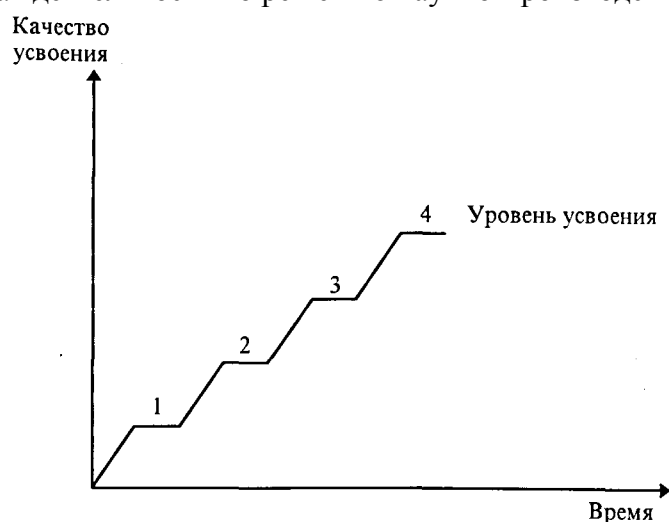


Рис. 4. Уровни усвоения

При обучении учащихся необходимо не только предоставлять возможность для усвоения знания и умения (деятельности), но и определять необходимый уровень усвоения. Например, изучение большинства школьных учебных предметов требует второго уровня усвоения - учащиеся должны самостоятельно решать типовые задачи, воспроизводя по памяти возможные способы в виде алгоритмов (правил) деятельности. Заданная таким образом цель описана диагностично. Для контроля достижения этой цели может быть разработана методика выявления уровня усвоения, по которой проводят измерения и оценивают уровень.

Средства контроля за уровнем (качеством) усвоения. В практике среднего образования используются различные методы текущего и итогового контроля за качеством знаний учащихся. Чаще всего используются различные формы устного опроса и проведение письменных контрольных работ.

Оценивание как при устном опросе, так и при контрольных работах является неточным и нестрогим, так как преподаватели исходят из различных соображений и критериев оценки. Основными недостатками этих методов являются субъективность оценок и невозпроизводимость (неповторимость) результатов. Эти недостатки приводят к тому, что учитель не всегда может получить реальную и объективную картину учебного процесса. Таким образом, для проведения объективной оценки качества знаний эти методы контроля не годятся.

Однозначные и воспроизводимые оценки способны дать лишь объективные методы контроля качества знаний учащихся, опирающиеся на специально для этого созданные материалы - *тесты*. Они должны быть разработаны по каждому уровню усвоения опыта. Тест - это средство, которое позволяет выявить уровень и качество усвоения. Он состоит из задания и эталона его выполнения, т.е. образца полного и правильного выполнения. Так как каждое задание состоит из какого-то числа операций, ведущих к решению теста, то при сравнении ответа учащегося с эталоном соотносят число

правильно выполненных учащимися операций теста (П) и общее количество операций в тесте (О). Это дает возможность определить коэффициент усвоения (К) данного материала.

$$K = \frac{П}{О}$$

Максимальное значение коэффициента может быть 1, минимальное, т.е. когда учащийся не выполнил ни одной операции правильно, - 0. Значение коэффициента колеблется от 0 до 1. Чисто формально кажется, что коэффициент усвоения легко можно сопоставлять с любой шкалой оценки (пятибалльной, десятибалльной и т.д.). К примеру, при использовании пятибалльной шкалы можно предположить, что пятерка ставится при значении $K = 1$ или $K = 0,9$, четверка (хорошо) - при $K = 0,8-0,7$, тройка (удовлетворительно) - при $K = 0,6-0,5$. Однако, как показали исследования, такое механическое перенесение значения коэффициента усвоения на пятибалльную систему не может считаться правильным. Основной причиной этого является описанная далее незавершенность процесса обучения. Удовлетворительным, т.е. удовлетворяющим минимальным требованиям, может считаться только усвоение с $K = 0,7$.

Оценка качества усвоения материала. Естественно, что усвоение материала учащимся может быть совершенно разным. При этом значения коэффициента усвоения (К) могут колебаться от 0 до 1. Однако исследования показали, что не во всех случаях увеличение коэффициента на какую-то величину означает в конечном счете лучшее усвоение. Оказалось, что при низком значении коэффициента - 0,1; 0,3; 0,4 и так до 0,7 его величина почти не играет никакой роли. Это связано с тем, что при усвоении с коэффициентом (К) меньше 0,7 учащийся в последующей деятельности совершает систематические ошибки и не способен к их исправлению. Такое усвоение непрочное и в последующем стремится к распаду, если не проводить дополнительной работы по усвоению.

Переходить к новому учебному материалу при таком значении коэффициента усвоения - значит готовить к жизни человека, который знает что-то, но не способен к совершенствованию своих знаний, и, даже обладая частью общечеловеческих знаний, он не может ими свободно владеть: он совершенно беспомощен в нестандартных ситуациях и при решении нетиповых задач. В силу того, что он не видит возможности к совершенствованию, у него не возникает сомнений в своей некомпетентности и не появляется стремления к совершенствованию.

Материал может считаться усвоенным, только если коэффициент усвоения (К) равен или больше 0,7. В этом случае учащийся в своей последующей деятельности способен совершенствовать свои знания - он способен к самообучению. Процесс обучения, который позволяет учащимся усваивать материал с коэффициентом усвоения, равным или большим 0,7, получил в педагогике название *завершенного*. Принято считать, что при $K = 0,7$ процесс обучения уже можно считать завершенным. Значение $K = 0,7$ показывает, что при таком усвоении учащийся совершает достаточно много ошибок (до 30%), однако он имеет объективную возможность их исправлять и находить самостоятельно правильные варианты решений.

При обучении в школе учитель может смело опираться на критерий завершенности процесса усвоения. Во многих видах профессиональной деятельности совершенствование мастерства в ходе самой деятельности недопустимо, так как может привести не только к ошибкам на бумаге, но и к человеческим жертвам. Например, в работе водителя транспорта, летчика, врача недопустимы ошибки. Летчик не может доучиваться в воздухе. Научившись взлетать и вести самолет, но не освоив технику приземления, нельзя подниматься в небо. В таких случаях освоение материала должно быть более качественным, а значит, и нижняя допустимая граница окончания процесса обучения должна быть не 0,7, а значительно выше. Например, в органах ГИБДД при сдаче экзамена по правилам дорожного движения требуется коэффициент усвоения не менее 0,9. Здесь действует двухбалльная шкала оценки: «сдал», «не сдал».

Определение в ходе проводимых исследований границы, за которой процесс усвоения материала можно считать успешным ($K = 0,7$), позволило сформулировать и осознать один из важнейших общедидактических принципов педагогики - *принцип завершенности обучения*. Он гласит: обучение может быть успешно, только если оно является завершенным. Звучит такая формулировка несколько странно, но математический аппарат подсказывает, что только завершенность процесса обещает дальнейший успех.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение понятия «технология».
2. Чем различаются понятия «методика» и «технология»?

3. В чем различие между промышленными и социальными технологиями?
4. Какие особенности социальных технологий вы можете назвать?
5. Каковы условия (требования) организации технологического процесса в обучении?
6. Почему процесс воспитания в школе мы не можем назвать технологией воспитания?
7. Существует ли педагогическая технология?
8. Назовите уровни усвоения.
9. Какое средство объективного контроля уровня усвоения вам известно?
10. Какое обучение называют завершенным?
11. Назовите структурные компоненты технологии обучения.

Литература

1. Советский энциклопедический словарь. - М., 1981.
2. Мельсон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ.-М., 1992.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989.
4. Технологии обучения: сущность, опыт применения и проблемы развития: Доклады и материалы к научно-практической конференции. - М., 1997.
5. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии. - М., 1997.

Глава 13 СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ШКОЛЕ

В настоящее время в школе представлены три системы начального образования, базирующиеся на традиционной системе обучения, а также на теориях, разработанных отечественными учеными Л.С. Выготским, Л.В. Занковым, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым. Все системы направлены на интеллектуальное и нравственное развитие учащихся.

В последние годы внимание общественности все чаще привлекают идеи развивающего обучения, с которыми связывается возможность принципиальных изменений в школе. Еще в начале 30-х годов выдающийся отечественный психолог-гуманист Л.С. Выготский обосновал возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка. По его убеждению, «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Обучение хорошо только тогда, когда оно идет впереди развития».

Одна из первых попыток практически реализовать идеи развивающего обучения была предпринята Л.В. Занковым и его соратниками в 50-60-х годах.

Другая группа ученых, основываясь на результатах ряда исследований, осуществленных в 60-80-е годы под общим руководством Д.Б. Элькониной и В.В. Давыдова, разработала другой вариант системы развивающего обучения, используя несколько иной подход.

Начиная с 80-х годов работы по созданию обеих систем были развернуты в полную силу. На сегодняшний день каждая группа в тесном контакте с педагогами создала полный комплект учебников для начальной школы. Обе системы обучения признаны государственными. Вместе с традиционным обучением они составляют три равноправные и самостоятельные системы обучения, используемые в начальной школе.

1. Система Л.В. Занкова

Исходные положения системы. В конце 50-х годов Л.В. Занков попытался раскрыть характер связи между построением процесса обучения и развитием учащихся. Его интересовал вопрос о механизмах развития, о подлинных причинах достижения ребенком того или иного уровня развития. Всесильно ли обучение? Влияют ли и внутренние факторы на ход развития? Вот на какие вопросы он пытался найти ответы.

При проведении эксперимента Л.В. Занков широко использовал методы психологического изучения учащихся. Это позволило проводить тщательное изучение эффективности осуществлявшихся педагогических нововведений.

На основе проведенных под руководством Л. В. Занкова исследований были получены следующие результаты:

- доказано положение о ведущей роли обучения в развитии: изменение построения обучения влечет за собой изменения психического облика школьников;
- выявлено, что обучение действует не прямолинейно, а преломляясь через внутренние особенности ребенка, через его внутренний мир, в результате чего каждый ребенок под влиянием одной и той же формы обучения достигает своих ступеней развития;

- введено понятие «общее развитие» как общая цель и показатель эффективности начального обучения; раскрыты линии и способы изучения общего развития школьников; показано, что до сих пор в практике не использовались огромные резервы развития ребенка.

Важнейшим результатом этой работы явилось описание дидактических особенностей системы обучения, эффективной для общего развития школьников, и создание практических руководств для школы: программ, учебников, методических пособий.

Дидактическая характеристика системы Л.В. Занкова. *Задача обучения.* Во главу угла в системе Занкова выдвигается задача общего психического развития, которое понимается как развитие ума, воли, чувств детей и рассматривается как надежная основа усвоения знаний, умений, навыков.

Учитель должен переориентироваться в видении ученика, воспринимать его не только как способного или малоспособного к усвоению школьной программы, но и как человека со всеми его переживаниями, желаниями, интересами, человека, пришедшего в школу не только для того, чтобы получить знания, но и для того, чтобы счастливо, полноценно прожить эти годы.

Приведем замечательные слова учительницы С.А.Гусевой (г.Рыбинск): «Анализируя свой опыт работы и задавая себе вопрос, почему так хорошо, именно так, как мне хотелось, идет развитие у моих учеников интереса и приязни к учебе, к моим урокам, ко мне как учительнице, я даю себе такой ответ. Причина лежит в том, что мне удалось перестроиться во взглядах на ученика, понять и принять задачу общего развития школьников, а не только их научения. Если бы я по-старому руководствовалась только последней задачей, то, например, Сережа оказался бы вне моих особых забот - читать он умеет, пересказывать тоже, пишет грамотно, значит, все в порядке. Наоборот, Лену я стала бы тренировать дополнительными упражнениями, чтобы продвинуть ее в навыках. Но теперь я знаю - не менее, а, может быть, более важно не дать заглохнуть живому чувству ребенка, его удовлетворенности. А поэтому как не спросить того же Сережу на уроке о прочитанном им «Кавказском пленнике», хотя рассказ и далек от программного материала. Без этого я не предоставлю ему возможности для самовыражения, не обеспечу его движения вперед в соответствии с его возможностями» (Гусева С. А. Содружество ученого и учителя. -М.: - 1991. -С.210).

Содержание образования. Для занковской системы характерно богатое содержание начального образования. «Начальное обучение, - указывал Л. В. Занков, - должно дать учащимся общую картину мира на основе ценностей науки, литературы, искусства». Это положение можно рассматривать как принцип отбора содержания образования. Добавим к этому еще и такую основу создания общей картины мира, как получение детьми непосредственных знаний об окружающем мире. Иначе говоря, в содержание образования включаются и теоретические, и эмпирические знания. Мир в красках, формах, звуках вливается в сознание, в духовный мир ребенка.

Богатство содержания образования достигается, во-первых, за счет включения в учебный план (при обычной часовой нагрузке) в качестве отдельных предметов естествознания (с I класса), географии (со II класса); во-вторых, за счет обогащения содержания обычных, общепринятых в начальных классах предметов - русского языка, чтения, математики, трудового обучения, предметов эстетического цикла; в-третьих, за счет изменения соотношения значимости так называемых главных и неглавных предметов (музыки, изобразительного искусства, уроков труда). С точки зрения общего развития нет главных и неглавных предметов. И не меньшее значение, чем продвижение учащихся в овладении орфографическими навыками, счетом, чтением имеет овладение изобразительной деятельностью, приобщение к произведениям искусства, развитие ручных умений, умений наблюдать окружающий мир - всем этим подчас питается процесс овладения навыками; в-четвертых, за счет увеличения удельного веса знаний, получаемых детьми под руководством учителя вне стен школы, во время различного рода экскурсий; в-пятых, за счет привнесения в ход урока самостоятельных, личных, житейских наблюдений детей (ученикам предоставляется возможность делиться такими наблюдениями с товарищами, это обогащает урок и благотворно влияет на самоощущение детей в школе); в-шестых, важным элементом содержания образования в занковских классах выступает собственное «Я» ребенка, познание, осознание ребенком самого себя.

Такой подход к отбору содержания образования обеспечивает многообразие видов деятельности детей в процессе обучения. Каждому предоставляется возможность пережить успех не в одном, так в другом виде деятельности.

В ходе экспериментально-педагогического исследования проблемы обучения и развития были сформулированы новые *дидактические принципы системы*:

- обучение на высоком уровне трудности (с соблюдением меры трудности);

- ведущая роль теоретических знаний;
- изучение программного материала быстрым темпом;
- осознание школьниками процесса учения;
- общее развитие всех учащихся, в том числе и наиболее сильных, и наиболее слабых.

Эти принципы определяют собой иной подход к отбору содержания образования, иную методику обучения.

Методика обучения. Одно из свойств методики Л.В.Занкова -ее *многогранность*: в сферу учения вовлекаются не только интеллект школьника, но и эмоции, стремления, волевые качества и другие стороны личности.

Далее Занков выделяет такое свойство, как *процессуальность познания*. Изучение каждого отрезка учебного курса входит в качестве элемента в изучение другого отрезка, каждый элемент знания вступает во все более и более широкие связи с другими элементами.

Следующее свойство - *направленность методики на разрешение коллизий*, т. е. встречающихся в ходе изучения материала столкновений знаний, их противоречивости. Самостоятельное, конечно, при направляющей роли учителя, разрешение детьми коллизий служит возбуждению интенсивной учебной деятельности, а следовательно, и развитию мышления.

Методике присуще *свойство вариантности*. Оно предполагает возможность изменения стиля работы учителя в зависимости от конкретных условий (возможностей) класса. Это может касаться логики изложения материала (развертывание материала и от общего к частному, и от частного к общему), темпа продвижения в освоении программы. Границы изменений определяются вышеназванными дидактическими принципами.

Свойство вариантности проявляется и в отношении к учащимся. Задания и вопросы учителя как на уроке, так и в домашнем задании формулируются так, что они требуют не однозначного ответа и действия, а, наоборот, способствуют формулированию разных точек зрения, разных оценок, отношений к изучаемому материалу.

Особенности организационных форм в системе Занкова заключаются в том, что они более динамичны, гибки. Сами формы остаются те же, но их содержание меняется. Урок, оставаясь ведущей формой организации обучения, приобретает другой характер. Структура урока отходит от стандартных частей - опрос, объяснение нового, закрепление, задание на дом. Урок в соответствии с принципом обучения на высоком уровне трудности может начинаться с совершенно нового для учащихся вопроса, связь которого с прежним опытом учащихся осознают самостоятельно или с помощью учителя (при соблюдении меры трудности). Развертываться урок может в виде постепенного углубления в тему, чему способствует привлечение материала как из пройденных тем (чем одновременно обеспечивается и их повторение), так и из непройденных.

На уроке меняется соотношение удельного веса речи учителя и учащихся. При традиционном обучении нередко можно наблюдать такую картину, когда львиная доля времени заполнена речью учителя - повторы вопросов, повторы ответов учеников, подсказывающее начало ответа (учителю не удается выдерживать паузу, ждать, когда ученик соберется с мыслью), различного рода, как правило, ненужные слова, побуждающие учащихся к активности («думайте, думайте», «быстрее, быстрее» и т.п.), объяснения, выводы, делаемые самим учителем. Этого не должно быть у учителя, работающего по системе Занкова. От него требуется большое искусство: сохранив свою ведущую роль, обеспечить свободу самореализации ребенка, создать такие условия, чтобы с первых шагов пребывания на уроке ребенок не боялся высказывать свои, пусть еще незрелые, мысли, свои наблюдения, познания. Для этого очень важно научиться задавать детям вопросы, требующие именно вариантных, а не однозначных ответов. Тогда каждый ученик может найти возможность высказать свои соображения.

Меняется отношение к понятию «дисциплина на уроке». При пробужденной активности детей возможен и рабочий шум, и возгласы, и смех, и шутка. И это никогда не перейдет в хаос, если все увлечены познанием, настоящим общением.

Исключительно важной организационной формой являются экскурсии. Нельзя считать, что учитель реализует систему Занкова, если он недооценивает роль выхода за стены школы. Экскурсии способствуют убеждению детей в том, что источником познания являются не только книга, слово учителя, но и окружающая действительность - природа, материальная культура, социальное окружение.

Домашние задания рассматриваются также как важная организационная форма обучения. Но они должны быть очень разнообразными, т.е. включать в себя не только тренировку в письме, чтении,

решении задач, но и наблюдение за разными объектами, выяснение каких-то вопросов у взрослых, практические поделки и т.п. В силу их разнообразия домашние задания не становятся источником перегрузки.

Исключительно важно учесть такую особенность системы Занкова, как иной *подход к выявлению результатов обучения*.

В массовой школе основным признано достижение высокой успеваемости. Задача развития остается лишь декларацией. Для самореализации, для выражения каких-то индивидуальных взглядов, оценок, без чего невозможно развитие, просто не остается времени.

В системе Занкова при подведении итогов первостепенное значение придается выявлению того, как дети продвинулись в общем развитии, а не только в усвоении школьной программы: как развивается наблюдательность, мышление, практические действия, эмоционально-волевые качества, потребности, ценностные ориентации. Показатели успеваемости имеют высокую цену лишь в сочетании со столь же высокой оценкой развития. Более того, обучение может быть расценено как высокоэффективное и в том случае, если ученик не достиг высоких показателей в усвоении программы, но сильно продвинулся в общем развитии, например, у него появилось желание учиться, изменилось отношение к коллективу класса, мироощущение.

Второй особенностью подведения результатов обучения является отношение учащихся к оценке, выраженной в баллах, т.е. к отметке. Отметка не исключена, но она не играет той главенствующей роли, которая придается ей в традиционной системе. Отметки не могут выразить всей полноты жизнедеятельности ребенка, они не вписываются в урок, который строится на основе принципов общего развития, поэтому в занковских классах они, как правило, не выставляются. Отметки служат лишь инструментом для отражения итогов усвоения школьной программы (в основном по показаниям письменных работ), стимулирующая роль их сведена к нулю. Характерно, что дети в занковских классах не знают, кто у них «отличник», кто «двоечник». Они видят друг в друге человека, личность. И это замечательно!

Одной из ярких черт дидактической системы Занкова являются добрые, доверительные, наполненные положительными эмоциями *отношения между учителем и учащимися*. Созданию радостной обстановки, атмосферы увлеченности и удовлетворенности детей учением способствует все построение обучения, и прежде всего богатство содержания образования, которое позволяет каждому ученику реализовать себя в приносящей удовлетворение деятельности. Методы обучения также способствуют возникновению положительных эмоций детей. Когда на уроке идет обсуждение новых для детей вопросов, когда предоставляется возможность высказывать различные точки зрения, соглашаться или сомневаться по поводу точки зрения товарища, а подчас отказываться и от своей, приводить свои личные наблюдения, то здесь и происходит общее развитие. Причем в действие вступают косвенные пути развития ребенка: интеллектуальная деятельность питается теми яркими, многообразными чувствами, которые переживают дети, преодолеваемые трудности в интеллектуальной деятельности порождают чувства успеха, удовлетворенности.

В том же направлении создания благоприятной, комфортной обстановки в классе действует и отсутствие отметок на уроке. Это способствует преодолению внутренней скованности детей, протекающей, с одной стороны, из-за стремления получить «пятерку», а с другой стороны - из-за страха получить «двойку».

Такова общедидактическая характеристика системы. Она целостна, ее части взаимосвязаны, каждая из них несет в себе функцию, обеспечивающую общее развитие школьников. Исключение любой из них, нарушая целостность, влечет за собой снижение эффективности системы.

О результативности обучения по системе Л.В.Занкова. Дети, обучаемые по данной системе, *характеризуются большим диапазоном индивидуальных различий*. Однако для них характерно и нечто общее: они эффективно продвигаются в психическом развитии. Их развитие оказывается намного глубже, чем развитие учащихся, обучающихся по традиционной системе. Это можно видеть на следующем примере.

В классе читают и разбирают басню «Лебедь, рак и щука». Как принято, учитель подводит учеников к осознанию морали басни - плохо быть недружными в деле, действовать несогласованно. Но один из учеников хочет дополнить сказанное. Он согласен с выводом, но хочет добавить: «Я думаю, все-таки они могли бы подружиться, ведь они же все водяные» (*из наблюдения М. И. Красновой*). Какой тонкий нюанс подмечает маленький школьник! Он на своем детском языке конкретным примером выражает общую идею о том, что всегда есть основа для согласия, ее надо искать и найти.

Особенно сильные отличия отмечаются в *развитии эмоционально-волевых качеств* учащихся.

Наблюдает ли ученик что-то или решает мыслительную задачу, общается ли с другими или выполняет поделку, во всем можно видеть убежденность в правильности предпринимаемых шагов или суждений (это проявляется, например, в рассуждениях вслух при решении той или иной задачи): умение выдвигать предположения, отказываться от них, выбирать новое предположение, неподверженность внешним «провокационным» воздействиям (например, сомнениям со стороны учителя или экспериментатора при решении ребенком какой-либо задачи); способность к длительному внутреннему побуждению к деятельности (например, к длительному рассмотрению объекта наблюдения), что свидетельствует об участии волевых процессов; умение дать словесный отчет о сделанном.

Вместе с тем дети очень чувствительны и могут проявить негативное отношение к формальным требованиям, к формальным запретам, призывам, не вытекающим из реальной ситуации, когда им неясен мотив требуемого от них поведения. Иными словами, дети *критичны*. С этим связаны нередко возникающие трудности при переходе в средние классы. Нередко возникают ситуации, когда сталкиваются два разных понимания стиля взаимоотношений между учителем и учениками: ученики исходят из привычного для них представления о доверительных, неформально-человеческих отношениях на уроке, учителя, наоборот, - из требований формально-дисциплинарных. (Вот высказывания учеников, отражающие подобные ситуации: «Я поднимаю руку, хочу дополнить, а учительница говорит: "Ты что руку тянешь, я объясняю, а не спрашиваю"». «Я придумал свой вариант решения, а учительница не обратила внимания». И т.д.)

Далее. У школьников, пусть в самых зачаточных формах, возникает такое ценное качество, как *способность к рефлексии*, причем выражающейся не только в анализе и осознании своей учебной деятельности, своих способов овладения понятиями, что, конечно, важно, но и в способности заглянуть в глубь самого себя, в способности к самопознанию. Это отчетливо проявляется, например, в сочинениях о себе - насколько тоньше, многостороннее эти младшие школьники могут охарактеризовать себя.

С зачатками рефлексии связана *способность к самоконтролю*, к саморегуляции своих действий, поступков, поведения, причем не только в учебных, но и в житейских ситуациях.

Например, рассказывает учительница: «Недавно на уроке решали трудную задачу. После совместного анализа все начали решать в тетрадах. Вдруг один ученик встает и говорит, что он все-таки что-то не понял. И класс неожиданно как будто сорвался - перебивая друг друга, дети начали объяснять задачу. Тогда встает одна из учениц и громко заявляет: "Ребята, вы что? Неужели вы думаете, что Саша что-нибудь поймет при таком крике?" Все замолкли, а один из мальчиков говорит оторопело: "Правда, что это мы?!" Рассмеялись, расселись по местам, кто-то один стал объяснять. Инцидент был разрешен без моего участия».

Сами дети, сам коллектив класса регулирует свое поведение.

Следующая особенность школьников - *тяготение к умственной, интеллектуальной деятельности*, и прежде всего к деятельности, связанной с самостоятельным добыванием знаний. Она вызывает у детей яркие интеллектуальные чувства. С этим связана увлеченность детей учением (так трудно достигаемая в обычных условиях обучения).

Особо выделим такую важную ориентацию школьников, как *отношение к себе как к ценности*. Не в эгоистическом смысле, а в высоком человеческом смысле, когда любовь к себе, отношение к себе как к ценности выступает и как основа чувства собственного достоинства, и как основа понимания другого как ценности, основа дружелюбия, жизнелюбия. Не может человек воспринимать другого как ценность, если он себя таковым не осознает. Через себя человек познает боль и радость другого человека, через понимание себя понимает другого. Недаром библейская истина гласит: возлюби ближнего своего как самого себя. Как жаль, что об этом почти не говорится в современной нашей педагогике.

Основа воспитания такого отношения к себе - в недрах системы обучения. Даже первоначальные наблюдения за детьми в занковских классах убеждают, что в классе каждый - персона, личность, уважающая себя, но и уважаемая другими, уважающая других. Это видно из общения детей на уроке: как внимательно и уважительно слушают каждого! В то же время каждый сам сознает себя личностью, утверждает себя перед коллективом класса. «Как интересно Сережа рассказал, - можно услышать на уроке. - Но я его хочу дополнить». Нередко ученики обращаются к товарищу и напрямую: «Ты, Петя, высказал интересную мысль, но я хочу сказать, что я думаю по-другому». Тут

и уважение, и интерес к другому, к его мнению, тут и самоутверждение. Таким образом, создаются условия, когда каждый удовлетворяет свою потребность быть представленным в сознании других. Как показывают психологи (А.В.Петровский и др.), - это важнейшая потребность человека, ее удовлетворение и создает почву для осознания себя как ценности, что, повторяем, является основой понимания и другого как ценности, основой возникновения дружелюбия, жизнелюбия.

Важно подчеркнуть и следующую черту. У детей появляется не только чувство уважения к отдельному человеку, но и *чувство содружества с одноклассниками*. Это проявляется в их огромном стремлении к общению, в желании быть вместе, вместе проводить праздники, участвовать в совместных делах. И не только в желании, но и в умении совместно проводить досуг.

Особенности обучения по системе Л.В.Занкова. 1. Установка учителя на задачу общего развития учащихся.

Развитие, по Л.В.Занкову, - это появление в психике ребенка новообразований, не заданных напрямую обучением, а возникающих в результате внутренних, глубинных интеграционных процессов. Общее развитие - появление таких новообразований во всех сферах психики - в сфере ума, воли, чувств школьника, когда каждое новообразование является плодом взаимодействия всех этих сфер и продвигает личность в ее целом.

В начальных классах задача общего развития ребенка выдвигается во главу угла и рассматривается как основа успешного овладения программным учебным материалом, что должно стать обязательным требованием и в последующих классах.

2. Богатое содержание образования. Детям представляется широкая картина мира на основе ценностей литературы, науки, искусства. Обогащение содержания образования в занковских классах осуществляется за счет:

- обогащения программ общепринятых предметов - русского языка, математики, чтения;
- включения в качестве самостоятельных новых предметов, не свойственных общепринятому начальному обучению, - географии, естествознания, истории;
- изменения соотношения значимости изучаемых предметов; нет «главных» и «не главных» предметов, каждый направлен на общее развитие;
- увеличения удельного веса знаний, черпаемых из непосредственного восприятия окружающей действительности, из различного рода экскурсий вне стен класса, школы;
- предоставления возможности учащимся привносить свои личные знания, наблюдения, суждения в ход изучения программного материала.

3. Построение обучения на основе следующих дидактических принципов: обучение на высоком уровне трудности, высокий удельный вес теоретических знаний, быстрый темп изучения программного материала, осознание школьниками процесса учения, общее развитие всех учащихся.

4. Отбор содержания дальнейшего образования, что, в свою очередь, обуславливает и отбор методов обучения, направленных на общее развитие учащихся.

Такие методы исключают последовательное проведение учащихся по этапам получения знаний: сначала информативный, затем репродуктивный, частично поисковый, а затем только творческий этап. Учащиеся должны изначально включаться в исследовательскую деятельность - во всех случаях, где имеется возможность, осуществлять самостоятельное наблюдение, анализ материала и его осмысление.

5. Внесение изменений в организационные формы обучения. В занковской системе урок остается основной формой организации обучения, сохраняются домашние задания, увеличивается удельный вес экскурсий. Урок благодаря богатому содержанию, методам, ориентированным на пробуждение самостоятельной мысли и чувств ребенка, характеру взаимоотношений между учителем и учащимися приобретает черты нестандартности, яркости, мобильности. По удельному весу высказываний, конкретных действий на первый план выходят ученики, учитель становится как бы дирижером, усиливается его роль по организации подлинно творческой поисковой деятельности. Домашние задания носят разнообразный, часто индивидуальный характер, это снижает возможность возникновения перегрузки учащихся.

6. Характерный подход к оценке результативности обучения. Изначальная ориентация на оценивание усвоения материала дополняется оцениванием общего развития ребенка. Вторая задача становится приоритетной.

7. Характер взаимоотношений между участниками педагогического процесса коренным образом меняется. Конечно, нужно всемерно сохранять в последующих классах тот стиль взаимоотношений, который складывается на протяжении начального обучения.

2. Система Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова

Фундаментом системы Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова является положение, согласно которому ребенок рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учения. Быть таким субъектом - значит иметь потребность в самоизменении и быть способным удовлетворять ее посредством учения, т.е. хотеть, любить и уметь учиться. Разумеется, при этом не отрицается необходимость усвоения знаний, умений и навыков, но лишь в качестве средства развития учащихся, а не как самоцель.

Содержание школьного образования. Не следует думать, что решать типовые задачи мы учим детей только на уроках математики. То же самое мы делаем и на уроках языка, обучая детей проверять безударные гласные или «сомнительные» согласные; и на уроках чтения, показывая, как составить план текста и написать по нему изложение; и на уроках географии, предлагая объяснить особенности той или иной территории на основе географической карты. Цель, которая стоит перед учеником, и состоит в *овладении способами решения задач*, предусмотренными программой.

Овладеть способом решения новой для себя задачи ученик может, лишь возможно более точно воспроизведя его в том виде, как он задан учителем или учебником. Всякое отклонение от заданного образца, любое проявление субъективности может быть только помехой на пути к достижению стоящей перед учеником цели. Иными словами, в рамках подобного содержания ученику как субъекту учения делать нечего.

Может ли содержание обучения быть иным? Ведь в конце концов смысл любого обучения состоит в передаче учащимся определенных элементов исторического опыта человечества. А опыт этот зафиксирован как раз в способах действия, в способах решения тех или иных задач.

Все способы действия, которым мы обучаем учеников в школе, не являются случайными. Они опираются на общие принципы построения действий в той или иной области человеческой деятельности. В ходе исторического процесса понимание этих принципов опиралось на анализ и обобщение эмпирически найденных способов решения частных задач. Но обязательно ли следовать этому историческому порядку в обучении? Нельзя ли построить его так, чтобы усвоение способов решения частных задач опиралось на понимание общих принципов построения соответствующих действий?

Традиционная педагогика, провозгласившая известный дидактический принцип «от частного - к общему, от конкретного - к абстрактному», отрицает такую возможность. Принципиально иной ответ на этот вопрос дают авторы системы. Они не только теоретически обосновали, но и практически продемонстрировали возможность раскрытия общих принципов построения тех или иных действий уже на самых начальных этапах обучения.

Так, например, поставив в начале второго полугодия I класса задачу проверки безударных гласных, можно проанализировать условия этой задачи таким образом, чтобы ребенок уяснил для себя общий принцип, определяющий способы проверки орфограмм, связанных с обозначением звуков в слабых позициях. Если это удалось сделать, то можно ожидать, что ребенок, столкнувшийся с сомнительной согласной, не будет беспомощно ожидать от учителя указаний о соответствующем способе действия, а попытается сконструировать его самостоятельно. Но это и означает, что он выступает в процессе обучения не как ученик, более или менее добросовестно и осознанно выполняющий указания учителя, а как активный субъект учения.

Конечно, это произойдет только в том случае, если ученик действительно осознал общий принцип, по которому решаются орфографические задачи данного класса. А для этого ему необходимо понять, что звуковой состав слова не является постоянным, что звуки чередуются друг с другом в зависимости от того, в какой позиции они оказываются, что по своим свойствам позиция звука в слове может быть сильной и слабой; что буквой в русском языке обозначается не изолированный звук, а ряд позиционно чередующихся звуков (фонема); что выбор буквы для обозначения этого ряда определяется тем, каким звуком он представлен в сильной позиции. Иными словами, понимание основного принципа орфограмм данного класса предполагает выяснение содержания целой системы научных (лингвистических) понятий, определяющих фонемный принцип русского письма. Именно эта система понятий, а не правила правописания безударных гласных, сомнительных согласных и

т.п., составляет содержание обучения, в рамках которого ученик получает возможность реализовать себя как субъекта учения.

Аналогичная ситуация возникает и при обучении математике. Прежде чем осваивать частные способы сложения, вычитания, умножения и деления однозначных, а затем многозначных чисел, ребенок совместно с учителем анализирует понятие числа как отношения величин, опираясь на которое он получает возможность осознанно конструировать способы действий с самыми разными числами (целыми и дробными, рациональными и иррациональными) не только в начальной школе, но и в ходе дальнейшего обучения.

В качестве первого и важнейшего условия достижения конечной цели развивающего обучения (обеспечить развитие ученика как субъекта учения) его авторы рассматривают кардинальное изменение его содержания. Основу содержания обучения должна составлять система научных понятий, определяющая общие способы действия в предмете, а не набор правил, регламентирующих множество способов действия при решении частных задач.

Именно эта особенность развивающего общения прежде всего бросается в глаза при ознакомлении с соответствующими программами и учебниками. Но само по себе изменение содержания обучения не делает его развивающим. Мало задать ученику систему понятий - нужно, чтобы она была освоена им, стала реальным инструментом его учебной деятельности. Для этого необходимо решить проблему подбора соответствующих методов обучения.

Тип учебной активности учащихся и соответствующие методы обучения. Как уже отмечалось выше, обучение, направленное на усвоение способов решения типовых задач, т.е. *традиционное обучение, опирается на учебную активность воспроизводящего типа.* Организация такой активности предполагает, что ученики, во-первых, четко выделяют и зафиксируют предложенный для усвоения способ действия, во-вторых, в той или иной степени поймут его смысл и строение, в-третьих, сумеют более или менее точно воспроизвести его при выполнении соответствующих упражнений. На обеспечение этих важнейших условий успешности воспроизводящей учебной активности учащихся и направлены усилия учителя в процессе обучения. Ему предстоит так или иначе продемонстрировать образец предлагаемого для усвоения способа решения, по возможности доходчиво объяснить его и обеспечить надежный контроль за правильностью его применения при решении тренировочных задач.

Именно эти три составляющие (показ, объяснение и контроль) определяют сущность тех методов, на которые опирается традиционное обучение.

В условиях развивающего обучения учителю предстоит организовать деятельность детей, направленную на поиск способа решения возникающей перед ними задачи, т. е. поискового (творческого) типа. Это полностью исключает из арсенала его методических средств показ такого способа. Ведь как только искомый способ показан, зафиксирован, искать ученикам больше нечего. Лишается смысла и объяснение способа действия: пока он не найден, объяснять еще нечего; когда же способ найден, сконструирован на основе общего принципа построения действий данного класса, объяснять его уже незачем. Наконец, существенно изменяется и смысл воспроизведения найденного способа действия при выполнении упражнений: каждое из них требует от ученика не столько точного повторения найденного способа, сколько решения вопроса о его применимости в данных условиях.

Но если показ, объяснение и прямой контроль непригодны для организации поисково-исследовательской учебной деятельности, то какими же методами учитель может ее организовать?

Прежде всего ему придется позаботиться о том, чтобы перед учениками возникла необходимость осуществления такого поиска. *Стремление к поиску может возникнуть только в ситуации, обнаруживающей недостаточность, непригодность ранее усвоенных способов действия и требующей либо их модификации, либо конструирования принципиально нового способа.* Иными словами, необходимым начальным этапом развертывания поисковой деятельности является *постановка учебной задачи*, требующей от учеников нового анализа ситуации действия, нового ее понимания.

Учебная задача существенно отличается от тех задач, которые решают дети в рамках традиционных программ обучения. Ученик одну и ту же задачу может решать по-разному: и как учебную, и как конкретно-практическую. Если, решая задачу, ученик ищет лишь частный, конкретный способ решения, ориентирован на получение правильного результата именно для данной задачи - он решает конкретно-практическую задачу. Для того чтобы прийти к какому-либо обобщению при таком

подходе, необходимо решить достаточно большое количество задач, постепенно выделяя «общие» для всех задач черты. Задача, поставленная перед учеником, может превратиться в учебную только в том случае, если ученик (самостоятельно или под руководством учителя) осуществляет переформулирование ее - вместо поиска частного способа решения он начинает искать обобщенный способ решения данного класса задач.

Если учителю удалось поставить перед учениками учебную задачу, его последующие усилия должны быть направлены на организацию ее решения, т. е. на организацию собственно поисковой деятельности.

Поскольку по изложенным выше соображениям демонстрация образца такой деятельности исключена, учителю остается только одно средство - попытаться включиться в поисковую деятельность учеников и организовать ее «изнутри». Это возможно при выполнении по крайней мере двух условий. Во-первых, учитель должен стать реальным участником совместного поиска, а не его руководителем. Он может высказывать свои мнения по поводу тех или иных шагов учащихся, может предлагать свои варианты решения, но все его мнения и предложения должны быть открыты для критического анализа и оценки в той же мере, как и действия учащихся. Во-вторых, он должен включиться в реальный, фактически осуществляемый учениками поиск, а не навязывать им (пусть даже в очень тактичной, демократической форме) «правильный» путь решения.

Наконец, когда учебная задача решена, т.е. искомый способ действия установлен и зафиксирован, учителю предстоит организовать оценку найденного решения, т.е. выяснить, насколько пригоден найденный способ для решения других задач. Такие задачи должны быть сконструированы учителем вместе с учениками путем видоизменения условий исходной задачи, в процессе решения которой был найден способ действия. В процессе их конструирования и анализа ученикам предстоит установить основные направления возможного варьирования условий, которым соответствует найденный способ действия, и тем самым создать предпосылки его конкретизации и освоения.

Постановка учебной задачи, ее совместное с учащимися решение и организация оценки найденного способа действия - таковы три составляющие развивающего обучения.

Особенности взаимодействия учащихся. Взаимодействие между участниками традиционного процесса обучения опирается на жесткое и последовательное разделение функций управления и исполнения, каждая из которых закрепляется за одной из взаимодействующих сторон. Этим, в свою очередь, определяется характер отношений между ними, которые строятся по типу руководства-подчинения. Стиль этих отношений может варьировать в очень широких пределах - от мягкодемократического до жесткоавторитарного (здесь и вступает в действие субъективно-психологический фактор). Но суть их всегда остается одной и той же: учитель ведет учеников к намеченной им цели (и чем тверже и увереннее он это делает, тем лучше), учащиеся следуют за учителем (и чем точнее они выполняют его указания, тем выше их шансы на успех).

Такой тип взаимодействия между участниками учебного процесса вполне естествен и эффективен в условиях, когда перед учителем стоит задача максимально точно передать ученикам заданную совокупность знаний и умений, а перед учениками - наиболее точно усвоить и воспроизвести то, что дается учителем. Этот тип оказывается совершенно неприемлемым, когда учитель ставит на уроке учебно-исследовательскую задачу, требующую от учащихся поиска способов ее решения.

В чем же может заключаться помощь учителя, при которой деятельность учеников сохраняла бы поисковый характер, не вырождаясь в воспроизведение заданного образца? Единственное, что может сделать учитель в этой ситуации, - начать решать возникшую перед учениками задачу вместе (но не вместо) с ними. Это означает, что учитель начинает решать задачу с позиции ученика, т.е. опираясь на фактически имеющиеся у учащихся знания и умения, пытается анализировать условия задачи, видоизменять в соответствии с ними способы действия и т.д., предоставляя ученику возможность *оценивать свои действия* и их результаты. Именно в итоге этой оценки постепенно выстраивается программа, определяющая направление и ориентиры дальнейшего поиска.

Совершенно очевидно, что совместная деятельность может быть успешной лишь в том случае, если она надлежащим образом организована, если усилия ее участников четко скоординированы. Сделать это может только учитель. В решении этой педагогической задачи следует выделить два момента, которые в значительной степени определяют особенности работы учителя в условиях развивающего обучения.

Во-первых, учитель не может организовать поисковую деятельность учащихся, задавая им готовую программу предстоящих действий. Выработка такой программы как раз и является одним из

существеннейших компонентов исследовательской деятельности и важнейшим ее результатом. Поэтому единственным средством, которым располагает учитель, организующий учебно-поисковую деятельность учащихся, является последовательное изменение условий решаемой задачи таким образом, чтобы, проанализировав их, ученики могли наметить для себя очередные шаги поиска нужного способа решения.

Во-вторых, такое изменение условий решаемой задачи достигает нужной цели лишь в том случае, если, осуществляя его, учитель сумеет учесть не только и даже не столько результаты уже проделанной учениками работы, сколько их возможности правильно проанализировать и оценить новую ситуацию. Иными словами, организуя учебно-поисковую деятельность, учитель вынужден ориентироваться не столько на фактические результаты уже осуществленных учеником действий, сколько на прогностическую оценку его возможности определить направление и содержание очередного этапа поисков. От того, насколько своевременным и точным будет этот прогноз, в решающей степени зависит эффективность усилий учителя, направленных на организацию учебной деятельности ученика.

Роль ученика в учебно-поисковой деятельности состоит не в точном исполнении указаний учителя, а в возможно более полной реализации создаваемых учителем предпосылок для осуществления поиска. Такое распределение «обязанностей» между учителем и учеником (первый создает предпосылки для решения учебной задачи, второй их реализует) обуславливает и характер отношений между ними, которые строятся по типу делового партнерства, сотрудничества.

Сотрудничество учителя с учеником несовместимо ни с какими формами педагогического авторитаризма (что, разумеется, не только не исключает, но и предполагает требовательность к ученику со стороны учителя, но требовательность по делу, а не по чину). Стиль учебного сотрудничества может варьировать в достаточно широких пределах - от мягкодоверительного до жесткотребовательного, но суть его всегда остается одной и той же: учитель не ведет ученика за собой, а лишь помогает ему определить очередную цель и отыскать оптимальный путь к ней.

Важно отметить, что, наблюдая хороший урок развивающего обучения, очень трудно заметить эту помощь, тем более не замечают ее и дети. Учитель постоянно встает на сторону высказанной кем-то из детей ошибочной точки зрения, намеренно ошибается сам, если видит, что это необходимо для данного момента урока, специально заводит детей в тупик. Неискушенному наблюдателю это может показаться даже пустой и бессмысленной игрой - вместо того, чтобы помочь детям решить поставленную задачу, разобраться в возникшей проблеме, учитель только «путает карты». Более подготовленный зритель сможет разглядеть в уроке очень четкую логику, желание учителя услышать все точки зрения, высказать самому те позиции, которые по тем или иным причинам не прозвучали (например, в тетради ученик решил задачу не так, как другие, но еще не готов встать и высказать свою точку зрения, учителю приходится это делать за него: «Смотрите, как решил задачу Петя. Как вы думаете, почему? Как он рассуждал?»). Очень важно и то, что учитель не просто помогает зафиксировать и обсудить разные точки зрения, но все время нацеливает учеников, требует от них обоснования своей точки зрения; «я так думаю, мне так кажется» - такие высказывания терпимы только на первых, начальных этапах обсуждения, учитель настойчиво требует от детей аргументации своих гипотез.

В условиях развивающего обучения, опирающегося на учебно-поисковую деятельность учащихся, *индивидуальная форма организации учебного процесса в любых ее вариантах оказывается неприемлемой*. Исследование в принципе не может быть осуществлено как индивидуальная деятельность: оно предполагает критическое сопоставление разных подходов, столкновение разных точек зрения, т. е. диалог исследователя с оппонентами. Вне такого диалога - внешнего или внутреннего - исследовательская деятельность лишается какого бы то ни было смысла.

Чтобы начать действовать в качестве субъекта поисковой деятельности, ученик нуждается в активном оппоненте, имеющем свою точку зрения на сложившуюся ситуацию и заинтересованном в поиске выхода из нее. Таким оппонентом может быть учитель, создавший своими действиями данную ситуацию, но может быть и независимый от учителя интерпретатор этой ситуации - другой ученик. Следовательно, для того чтобы каждый отдельный ученик мог действовать как субъект учебно-поисковой деятельности, он должен *вступить во взаимодействие не только с учителем, но и со своими одноклассниками*.

Понятно, что такой диалог возможен лишь при активном участии учителя. Задача учителя состоит не столько в том, чтобы дать оценку той или иной точки зрения учащихся, сколько в том, чтобы

своевременно выявить эти точки зрения, помочь ученикам сформулировать их, найти нужные аргументы и контраргументы при их анализе и оценке.

Умение организовать и поддерживать коллективный учебный диалог является, по-видимому, наиболее сложным компонентом методического мастерства учителя, осуществляющего развивающее обучение. Сложность этой задачи определяется тем, что она не имеет стандартных решений. В каждой конкретной ситуации учителю предстоит найти уникальные по содержанию и форме способы своего участия в диалоге, которые, с одной стороны, направляли бы его в нужное русло, не позволяя ученикам уклоняться в сторону под влиянием случайных ассоциаций, а с другой - оставляли бы им достаточно свободы для дискуссии.

Цель образования. Любая система обучения предназначена для достижения вполне определенных, существенно отличающихся друг от друга целей образования. Именно этим следует руководствоваться, решая вопрос, какой из них отдать предпочтение. Если организаторы образования, учитель, родители видят цель образования в том, чтобы подготовить из ученика толкового исполнителя, успешно функционирующего в той или иной области жизни, следует выбирать традиционную систему обучения, по возможности совершенствуя ее.

Если же намечаемая цель образования состоит в том, чтобы воспитать из каждого ученика субъекта собственной жизни, т.е. человека, способного самостоятельно ставить перед собой те или иные задачи и находить оптимальные средства и способы их решения, следует предпочесть данную систему. Конечно, она не гарантирует, что эта цель образования будет достигнута («сделать» себя субъектом собственной жизни может и должен только сам индивид), но она создает реальные предпосылки и условия для достижения данной цели.

Цель развивающего обучения, состоящая в развитии ученика как субъекта учения, отвечает общей закономерности развития и в этом отношении вполне реалистична. Именно становление человека в качестве субъекта - сначала отдельных элементарных действий, затем все более усложняющихся деятельностей и их систем и, наконец, жизни во всей совокупности ее проявлений - можно признать основным и важнейшим содержанием процесса развития человека.

Более того, эта цель значительно реалистичнее и «естественнее» цели традиционного обучения, состоящей в том, чтобы сделать ученика грамотным, дисциплинированным исполнителем заданных программ действий и чужих решений.

Однако до тех пор, пока существуют различные цели образования, могут и должны сосуществовать соответствующие этим целям системы обучения. Вопрос выбора той или иной из них -это, по существу, вопрос выбора той или иной цели образования.

Доступность и посильность предлагаемых программ. Существует ли перегрузка обучающихся. Даже беглое знакомство с программами развивающего обучения позволяет установить их столь разительное отличие от привычных программ начальной школы, что естественно возникает вопрос: по силам ли такое содержание детям 6-9-летнего возраста? Не противоречит ли оно общепризнанным возрастным особенностям младших школьников? Не вдаваясь в детальное обсуждение этого вопроса, отметим следующее.

Психологические особенности детей младшего школьного возраста могут существенно изменяться в зависимости от условий, в частности от содержания и методов школьного обучения. Поэтому психологические особенности младшего школьного возраста нельзя считать окончательными и неизменными.

Справедливость этого положения была убедительно подтверждена в конце 50 - начале 60-х годов циклом экспериментальных исследований. На разнообразном материале было показано, что перестройка содержания обучения и специальная организация деятельности детей кардинально изменяют картину их психического развития (и прежде всего развития мышления), а тем самым существенно расширяют возможности усвоения. Эти исследования положили начало разработке программ системы, многолетняя проверка которых в экспериментальных школах привела к выводу, что младшие школьники не только способны усвоить сложный теоретический материал, но усваивают его значительно легче, успешнее, чем традиционные для начальной школы «правила». И это неудивительно: в отличие от изолированных друг от друга правил этот материал в процессе его анализа оказывается связанным в стройную систему, что значительно упрощает его понимание и запоминание. Наконец, опыт, накопленный в последние годы во многих регионах, достаточно убедительно свидетельствует о доступности предусмотренного этими программами материала для

современных младших школьников, в том числе для детей, приступающих к школьному обучению с 6-летнего возраста.

Но проблема соответствия программ развивающего обучения возрастным особенностям учащихся не исчерпывается вопросом об их доступности. Не менее существенным аспектом этой проблемы является вопрос о посильности предлагаемого этими программами учебного материала. Как известно, современная школа, в том числе начальная, страдает от перегрузки учащихся, причем в качестве ее основного источника обычно указывают перенасыщенность программ и учебников теоретическим материалом. С этой точки зрения программа, предполагающая значительное расширение такого материала, должна восприниматься как заведомо непосильная для детей и поэтому неприемлемая.

Парадокс, однако, состоит в том, что включение в обучение системы научных понятий, обеспечивающей осмысленность практических умений, которыми предстоит овладеть младшим школьникам, не только не влечет за собой дальнейшей их перегрузки, но и способствует ее устранению. Во-первых, системный характер учебного материала позволяет существенно сократить время на его изучение, ограничив учебную нагрузку учащихся I-III классов 20-24 уроками в неделю. Во-вторых, перенос центра тяжести в обучении с запоминания отдельных правил на усвоение общих принципов построения практических действий позволяет существенно сократить число упражнений, необходимых для выработки соответствующих навыков, и тем самым существенно уменьшить объем домашних заданий. В-третьих, не менее существенным является то обстоятельство, что интенсивное развитие учебно-познавательного интереса как основного мотива учебной деятельности и овладение способами ее осуществления резко снижают уровень учебной тревожности, являющейся одним из наиболее мощных факторов, отрицательно воздействующих на работоспособность и состояние здоровья школьников. Все это позволяет утверждать, что программы развивающего обучения вполне посильны для учащихся младшего школьного возраста и не сопряжены с какими-либо отрицательными последствиями для их здоровья.

Развитие мышления ребенка. В процессе школьного обучения качественно изменяются, перестраиваются все сферы личности ребенка. Однако начинается эта перестройка с интеллектуальной сферы, и прежде всего с мышления. Это связано с тем, что в школьном обучении ребенок впервые сталкивается с принципиально новым для него типом знания - понятием, которое становится ведущим в его учебной деятельности.

Если ребенок-дошкольник опирался на представления о чувственно воспринимаемых свойствах вещей или на усвоенные в общении со взрослыми так называемые «житейские понятия», в которых те же свойства отражены в более общей форме, то школьнику все чаще приходится учитывать такие свойства вещей и явлений, которые предстают в форме научных понятий. Поэтому основное направление развития мышления в школьном возрасте - переход от конкретно-образного к абстрактно-логическому мышлению. Подчеркнем: этот переход происходит в рамках любого типа обучения (традиционного и развивающего), поскольку оно сталкивает школьников с научными понятиями.

В зависимости от того, как раскрывается в обучении содержание понятий, реальное содержание обучения и его результаты могут быть весьма различны. За одним и тем же термином, который усваивают школьники, могут скрываться два принципиально разных типа знаний: либо формально-абстрактное представление о некотором классе предметов, обладающих набором общих признаков, либо научное понятие, отражающее систему существенных свойств предмета в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Какое значение имеет этот факт для развития мышления? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно выяснить, какие мыслительные задачи могут решать учащиеся, опираясь на тот или иной тип знаний.

Конечно, выделять окончания и применять к ним различные орфографические правила можно и на основе понятия об окончании как значащей части слова. Однако это понятие дает возможность ученику решать задачи и принципиально иного класса. Выделив, например, окончания в формах существительного «кукла» и «куклу», убедившись в том, что уже известная ему «работа» окончания (сообщать о количестве называемых предметов) в данном случае одинакова, ученик окажется перед необходимостью найти какую-то новую «работу» этой части слова, которая и заставила ее измениться. Так перед учеником возникает поисковая, исследовательская задача, решив которую (разумеется, вместе с другими учениками и с помощью учителя), он откроет для себя новое значение слова, выражающееся с помощью того же окончания. Здесь же, кстати, он обнаружит, что именно с

помощью этого нового значения окончание связывает слово (название предмета) с другими словами, т.е. эта характеристика окончания окажется не бессодержательной метафорой, как это имело место в рассмотренном выше случае, а приобретет смысл его реальной функции.

Решая с помощью усвоенного понятия исследовательскую задачу, ученик обнаруживает новые, не учитывавшиеся им ранее, свойства того объекта, с которым он действует, увязывает эти свойства с известными ранее, уточняя тем самым содержание ранее усвоенного понятия, которое становится более содержательным и конкретным. Вот эти-то операции анализа (поиска новых свойств объекта), содержательного обобщения («увязывания» новых свойств с установленными ранее) и конкретизации понятия (его перестройка с учетом вновь обнаруженных свойств объекта) и характеризуют то мышление, которое разворачивается в процессе решения учебно-исследовательских задач.

Такое мышление в отличие от абстрактно-ассоциативного, остающегося по своему содержанию эмпирическим, сводящимся к оперированию заранее заданными «признаками» предмета, является *теоретическим мышлением*, позволяющим ученику понять сущность изучаемого предмета, определяющую закономерности его функционирования и преобразования, и тем самым принципы построения действий с этим предметом.

Возникновение и развитие теоретического мышления и является одним из первых и важнейших результатов развивающего обучения. Разумеется, такое мышление может развиваться и в условиях традиционного обучения, в процессе решения типовых задач на применение правил. Но там оно появляется независимо и даже вопреки содержанию и методам обучения и поэтому оказывается случайным, непредсказуемым. Развивающее же обучение специально рассчитано на формирование мышления этого типа, поэтому его наличие или отсутствие у учащихся - достаточно убедительный показатель того, достигнута ли одна из главных целей развивающего обучения.

Различия между абстрактно-ассоциативным и содержательно-теоретическим мышлением столь очевидны и ярки, что определить тип мышления школьника можно почти безошибочно, наблюдая за его повседневной учебной работой. Но при желании учитель может поставить и более точный диагноз. Конечно, для этого не годятся традиционные школьные контрольные работы на применение изученных правил. Теоретическое мышление обнаруживается в ситуации, требующей не столько применения правила, сколько его открытия, конструирования. Такую задачу и следует предложить ученикам, если учитель хочет определить тип их мышления.

Например, после того как ученики научились проверять орфограммы в корнях и в падежных окончаниях, им можно предложить подумать, чем объясняется разное написание одной и той же части (ее названия ученики могут и не знать) в словах «разукрасить», «разрезать», «разбить», «распилить», «растрясать» и как ее следовало бы написать в словах «разохаться», «раскатиться», «раздробить», «разлить».

Ученики, у которых сформировалось абстрактно-ассоциативное мышление, либо откажутся решать такую задачу («мы этого еще не проходили»), либо попытаются решить ее вслепую, наугад. Не исключено, что кому-то из них удастся «изобрести» подходящее правило, хотя вряд ли они смогут обосновать его (как, впрочем, не обосновывается оно и в традиционных школьных учебниках).

От учеников с теоретическим мышлением учитель вправе ожидать, что они обнаружат и обоснуют факт нарушения фонемного принципа письма (в слабой позиции конечный звук приставки обозначается буквами, не всегда совпадающими с буквой в сильной позиции) и сделают вывод, что выбор буквы для обозначения этого звука в слабой позиции зависит от каких-то ее особенностей в том или ином слове. Вероятнее всего, далеко не всем удастся самостоятельно обнаружить эти особенности и сформулировать соответствующее правило (а значит, и вставить пропущенные буквы в контрольных словах). Но это свидетельствует только об одном: теоретическое мышление у разных учеников находится на разных стадиях своего развития. И это не должно огорчать учителя: развивающее обучение должно создать необходимые предпосылки и условия для развития теоретического мышления, но реализует их каждый ученик в меру своих возможностей. Развитие - процесс сугубо индивидуальный, поэтому его результаты не могут и не должны быть одинаковы у разных учеников.

Развитие восприятия, воображения и памяти. Перестройка мышления, обусловленная усвоением научных понятий, с неизбежностью влечет за собой перестройку остальных познавательных процессов - восприятия, воображения, памяти. Но и направление этой перестройки, и ее конечные результаты оказываются принципиально разными в зависимости от того типа мышления, на основе которого она происходит.

Так, мышление традиционного обучения, опирающееся на заранее заданные «признаки» понятия, неизбежно влечет обеднение *восприятия*, его схематизацию: ученики зачастую игнорируют, перестают «видеть» те реальные свойства вещей, которые не укладываются в заданную схему. Это, в свою очередь, существенно тормозит развитие восприятия.

Напротив, мышление, направленное на поиск новых свойств предмета, оказывается мощным стимулом для развития восприятия, наблюдательности, а необходимость «увязывания» свойств предмета в целостную систему дает ощутимый толчок для развития творческого воображения.

Особенно ярко влияние типа мышления обнаруживается в развитии *памяти* школьников. Традиционное решение задач на применение правил предполагает их предварительное усвоение. Тем самым основная нагрузка ложится на память, которая как бы предшествует мышлению и практическому действию. Вот это-то обстоятельство и предопределяет основное направление и характер тех изменений, которые происходят в памяти ученика в процессе школьного обучения.

Во-первых, из нее постепенно вытесняется наиболее естественная для человека вообще и типичная для дошкольника произвольная память, непосредственно включенная в действие и являющаяся его своеобразным «побочным» продуктом. В учебной работе школьника все большую роль начинает играть преднамеренное заучивание разнообразного материала. Имея в виду это обстоятельство, говорят о том, что в школьном возрасте происходит переход от произвольной памяти к памяти произвольной. Однако последняя характеризуется не столько преднамеренностью заучивания, сколько возможностью в нужный момент воспроизвести необходимый материал, т.е. целенаправленной избирательностью воспроизведения. Но как раз это качество чаще всего и отсутствует в памяти школьника.

Во-вторых, предшествуя практическому действию, в котором реально проявляется содержание усваиваемых знаний, такая память подчинена задаче запоминания не столько этого содержания, сколько той формы, в которой оно изложено. Основным объектом запоминания оказываются не реальные свойства вещей, как это имеет место в произвольной памяти, а описание этих свойств в виде текстов, таблиц, схем и т. п. Так содержательная память, характерная для дошкольников, постепенно уступает место памяти формы.

В-третьих, запоминание довольно обширных и сложных сведений требует использования особых средств, позволяющих расчленивать и упорядочить заучиваемый материал: составления планов, схем, выделения опорных слов и т.п. Складывается своеобразная память, ориентированная не на логику вещей, а на логику изложения. Именно это обстоятельство порождает значительные трудности при избирательном воспроизведении заученного материала.

В-четвертых, заученные тексты оказываются изолированными друг от друга, что чрезвычайно затрудняет их извлечение из памяти. Именно с этим, а не с забыванием, как таковым, связана необходимость периодического «повторения» заученного материала. Таким образом, на основе абстрактно-ассоциативного мышления уже к концу младшего школьного возраста в основном складывается своеобразный тип специфически «школьной» памяти, опирающейся на преднамеренное заучивание формы изложения учебного материала и характеризующейся крайне ограниченными возможностями его произвольного избирательного воспроизведения.

Принципиально по-иному развивается память, опирающаяся на мышление теоретического типа.

Во-первых, поскольку знания оказываются не предпосылкой поисково-исследовательских действий, а результатом, их усвоение обеспечивается механизмами произвольной памяти, которая не только не уходит из жизни школьника, а, напротив, получает мощный импульс для своего развития.

Во-вторых, будучи направленным на выявление новых свойств предмета, теоретическое мышление предполагает установление их содержательных связей с уже известными свойствами, т.е. уточнение, конкретизацию его структуры, которая с необходимостью отражается во внешней форме: в модели, схеме предмета, его описании, определении понятия и т.п. Тем самым форма знаний о предмете оказывается носителем их содержания. Это обстоятельство позволяет на определенном этапе обучения начать теоретическое исследование не с поиска новых свойств предмета, а с анализа готового, заданного описания этих свойств, т.е. с анализа текста, формулы, правила и т.п. Так в деятельности учащихся появляется мнемоническая-познавательная учебная задача, решение которой опирается на понимание связи между формой изложения знаний и их содержанием.

В-третьих, в результате тщательного анализа той роли, которую играет каждый элемент изложения знаний в раскрытии их содержания, учащиеся получают в свое распоряжение предельно расчлененную, целостную, содержательно осмысленную картину формы изложения. Это

обеспечивает возможность не только надежно удерживать ее в памяти, но и воспроизводить именно те ее фрагменты, которые оказываются необходимыми в процессе решения последующих задач. Вместе с тем включение хранящихся в памяти знаний во все новые связи исключает возможность их «забывания», практически снимая проблему специального повторения.

В-четвертых, особенностью теоретического мышления является его обращенность не только вовне, на объект действия, но и внутрь, на себя, на свои основания, средства, способы. Рождаясь внутри теоретического мышления, эта способность к рефлексии, естественно, распространяется и на остальные познавательные процессы, в том числе и на память. Ученики оказываются способными не только запомнить и воспроизвести разнообразный учебный материал, но и осознать, как именно они это сделали, критически оценить средства и способы запоминания и воспроизведения, что в конечном итоге дает им возможность выбирать те из них, которые в наибольшей степени отвечают особенностям стоящей перед ними мнемонической задачи. Тем самым память действительно приобретает черты подлинной произвольности, становясь рефлексивно-регулируемым процессом.

Таким образом, на основе развивающегося теоретического мышления в школьном возрасте устанавливается «сотрудничество» двух форм памяти - произвольной и интенсивно формирующейся произвольной, обеспечивающей ученику возможность эффективно запоминать и избирательно воспроизводить разнообразный учебный материал на основе тщательного анализа связей между его формой и содержанием. Следует подчеркнуть, что формирование памяти такого типа является одной из важных предпосылок перехода к самостоятельным формам учебной деятельности, который школьникам предстоит осуществить в подростковом возрасте.

Совершенно очевидно, что появление и интенсивное развитие подлинно произвольной памяти является одним из специфических результатов развивающего обучения, который отчетливо обнаруживается уже к концу младшего школьного возраста и который учитель при желании может легко зафиксировать и оценить. Для этого достаточно предложить третьеклассникам письменно изложить прочитанный учителем повествовательный текст (по объему в два-три раза превосходящий обычные тексты для изложения), в который включены новые для учеников (но, разумеется, доступные для понимания) сведения научного характера. Это может быть, например, рассказ об истории какого-либо научного открытия, содержащий разъяснение основных его положений. Если ученики откажутся выполнять такое задание («мы ничего не запомнили») или сумеют передать только сюжетную канву текста, это будет убедительно свидетельствовать о том, что у них сформировалась типично «школьная» память, ориентированная на запоминание формы материала. Если же они передадут хотя бы основное содержание новых для них научных сведений, есть все основания считать, что у них формируется культурная произвольная память, обеспечивающая осмысленное усвоение сложного учебного материала.

Формирование мотивационной сферы. Из всего изложенного следует, что результаты обучения по системе Д.Б.Эльконина -В.В.Давыдова состоят не столько в каких-то феноменальных показателях умственного развития учащихся, сколько в общей направленности этого развития. Поисково-исследовательская учебная задача позволяет ученику реализовать себя как субъект учения. Именно это обстоятельство с самого начала побуждает его активно включаться в процесс решения учебных задач. По мере того как ученик начинает содержательно оценивать расширение своих возможностей действовать самостоятельно, у него возникает интерес не только к процессу решения, но и к его результатам. К концу младшего школьного возраста этот интерес приобретает устойчивый и обобщенный характер, начиная выполнять функцию не только побудительного, но и смыслообразующего мотива учебной деятельности.

О силе учебного интереса свидетельствует и тот факт, что школьная отметка фактически утрачивает свои стимулирующие функции - ученики как бы «забывают» о ее существовании. Вместе с тем все большее значение для них приобретает содержательная оценка способов и результатов учебной деятельности со стороны учителя и соучеников, а к концу младшего школьного возраста - и их самооценка, которая становится все более объективной и критической.

Формирование содержательных мотивов учения является одним из важнейших событий в истории развития личности школьника. Оно знаменует собой начало качественной перестройки ценностно-смысловой сферы личности, которая определяет ее жизненные позиции, отношение к миру и к самой себе. В процессе этой перестройки школьник начинает не только осознавать, но и оценивать себя как субъекта деятельности, что и побуждает его к изменению тех своих качеств и свойств, которые воспринимаются как препятствие для реализации себя как субъекта и поэтому не удовлетворяют его.

Развитие эмоционально-нравственной сферы. Развивающее обучение оказывает существенное воздействие и на развитие эмоциональной сферы учащихся.

Учебный интерес представляет собой сложное эмоциональное переживание неудовлетворенности собой, своей некомпетентностью. Именно это переживание, вызывающее состояние внутренней напряженности, побуждает ученика искать ключ к пониманию проблемной ситуации, не позволяя удовлетвориться подсказанным извне или случайно найденным способом выхода из нее. Только понимание причин, породивших проблему, снимает внутреннее напряжение, порождая чувство удовлетворения проделанной работой. Это чувство оказывается для ученика значительно более мощным «подкреплением», чем самая высокая отметка, поставленная учителем. Иными словами, поисково-исследовательская учебная деятельность немыслима без опоры на чувства, связанные с оценкой школьником себя самого как субъекта учения.

Если процесс решения поисково-исследовательских учебных задач является мощным стимулом к развитию чувств, обращенных «внутри», на самого субъекта учения, то развертывающееся в процессе решения этих задач *общение оказывается источником интенсивного развития чувств, обращенных «вовне», на других людей.*

Именно в процессе учебного общения у младших школьников появляется и быстро крепнет чувство уважения к другому человеку, к его позиции, мысли, которое отделяется от личных симпатий и антипатий, как бы «поднимаясь» над ними. Новым содержанием наполняется столь присущее уже ребенку-дошкольнику чувство справедливости. Интенсивно формируется чувство собственной ответственности за общее дело. Иными словами, учение, приобретающее форму общения, стимулирует развитие того комплекса чувств, которые в конечном итоге определяют нравственный облик личности.

3. Что нового в этих системах?

Идея обучения, обеспечивающая свободное развитие каждого ученика, такая же древняя, как и сама школа. Более того, всемирная история образования знает немало блестящих примеров практической реализации этой заманчивой идеи. Вспомним хотя бы легендарный Царскосельский лицей времен Пушкина. Разве не был он школой развивающего обучения в прямом и самом точном смысле этого слова? Вероятно, многие читатели без особого труда приведут аналогичные. Хотя, может быть, и не такие яркие, примеры развивающего обучения, с которыми они сталкивались в жизни. Так что же нового в таком случае в системах развивающего обучения? Быть может, это та самая новизна, которая представляет собой «хорошо забытое старое»? Попробуем разобраться в этом нелегком вопросе.

Действительно, идея развивающего обучения отнюдь не нова, как не новы и факты, подтверждающие плодотворность практического воплощения этой идеи. Но внимательный анализ истории педагогики приводит к выводу, что каждый из них *связан с личностью талантливого педагога* (или целой группы таких педагогов, как это имело место в том же Царскосельском лицее). Любой из известных фактов развивающего общения - это результат произведения высокого педагогического искусства. И как всякое произведение искусства, он неразрывно связан с личностью своего творца, уникален, неповторим и так же редок, как редок истинный талант.

Вот почему развивающее обучение всегда было достоянием немногих, оставаясь недоступным идеалом для массовой школы.

Система же образования в целом может решать свои задачи, только опираясь на педагогическую технологию, доступную любому учителю. Такую технологию, позволявшую обычному учителю готовить из обычных детей более или менее грамотных и толковых исполнителей-функционеров, разработал в середине XVII в. гениальный Ян Амос Коменский. С тех пор принципиально новых педагогических технологий не появлялось, и современная школа представляет собой точно такую же фабрику по массовому стандартному обучению детей, какой она была 350 лет назад.

Ограниченность системы образования, опирающейся на технологию фабрично-индустриального типа, осознана давно и не вызывает сколько-нибудь серьезных сомнений. Но для того чтобы работать по-новому, учитель нуждается не в объяснении секретов педагогического искусства, а в надежной, выверенной технологии обучения, ориентированного не на усвоение знаний, умений и навыков учащимися, а на их развитие.

Принципиальная новизна рассматриваемых концепций обучения заключается в том, что в ней впервые усвоение и развитие предстают не как два, хотя и тесно связанных между собой, но все же разных по своим источникам, механизмам и закономерностям процесса, а как две взаимообусловленных

стороны единого процесса изменения ученика. Именно такой подход диктовал необходимость и открывал реальную возможность перехода от классических моделей обучения к модели обучения, обеспечивающего развитие ученика как субъекта учения.

Наличие теоретически обоснованных и экспериментально выверенных моделей позволило создать технологию развивающего обучения, т.е. разработать средства и методы его организации в условиях массовой школы.

Таким образом, значение работы, проделанной авторами и разработчиками концепций развивающего обучения, состоит отнюдь не в том, что они «открыли» этот тип обучения, - он существовал и существует вне зависимости от какой-либо концепции. Но они впервые попытались построить теоретическую модель развивающего обучения и «перевести его с языка высокого искусства на язык «высокой» технологии».

Тем самым оно оказалось открытым для рядовых учителей, далеко не каждый из которых обладает данными, позволяющими создавать шедевры педагогического искусства, но любой при желании и настойчивости может стать мастером развивающего обучения, овладев его технологией. Именно ставка на мастерство учителя, а не на его искусство, делает развивающее обучение достоянием массовой общеобразовательной школы. Как это ни парадоксально, данные технологии развивающего обучения не только не закрывают возможность творчества, а, наоборот, способствуют включению учителей в творческий поиск. Многие учителя, проработавшие несколько лет в рамках этой концепции, нашли себя и создали уникальные авторские образцы.

Иными словами, развивающее обучение оказывается таковым не только для учащихся, но и для осуществляющего его учителя. Оно формирует у него сначала способность к педагогическому творчеству, затем склонность к нему и наконец - потребность в нем. Это дает основание полагать, что по мере освоения развивающего обучения массовой школой педагогическое творчество станет нормой работы учителя, а число по-настоящему талантливых учителей, способных находить оригинальное решение той или иной проблемы развивающего обучения, окажется значительно большим, чем это можно предполагать на основании опыта современной общеобразовательной школы.

Контрольные вопросы и задания

1. В чем различие между традиционным обучением и развивающим:
 - по целям;
 - по содержанию материала;
 - по методам и формам обучения?
2. Какие цели ставит развивающее обучение?
3. Какие требования к учителю предъявляет развивающее обучение?
4. Что дали исследования, проведенные Л.В.Занковым в 50-х годах? Каковы основные результаты исследований?
5. Сравните задачи систем развивающего обучения с задачей традиционного начального обучения (научить читать, писать, считать).
6. Чем отличается от традиционной системы содержание образования: а) в системе Л. В. Занкова; б) в системе Д. Б.Эльконина - В. В.Давыдова?
7. В чем особенности системы Л. В. Занкова; Д. Б.Эльконина - В.В.Давыдова?

Литература

- Бугрименко Е.А., Микулина Г. Г., Савельева О. В., Цукерман Г. А.* Руководство по оценке качества математических и лингвистических знаний школьников. - М., 1992.
- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. -М., 1979.
- Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. - М., 1966.
- Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. - М., 1996.
- Дидактическая система академика Л. В. Занкова и проблемы современной школы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Тула, 1993.
- Дусавицкий А. К.* $2 \times 2 = X$. - М., 1997.
- Обучение и развитие/Под ред. Л. В. Занкова.-М., 1975.
- Репкина Н. В.* Что такое развивающее обучение? - Томск, 1993.
- Содружество ученого и учителя. - М., 1991.
- Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В.Давыдова. - М., 1994.

Раздел III ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ

Глава 14 ВОСПИТАНИЕ КАК ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Понятие «воспитание» и его взаимосвязь с понятием «социализация». Обучение - один из элементов педагогического процесса. Вторым важнейшим элементом выступает воспитание. Оба эти процесса представляют собой процессы целенаправленного влияния на ребенка.

Воспитание способствует социализации ребенка в реальном мире и представляет собой один из путей ее осуществления. Это ключевой, основной элемент социализации, так как именно воспитание дает возможность ребенку быстрее освоить комплекс наиболее значимых для общества ценностей и норм.

Как говорилось выше, процесс социализации может быть стихийным или целенаправленным. Стихийное знакомство и присвоение ребенком социальных норм происходит в то время, когда ребенок играет со сверстниками во дворе, смотрит телевизор, видео, самостоятельно читает книги, смотрит журналы. Процесс целенаправленного влияния на ребенка (или взрослого) с целью освоения им социальных норм, который происходит в семье и в школе, и называется воспитанием. *Воспитание - процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает усвоение ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей.*

В литературе часто описывается процесс самовоспитания. Самовоспитание также представляет собой процесс целенаправленной социализации. В этом случае ребенок сам оказывает влияние на свои действия. Обычно самовоспитание есть результат и продолжение процесса воспитания.

Специфика воспитания. Отличие воспитания от обучения. Развитие человека требует организации двух взаимосвязанных процессов - обучения и воспитания. Эти два процесса имеют различные задачи и поэтому, пересекаясь друг с другом, а иногда даже совпадая во времени, принципиально отличаются друг от друга методами и формами организации. В настоящем разделе мы рассмотрим основные теоретические проблемы воспитания.

Бытует мнение, что воспитание как отдельный элемент педагогической работы учителя не нужен. При этом обычно ссылаются на то, что государство перестало проводить ярко выраженную политику в области воспитания молодого поколения. Следовательно, и в школе воспитание - ненужная работа, которая не дает развиваться индивидуальности ребенка. Конечно, учитель, организуя воспитание, создает определенные рамки, в которых деятельность учащихся приветствуется им и поддерживается; тем самым тормозится развитие тех сторон индивидуальности ученика, которые имеют негативную направленность. Иными словами, учитель в ходе процесса воспитания целенаправленно развивает социально-ориентированные элементы индивидуальности ребенка.

Развитие в России новых экономических механизмов предъявляет к каждому человеку более жесткие требования и в отношении уровня образованности, и в отношении умения «вписаться» в окружающую среду, умения общаться с окружающими, т. е. к тому, что мы называем воспитанием.

Другая группа педагогов пытается утверждать обратное, делая при этом те же выводы. Они утверждают, что воспитание необходимо, но оно уже заложено в обучении (поскольку обучение носит воспитательный характер) и, следовательно, специально организовывать его нет никакой необходимости. По их мнению, ни в какой особой воспитательной работе, кроме обучения, школа не нуждается.

Методика преподавания, методика подачи учебного предмета не всегда могут заключать в себе воспитательные задачи. В некоторых случаях воспитательная область - область чистого воспитания - совершенно отдельная сфера деятельности педагога. Она имеет свои задачи и логику, которые являются сравнительно независимыми от задач и логики обучения.

Обучение строится, ориентируясь в основном на освоение учащимися основ различных наук. Воспитание же связано с освоением ребенком тех норм поведения, которые сложились в обществе, а также с формированием личностных черт и качеств человека.

Можно наблюдать в жизни, когда у иного человека есть определенные знания и умения, но не хватает воспитанности (страдает культура отношения к людям, не выработаны общественные мотивы поведения и т.д.). Учащийся может хорошо решать задачи по математике, успешно овладевать материалом по физике, химии и другим предметам, но проявлять эгоистические наклонности или подворовывать мелкие вещи одноклассников. Как видим, обученность и воспитанность - далеко не одно и то же.

Обучение и воспитание имеют ряд общих черт. Можно говорить не только о взаимосвязи этих двух процессов, но и о их взаимопроникновении друг в друга.

Прежде всего нужно отметить, что воспитание так или иначе включает в себя элементы обучения.

Взрослый, прежде чем требовать от ребенка освоения норм поведения, рассказывает о них и о необходимости их придерживаться, т.е. он передает ребенку знания о данных нормах. Затем, когда учитель помогает ребенку накопить индивидуальный опыт управления своим поведением и проигрывает одну и ту же ситуацию несколько раз, он помогает ученику выработать навыки поведения. В обоих случаях мы имеем дело с обучением, в ходе которого идет освоение ребенком модели поведения в данной ситуации.

Другая сторона единства обучения и воспитания состоит в том, что стиль общения и методы организации обучения заключают в себе большой воспитательный потенциал. Обучение представляет собой важнейшую форму организации совместной деятельности учащихся и их общения с педагогами и друг с другом. Оно помогает раскрывать нормы и правила наиболее продуктивного нравственного поведения. В процессе деятельности и общения, если они умело организуются, учителя имеют возможность оказывать воспитательное влияние на школьников, учат соотносить свои действия и поступки с требованиями классного коллектива, закаляют их волевые качества.

И конечно, много общего у обучения и воспитания образуется в подходах к организации педагогического процесса, совпадают некоторые методы работы. К примеру, в системе как учебной, так и воспитательной работы широко используются методы объяснения, контроля и т.д.

Рассматривая процесс воспитания, можно выделить несколько составляющих элементов, которые осуществляет учитель:

- а) формирование у учащихся потребности в выработке того или иного качества;
- б) овладение учащимися знаний о личностных качествах;
- в) формирование умений, навыков и привычек поведения. Все эти этапы осуществимы только при включении учащихся в различные виды и формы активной деятельности. Для решения задач, стоящих на каждом из этих этапов, педагог организует какое-либо дело и прикладывает усилия для включения в него учащихся. Только включив учащихся в деятельность, учитель может добиться успешного решения задач, стоящих на данных этапах.

Особенности воспитательного процесса. Воспитание, как говорилось выше, есть относительно самостоятельный процесс, имеющий ряд особенностей. Во-первых, необходимо уяснить, что воспитание - процесс *целенаправленный*. Основным ориентиром воспитания служит общественная направленность. Воспитание становится эффективным, когда педагог специально выделяет цель *воспитания* или модель, к которой он стремится. Наибольшая эффективность достигается в том случае, когда цель воспитания известна и понятна воспитаннику, и он соглашается с ней, принимает ее.

Во-вторых, процесс воспитания - процесс *многофакторным*. При его осуществлении учитель должен учитывать и использовать огромное количество объективных и субъективных факторов. Личность подвергается воздействию множества разнохарактерных влияний и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт, требующий корректировки. Многофакторность объясняет эффект неоднозначности результатов воспитания. Очень часто получается, что в одних и тех же условиях результаты воспитательных воздействий могут существенно различаться. Чем больше по своему направлению и содержанию совпадают влияния учителя и объективных условий, тем успешнее идет воспитание.

В-третьих, огромную роль в воспитании играет *личность педагога*: его педагогические умения, черты характера, личностные качества, ценностные ориентиры. Это говорит о том, что воспитание, как и педагогическая деятельность, в целом является искусством.

В-четвертых, воспитательный процесс характеризуется отдаленностью результатов от момента непосредственного воспитательного воздействия. Воспитание не дает мгновенного эффекта. Его результаты не так явно ощутимы и не так быстро обнаруживают себя, как, например, результаты процесса обучения. Между началом педагогического воздействия и устойчивым проявлением воспитанности порой может лежать длительный период. Даже при четкой организации воспитательного процесса в школе рассчитывать на быстрые успехи нельзя.

В-пятых, особенностью воспитательного процесса выступает его *непрерывность*. Воспитание, осуществляемое в ходе педагогического процесса, - это процесс систематического взаимодействия воспитателей и воспитанников. Одно мероприятие, каким бы оно ярким ни было, не способно сильно повлиять на поведение ученика. Для этого необходима система регулярных педагогических воздей-

ствий. Если же процесс воспитания нерегулярен и идет от случая к случаю, то воспитателю постоянно приходится заново закреплять то, что уже осваивалось учеником, а затем забылось. При этом педагог не может углублять и развивать свое влияние, вырабатывать новые устойчивые привычки.

Принципы воспитания. Успешно осуществлять воспитание учитель может только в том случае, если он постоянно придерживается определенных принципов. Принцип - это обобщенное руководство или правило, постоянно при различных условиях и обстоятельствах проводимое в жизнь.

Процесс воспитания как относительно самостоятельный вид деятельности предполагает свои принципы, обусловленные целями воспитания. Принцип - это то, что педагог планирует, к чему стремится; это путь, который позволяет педагогу привести детей к идеалу.

Конечно же, различные педагоги выбирают различные принципы. Это обусловлено их мировоззрением, стилем общения, чертами характера. В основном эти принципы соответствуют духу времени, в котором живет данный человек.

Принципы, на которые опирается педагог, составляют определенную систему. От того, выбрал ли педагог взаимоисключающие или взаимодополняющие принципы, зависит эффективность его влияния на детей.

Наибольший успех в воспитании дает система принципов, приведенных ниже.

Формирование личностного стиля взаимоотношений ученика со сверстниками и педагогом.

Психолого-педагогические исследования последних десятилетий показали, что в воспитании первостепенное значение имеет знание воспитателем не столько возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, сколько учет личностных характеристик воспитанников. Личностные качества определяют ведущие человеческие характеристики - основные ценностные ориентации, жизненные планы, идеалы, общую направленность деятельности, доминирующие мотивы поведения. Именно поэтому развитие личностных качеств является основной задачей воспитания.

Выдвижение системы положительных (ближайших, средних и далеких) целей. Психологи утверждают, что основной движущей силой развития ребенка, тем ключиком, который позволяет полностью «включить» его в деятельность и получить максимальный эффект, является мотивация. Именно мотив заставляет ребенка во время выполнения заданий на уроке или игры «в школу» полностью отключаться от других мыслей и вкладывать в это дело всю свою душу. Можно с уверенностью сказать, что тот педагог, который умеет «собирать» внимание детей, увлекать их перспективами предлагаемого дела, заинтересовывать их, формировать сильное стремление к деятельности, является мастером своего дела. Формулирование мотива - очень сложная задача. Чаще всего для того, чтобы сформировать мотив, недостаточно поставить перед ребенком одну цель и разъяснить ее преимущества. Наиболее действенным является выстраивание нескольких целей («перспективных линий развития», как говорил А. С. Макаренко). При этом каждая цель имеет свой масштаб (выиграть в этой игре, научиться ставить палатку или готовить какое-либо блюдо, сходить в поход весной, выработать в себе какое-либо качество, стать интересным человеком и т.д.) и, конечно же, свой временной период (один день, неделя, год, несколько лет, вся жизнь). Обязательным условием выступает взаимосвязь всех этих целей, их поддержка друг друга. Ближние цели (на один - пять дней) вытекают из средних, а средние обоснованы и поддержаны дальними. Такое построение целей позволяет подбирать и менять ближние цели, подбирая более соответствующие характеру и возрастным особенностям воспитанников.

Создание положительного эмоционального фона и атмосферы эмоционального подъема. В воспитательном процессе недопустима конфронтация, борьба воспитателя с воспитанником. Воспитатель должен бороться не с плохими качествами, которые есть у ребенка, а за хорошие качества, которые у него еще только будут. В этом основное отличие между учителем-ремесленником, отбывающим на уроках время, и мастером, умеющим найти в детях хорошее. Недопустимо акцентировать внимание учащихся на их промахах и недостатках. Мастера воспитания действуют наоборот - выявляя и поддерживая отдельные положительные стороны учащихся, формируют у них ощущение постоянного успеха, атмосферу эмоционального подъема. Положительный эмоциональный фон позволяет воспитателю сделать удивительно притягательной для детей саму деятельность, стиль воспитательских отношений и даже «дух» всего образовательного учреждения. Спокойная и уверенная обстановка, где каждый занят своим делом, никто не мешает друг другу, где высокая организация труда и сам труд в радость, а отдых веселый и

радостный, где чувствуется слаженность действий и заботливое отношение друг к другу, не может не оказывать благоприятного воздействия.

Воспитывать через взаимодействие. Основной задачей воспитания выступает развитие личностных качеств учащегося. Проявляются эти качества в большей степени в ходе общения и взаимодействия ребенка с окружающими его людьми. Кристаллизация характерных для данного ребенка черт большей частью происходит в процессе взаимодействия со сверстниками, когда ребенок пробует, корректирует и формирует свой стиль поведения. Активизация взаимодействия способствует ускорению процесса формирования личностных качеств. Это очевидно еще и потому, что активизация взаимодействия предполагает не столько увеличение времени, выделяемого на взаимодействие, сколько изменение самих принципов взаимодействия. При этом шире используются групповые и парные формы работы, формируются гуманные отношения в коллективе.

Воспитывать через творчество. Психологи утверждают, что формировать какие-либо качества можно только через деятельность. Это очевидно. Однако очевидно и другое: деятельность тоже может быть разной. Одна воспитывает в ребенке способность и стремление к созиданию, другая приучает к подчинению и выполнению заданного, учит ни на шаг не отступать от предписанного. Проведенные исследования показывают, что основным недостатком традиционной системы образования является невозможность воспитать творчески мыслящего человека, готового к решению сложных и нестандартных жизненных проблем. Выход из такой ситуации только один - активное включение учащихся в деятельность творческого характера и развитие творческих способностей. Творческая деятельность выступает средством интенсивного развития интеллектуальных способностей и личностных качеств ребенка. Развитие творческих способностей выступает своеобразной гарантией того, что ребенок сможет ориентироваться и находить решения в нестандартных ситуациях и вопросах профессиональной деятельности.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие социокультурные явления предопределили необходимость поиска новых подходов к содержанию воспитания?
2. Что предшествует началу воспитательной деятельности конкретного педагога?
3. Раскройте особенности воспитания и его отличие от обучения.
4. Существует ли взаимосвязь между процессами воспитания или социализации?
5. Кто из современных отечественных ученых занимается разработкой новых концепций воспитания?
6. Напишите основные правила поведения, принципы, которых вы придерживаетесь в жизни.
7. Составьте свою систему принципов воспитания и обоснуйте необходимость каждого взятого вами принципа.
8. Начните вести дневник, в котором старайтесь регулярно отмечать события, факты, свои действия и действия других людей, носящих воспитательную направленность. Анализируйте средства и способы, с помощью которых реализуются эти действия.

Литература

- Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. - М., 1996.
 Громыко Ю. В. Выготскианство за рамками концепции Л.С.Выготского. - М., 1996.
 Лихачев Б. Т. Философия воспитания. Специальный курс. - М., 1995.
 Макаренко А. С. Пед. соч.: В 7 т. - М., 1958. - Т. V.
 Философия воспитания и формирование педагогического мышления. Планы семинарских занятий. - М., 1996.

Глава 15 МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание детей - ответственное, серьезное, нелегкое и творческое дело. Поэтому всякий, кто принимается за него, встает перед вопросом «как»: как заговорить с детьми, как их занять, как успокоить и как развеселить, как объяснить, чтобы поняли, и как сказать, чтобы поверили?

Все это вопросы о методах воспитания.

1. Понятие метода воспитания

В Энциклопедическом словаре понятие «метод» определяется как способ достижения какой-либо цели, как способ действия. Отсюда метод воспитания - это «способ действия воспитателя». Но воспитатель может действовать по-разному:

- «воздействовать» на ребенка, и тогда маленький человек будет представляться ему мягким воском; взрослый будет ждать от своего воздействия немедленного следа в поведении подопечного;

- «противодействовать», т. е. искоренять что-то дурное в ребенке, бороться с его представлениями и взглядами, привычками и комплексами;

- «содействовать», значит помогать;

- «взаимодействовать», т.е. сотрудничать, действовать одновременно с ребенком, «рука в руке».

Во всех случаях действие воспитателя будет организовано разными способами. Почему? Потому, что *цель* - вот то первое обстоятельство, которое определяет выбор метода. Но этого недостаточно. Поиск метода у воспитателя происходит и в связи с *содержанием* деятельности детей: игра потребует одних методов, разговор по душам - других, приобщение к книге - третьих.

И это еще не все. Метод воспитания несет в себе определенное *средство* воспитания - явления окружающей действительности, которые воспитатель подчиняет своему влиянию и использует в воспитании. По существу, средства воспитания - это весь окружающий мир: природа, искусство, традиции, различная деятельность, слово, книга, кино и т.д.

Некоторые средства всегда «под рукой», например слово.

Поэтому большая часть методов воспитания *словесные*. Есть средства забытые, мало употребляемые в современном воспитании, как, скажем, *природа* - древнейшее средство воспитания. Она воспитывала человека еще в глубокой древности, в дописьменный период развития цивилизации. Человек так глубоко ощущал и осознавал себя частью природы, что даже отдельные ее проявления вызывали у него сильные переживания, заставляли изменить что-то в своей деятельности и поведении. Мы же сейчас природу воспринимаем чаще как «зону отдыха», поэтому воспитательных методов в этой области немного.

Метод воспитания всегда зависит от конкретных *особенностей ребенка* и его «социальной ситуации развития» (Л. С. Выготский), т. е. от влияния на ребенка социальной среды и его отношения к этим влияниям. Поэтому есть методы, которые невозможно применить в воспитании дошкольников и младших школьников, а есть такие, которые уже не нужны воспитателю старшекласника.

Наконец, метод воспитания всегда определяется *личными и профессиональными качествами* самого воспитателя. Вы, вероятно, замечали, что есть педагоги, главный конек которых - слово: они артистически ярко говорят, прекрасные рассказчики и знатоки тысяч историй. Другие, напротив, немногословны, но дети вокруг них, как рой пчел: что-то мастерят, прилаживают, придумывают. Это очень важно, чтобы метод воспитания был лично одухотворен. Дети сразу чувствуют, «от себя» ли действует воспитатель, вкладывает ли душу, ум, терпение в свое взаимодействие с ними или выполняет формальную меру воздействия.

Характеризуя методы воспитания, нельзя не упомянуть *прием воспитания*. Это - составная часть метода, один из его «кирпичиков». Например, беседа с дошкольниками, которая длится всего 10-15 мин, строится как целая система приемов: нужен прием яркого начала беседы, чтобы дети заинтересовались темой, приемы обращения к их жизненному опыту, чтобы включились в разговор, начали высказываться и соотносить свои представления с мнениями товарищей, нужны приемы удержания и переключения внимания, прием завершения разговора.

2. О классификации методов воспитания

Педагогика как наука всегда стремилась теоретически упорядочить огромное множество методов воспитания. Эта проблема в теории воспитания именуется *классификация методов воспитания*. По сей день это самая спорная теоретическая проблема.

В основе любой классификации методов воспитания лежит определенный критерий, т.е. главный признак, основание, по которому методы группируются и обособляются. В 60-е годы общепринятой была классификация методов воспитания, состоящая всего из двух групп. **Все** методы делились в зависимости от того, на что они направлены, - на сознание ребенка или на его поведение. Считалось, что сознание и поведение - главные области воспитательного воздействия.

В 70-е годы значительная часть теоретиков педагогики принимала классификацию методов воспитания на основе трех главных направлений деятельности воспитателя:

1. Методы целенаправленного формирования качеств личности.
2. Методы стимулирования естественного саморазвития личности.
3. Методы коррекции развития личности.

Самая уязвимая область этой классификации - только три направления деятельности воспитателя. Их наверняка больше.

В конце 70 - начале 80-х годов в педагогике оформилась концепция деятельностного подхода к воспитанию. С позиции новой теории ленинградские педагоги Т. Е. Конникова и Г.И.Щукина

предложили классификацию методов воспитания, где главный критерий - функция метода по отношению к деятельности ребенка, ибо воспитание - это организация деятельности. В их системе рассматривались три группы методов воспитания:

1. Методы формирования положительного опыта поведения в процессе деятельности.
2. Методы формирования общественного сознания.
3. Методы стимуляции деятельности.

Известный современный московский педагог-новатор и ученый В.А.Караковский предложил несложную классификацию методов воспитания, которую приняли многие воспитатели-практики. В качестве критерия классификации он избрал средства воспитания и выделил шесть групп методов:

1. Воспитание словом.
2. Воспитание делом.
3. Воспитание ситуацией.
4. Воспитание игрой.
5. Воспитание общением.
6. Воспитание отношениями.

Если заглянуть в учебник педагогики известного в начале века немецкого педагога Фридриха Паульсена, изданный в Санкт-Петербурге в 1913 г., по которому учились во всех педагогических институтах дореволюционной России, то можно заметить, что здесь вопрос о классификации методов воспитания не обсуждается. Ф.Паульсен подробно описывает, как воспитывать дисциплину, храбрость, настойчивость, правдивость, рассудительность, честь, любовь к Родине и человечность. И для каждой добродетели он определяет свой набор методов, дает советы по их использованию. Такое руководство наверняка привлекало педагогов своей конкретностью и кажущейся практичностью. Но давайте подумаем, с позиции современного научного представления о ребенке, его развитии и воспитании - это правильный подход?

Вот, например, в «Словаре по этике» описано более 1500 только нравственных качеств личности. Выходит, по Ф. Паульсену, каждому из них следует подобрать свой набор методов воспитания? А если еще учесть, что ребенок живет, развивается, и в каждый момент он уже в чем-то другой, то станет понятным, почему педагогика не может построить какую-то универсальную технологию, чтобы подобранная система методов воспитания гарантировала строго определенный результат.

Где же выход? Он есть. Следует разобраться в природе *общих* методов воспитания, понять их механизм, возможности и ограничения каждого метода. А приступая к воспитанию детей на практике, выстраивать свою систему методов.

Поскольку приходится учитывать особенности такого многообразия методов, встает вопрос: что же является общим для всех методов воспитания? Если вспомнить, что предметом воспитания выступает социальный опыт детей, их деятельность и отношения к миру и с миром, к себе и с самими собой, то станет понятным, почему огромное множество методов воспитания можно сгруппировать и выстроить в систему.

Первая группа - методы формирования социального опыта детей.

Вторая группа - методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения.

Третья группа - методы самоопределения личности ребенка.

Четвертая группа - методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе.

3. Методы формирования социального опыта детей

Рассмотрим первую группу методов, которая служит накоплению детьми социального опыта. Известно, что социальный опыт приобретается ребенком и вне воспитательного процесса, за счет социализации, т.е. в свободном общении со сверстниками и взрослыми, в самостоятельном и часто случайном выборе книг, телепередач, фильмов, игр и развлечений. Воспитание же призвано упорядочить, насколько возможно, влияние внешних факторов социализации и создать благоприятные условия для саморазвития личности ребенка.

Классическим методом этой группы является *педагогическое требование*. Это первый метод, который вводит ребенка в деятельность, сразу включает в нее.

Принято условно различать индивидуальное педагогическое требование (предъявляемое отдельным воспитателем) и коллективное (идущее от коллектива, сообщества). В качестве *коллективного требования* в воспитании «работают», например, Устав школы, клятва скаута, заповеди дежурного.

Индивидуальное педагогическое требование широко используется в воспитательном процессе и поэтому по форме очень разнообразно: это и прямые, краткие, категоричные команды, указания, запрещения, и облеченные в юмористическую форму намеки и советы, и искренне высказанное доверие, которое ребенок воспринимает как указание действовать именно так.

Любопытно присмотреться к «лестнице требований», описанной А. В. Зосимовским:

слабое требование - напоминание, просьба, совет, намек, порицание;

средняя форма требования (ярко выраженная категоричность, жесткость, не опирающаяся, однако, на какие-либо особо сильные репрессивные меры) - распоряжение, требование-установка, предостережение, запрещение;

сильная форма требования (наибольшая степень категоричности и строгости подкрепляется возможностью проведения строгих санкций) - требование-угроза, приказ-альтернатива.

Нетрудно заметить, что в жизни воспитательный результат от сильной формы требования может быть ничтожным или просто отрицательным. Ведь самые категоричные, прямые высказывания - это прямое навязывание ребенку нашего отношения, взгляда, желания.

Более того, прямая форма требования - трудный метод и должен использоваться взрослыми с большой осторожностью. Ведь он по природе своей зависит от уровня авторитета воспитателя, который предъявляет такое требование. Не здесь ли кроется разгадка того парадокса, что нередко воспитатель, раздающий направо и налево команды, замечания, указания, запрещения, ожидающий от дошкольника или маленького школьника немедленного подчинения, не достигает результата. Особенно нелепо выглядят прямые требования взрослых, которых дети не знают, или от которых не зависят. Дети чаще всего не среагируют на эти требования.

Напротив, косвенная форма требования (совет, просьба, намек), не предусматривающая немедленного подчинения, а оставляющая ребенку возможность самостоятельного выбора действия, даст глубокий воспитательный результат. Шутливое замечание мамы: «Твоя школьная форма, наверное, боится темноты - никак не хочет висеть в шкафу!» - рассмешит, надолго запомнится и будет «работать» как требование всегда убирать свою одежду.

Использование педагогического требования в качестве метода воспитания должно учитывать следующие условия:

1. Педагогическое требование нельзя предъявлять сгоряча или из простого желания добиться немедленного послушания ребенка. Он должен чувствовать и быть уверен, что ваше требование - не от раздражения и беспомощности, а от силы, уверенности и знания.
2. Всякое требование воспитателя должно быть им проконтролировано. И совсем необязательно, чтобы ребенок замечал этот контроль. Если какое-то требование нельзя проконтролировать, лучше его не предъявлять.
3. Строгих, жестких требований, если воспитатель по-доброму относится к детям, должно быть очень немного.
4. Включить маленького ребенка в деятельность насильно довольно просто - этому служат прямые требования сильной формы. Но это - обманчивая простота авторитаризма: ребенок подчинился только силе и власти педагога. При гуманном взаимодействии с детьми необходимо настоящее педагогическое искусство предъявления требований.
5. Наиболее результативно детей включают в деятельность те педагогические требования, которые они устанавливают вместе со взрослыми: «Правила доброго поведения» для своего класса, детские Конституции и всякие законы и заповеди, которые весело и интересно соблюдать, да и понятно, что требования эти разумны, полезны и необходимы.

Упражнение. В старые времена в классической педагогике этот метод чаще именовали «приучение».

Если педагогическое требование включает ребенка в деятельность, то «удержать» его в ней позволяет метод упражнений. Без длительных, систематических усилий, повторения отдельных действий и операций ребенок не научится не только читать, писать, играть в мяч, мастерить из дерева или ткани, но и застегивать пуговицы, выполнять правила гигиены, этикета, уличного движения, сдерживать себя в споре, планировать свое время и бороться с желанием взять чужое. Результат упражнений - устойчивые качества личности, навыки и привычки.

В воспитании детей, особенно дошкольников, большое место занимают *прямые упражнения*, т. е. совершенно открытая демонстрация ребенку той или иной поведенческой ситуации и тщательная, многократная тренировка показанного действия.

Методом прямого упражнения малыша учат пить из чашки, держать ложку, надевать одежду. Этот же метод прямого упражнения используется для приучения первоклассника к школе: его упражняют в правильной посадке за учебным столом, в умении располагать письменные принадлежности и книги на рабочем месте, держать ручку, вставать, приветствуя учителя, тихо садиться на свое место.

Чем старше воспитанники, чем больше и разнообразнее их собственный жизненный опыт и арсенал положительных привычек, тем менее значима прямая форма упражнений. Кроме того, пробуждающееся уже в младшем школьном возрасте самосознание ребенка, его возникающее стремление ориентироваться на референтную группу (одноклассников, приятелей) вызывает протест против прямого приучения. Такое педагогическое действие воспитателя он воспринимает как «дрессировку». И надо принять как нормальный факт, вполне объяснимый с точки зрения природы метода упражнения, например, то, что десятилетний мальчишка, мечтающий научиться управлять скейтом, в дальнем углу двора до изнеможения, *сам*, без посторонней помощи, вырабатывает сразу целый блок устойчивых качеств личности, необходимых настоящему «скейтмену»: силу, ловкость, бесстрашие, терпение.

Не меньшую значимость в воспитательном процессе имеют *косвенные упражнения*. Определение это довольно условно, оно лишь подчеркивает «непрямую» природу таких упражнений, более скрытую от детей. Ведь следует помнить, что настоящее воспитание как раз то, когда дети не чувствуют, что их воспитывают.

Вспомним блистательный опыт А.С.Макаренко. У него ни в колонии, ни в коммуне принципиально не было замков в шкафах, кабинетах, складах и погребях. А воспитанники - ребята с большим опытом беспризорной и воровской жизни. В логике обывателя - это нелепость. Но Антон Семенович был гениальным воспитателем и считал, что такая обстановка - лучшее «упражнение в честности». Вот почему приветливая и веселая по утрам учительница обязательно упражняет детей в вежливости, а всегда чистая и светлая комната для занятий, где стыдно даже тайком бросить на пол фантик, приучает к аккуратности.

Эффективность метода упражнений зависит от определенных педагогических условий:

1. Упражнение должно быть доступным для данного ребенка, соразмерным его силам. Как недопустимы, например, для мальчика в 6 лет тренировки в подъеме штанги, так нельзя тренировать у первоклассника собранность с помощью жесткого режима, да еще с хронометражем.
2. Некоторая доля механических повторений действия в поведенческих упражнениях, конечно, необходима (например, стоит многократно, без особых рассуждений повторять приемы бесшумного вставания и выхода из-за парты). Но основная деятельность детей в ситуации упражнения требует осознанного, мотивированного участия. Ребенок, которого воспитатель приучает к новому действию, помогает ему выработать новые навыки и привычки, должен хорошо понимать, зачем ему такая привычка нужна, он должен очень захотеть ее иметь, стремиться к новой линии поведения.
3. В ситуации упражнения, особенно в самом начале освоения действия, где важны точность и последовательность, правильнее выполнить часть этих действий вместе с ребенком или с группой детей, обращая их внимание на достижения каждого. Еще Л.С.Выготский убеждал, что «всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды - сперва как деятельность коллективная, социальная... второй раз как деятельность индивидуальная». Эта закономерность свойственна и формированию поведенческих привычек.
4. Упражняя детей, воспитатель должен организовать контроль за всеми их действиями и в каждом необходимом случае - помощь. Как это сделать, чтобы не обидеть ребенка, не спугнуть его первый робкий успех, помочь справиться со страхом, что ничего не получится, подбодрить - область человеческого и педагогического творчества самого воспитателя.

Поручение - один из самых эффективных способов организации любой деятельности детей. Следует помнить, что дошкольники и младшие школьники особенно трепетно относятся к поручениям своего воспитателя, учительницы; для них это момент счастья, переживание своей значимости для любимого педагога, подтверждение авторитета в глазах товарищей.

В зависимости от педагогической цели, содержания и характера поручения бывают индивидуальными, групповыми, коллективными, постоянными и временными.

Природу метода поручений очень точно описал А.С.Макаренко. Он считал, что каждый воспитанник может стать личностью, если станет коллективистом, научится жить в системе «отношений ответственных зависимостей». Приложимо ли это утверждение А. С. Макаренко к современной ситуации воспитания? Несомненно.

Группа детского сада, школьный класс и даже собственная семья - для ребенка модель общества.

Здесь он вступает в разнообразные и сложные взаимоотношения с людьми. Когда ребенок получает поручение, он попадает в очень важную в воспитательном смысле систему «ответственных зависимостей». Любое поручение (от учителя - нарисовать плакат к празднику птиц или от мамы - купить кефир для бабушки) имеет две стороны: меру полномочия (тебе доверили, тебя попросили, от тебя этого ждут, кроме тебя это никто не сможет сделать, от тебя зависит успех общего дела, здоровье бабушки) и меру ответственности (от тебя требуется усилие воли, требуется отложить свои занятия и найти время, довести порученное дело до конца). Понятно, что, если какая-либо из этих сторон организована слабо, поручение не будет «работать», т.е. попросту его воспитательный эффект окажется ничтожным или даже вызовет раздражение, протест, нежелание выполнять поручение.

Так, мама, обеспокоенная ленью своего девятилетнего сына, вернувшись после родительского собрания из школы, решительно определяет для него поручения: «С завтрашнего дня будешь ходить за свежим хлебом. Его привозят в булочную часа в четыре дня, а я после работы не успеваю купить. Пусть эта обязанность приучит тебя к организованности». Потом по несколько раз в день мама звонила с работы по телефону и напоминала сыну, чтобы не забыл купить свежий хлеб. Нетрудно догадаться, чье оказалось поручение - мамино или сына.

Правильно организованное поручение обязательно несет в себе *ролевую функцию*. Принимая поручение, маленький воспитанник берет на себя роль, соответствующую заданному содержанию действия. Замечали ли вы, какой популярностью в начальных классах, особенно у девочек, пользуется поручение длительного характера «санитары» («друзья Айболита»)? Почему? Спросите детей, и они вам скажут: «...потому что нужно носить сумочку с маленькой аптечкой», «...потому что нужно руки у всех проверять», «...потому что нужно делать перевязки, если кто-то поранит палец на уроке труда». Из этих, кстати, взятых из интервью с первоклассниками, высказываний детей хорошо видно, что роль «санитара» особенно понятно обставлена ролевыми атрибутами: повязка и сумочка с крестом, аптечка, особые полномочия в общении с неряхами и ранеными.

Именно через систему ролей у детей формируется разнообразный опыт деятельности и общественных отношений, ведь их собственная детская жизнь пока еще мало открыта настоящему социуму.

Кроме того, ребенку должны быть понятны *границы поручения*, т.е. пределы полномочий и ответственности: что конкретно нужно делать, а что не входит в твои обязанности, перед кем ты ответствен, и кто тебе подчиняется. Но, главное, поручение должно предполагать активное действие ребенка. Иначе особое доверие взрослого, не предполагающее серьезного личностного усилия воспитанника, просто его развратит. Вот фрагмент диалога журналиста детской газеты с таким «уполномоченным» школьником:

- Какое у тебя постоянное поручение?

- Я отвечаю за сохранность мебели в классе.

- Понятно. А делаешь ты что?

- Я отвечаю за то, чтобы не ломали стулья и столы.

- Ну, а конкретно, что ты делаешь?

-Я отвечаю...

Понятно, что никакого преобразования социального опыта в этом случае не произойдет, разве что будет усвоен некий урок лицемерия.

При организации метода поручения следует обеспечивать некоторые специальные педагогические условия:

1. Любое поручение должно иметь понятный детям социальный смысл. «На пользу - кому, на радость - кому» - такой принцип поиска смысла ребячьих дел обосновал замечательный ленинградский ученый-педагог, автор методики коллективной творческой деятельности И.П.Иванов. Если самому воспитателю не очень ясно, для кого дети должны рисовать красочные открытки, следует или отменить задуманное дело, или лучше срочно найти живые объекты приложения детского творчества, тепла и заботы. А они рядом - бабушки одноклассников, ветераны войны и труда из соседних домов.
2. Метод поручения, особенно продолжительного, требует от воспитателя организации «первичного успеха». Детям часто без помощи взрослых хорошо не выполнить даже интересную затею. И тогда пусть придут на помощь мамы и папы (воспитатель должен их специально посвятить в свои планы), бывшие выпускники, которые перешли в V класс.

3. Важным условием при организации поручений является их сменяемость. Специальные педагогические исследования, опирающиеся на знание возрастных и психологических особенностей дошкольников и младших школьников, показали, что старшие дошкольники и первоклассники могут выполнять длительное поручение не дольше недели. Во II классе длительность поручения может увеличиваться до двух недель, а к IV классу - до месяца. Совершенно недопустимы «пожизненные» поручения, о смене которых воспитатель попросту забыл. Дети к ним теряют интерес.

Смена поручений - специальная воспитательная ситуация: общий разговор и самоотчеты детей о том, что было сделано за прошедший срок, как получалось, что нравилось и что не нравилось, хочется ли еще раз выполнять это поручение.

4. Педагогическое мастерство воспитателя, использующего метод поручения, проявится и в том, какой выбор поручений он предложит детям. Условие простое: их должно быть столько, чтобы хватило на всех! Поэтому в I классе кроме «санитаров», «затейников», «цветолюбков», «друзей физкультминутки», «юных артистов», «помогаев» (на роли которых, конечно, можно определить по 2-3 человека, особенно если они приятели) придется найти уникальные поручения и выбрать, например, своих «юных кинологов», «юных аквариумистов», «юных роллеров», «книгочеев», чтобы они всех заразили своими увлечениями.

Пример. Этот метод воспитания призван организовывать образец деятельности, поступков, образа жизни. Действие этого метода строится на естественном психологическом механизме подражания. Подражание, особенно в годы детства, обеспечивает растущему человеку возможность присвоить большой объем обобщенного социального опыта. Трудно представить, как долго, мучительно и малорезультативно проходило бы взросление человека, если бы он с рождения все открывал сам, а не подражал взрослым.

Чем младше ребенок, тем менее осознанно и избирательно он подражает. Посмотрите на двухлетнего малыша: окружающих умиляет, как он копирует походку и жесты отца, повторяет типичные словечки старшего брата. Такой постоянно присутствующий неосознаваемый пример играет важную роль в воспитании. Это - способ приспособления ребенка к жизни. Хотя следует помнить, что такое приспособление может направляться и положительным, и отрицательным примером взрослых, ребенок еще этого не осознает, он просто подражает.

Но мы ведем речь о специально педагогически организованном положительном примере. Суть метода положительного примера в том, чтобы ребенок осознанно обратился к предлагаемому образу, чтобы он захотел быть таким, иметь такие черты характера и так поступать. Пример-идеал определяет активность ребенка и направление этой активности: те качества, что ему нравятся в герое, он хочет иметь и сам. Соотнесение себя с избранным в качестве примера человеком - это работа ребенка со своим будущим.

В воспитательном процессе важны разные виды педагогически организованного примера.

Пример великого человека. Этот вид примера действует как очень высокая форма идеала. Великий человек (ученый, писатель, герой и др.) уже прожил жизнь, достиг признания людей, состоялся как личность. На его примере детям важно показать, как он шел к своим достижениям: каким был в детстве, о чем мечтал, как учился, чем увлекался, как преодолевал жизненные трудности и недостатки своего характера.

Предъявление детям примера великой личности - очень тонкая методика. «Не сотвори себе кумира» - гласит библейская истина. Доведенный до абсурда пример великого человека становится холодным символом и начинает «работать наоборот», т.е. отвращать детей от своего примера, от своего сверхсовершенства.

Этот метод не дает результата и при слишком частом к нему обращении, он не терпит суеты, легковесности методической ситуации. Здесь уместно обратиться к мыслям В.А.Сухомлинского по этому поводу: «...героизм, мужество наших предков... подвиги и могилы дедов и прадедов, павших в боях за свободу и независимость Советской Родины, - вот наши великие святые, наши знамена, наши тончайшие и сложнейшие, самые сильные и самые действенные, самые нежные и самые хрупкие инструменты, которыми мы, воспитатели, творим человека... Тончайшие инструменты существуют не для того, чтобы пользоваться ими на каждом шагу... Средоточие, сердцевина, стержень коммунистического воспитания заключается в том, чтобы каждый наш питомец жил в мире наших святых и наших идеалов, дорожил ими, верил в них, понимал и чувствовал свою причастность к ним».

- Методически иначе организуется *пример взрослого*. Как правило, для детей примером являются их родители, старшие члены семьи. Очень важен и пример педагога (воспитателя детского сада, учителя). Задумывались ли вы над тем, что для современного ребенка педагог - первый из взрослых, чей труд он основательно наблюдает и с кем профессионально сотрудничает. Родители, даже замечательные труженики и профессионалы в своей области, проявляют себя далеко за стенами дома, и современный, особенно городской, ребенок наблюдает их только в бытовых отношениях.
- Пример взрослого совершенно безнадежно «подавать» специально. Примером для ребенка можно только *быть*. А для этого необходимо любить ребенка, понимать его, иметь с ним глубокую духовную связь, тесные отношения и общие интересы. Взрослый, не являющийся для ребенка авторитетным человеком, не может быть и примером для подражания.
- Большое значение в воспитании имеет и *пример сверстника*. Во многих ситуациях жизни детям полезно присматриваться к своим ровесникам: одноклассникам, приятелям во дворе, героям книг и фильмов. Их поступки понятнее, чем у взрослых, мотивы действий похожи на твои собственные, а трудности узнаваемы.
- Распространенной ошибкой воспитателей является прямое навязывание детям примера их сверстника: «Посмотри, какая Наташа хорошая девочка - спокойная, воспитанная. Почему бы тебе с ней не дружить», «Сережина мама очень хвалила его, говорила, что он ей всегда в уборке квартиры помогает. Вот и ты будешь теперь вытряхивать во дворе коврик из прихожей».
- Нетрудно представить реакцию детей на такую организацию примера их мамами. Для любого человека, даже маленького ребенка, тем более школьника, сравнение себя с примером ровесника очень болезненно. Страх быть хуже других может надолго парализовать активность ребенка и даже вырасти в комплекс неполноценности в старшем возрасте.
- Воспитателю следует также помнить, что для успешного взросления *каждому ребенку хотя бы один раз в жизни* нужно пережить ситуацию, когда он стал примером для других. Не может в учебе, значит - в труде, в спорте, в пении или танцах, в улыбчивости или щедрости. Чем разнообразнее деятельность детей, которую организует воспитатель, тем больше у каждого из них возможностей хоть в чем-то стать примером для товарищей.
- И еще один тонкий вопрос в методике примера. Нужны ли отрицательные примеры или воспитание должно сосредоточиться лишь на специально отобранных положительных примерах? Однозначного ответа на этот вопрос быть не может. Конечно, воспитателю всегда нужны самые яркие, сильные, впечатляющие положительные примеры. Ведь мы ребенка ведем к добру, к совершенству. Но реальная жизнь обязательно «подбрасывает» примеры отрицательные. Обходить их не стоит. На таких примерах детям следует показывать последствия дурных поступков, эгоистического поведения, бескультурья. Но доля отрицательных примеров в воспитании должна быть многократно меньше положительного фонда метода примера.
- Ситуации свободного выбора.** Природа этого метода моделирует момент реальной жизни. Ведь в жизни люди постоянно встают перед выбором: поступить так или иначе, сказать или промолчать, сделать или забыть. Для становления социального опыта ребенка чрезвычайно важно, чтобы он умел действовать не только по требованию и прямому указанию взрослого, в рамках его конкретного поручения, где все определено, не только ориентируясь на пример, образец, но и самостоятельно, мобилизовав свои знания, чувства, волю, привычки, ценностные ориентации, мог принять решение.
- Замечательно написал о значении этого метода в воспитании В.А.Сухомлинский: «На каждом шагу перед ребенком, подростком, юношей - камень, который можно обойти, но можно и убрать с дороги, освободив ее для других людей и расчистив тропинку к собственной совести. Искусство и мастерство воспитания заключаются в том, чтобы ни один камушек не остался обойденным».
- По своей инструментовке ситуации свободного выбора бывают естественными и искусственными (реальными и вербальными). *Естественная ситуация свободного выбора* - это что-то происходящее в жизни. Воспитатель только использует эти обстоятельства, а *искусственную ситуацию* он создает сам специально. Вербальные (словесные) ситуации создаются на литературном материале, когда, например, дети после прерванного чтения рассказа обсуждают предполагаемые ими линии поступков героев, пытаются определить, как поступили бы они в такой ситуации. В реальной ситуации, хоть и смоделированной воспитателем, выбор нужно сделать настоящий, в конкретных обстоятельствах своей жизни. Например, решить, как поступить, если учитель предлагает детям самим оценить свою письменную работу и обещает эту оценку поставить в журнал?

В ситуации свободного выбора в личностном плане у ребенка происходят серьезные изменения. Выбирая решение, он должен мысленно просмотреть свой прошлый опыт, вспомнить, как раньше поступал в подобной ситуации и какие были последствия. Одновременно он устремлен и в будущее, как бы прогнозируя: что будет, если я так поступлю? Принятие окончательного решения вызывает самое сильное эмоциональное переживание, так как ребенок, еще не осознавая этого, берет на себя ответственность за свой выбор.

Воспитательное действие ситуации свободного выбора бывает порой так сильно и результативно, что надолго и устойчиво определяет направленность нравственной жизни ребенка.

Рассмотрим пример действия этого метода. Его организовала учительница первоклассников в одной из школ Санкт-Петербурга.

В первую неделю учебных занятий, когда дети еще не насмотрелись на содержимое своих рюкзаков, пеналов, не нарадовались ярким обложкам, смешным ластикам, у одной девочки пропала красивая и дорогая ручка. Учительница догадывалась, кто ее мог взять, но это не должно было открыться детям. Провинившийся ребенок потом никогда не избавился бы от вины вора. И вместе с тем успешное «приобретение» ручки не должно было закрепиться у него как легкая победа.

Учительница объявила детям, что у Лены пропала ручка: «У не очень внимательных и не очень собранных людей вещи привыкают теряться. Чтобы найти вещь, надо успокоиться, сосредоточиться, помолчать и вспомнить, где она может быть. Помните, мы читали веселые стихи Сергея Михалкова про то, как у тети Вали очки пропали? Будем искать Ленину ручку таким же способом. Все положите руки на парту, головки - на руки, закрыли глазки. И я тоже у себя за столом положу голову на руки и закрою глаза. Включаю магнитофон. Слушаем музыку и молчим. Ручка должна найтись!» Обращаясь к детям с этими словами, учительница открыто смотрела на «проблемного» мальчугана.

Прошло несколько минут. Музыка стихла. Дети подняли головы. На полу в проходе между партами лежала ручка.

Специальные психолого-педагогические исследования обнаружили, что дошкольники и младшие школьники в ситуации нравственного выбора, если уверены, что об их выборе никто не узнает, принимают решение в свою пользу, переступая через интересы других людей. А если решение надо принимать в присутствии одноклассников и тем более воспитателя, то выбор делается в пользу товарищей. Это свидетельствует о неустойчивой нравственной мотивации детей. Поэтому в ситуации свободного выбора нужно создавать такие условия, чтобы решение дети принимали публично, просить их обосновать мотивы своего выбора. Когда такой опыт выбора будет достаточен, следует переходить к «поступкам по секрету».

4. Методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения

Общей особенностью методов этой группы является их вербальность: рассказ, лекция, беседа, дискуссия. Слово как воспитательное средство особенно точно может быть обращено к сознанию ребенка, вызвать его размышления и переживания. С помощью слова описываются события и явления, порой еще не встретившиеся детям в жизни, формируются понятия, представления, собственное мнение и оценка происходящего. Кроме того, слово способствует осмыслению ими своего жизненного опыта, мотивации своих поступков.

Словесные методы некоторые педагоги-теоретики считают методами убеждения. Это не совсем так. Само по себе словесное воздействие на ребенка в отрыве от других методов воспитания не может сформировать устойчивых убеждений.

Рассказ. Наиболее распространенный метод в работе с дошкольниками и младшими школьниками. По своей методической сути - это монолог воспитателя, который строится как повествование, описание или разъяснение. Этот метод успешно реализуется в процессе рассказывания житейской истории, сказки, притчи. При этом важно не выводить нравоучение из рассказа прямо, а, как советовал В.Г.Белинский, «спрятаться» за сюжет, предоставив возможность самим детям дать оценку услышанному, сделать выводы.

Лекция. Метод по своей инструментровке близкий к рассказу. Это - тоже монолог воспитателя, но по содержанию несравнимо большего объема и на более высоком уровне теоретического обобщения. Именно поэтому лекция как метод не применяется в воспитании дошкольников и младших школьников. Да и длительность такого монолога (не менее часа) им не под силу.

Но старшеклассники уже испытывают интерес к глубокому научному анализу тех или иных проблем. Здесь лекция воспитателя будет уместна, так же как она уместна в работе с родителями.

В содержании лекции выделяется, как правило, несколько вопросов. Их последовательное рассмотрение и составит у слушателей представление об избранной проблеме. При подготовке к лекции следует избегать прямого переписывания информации из книг и журналов. Конструкции письменной речи плохо воспринимаются на слух. Вредят лекции и излишнее наукообразие, перегрузка теоретическими понятиями. А вот собственная точка зрения лектора по рассматриваемому вопросу сделает его выступление убедительным.

Беседа. Это диалог воспитателя и детей (или одного воспитанника, если беседа индивидуальная). Беседа не только разъясняет нормы и правила поведения, не только формирует представление о главных жизненных ценностях, но и вырабатывает у детей их собственные оценки происходящего, взгляды и суждения.

Диалоговая природа беседы обеспечивается системой вопросов и ответов. Вот ее логическая структура:

1. Воспитатель с помощью короткой, но яркой информации вводит детей в тему беседы и задает вопрос, предлагая его к обсуждению.
2. Дети высказываются: приводят примеры из своей жизни, доводы, подтвержденные эпизодами из прочитанных книг или запомнившихся фильмов, мнения авторитетных для них взрослых людей.
3. Воспитатель обобщает все высказывания, подчеркивает доказательства главных положений и помогает детям сделать убедительные выводы.

Необходимость в беседе может возникнуть совершенно неожиданно как реакция на какой-то поступок, событие в классе. Тогда она проводится экспромтом и требует от воспитателя особой мобилизации своих собственных убеждений и красноречия.

Но гораздо чаще проводится заранее запланированная беседа. Воспитателю следует помнить, что подготовка к беседе воспитывает детей не меньше, чем сам разговор. Первое, с чего нужно начать воспитателю, - выбрать тему. Ее стоит искать не в методических журналах, а в наблюдениях за своими воспитанниками, изучая их межличностные отношения, интересы и увлечения, планы и мечты. Беседа даст воспитательный результат, если ее тема будет настолько актуальна, что дети просто не смогут не обсуждать ее. Кроме того, предложенная для разговора тема должна звучать интересно и призывно, например: «Умеешь ли ты дружить?», «Для чего человек учится?», «Имя и прозвище».

Сами того не подозревая, готовятся к беседе и дети. К моменту разговора они должны иметь некоторый психологический настрой на обсуждение именно такой темы, должны актуализировать свой жизненный опыт. Поэтому, когда класс целую неделю читает, передавая друг другу, интересную книгу (поступки героев очень кстати вспомнятся в беседе), пишет творческое сочинение на тему «Настоящий друг - это...», затевает по заданию учителя опрос своих родителей с одним общим вопросом: «Расскажи о своем школьном друге» - это и есть подготовка воспитателем своих юных собеседников.

Беседа, как впрочем и другие словесные методы, требует строго отмеренных временных границ. Если разговор затягивается, дети быстро теряют к нему интерес, их внимание рассеивается и желание высказываться пропадает. Поэтому беседа с дошкольниками не может быть более 10-15 мин, а с младшими школьниками ее продолжительность от 15 до 20 мин. Воспитатель должен постараться найти очень точные слова, выстроить логику беседы так, чтобы за это короткое время детям удалось осмыслить некую область их социального опыта.

Дискуссия (диспут). Этот метод предполагает спор, столкновение точек зрения, взглядов, мнений и оценок, отстаивание своих убеждений.

Дискуссия требует специальной подготовки участников: выбирается очень острая тема, определяется авторитетный и эрудированный ведущий дискуссии, разрабатываются вопросы, которые побуждали бы участников спорить. Эти вопросы помещаются на броском призывном плакате вместе со списком рекомендуемой литературы, чтобы все будущие участники диспута могли основательно запастись аргументами, авторитетными мнениями и примерами.

Настоящая дискуссия длится обычно несколько часов и выплескивает огромную интеллектуальную и эмоциональную энергию участников. Поэтому ясно, что дошкольники и младшие школьники не могут быть участниками диспута. В чистом виде этот метод в работе с ними не используется, но элементы дискуссии вполне допустимы и даже необходимы при проведении с ними бесед. Ведь настоящая беседа всегда строится вокруг актуальной проблемы. В ней уже заложено противоречие, неоднозначность точек зрения, и хороший воспитатель даже маленьких детей побуждает высказать

свое мнение: «А как ты думаешь?», «Согласен ли ты с мнением мальчика, у которого журналист взял интервью?», «Как можно по-другому это назвать?»

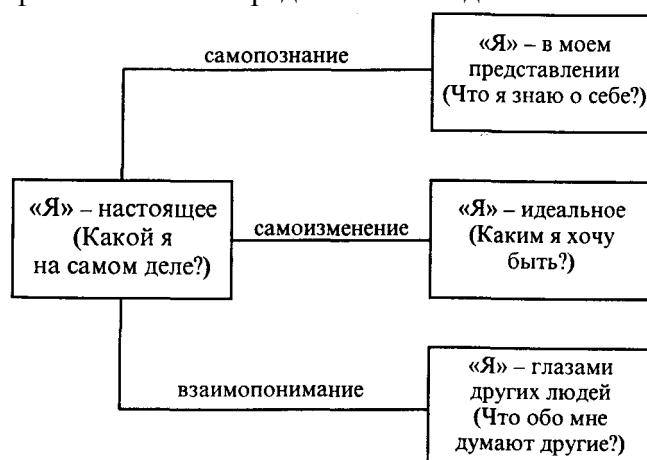
Маленький детский дискуссионный опыт необычайно важен для «образования себя». Анализировать и оценивать происходящие события, свои и чужие поступки, мнения и взгляды должен **сам** ребенок. Если он не убедится, что причина жизненных неудач - его собственные действия, помочь ему не сможет никто.

5. Методы самоопределения личности ребенка

Личностно-ориентированная педагогика выдвигает перед воспитанием задачу - помочь ребенку стать субъектом деятельности, общения, жизнетворчества. Результат воспитания в значительной мере определяется теми действиями, теми усилиями, которые прилагает сам ребенок в деле своего развития и воспитания. В.А.Сухомлинский писал: «Я не один год думал: в чем выражается наиболее ярко результат воспитания? Когда я имею моральное право сказать: мои усилия принесли плоды? Жизнь убедила: первый и наиболее осязаемый результат воспитания выражается в том, что человек стал думать о самом себе. Задумался над вопросом: что во мне хорошего и что плохого? Самые изощренные методы и приемы воспитания останутся пустыми, если они не приведут к тому, чтобы человек посмотрел на самого себя, задумался над собственной судьбой».

Воспитателей-практиков не меньше, чем теоретиков педагогики, волнует вопрос: когда начинается действие ребенка как субъекта собственного развития? Со времен глубокой древности у разных народов и в разных религиях выделялся рубеж - *конец первого семилетия жизни*. В этом возрасте проходили первые инициации, смена табу, традиционные церемонии, выражавшие переход от детской невинности и безответственности к началу социальной зрелости и ответственности.

Психологическую модель рефлексии можно представить в виде схемы:



Именно в возрасте 6-7 лет у ребенка начинает возникать потребность и формируется способность к *рефлексии*: знанию о себе - своей внешности и характере, способностях и недостатках, о границах своих возможностей. И от воспитателя дети ждут ориентации в тех способах, которые помогли бы им самоопределиваться, разобраться в себе. Сами они еще ими не владеют. Вот почему первыми по значимости в группе методов самоопределения являются методы *самопознания*.

На основе этой схемы определяются основные направления самоопределения личности. Детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста можно предложить представить каждое из этих «Я» в виде существа, похожего на человечка, даже схематически нарисовать таких человечков фломастерами разного цвета. А потом подумать, насколько хорошо вы знаете эти существа, что о них можете рассказать. Эта так называемая игра-метафора поможет детям воспроизвести и осмыслить то, что они делали, как делали и почему делали, как относились к другим людям, как люди относились к ним и почему.

В начальной школе ребенок уже думает о своих качествах, о том, что хорошо и что плохо в его учебной работе, поведении, отношениях с товарищами. Этому помогают в первую очередь разнообразные оценки различных сторон жизни и деятельности детей, которые дает учитель. Вот почему так важны для самопознания детей в начальных классах не столько баллы учебных отметок, очки в соревнованиях, сколько обстоятельные качественные оценки: что у кого получается, что еще не получается и почему, как преодолеть неудачу, как добиться успеха.

Осознание себя, качеств своей личности проявляется у младшего школьника вначале как интерес к поступкам и поведению литературных героев, героев кино и телепередач, товарищей по классу, а

затем уже происходит оценка собственных качеств. При этом у ребенка формируются определенные представления о своих достоинствах и недостатках, умениях и неумениях, о своих отношениях с окружающими людьми, в первую очередь с товарищами по классу. Но в отличие от подростков и тем более старшеклассников младший школьник осознает себя больше в области учебных возможностей и меньше - в плане нравственных, волевых качеств.

Это объясняется тем, что у детей в начальных классах складывается новая для них социальная позиция школьника. Они в большинстве своем любят и очень хотят учиться. И учителя нередко больше внимания уделяют проявлениям детей в учебе, невольно приучая их к такому взгляду на себя: «Ты таков, как ты учишься». Это приводит детей к серьезным ошибкам в понимании сущности нравственных сторон жизни окружающих людей и своей собственной.

Большие возможности для побуждения младших школьников к самопознанию открываются на уроках чтения. Например, в I классе при изучении темы «Что такое хорошо и что такое плохо» важно постоянно обращать внимание детей не только на положительные и отрицательные качества, которые проявляются у героев изучаемых рассказов и стихов, но и на самих себя. Проводя обобщающее занятие по всей теме, молодая учительница спрашивает первоклассников: «А бывают ли случаи, когда вы сами себе не нравитесь, даже если вас никто не ругает, а просто сами недовольны собой?» Ответы детей неожиданно рефлексивны: «...Когда хочу сделать уроки аккуратно, а все равно поспешу и напорчу», «...когда обещаю и не сдержу слово», «...когда совру маме, а она не знает про это и похвалит меня», «...когда капризничаю». «Ну а когда вы сами себе нравитесь?» - спрашивает учительница. «...Когда получаю пятерки», «...когда не дерусь с братом», «...когда не обманываю, даже если очень страшно», «...когда кому-нибудь помогаю», - отвечают дети.

Ответы детей очень непосредственны, но они уже - плод раздумий наедине с собой. Подобные ситуации могут быть и при изучении других тем, и не только в I классе. Главное в любой из них - вызвать у младшего школьника образ своего внутреннего «Я».

На основе правильно организованного самопознания и понимания ребенком ближайшей цели в работе над собой можно уже использовать элементарные методы самовоспитания, доступные младшим школьникам.

«Шаг вперед». На каждый день ребенок намечает себе какое-либо хорошее дело (полезное и нужное окружающим, а не только самому себе), а вечером подводит итог. Это может быть запись в «Дневнике добрых дел», обсуждение с родителями прожитого дня и даже оценка по привычной пятибалльной системе.

Не надо бояться, что при этом будет происходить формальная ориентация на хорошие дела. Ребенок, не привыкший постоянно делать что-то для окружающих и давать себе в этом сознательный отчет, растет черствым эгоистом. При организации этого метода важно обеспечить внимание родителей и старших членов семьи к работе ребенка над собой. Именно они подсказывают ему полезные дела, которые требовали бы проявления силы воли, характера (например, закончить забытое вышивание, подклеить книги, убрать в ящике письменного стола, написать письмо бабушке, поточить карандаши младшему брату, помочь бабушке нарезать яблоки для джема и т.п.). Иначе может возникнуть опасность, что значение всей этой работы ребенок увидит не в постоянной заботе о близких, а будет, стремясь только к оценке, делать пустячные, не требующие особых усилий дела. А ведь воспитывает характер именно постоянное беспокойство об окружающих, стремление сделать что-то полезное и нужное для них. Метод «Шаг вперед» позволяет, кроме всего прочего, выработать у младших школьников важную привычку - заранее планировать свой день, искать место и время для каждого дела и тем самым формировать полезные навыки организации и культуры труда.

«Задание самому себе». С помощью учителя или родителей младший школьник определяет на конкретный срок (на неделю, на месяц), что он будет делать, чтобы стать лучше, чтобы приобрести какое-то недостающее качество.

Нужно помочь ребенку выбрать относительно постоянное дело (обязательная зарядка по утрам; мытье за собой посуды после еды; не ссориться с младшей сестрой, а играть с ней и помогать; не вертеться на уроках, не отвлекаться; ежедневно читать книгу не менее получаса; научиться съезжать с горы на лыжах и т.д.). Ход выполнения «задания самому себе» можно также фиксировать в «Дневнике добрых дел», а итоги подвести на общем сборе всего класса или дома, в присутствии всей семьи.

«Мой секрет». Этот метод - вариант «задания самому себе». Младший школьник ставит перед собой цель - выполнить какое-либо дело, совершить поступок как бы «по секрету», не делая его предметом предварительного обсуждения с товарищами. Такое «секретное» задание себе дети могут записать на

листе и вложить в конверт до определенного времени или поместить «секретики» всего класса в яркую коробку, чтобы открыть ее к празднику, к концу четверти, и выяснить, кто чего добился из задуманного.

Нетрудно заметить, что приведенные методы самоопределения реализуют в своей сущности такие важнейшие средства воспитания, как труд, игра, режим, перенося их в сферу самоуправления личности.

6. Методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе

В процессе накопления социального опыта, самоопределения своей личности ребенку нужна педагогическая поддержка воспитателя. Специальные методы воспитания помогут детям совместно со взрослыми найти новые резервы своей деятельности, изменить линию поведения, поверить в свои силы и возможности, осознать ценность своей личности.

Соревнование. Часто воспитателя беспокоит угасание у детей активности в той или иной деятельности, особенно в учебной, скука, потеря интереса к общим правилам, порядку, безответственность. В этом случае может прийти на помощь один из самых результативных методов стимулирования деятельности детей - **соревнование**.

Соревновательность заложена в самой психологии человека. Даже ребенку свойственно сравнивать свои результаты с результатами сверстников. На этом механизме состязательности и строится метод соревнования.

У соревнования как метода большие воспитательные возможности:

- оно создает сильные эмоционально-ценностные стимулы, которые усиливают основные мотивы, например, в трудовой, учебной деятельности детей, особенно если деятельность длительная и уже «потускнела» ее привлекательность;
- соревнование способно проявить совершенно неожиданные способности детей, которые в привычной обстановке не давали о себе знать;
- соревнование сплачивает детей, развивает дух коллективизма, укрепляет дружбу.

Но соревнование - «оружие обоюдоострое». Если оно организовано методически неверно, то может вызвать у детей стремление победить любой ценой, высокомерие, хвастовство, жадность, погоню за призами. Возникает ложное чувство товарищества (ради победы скрываются недостойные поступки) или начинаются ссоры и конфликты. Вот почему организация соревнования требует соблюдения ряда важных педагогических условий.

1. Соревнование организуется в связи с конкретной педагогической задачей. Например, оно может выполнять роль «пускового механизма» в начале новой деятельности, к которой детей надо привлечь, или помочь завершить трудную работу, снять напряжение.
2. Не все виды деятельности детей требуют применения метода соревнования. В детской среде не должно быть соревнований во внешности, хотя взрослые охотно проводят конкурсы разнообразных «мисс». Совершенно недопустимо соревноваться в проявлении нравственных качеств: кто у нас самый добрый, самый вежливый, самый милосердный. По этому поводу замечательно написано в стихотворении А. Барто «Два очка за старичка».
3. Особой методики требует соревнование в учебной деятельности. Здесь в качестве предмета соревнования нельзя выбирать отметки, считать отличников победителями, а слабоуспевающих проигравшими. Стоит помнить, что каждая конкретная учебная отметка несет в себе такое множество субъективных составляющих: интеллектуальные возможности, способности ребенка, его интерес именно к этому предмету, его физическое состояние, настроение, отношение к нему учителя и т.д.

Но как же тогда стимулировать учебную деятельность детей? Здесь нужна широкая система соревнований-конкурсов: на лучшего математика, знатока словесности, истории, географии, чтеца, мастера по бумаге, кроссвордиста и т.д. Принцип таких соревнований один - каждый ученик независимо от его учебных успехов по основным предметам должен стать победителем хотя бы одного конкурса.

4. Соревнование в детской среде должно быть обставлено яркой атрибутикой: девизы, звания, титулы, эмблемы, призы и знаки почета. Не забывайте - из соревнования детей ни на минуту не должен уйти дух игры, товарищеского общения.
5. Важны в соревновании гласность и сравнимость результатов. Весь ход соревнования должен открыто представляться детям (например, на специальном стенде, в оперативных «Листах гласности»), чтобы они сами могли видеть и понимать, какая деятельность стоит за теми или иными очками и баллами.

Поощрение. Важным методом педагогической поддержки, коррекции деятельности и отношений детей является поощрение. Этот метод призван выполнять очень значимые функции: одобрить правильные действия и поступки детей; поддержать и развить у них стремление так действовать, самоутвердиться в правильной линии поведения.

Воспитательный механизм метода поощрения построен на *переживании* ребенком радости, счастья, гордости, удовлетворения (собой, сделанной работой, товарищами). Если это помнить, то станет ясно, что форма поощрения, о которой чаще всего и пекутся взрослые, значит немного. Можно купить очень дорогой и желанный подарок, но так устроить ситуацию его вручения, что у ребенка не возникнет переживания радости и счастья. А порой короткая похвала, сделанная с ласковой улыбкой, или вовремя высказанная взрослым благодарностью унесет маленького человека на седьмое небо. Он навсегда запомнит, за что его так похвалили, и будет держаться этой линии поступков.

Секрет настоящих воспитателей еще и в том, что они обладают непререкаемым личным авторитетом. Дети попадают под обаяние их личности настолько, что никакие особые поощрения не нужны, достаточно взгляда, прикосновения, обращения по имени, а поручение вообще воспринимается как особая награда.

Наказание. Этот метод принято считать антиподом поощрению. Еще в недрах авторитарной педагогики сложилось мнение, что в воспитательном процессе поощрения должны уравниваться наказаниями. Но это не так. Многие выдающиеся педагоги-гуманисты (И. Г. Песталоцци, Я. Корчак, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский) считали, что настоящее воспитание должно обходиться без наказания. Это - позиция и современной личностно-ориентированной педагогики.

Дети, пока вырастают, естественно, совершают множество ошибок. Тогда одним из них начинает казаться, что они глупые и неудачники, а другие изобретают способы скрыть свои ошибки. Вот для чего и нужен специальный педагогический метод. В. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» объясняет слово «наказывать» как «дать наказ», т.е. совет, в некоторых случаях - повеление, взыскание. В этом объяснении смысла слова «наказание» точно прослеживается его педагогический механизм: указать ребенку на его ошибку, помочь осознать ее, признать свою вину, направить к действиям, которые помогли бы исправить ошибку, а в некоторых случаях даже убедить, что без ошибок в жизни невозможно научиться ничему.

Понимая наказание так, воспитатель будет добиваться не послушания детей любой ценой, а их личностной активности, работы по преодолению себя. Это, конечно, труднее, чем репрессивными мерами добиваться дисциплины и порядка.

Традиции авторитарного воспитания еще, к сожалению, сильны в нашей жизни и в среде педагогов, и в семьях. Одна из главных его особенностей - придание особого значения методу наказания, ограничение, принуждение детей, стремление добиваться детского послушания едва ли не как главного результата воспитания. А так как мы еще не можем обходиться в воспитании без наказаний, организацию последних следует хотя бы демократизировать: сделать более человечными, найти формы, не унижающие человеческое достоинство детей. Здесь своевременными окажутся «семь правил наказания» известного психотерапевта В. Леви:

«Важно помнить:

1. Наказание не должно вредить здоровью - ни физическому, ни психическому.
2. Если есть сомнение: наказывать или не наказывать - не наказывайте. Никакой «профилактики», никаких наказаний «на всякий случай».
3. За один проступок - одно наказание. Если проступков совершено сразу много, наказание может быть суровым, но только одно, за все проступки сразу.

И еще одно важнейшее предупреждение: что бы ни случилось, не лишайте ребенка заслуженной похвалы и награды. Даже если ребенок набезобразничал так, что хуже некуда, но в то же время защитил слабого, помог больному, за это надо его похвалить и поощрить, как он того заслуживает.

4. Недопустимо запоздалое наказание. Иные воспитатели ругают и наказывают детей за проступки, которые были обнаружены спустя полгода или год после их совершения. Они забывают, что даже законом учитывается срок давности преступления. Уже сам факт обнаружения проступка ребенка в большинстве случаев - достаточное наказание.

5. Ребенок не должен бояться наказания. Он должен знать, что в определенных случаях наказание неотвратимо. Не наказания он должен бояться, не гнева даже, а огорчения родителей. Если отношения с ребенком нормальны, то их огорчение само по себе и будет наибольшим для него наказанием.

6. Не унижайте ребенка. Какой бы ни была его вина, наказание не должно восприниматься им как торжество вашей силы над его слабостью и как унижение его человеческого достоинства. Если ребенок особо самолюбив или считает, что именно в данном случае он прав, а вы несправедливы, наказание вызовет у него отрицательную реакцию.

7. Если ребенок наказан, значит, он уже прощен. О прежних его проступках больше ни слова!»

В методе наказания, так же как и в методе поощрения, важна не форма, а его функционально-динамическая сторона, те переживания, которые вызваны у ребенка. Это хорошо иллюстрирует известный эпизод из повести М.Твена о Томе Сойере. Помните, тетушка Полли наказала Тома и заставила его красить забор. Это его занятие так привлекло приятелей, что они отдавали свои мальчишечьи сокровища за право прокрасить несколько досок забора. Редкий момент счастья, радости, признания и материального удовлетворения, который пережил Том, стал самым настоящим поощрением.

Рассмотренные методы воспитания, бесспорно, не исчерпывают все их многообразие. Мы лишь попытались разобраться в общих характеристиках их системы. Но знание общих методов воспитания - не «ключик от всех дверей»!

Нет такой системы воспитания, которая может решить все проблемы становления личности ребенка, но есть путь, по которому надо идти, чтобы открывать эту систему воспитания. С ориентациями этого пути мы с вами и познакомились.

Контрольные вопросы

1. В чем состоит сущность метода воспитания?
2. Какова взаимосвязь понятий «средство», «метод», «прием» воспитания?
3. От чего зависит выбор метода воспитания педагогом?
4. Каковы главные особенности организации методов накопления детьми социального опыта?
5. В чем заключается назначение словесных методов воспитания и каковы условия их педагогической эффективности?
6. Какое значение в воспитательном процессе имеют методы самоопределения личности и как их организовать в детском возрасте?
7. Каковы важнейшие педагогические условия организации метода соревнования в детской среде?
8. Почему многие педагоги предлагают специально ограничивать применение методов поощрения и наказания в воспитательном процессе?
9. Какое значение имеет авторитет воспитателя при осуществлении методов воспитания?
10. Чем отличается определение системы методов воспитания с позиции авторитарной и гуманистической педагогики?

Литература

Основная

Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М., 1996.

Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. - М., 1989.

Корчак Я. Правила жизни. Педагогика для детей и для взрослых // Как любить ребенка. - М., 1990.

Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания. Методы воспитания//Избр. пед. соч.: В 2 т. - М., 1977.-Т. 1.

Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. - Киев, 1975.

Титова Е.В. Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания. - М., 1993.

Дополнительная

Ежелев В. Б. Методы воспитания в педагогическом процессе. - СПб., 1992.

Караковский В. А. Стать человеком. - М., 1993.

Краткий справочник по педагогической технологии / Под ред. Н.Е.Щурковой.-М, 1997.

Паркинсон К.Н. Дети, как их воспитывать. - М., 1993.

Сидоркин А.М. Методы воспитания // Магистр. - 1992. - № 1.

Учимся думать о себе и о других / Сост. Н.П.Лукина, Г. В. Пенькова, Н.И.Элиасберг.-СПб., 1996.

Глава 16 РОЛЬ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

1. Коллектив как социокультурная среда воспитания и развития

Термин «коллектив» произошел от латинского *collectives* - собирательный. Он означает социальную группу, объединенную на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентации и совместной деятельности.

В реальной жизни существуют разные коллективы: учебные, производственные, студенческие, спортивные и др. Коллективы могут быть одновозрастные и разновозрастные, первичные (класс, студенческая группа) и общие, объединяющие несколько первичных коллективов (например, общешкольный коллектив).

Коллектив - это развивающаяся социальная система. В зависимости от уровня развития различают складывающийся коллектив, т.е. находящийся в процессе своего становления (например, детский коллектив), и сложившийся, «зрелый» коллектив, т.е. коллектив с выработанной системой общественно значимых целей, четкой структурой деловых отношений и форм совместной деятельности, органами самоуправления (например, производственный коллектив, бригада, цеховой коллектив и т.п.).

Современный воспитательный процесс в образовательных учреждениях разного типа и уровня (детский сад, школа, лицей) ориентирован на ценности гуманизма, сотрудничества, творческого взаимодействия, свободы и ответственности в воспитании ребенка.

Средством осуществления этих ценностных ориентации становится *детский коллектив как социальная общность, объединяющая детей совместными целями, общей деятельностью и переживаниями.*

Первым коллективом для ребенка, воспитывающегося в общественной системе образования, становится группа детского сада, затем школьный класс, внешкольные коллективы, учебная группа колледжа или вуза и т.п.

Индивидуальность ребенка, подростка, юноши формируется в результате последовательного включения в различающиеся по уровню развития коллективы - общности, доминирующие на разных возрастных ступенях.

Идет ли речь о переходе ребенка из детского сада в школьный класс, подростка в новую социальную молодежную группу, абитуриента в студенческий коллектив, всегда происходит освоение разнообразных норм коллективной жизни, установление взаимодействия и выделение индивидуальности в новой среде.

Разумеется, само по себе пребывание в коллективе еще не гарантирует формирования у ребенка социально-ценностных качеств. Все зависит от того, каковы культурные основы, на которых строятся коллективные отношения, насколько полно и разносторонне ребенок может реализовать в коллективе свои способности и стремления.

Важно, чтобы детский коллектив способствовал освоению социальных норм, традиций, способов сотрудничества и ценностных ориентации, составляющих культурное достояние общества. Под руководством педагога детский коллектив становится развивающей социокультурной средой жизнедеятельности учащихся, обеспечивающей вхождение в мир культуры отношений, сотрудничества, сотворчества.

Общение детей в коллективе активизирует их социальное созревание. В коллективе проявляется процесс взаимного обогащения, развития его участников. Каждый член коллектива, с одной стороны, приносит в коллектив свой индивидуальный опыт, способности, интересы, с другой стороны, активно впитывает в себя то новое, что несут другие. В результате происходит расширение внутреннего мира каждого ребенка посредством приобщения к тому, что составляет проявление внутреннего мира других членов коллектива.

Диалектика человеческих взаимоотношений такова, что, воздействуя на другого, человек меняется сам. Воспитательно-развивающий эффект общения и сотрудничества детей в коллективе в большой мере определяется уровнем их культурно-нравственного развития. Чем более культурно развитым и духовно богатым становится ребенок по мере своего общего развития, тем более возрастают возможности его положительного влияния на других.

Педагог задает культурную атмосферу процесса взаимного влияния детей в коллективе и обеспечивает условия, в которых каждый ребенок раскрывается со стороны своих лучших качеств, способностей и тем самым оказывает благотворное влияние на остальных.

В детском коллективе в совместной деятельности осуществляются обмен информацией, согласование общих целей, взаимный контроль и коррекция действий, развивается способность понимать состояния и мотивы поступков других и соответственно на них реагировать. В опыте коллективных отношений формируются эмпатия, социальная чуткость, которая помогает ребенку психологически грамотно строить свое взаимодействие с партнерами.

В непосредственном общении в коллективе ребенок приобретает умение поставить себя на место другого, воспроизвести в своем сознании логику и мотивы его поведения, пережить общие чувства,

понять смысл его поступков и действий. Через сопоставление с другими открывается возможность для осознания индивидом себя как субъекта деятельности, познания и чувств. В этом сравнении себя через оценку других заложен механизм формирования самосознания человека, понимания своей индивидуальности.

В коллективе ребенок входит в широкую систему отношений. Взаимодействие детей разворачивается на информационном, деятельностном и эмоциональном уровне. *Информационный* уровень предполагает взаимодействие детей в процессе обмена информацией, обсуждения возникших проблем, совместного поиска решений, прогнозирования и планирования будущего. На *деятельностном* уровне взаимодействие в коллективе разворачивается как сотрудничество детей в различных видах коллективной деятельности по интересам, в разработке и практической реализации совместных проектов (театральная постановка, выставка игрушек для малышей и т.п.), в корректировке действий, направленных на достижение общих целей. *Эмоциональный* уровень взаимодействия в коллективе отражает доминирующие эмоциональные состояния детей, их совместные переживания, отношения симпатий или антипатий между членами коллектива, гуманистические и общественно значимые мотивы.

Чем разнообразнее и содержательнее взаимодействия детей в коллективе, тем активнее идет их социальное созревание и формирование коммуникативной культуры.

В детском коллективе, объединенном интересной содержательной деятельностью, дружескими отношениями, перспективами будущих совместных дел и переживаний, у детей формируются чувство психологической защищенности, душевного комфорта, что, в свою очередь, способствует проявлению творческой инициативы и вклада каждого в коллективную жизнь. Такой коллектив вызывает у детей чувство гордости и радости общих достижений. Именно о таком коллективе часто вспоминают с большой теплотой его бывшие участники. (Воспоминания о бывшем школьном классе, студенческой группе, внешкольном коллективе и т.п.)

Осуществляя руководство детским коллективом, педагог учитывает две характерные тенденции, играющие важную роль в воспитании. С одной стороны, это стремление развивающейся личности ребенка к самоутверждению, к признанию и уважению себя со стороны других, к выделению своего «Я» в качестве автономного субъекта в коллективе. С другой стороны, это стремление ребенка к достижению психологической общности с другими, к совместной деятельности и общим достижениям.

Учитывая это, педагог всегда решает двуединую задачу - способствует развитию мотивов единения и общности детей в коллективе и создает условия для реализации индивидуальности и творческой самобытности каждой личности. Инициатива, творческая позиция личности, нарастание самостоятельности и самоуправления детей, ценностное содержание их совместной деятельности являются индикаторами воспитательного потенциала детского коллектива.

2. Подходы к разработке проблемы коллектива и индивидуальности

Педагогическая теория воспитания в коллективе создавалась усилиями многих отечественных педагогов и психологов. Взгляды на проблемы коллектива отразили сущность общественных культурно-исторических процессов развития России в советский и постсоветский периоды, поэтому теорию и методику коллективного воспитания следует рассматривать в исторической перспективе.

Теоретические основы концепции воспитания в коллективе с позиций марксистско-ленинской идеологии были разработаны в советской педагогике Н.К.Крупской и А.С.Макаренко. Необходимость коллективистского воспитания они связывали прежде всего с реализацией целевых установок социалистического общества по формированию у учащихся коллективистических черт, умения работать и жить в коллективе, подчиняя личные интересы общественным. Принцип воспитания в коллективе, для коллектива и через коллектив, провозглашенный А.С.Макаренко, стал ведущим принципом коммунистического воспитания.

А.С.Макаренко рассматривал коллектив как органическую часть социалистического общества, оценивая его как главный инструмент воспитания граждан. Основная система нравственных отношений личности, по мнению А.С.Макаренко, формируется в условиях коллектива. Под коллективом А.С.Макаренко понимал «целестремленный комплекс личностей», объединенных общественно значимыми целями, совместной деятельностью по их достижению, взаимной ответственностью и самоуправлением. Формирующая функция коллектива определяется тем, что его члены выступают в качестве активных субъектов общественно значимой коллективной деятельности и взаимоотношений.

А.С.Макаренко принадлежит идея первичного коллектива как основного инструмента воспитательного воздействия на ребенка. Разработанный им принцип параллельного действия использовался в качестве важнейшего при воспитании в коллективе.

Законом сплочения коллектива является стремление к достижению все более значимых общественных целей. Они объединяют коллектив, усиливают взаимную ответственность, повышают требовательность коллектива к каждому члену, создают мажорный тон в коллективе. Для формирования устойчивого стремления к лучшему А. С. Макаренко использовал систему перспективных линий целей (близких, средних и дальних). Эта система целей определяла жизнь детского коллектива, созданного А.С.Макаренко, и его постоянное движение вперед.

Подчеркивая определяющую роль коллектива в воспитании, А.С.Макаренко указывал, что в коллективе «личность выступает в новой позиции воспитания - она не объект воспитательного влияния, а его носитель - субъект, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива» (Макаренко А. С. Педагоги пожимают плечами // Соч. - М., - 1957. - Т.2. - С.403).

Творческое развитие идей А. С. Макаренко получило в работах В.А.Сухомлинского, Т. Е. Конниковой, Л.И.Новиковой, А.Т.Куракина, А. В. Мудрика и др.

В.А.Сухомлинский рассматривал коллектив как средство нравственного и духовного развития ребенка. В коллективе создается единство общественного и индивидуального. Наибольшее воспитательное значение имеет целостный школьный коллектив, в котором коллективы учащихся и педагогов объединены стремлением к общественно значимым целям и нравственным идеалам.

Духовное богатство каждого человека, его гуманистические мотивы составляют, по мнению В.А.Сухомлинского, основу полноценной, содержательной жизни коллектива и условие совершенствования внутри коллективных отношений. «Мудрая власть коллектива» (В.А.Сухомлинский) помогает личности преодолеть черты эгоизма, равнодушия, занять гражданскую позицию, включиться в созидательную, гуманистически направленную деятельность на благо других людей.

Проблема нравственного развития школьников в коллективе нашла свое отражение в работах Т.Е. Конниковой. Она показала, что коллектив воздействует на ребенка в меру активности самого ребенка, и прежде всего в меру его нравственно ценной активности. Нравственная характеристика является наиболее существенной, стержневой в человеке, а коллектив выступает как основа воспитания его нравственного облика.

Т.Е.Конникова выделила вид отношений в коллективе, который она назвала гуманистическим. Характеристиками этого вида отношений являются:

- устойчивые доброжелательные отношения, внимание друг к другу, готовность прийти на помощь или разделить радость с другими, причем не избирательно, а широко, по отношению ко всем членам коллектива;
- отсутствие замкнутости, изолированности коллектива, группового эгоизма. Появление общего стремления к взаимодействию с другими коллективами, к объединению в общешкольный коллектив, к обсуждению и совместному решению общих проблем;
- наличие у членов коллектива чувства защищенности, отсутствие случаев «изолированности» или авторитарного лидерства в коллективе.

Гуманистические отношения Т.Е.Конникова считала показателем высокого уровня развития коллектива. Условием становления таких отношений выступает участие детей в делах на благо людей, сотрудничество с другими коллективами ради общей нравственно ценной идеи, преодоление вместе с коллективом трудностей и переживание общих достижений. В таком коллективе личные и деловые отношения развиваются и приобретают гуманистическую направленность.

В работах Л. И. Новиковой и ее сотрудников были рассмотрены пути управления детским коллективом как инструментом всестороннего развития ребенка. Детский коллектив правильно функционирует при условии целенаправленного руководства педагогом, проектирующим его структуру, организующим содержательную жизнь детей и влияющим на отношения в детском коллективе.

Л.И.Новикова обратила внимание на двойственную природу детского коллектива: с одной стороны, он объект педагогической деятельности, с другой - спонтанно развивающееся явление, что ярко выражено в свободном общении детей друг с другом. Предметом внимания педагога должна стать вся система многообразных отношений детей в коллективе и положение в ней каждого ребенка. Только при этом условии возможно эффективное управление развитием детского коллектива.

Важную роль в развитии теории детского коллектива сыграла идея коммунарского движения, которая начала активно проявлять себя в 70-е годы в практике школ и внешкольных объединений

- (Фрунзенская коммуна в Ленинграде, «Бригантина» в Чите, коммунальные движения в пионерском лагере «Орленок»). Во главе коммунальных объединений детей стояли талантливые педагоги И.П.Иванов, Ф.Я.Шапиро, М.Н.Ахметов и др. Главную цель организаторы коммунального движения видели в развитии коллективного самоуправления детей, их творческой инициативы, общественной направленности. Лозунги коммун о служении людям, о взаимной поддержке, о творческом отношении к выполняемому делу отражали пафос новой гуманистической педагогики.
- Однако эти идеи не получили развития в массовой школе и в системе внешкольных учреждений. Накануне перестройки советская школа переживала ряд застойных явлений. Формализм и усиление влияния идеологии на организацию коллективной жизни школы привели к сковыванию инициативы и творчества детей, к их разочарованию в общественных молодежных коллективных организациях (пионеры, комсомол), к фактическому свертыванию детского самоуправления. Коллектив все более становился средством унификации, усреднения личности, инструментом командно-административной системы управления.
- Все эти негативные явления стали объектом справедливой критики педагогов в 80-90-е годы. Гуманизация образования потребовала разработки новых подходов к коллективному воспитанию с позиции лично-ориентированной педагогики.
- Современная сбалансированная стратегия в решении проблемы личности и коллектива предполагает наряду с ее качественным обновлением возможность сохранения положительных элементов, проверенных практикой. Создается новая гуманистическая концепция воспитания в коллективе, в которой творчески используются конструктивные положения гуманистической психологии, педагогики сотрудничества и ненасилия. В новой концепции находят отражение идеи единства социализации и индивидуализации личности, самореализации индивида в условиях коллективной деятельности и отношений, развития самоуправления и творчества в коллективе.
- Большой интерес вызывает идея «общинности» коллектива, который объединяет детей разного возраста и взрослых, что позволяет естественным путем передавать жизненный опыт, традиции, ценности (В.А.Караковский, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова), идея межвозрастных коллективных объединений детей (Г.Г.Кравцов), сотворчества и коллективного сотрудничества в совместной деятельности учащихся и учителей, развития взаимодействия в коллективе на ненасильственной основе (В. А. Ситаров, В. Г. Маралов).
- В основе новых подходов лежит признание педагогом самоценности каждой личности в детском коллективе, понимание роли коллективных отношений и сотворчества в создании перспективы индивидуального роста и становлении субъектной позиции ребенка во взаимодействии с окружающими.*

3. Особенности развития детского коллектива

- Взаимоотношения ребенка с коллективом сверстников различны на разных возрастных этапах. Первоначальная потребность в общении со сверстником проявляется у ребенка уже в раннем детстве. На первом году жизни малыш интересуется ровесником как неизвестным объектом из многообразного окружающего мира. Он может разглядывать его, принимать за подвижную игрушку. В то же время взаимодействие с себе подобным позволяет ребенку увидеть в другом самого себя. В 1,5 года дети любят рассматривать картинки, на которых изображены сверстники, сравнивая их одежду, мимику, «видя» себя со стороны.
- Совместные действия в возрасте до 1,5 лет возникают редко, так как дети не умеют еще согласовывать свои желания, не чувствуют состояние ровесника.
- После 1,5 лет начинает зарождаться детское общение. Малыш видит в сверстнике партнера по совершению кратковременных действий, основанных главным образом на подражании друг другу. Постепенно, к 3 годам, общение со сверстниками начинает занимать все большее место в жизни ребенка. Детям нравится быть друг с другом эмоционально раскованными, общаться на равных. В то же время говорить об устойчивых детских контактах в этом возрасте еще рано, поскольку деятельность с предметами и общение со взрослым для ребенка более важны.
- В дошкольные годы ребенок, как правило, долгое время проводит в группе сверстников, которую можно считать первой ступенью социальной организации детей. Дошкольник стремится к активному общению в совместной деятельности с другими детьми. У него появляется способность перейти от сосредоточенности на себе к пониманию другого человека. Эмоциональная децентрация позволяет ребенку устанавливать более продолжительные и результативные контакты с другими детьми.

- В младшем и среднем дошкольном возрасте условием развития детского сообщества выступает коллективный образ жизни в детском саду, основанный на равенстве и партнерстве в совместных видах деятельности (игра, труд, художественное творчество).
- В совместных играх разворачивается инициатива ребенка, расширяется диапазон его эмоциональных состояний. Детскую деятельность еще нельзя назвать коллективной, но педагог стремится к тому, чтобы помочь ребенку согласовывать и планировать свои действия с другими детьми.
- Для старших дошкольников свойствен коллективный характер большинства видов деятельности. Происходит освоение новых форм сотрудничества (совместное планирование, распределение ролей и обязанностей). Организация воспитателем коллективной деятельности создает благоприятные возможности для развития межличностных взаимоотношений детей. Начинают устойчиво проявляться чувства симпатии, доброжелательности, избирательные дружбы. Все это позволяет установить в группе общий эмоционально-положительный тон общения, атмосферу комфортности и раскрепощенности для каждого ребенка.
- Развивая коллективные взаимоотношения, педагог показывает детям способы принятия общих решений, сотрудничества и взаимопомощи в совместной деятельности. Он помогает дошкольникам понять и эмоционально пережить чувство удовлетворения от результатов общих усилий. Все это обогащает социальное развитие старших дошкольников.
- Безусловно, в дошкольном возрасте детские объединения еще не могут быть коллективами высокого уровня развития. Однако этот возраст является важнейшим этапом накопления и закрепления в реальном взаимодействии норм сотрудничества, опыта гуманных отношений, сотворчества.
- Развивающий эффект совместной деятельности дошкольников в полной мере зависит от того, как проектируются педагогом задачи взаимодействия. Определение этих задач и позволяет сделать деятельность коллективной, привлекательной для каждого, но направленной на общий результат.
- С приходом в школу в первое время отмечается уменьшение коллективных связей и взаимоотношений между детьми по сравнению с детским садом. Это объясняется новизной коллектива и новой для ребенка учебной деятельностью.
- Взаимоотношения на первом году обучения во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности детей. Младшие школьники сотрудничают друг с другом прежде всего как представители определенной социальной общности - учащихся. Характер их межличностных контактов обусловлен в первую очередь влиянием учителя, его оценкой, утверждением в классе гуманных ценностей и норм общения.
- Учитель стимулирует стремление младших школьников к объединению в совместной деятельности - привлекательной по содержанию и результату (игра, подготовка спектакля, концерта, праздника).
- Организация под руководством педагога внеучебных интересных коллективных дел помогает установить в классе микроклимат сотрудничества, взаимопомощи, понимания и дружбы, т.е. создать определенную социально-культурную среду для позитивного развития личности.
- В средней школе номинальное образование «класс» становится реальным. У детей формируется чувство «мы - общность», «мы - коллектив», которое выражается в стремлении заявить о себе не только в классе, но и в общешкольной жизни. Формирующаяся в этом возрасте деятельность приобретает характер развитого сотрудничества на основе самостоятельной постановки цели, выработки плана, общего предвосхищения результатов. Взаимоотношения подростков становятся более избирательными, появляются устойчивые дружеские объединения. «Открытие Я» (И. С. Кон) школьником меняет мотивацию совместной деятельности. Целью взаимодействия становится желание быть и действовать вместе, вносить личный вклад в достижение общего результата.
- Учитывая особенности подростка - стремление к социальной общности, единению со сверстниками, сочетаемое с независимостью, педагог преимущественно занимает позицию косвенного влияния на характер коллективных связей и отношений, побуждая школьников проявлять инициативу и творчество. Чем больше задействованы лично значимые мотивы детей, тем интереснее становится их совместная деятельность. Организуя микроколлективы по интересам, учитель привлекает учащихся к занятиям в кружках, секциях, в общешкольных мероприятиях.
- Особенностью взаимоотношений учащихся старших классов является стремление к «трансляции» значимых индивидуальных качеств сверстникам и готовность группы интегрировать индивидуальные проявления одноклассников для успешной реализации групповой деятельности. Для старших подростков характерна ярко выраженная сориентированность на будущую жизнь, профессию; расширенная сфера социальных контактов; достаточно высокий уровень развития самосознания.

Учитывая эти особенности, педагог создает условия для широкого и многогранного проявления самостоятельности, самоорганизации и инициативности классного коллектива. В таком коллективе неповторимая личность подростка раскрывается в обстановке творческой самореализации.

Таким образом, на протяжении дошкольного и школьного возраста детский коллектив под руководством педагога становится социокультурным образованием с развитой системой социальных связей и объединением детей, стремящихся к общим целям, сотрудничеству, достижению значимых результатов.

Характеризуя особенности детского коллектива на разных возрастных этапах, можно выделить некоторые общие моменты, связанные с вхождением личности в социум. Этот процесс, по мнению известного отечественного психолога А. В. Петровского, включает в себя несколько последовательно сменяющихся друг друга фаз.

1. *Адаптация личности в коллективе.* Предполагает активное усвоение личностью действующих в данной общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Привнеся с собой в коллектив все, что составляет его индивидуальность, субъект не может проявить себя в полной мере, прежде чем не освоит действующие в группе нормы (учебные, нравственные и др.) и способы деятельности, которыми владеют другие члены группы.
2. *Индивидуализация.* Порождается противоречием между достигнутой личностью адаптацией в коллективе и неудовлетворенной потребностью в максимальной персонализации. К примеру, попавший в новый коллектив подросток сначала осматривается, усваивает принятые среди членов группы нормы общения, лексику, общие интересы и стремления, затем он мобилизует свои внутренние ресурсы на то, чтобы «заявить» о себе в коллективе, проявить свою индивидуальность (начитанность, спортивные достижения) и вызвать интерес к своей личности.
3. *Интеграция личности в коллективе.* Коллектив принимает личность, оценивает ее индивидуальные особенности, а личность, в свою очередь, устанавливает отношения сотрудничества с членами коллектива. В этот период личность имеет возможность наиболее полно проявить свою индивидуальность и творческий вклад в коллектив.

Проявляется феномен, получивший определение «отраженная субъектность» (А.В.Петровский), т.е. идеальная представленность и продолжение одного человека в другом. Отражаясь в других людях, личность выступает как деятельное начало, способствующее укреплению или изменению их взглядов, установок, формированию новых побуждений, возникновению новых планов и действий.

Каждая из фаз социального развития личности в коллективе имеет серьезные последствия для ее становления и возможностей самореализации. К примеру, неумение личности преодолеть трудности адаптации в коллективе может привести к развитию неуверенности в себе, в своих возможностях, а также к обидчивости и конфликтности поведения. Неспособность проявить свою индивидуальность в коллективе может стать причиной личностных деформаций, негативизма, агрессивности, неадекватной самооценки.

Фазы адаптации, персонализации и интеграции многократно переживаются личностью в результате вхождения в новые коллективы. Свою позитивную роль в развитии личности коллектив проявит в полной мере при условии успешного прохождения субъектом всех фаз, что приводит к развитию общественной направленности и формированию субъектной позиции личности в общении и сотрудничестве с другими людьми.

Задача педагога состоит в том, чтобы способствовать созданию в детском коллективе условий для благоприятной адаптации, индивидуализации и интеграции в нем каждой личности.

4. Педагогическая технология организации коллективной жизнедеятельности детей

Применение педагогических технологий в образовании - это четкое определение педагогом целей и задач взаимодействия с ребенком и пошаговое структурированное определение путей и способов их реализации.

Важно, чтобы педагог предвосхитил собственный поиск ответа на вопрос *как* организовать детский коллектив поиском ответа на вопросы *что* и *зачем* я собираюсь делать.

Педагог помогает ребенку, с одной стороны, войти в общество сверстников, включиться в социум, присвоить ценности человеческой культуры, а с другой - сохранить и развить свои лучшие индивидуально-неповторимые черты, личностно раскрыться в индивидуальном стиле деятельности и поведения.

В современном образовательном пространстве педагог обеспечивает гармоничное соотношение в протекании процессов социализации и индивидуализации ребенка во взаимодействии с группой

детей. Воспитателю и учителю необходимо быть нацеленными на то, что «воспитание должно обеспечивать гармонию человека с самим собой через определение им гармонии с другими, обществом, природой, человеческой деятельностью».

В новых социально-экономических условиях педагог стремится к созданию условий, в которых ребенок защищен демократически построенным коллективом, приучающим его к социально ответственной свободе и творческому самовыражению.

Решая проблему воспитания в коллективе, педагог основывается на следующих принципах:

- творческая реализация каждого воспитанника как условие развития коллективного сотворчества;
- учет индивидуальных особенностей детей при определении ролевого места в коллективном взаимодействии;
- управленческая режиссура в постановлении процесса коллективной деятельности;
- комфортность пребывания ребенка в коллективе сверстников.

Реализация данных принципов осуществляется педагогом, обладающим особым комплексом личностных и профессиональных качеств. Это своего рода педагог-режиссер. Подобно театральному режиссеру, создающему концепцию спектакля, педагог-режиссер проектирует развитие детского коллектива как творческого «ансамбля», в котором обеспечивается индивидуальное самовыражение каждого ребенка в общих, интересных, увлекательных для всех детей делах.

Мастерство и профессионализм такого педагога включают умения организовать групповое взаимодействие, определить его драматургию (содержание), спроектировать личный вклад каждого ребенка, исходя из его индивидуальных возможностей, в достижение коллективного результата, помочь в регулировании взаимоотношений детей, а также анализировать и корректировать происходящее.

Педагог-режиссер является для ребенка источником разнообразного опыта. К такому человеку каждый ребенок охотно обращается за помощью, столкнувшись с проблемами в совместной деятельности. Проявляя полное доверие к детям, учитель и воспитатель этого типа тонко чувствует эмоциональный настрой группы, принимает его и становится активным участником группового взаимодействия.

Успешность деятельности педагога, режиссерской направленности обусловлена выбором соответствующей модели взаимодействия с детьми.

Следует отметить, что в практике образовательных учреждений наблюдаются разные модели педагогического взаимодействия, имеющие неодинаковые последствия для развития личности в коллективе.

Рассмотрим модель, в которой педагог занимает позицию субъекта, а ребенок - объекта деятельности.

Эту модель чаще называют учебно-дисциплинарной, моносубъектной. Организуя взаимодействия с детьми по такой модели, педагог берет на себя роль авторитарного руководителя, неукоснительно требуя от детей выполнения всех заданных им нормативов, образцов поведения и деятельности. При таком взаимодействии возникает коллектив пассивных исполнителей, послушных воле педагога, лишенных возможности проявить инициативу и творчество. Эта модель не позволяет раскрыться каждому участнику коллективной деятельности, индивидуальность ребенка практически не развивается, личностное начало нивелируется - коллектив в данном случае становится средством унификации личности.

Иные последствия для развития личности и коллектива имеет личностно-ориентированная модель, в которой педагог и ребенок выступают равными субъектами взаимодействия. В такой модели отношения строятся на основе взаимоприятия и взаимопонимания. Демократический стиль руководства детской деятельностью позволяет педагогу оказать помощь каждому ребенку в поиске своего места в коллективной деятельности в соответствии с индивидуальными возможностями и склонностями.

Личностно-ориентированная модель взаимоотношений предполагает установку педагога на партнерство в общении, признание им прав детей на собственную точку зрения. Это способствует возникновению коллектива, в котором каждый ребенок чувствует свою защищенность и уверенность в том, что его услышат, поймут и дадут возможность самовыразиться. Понимание ценности личности ребенка позволяет педагогу максимально использовать возможности каждого для достижения общезначимой цели. В данном случае коллектив становится условием развития индивидуальной неповторимости личности.

Источником динамичного развития такого коллектива личностей выступает творчество как процесс индивидуальной и групповой самореализации. Задача воспитателя и учителя заключается в планиро-

вании для каждого ребенка индивидуальной перспективы развития, которая гармонировала бы с творческой жизнью детского коллектива. Важно создавать и поддерживать настрой, при котором индивидуальное сотворчество перерастает в коллективное, и наоборот.

Развитие педагогом детского коллектива как творческого сообщества личностей представляет собой процесс организации последовательно сменяющих друг друга или сосуществующих разновидностей совместной деятельности детей.

В свою очередь, проектирование каждого вида совместной деятельности - это проектирование процесса решения коллективным способом конкретных задач по достижению индивидуально и коллективно значимого результата.

Таким образом, можно представить жизнь и развитие детского коллектива как цепочку решения задач, требующих коллективного взаимодействия, сотрудничества и сотворчества.

Успешность решения этих задач зависит в первую очередь от согласованности позиций во взаимодействии детей друг с другом и педагогом. Наивысшим уровнем деятельностной согласованности является сотрудничество. Признаками, свидетельствующими о том, что коллектив достиг уровня сотрудничества, выступают:

- целенаправленность (стремление к общей цели);
- мотивированность (активное, заинтересованное отношение к совместной деятельности);
- целостность (взаимосвязанность участников деятельности);
- структурированность (распределение функций, прав, обязанностей, ответственности);
- согласованность (согласование действий участников деятельности, низкий уровень конфликтности);
- организованность (планомерность деятельности, способность к управлению и самоуправлению);
- результативность (способность достигать результатов).

Собственно технологический проект решения детским коллективом общей задачи может иметь определенную последовательность:

1. Совместное проектирование, замысел коллективной деятельности.
2. Совместное планирование достижения общей цели.
3. Совместный поиск оптимальных способов решения общей задачи («мозговая атака», «мозговой штурм»).
4. Совместное распределение ролей и исполнителей коллективной деятельности.
5. Взаимная поддержка и помощь в осуществлении коллективного замысла.
6. Оценка общего результата, переживание успеха и радости общих достижений.

Руководство педагога на разных этапах осуществления проекта коллективной творческой деятельности имеет свои особенности.

На первом этапе, проектируя коллективные действия, педагог стремится к созданию мотивационного резонанса - возникновению у каждого ребенка желания включиться в коллективное дело.

Важно объединить детей общей целью, привлекательностью будущего результата деятельности, вызвать эмоциональный подъем, хороший деловой азарт.

Для того чтобы активизировать самостоятельность детей в выборе содержания коллективной деятельности, педагог моделирует ситуации творческого поиска, создает атмосферу «мозгового штурма», приводящего к накоплению «банка» коллективных идей.

Эффективным приемом, позволяющим определить подгруппы детей, стремящихся к совместной деятельности, может стать День детских интересов. В этот день дети занимаются любимыми делами. Регулярность проведения таких дней и устойчивость детских выборов позволяют педагогу прогнозировать динамику развития коллективного взаимодействия.

После того как на первом этапе в группе или в классе создана психологически благоприятная атмосфера для коллективного взаимодействия, достигнута ее мотивационная обеспеченность, педагог переходит к организации деятельности по совместному планированию и поиску способов достижения общей цели. Для этого учитель (воспитатель) использует разнообразные методы и приемы.

Эффективным является организация обсуждения детьми содержания предстоящей деятельности, способов ее осуществления, прогнозирование промежуточных и конечных результатов. Важно стимулировать взаимный обмен мнениями между детьми по поводу предстоящей деятельности и в итоге естественно подвести их к самостоятельному решению того, как лучше организовать предстоящее дело, определить последовательность действий и распределить роли с учетом желания и возможностей каждого. Например, принятие решения о подготовке спектакля или театрализованного

представления дает широкую ролевою палитру для проявления детского творчества в соответствии с личными интересами: дети становятся актерами, костюмерами, художниками, гримерами и т.д.

Педагог выражает собственное мнение в равной позиции с детьми, что стимулирует детское творчество. Такая диалоговая позиция позволяет педагогу не навязывать, не диктовать свое мнение, а коллективно обсуждать и искать вместе оптимальное решение, раскрывая и объясняя его достоинства и результативность.

Если дети затрудняются в самостоятельном планировании деятельности, педагог может использовать вопросительный стиль общения с подгруппой или классом. Верно составленная система вопросов позволяет детскому коллективу самостоятельно определить перспективы предстоящей деятельности, «не замечая» помощи учителя или воспитателя.

Активизация коллективного поиска путей и способов исполнения задуманного обеспечивается создаваемыми педагогом проблемными ситуациями, не имеющими однозначного решения (как лучше и интереснее провести День именинника, день открытых дверей для родителей, вечер сюрпризов для малышей). Проводя своеобразные тренинги решения разных задач, педагог тем самым готовит детей к последующей самостоятельной совместной деятельности, сотрудничеству, сотворчеству.

Следующим этапом в коллективном взаимодействии является распределение ролей предстоящей деятельности между детьми. Для того чтобы участие в общем деле помогло каждому ребенку раскрыться со стороны лучших качеств, педагогу важно выявить индивидуальные способности и склонности каждого участника. При этом его задача не просто изучить ребенка, а «преподнести» проявления его индивидуальной неповторимости и помочь увидеть его лучшие черты всем детям. С этой целью возможна организация выставок личных достижений, смотров талантов и способностей, акцентирование педагогом внимания детей на поступках и деятельности того или иного ребенка. Выявление индивидуальных особенностей детей позволяет педагогу наметить перспективу развития коллективного творчества.

Организуя коллективную деятельность, педагог может по-разному объединять детей для достижения общего результата, с учетом опыта их коллективного взаимодействия.

Самым простым является объединение детей общей целью и общим результатом. При этом планирование и совершение действий каждым участником деятельности происходит автономно. Например, приняв общую цель - сделать пригласительные билеты на концерт для родителей, каждый ребенок разрабатывает и осуществляет свой вариант оформления такого билета. В результате все родители получают приглашения на праздник, а детский коллектив испытывает чувство радости от полученного результата.

Другой вариант организации сотрудничества детей заключается в том, что общая цель деятельности выполняется несколькими подгруппами и итоговый результат зависит от качества работы каждой подгруппы. При такой организации между детьми возникают более тесные отношения сотрудничества, понимание важности совместных усилий для достижения общего результата, что способствует укреплению дружеских взаимоотношений между детьми.

Деятельность такого типа вызывает чувство удовлетворения у каждого ее участника, у ребенка возникает ощущение полезности и личного вклада в общее дело, что придает ему уверенность в своих силах. Например, младшие школьники с удовольствием участвуют в оформлении панно на стене классной комнаты «Волшебная страна Детства». Разделившись по собственному желанию на подгруппы, дети самостоятельно решают вопросы о том, какой сюжет будет отражен их группой на общем изобразительном поле.

При организации коллективных дел важно правильно объединить детей для выполнения совместных действий с учетом их поведенческих особенностей. Исследователи выделяют несколько типов детей в зависимости от их способности к доброжелательному общению и взаимодействию. Это общительно-дружелюбные, общительно-враждебные, необщительно-дружелюбные и необщительно-враждебные дети. Необходимо учитывать эти особенности при организации совместной деятельности. Так, общительно-дружелюбных детей можно объединить с детьми, принадлежащими другим типам. Общительно-враждебных нельзя объединять друг с другом и с необщительно-враждебными, а необщительно-враждебных, кроме того, нецелесообразно объединять друг с другом. Если же возникает необходимость работы в группе общительно- и необщительно-враждебных детей, она обязательно должна быть «усилена» 2-3 общительно-дружелюбными детьми.

По ходу коллективной деятельности педагог оказывает детям эмоциональную поддержку, положительное подкрепление, подчеркивает значимость промежуточных результатов для успешного осуществления общего замысла.

Заключительные этапы коллективного взаимодействия связаны с достижением, осознанием и оценкой значимости полученного результата. При этом педагог акцентирует внимание детей на личном вкладе каждого в общее дело, подчеркивает, что без совместных усилий реализация коллективного замысла была бы невозможна. Хорошо, когда успешность коллективной деятельности оценивается не только самими детьми, но и людьми, мнением которых они дорожат, - родителями, учителями, учащимися других классов.

Важно поддержать у детей и продлить переживание совместной радости от удачно выполненной деятельности. С той целью можно вести «летопись» событий жизни класса, в которой отражаются коллективные и индивидуальные достижения детей.

В зависимости от степени развитости коллективных взаимоотношений педагог занимает разные позиции во взаимодействии с детьми: организатора, участника, консультанта.

Так, на стадии становления коллектива педагог выступает в роли организатора детской совместной деятельности. Он изучает детей, регулирует их взаимоотношения; планирует содержание и предлагает задачи для совместного коллективного творчества.

Учитель (воспитатель) демонстрирует детям способы планирования и организации совместных действий, создает проблемные ситуации, требующие коллективного сотрудничества, проводит тренинги, развивающие у детей умения совместной деятельности.

По мере развития детского коллектива педагог переходит на позицию равноправного участника совместной деятельности детей. Партнерская позиция учителя (воспитателя) позволяет ему обсуждать и находить вместе с детьми варианты решения проблемы. Общение на равных помогает педагогу вовлечь в коллективную деятельность «изолированных» детей, выявить их достоинства, привлечь к ним внимание сверстников.

В коллективе детей, достигнувшем высокого уровня сотрудничества, педагог преимущественно занимает позицию консультанта, советника. Предоставляя возможность для детского самоуправления, педагог помогает в разрешении спорных вопросов и стимулирует стремление детского сообщества к сотрудничеству и сотворчеству.

Таким образом, современная гибкая педагогическая технология организации детского коллектива позволяет реализовать гуманистические идеи сотрудничества, сотворчества, совместной развивающейся деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, возможностью личностного самовыражения и самореализации.

Контрольные вопросы и задания

1. Что такое «детский коллектив»? Какое содержание вы вкладываете в это понятие?
2. Докажите, что деятельность и общение - источники коллективных отношений. Обоснуйте, почему сотрудничество и сотворчество необходимы для полноценного развития личности.
3. Раскройте, как изменились педагогические взгляды на роль коллектива в воспитании личности. Проанализируйте приведенные ниже высказывания о коллективе и выразите свое отношение к ним.
«Мы хотим воспитать человека, который жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами. Человек должен мыслить как "мы", стать живым полезным соответствующим органом, частью этого "мы"».

А. В. Луначарский

«У каждого воспитанника есть сильные и слабые стороны... Влиять на человека через коллектив нужно тонко и незаметно».

В. А. Сухомлинский

«Идеи педагогического взаимодействия в современной школе можно выразить формулой: мир ребенка + мотивация деятельности, творчество + кооперация и сотрудничество + открытый мир = успех каждого!»

Е. С. Заир-Бек

4. Коллектив - это развивающийся социальный организм. Перечислите факторы, которые обеспечивают или тормозят этот процесс.

5. Составьте список личностных качеств, которые, по вашему мнению, необходимы учителю (воспитателю) для эффективного взаимодействия с учащимися и организации детского коллектива. Сравните ваш список со списками других учащихся в группе. Выделите 5-6 качеств, на важность

которых указывает большинство. Обсудите полученные результаты, аргументируйте, почему указанные качества учителя являются значимыми в организации детского коллектива.

6. Из личного опыта обучения в школе вспомните ситуации, которые способствовали (или, наоборот, мешали) установлению дружбы и сотрудничества в вашем классе. Дайте оценку поведения учителя в данных ситуациях.
7. Представьте учащихся I класса в начале учебного года. Спроектируйте действия учителя, направленные на сплочение детского коллектива и установление дружеских отношений между детьми.
8. Назовите возможные дела, которые могут помочь учителю в раскрытии интересов, увлечений, способностей:
 - а) младших подростков;
 - б) девочек в возрасте 10-12 лет;
 - в) мальчиков в возрасте 13-14 лет;
 - г) старшеклассников?

Раскройте, как полученные данные можно использовать для организации интересной и содержательной жизни детского коллектива.

9. Учитель поставил задачу: развитие интереса детей к творческой деятельности в коллективе. Укажите возможные пути решения этой задачи в группах разного возраста. Обоснуйте свои предположения.
10. Принимая участие в деятельности подростков, учитель может занимать разные позиции (консультант, инструктор, руководитель, помощник организатора, сотрудник, наблюдатель и т. п.). Какую позицию вы выберете в ситуации:
 - а) проведения экскурсии в музей;
 - б) организации выставки детских работ;
 - в) проведения тематического праздника «Золотая осень»;
 - г) поэтической гостиной с приглашением родителей.

Литература

- Амонашвили Ш.А.* Психологические основы педагогики сотрудничества. - Киев, 1991.
- Аникеева Н. П.* Психологический климат в коллективе. - М., 1989.
- Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О.* Ступени общения: от года до семи лет. - М., 1992.
- Журавлев В. И.* Основы педагогической конфликтологии. - М., 1995.
- Иванов И. П.* Методика коммунарского воспитания. - М., 1990.
- Каракровский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание!- М., 1996.
- Культура современного урока / Под ред. Н. Е. Шурковой. - М., 1997.
- Лутошкин А. Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. - М., 1988.
- Мудрик А. В.* Общение как фактор воспитания. - М., 1984.
- Петровский В. А., Виноградова А. М., Кларина Л. М.* Учимся общаться с ребенком. - М., 1993.
- Психология воспитания / Под ред. В. А. Петровского. - М., 1995.
- Робер М. А., Тильман Ф.* Психология индивида и групп. - М., 1988.
- Рыбакова М. М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе - М., 1994.
- Селиванова Н.Л.* Школьный класс. - М., 1988.
- Ситаров В.А., Моралов В.И.* Психология и педагогика ненасилия. - М., 1997.
- Совместная деятельность / Под ред. А.Л.Журавлева. - М., 1988.

Глава 17 ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

1. Функции классного руководителя

Классный руководитель - учитель, организующий учебно-воспитательную работу в порученном ему классе.

Институт классного руководства сложился очень давно, практически вместе с возникновением учебных заведений. В России до 1917 г. эти педагоги назывались классными наставниками, классными дамами. Их права и обязанности определялись Уставом учебного заведения - основополагающим документом в деятельности любой школы. Именно он очерчивал круг полномочий всех педагогов детского учреждения.

Педагоги-наставники подбирались очень тщательно. Наиболее высокие требования предъявлялись тем, кто выполнял обязанности, аналогичные обязанностям современного классного руководителя. Классный наставник, воспитатель обязан был вникать во все жизненные события вверенного ему коллектива, следить за взаимоотношениями в нем, формировать доброжелательные отношения

между детьми. Педагог должен был быть примером во всем, даже его внешний вид являлся образцом для подражания.

Во времена Единой Трудовой Школы классный руководитель назывался групповодом.

Должность классного руководителя в школе была введена 16 мая 1934 г. Постановлением СНК СССР и ЦИК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы в СССР».

Классным руководителем назначался один из учителей, на которого возлагалась особая ответственность за воспитательную работу в данном классе. Это был один из лучших учителей школы, утверждался он на эту должность директором. Обязанности классного руководителя рассматривались как дополнительные к основной преподавательской работе.

В настоящее время возродились типы таких образовательных учреждений, как гимназии, лицеи и др. Изменилась деятельность классической средней общеобразовательной школы. Соответственно изменился институт классного руководства.

Сейчас имеется несколько типов классного руководства:

- учитель-предметник, одновременно выполняющий функции классного руководителя;
- классный руководитель, преподающий отдельную школьную дисциплину, т.е. имеющий минимальную учебную нагрузку. Их также называют классными дамами, кураторами (лат.: попечитель; лицо, которому поручено наблюдение за какой-либо работой);
- классный руководитель, выполняющий только воспитательные функции (освобожденный классный руководитель);
- в некоторых учебных заведениях введена должность классного наставника (вариант должности освобожденного классного руководителя), а также тьютора (лат.: защитник, покровитель; опекун). Тьютор может иметь минимальную учебную нагрузку.

В последнее время классного руководителя все чаще именуют классным воспитателем.

Функции, права и обязанности классного руководителя при всех версиях названия этой должности примерно одинаковы.

Поскольку деятельность школы регламентируется ее Уставом, то деятельность классного руководителя тоже основывается на этом документе.

Классный руководитель выполняет несколько функций: аналитическую, организационно-координирующую, коммуникативную.

Аналитическая функция включает в себя:

- изучение и анализ индивидуальных особенностей учащихся с помощью психолога (как правило, определяется тип личности, темперамент, акцентуация характера). Перед поступлением в I класс дети проходят тесты на выявление готовности к учебе и особенностей интеллектуальной деятельности. Тестирование проводит психолог, школьный или специально приглашенный;
- изучение и анализ коллектива учащихся в его развитии. Основой для этого служит беседа руководителей классов звена с учителями начальной школы, а руководителей X-XI-x классов - с классными руководителями средней школы. В результате педагоги получают первоначальные сведения о коллективе и учениках. Изучение и анализ взаимоотношений в коллективе класса лучше поручить психологу, который составит психологическую карту коллектива. Классный руководитель сам может организовать эту работу через наблюдение, беседы с учащимися, проведение специальных анкет, анализ творческих работ учащихся (сочинение типа «Наш класс»);
- анализ и оценка семенного воспитания учащихся; такие данные есть у психолога, социального педагога. Если семья «неблагополучная», то сведения о ней есть и у администрации школы;
- анализ уровня воспитанности коллектива и личности. Выводы об уровне воспитанности коллектива и личности нужно делать с привлечением всех учителей данного класса, чтобы они (выводы) были максимально объективными.

Для успешной работы классный руководитель должен уметь выявить воспитательный результат, оценить его и с учетом оценки результата корректировать профессиональную деятельность. Выявлять и оценивать результат надо через определенные промежутки времени: в начальной и средней школе - в конце каждой четверти (триместра), в старшей - через полгода (или в конце триместра). Подводить итоги и корректировать деятельность - личную и учителей класса - надо с помощью психолога и педагогов, ранее работавших в данной классе.

Организационно-координирующая функция предполагает:

- установление и поддержку связи школы и семьи (лично, вместе с социальным педагогом, через социального педагога, вместе с психологом);

- организацию внеурочной деятельности детей (проведение различных мероприятий);
- работу с учителями данного класса, психологом, социальным педагогом, руководителями кружков, спортивных секций, для учителей начальной школы и V-VI (VII-х) классов - с воспитателями группы продленного дня;
- индивидуально-педагогическую работу с каждым учащимся и коллективом в целом с учетом данных психолога, социального работника и личных наблюдений.

Коммуникативная функция заключается:

- в формировании позитивных взаимоотношений между детьми, управлении взаимоотношениями в классе;
- в формировании оптимальных отношений в системе «учитель - ученик». Здесь классный руководитель выступает как посредник в случае возникновения конфликта. Конфликты между учителями и учащимися бывают затяжными, когда обе стороны длительное время не могут прийти к соглашению. Тогда классному руководителю нужно предложить так называемое: «компромисс Иггина» - третье решение, хотя бы в минимальной степени устраивающее обе стороны (конфликты чаще всего происходят из-за «несправедливой» оценки и нарушения дисциплины на уроках);
- в обучении школьников установлению положительных взаимоотношений с людьми.

Классный руководитель - административное лицо. Он имеет право:

- получать информацию о психическом и физическом здоровье детей;
- контролировать успеваемость каждого ученика;
- контролировать посещаемость учебных занятий детьми;
- координировать и направлять в единое русло работу учителей данного класса (а также психолога и социального педагога);
- организовывать воспитательную работу с учащимися класса через проведение «малых педсоветов», педагогических консилиумов, тематических и других мероприятий;
- выносить на рассмотрение администрации, Совета школы предложения, согласованные с коллективом класса;
- приглашать родителей (или лиц, их заменяющих) в школу; по согласованию с администрацией обращаться в комиссию по делам несовершеннолетних, в психолого-медико-педагогическую комиссию, в комиссию и советы содействия семье и школе на предприятиях, решая вопросы, связанные с воспитанием и обучением учащихся;
- получать помощь от педагогического коллектива школы;
- определять индивидуальный режим работы с детьми (свободно, т.е. исходя из конкретной ситуации);
- отказываться от лежащих за пределами содержания его работы поручений.

Классный руководитель имеет право вести опытно-экспериментальную работу по проблемам дидактической (разрабатывать авторскую программу по своему предмету, если он является еще и учителем-предметником) и воспитательной (разрабатывать программу воспитательной работы) деятельности.

Обязанности классного руководителя заключаются в следующем:

- организация в классе учебно-воспитательного процесса, оптимального для развития положительного потенциала личности учащихся в рамках деятельности общешкольного коллектива;
- оказание помощи ученику в решении острых проблем (предпочтительно лично, можно привлечь психолога);
- установление контактов с родителями и оказание им помощи в воспитании детей (лично, через психолога, социального педагога).

Для педагогически грамотного, успешного и эффективного выполнения своих обязанностей классному руководителю необходимо хорошо знать психолого-педагогические основы работы с детьми, быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности, в частности, овладеть методиками воспитания.

2. Психолого-педагогические основы работы с младшими школьниками

Деятельность учителя начальной школы весьма специфична. Педагог работает и как учитель, и как классный руководитель. От его работы во многом зависит, насколько успешно будет протекать жизнедеятельность ребенка в школе. Здесь особенно важно знание возрастных особенностей детей: из-за пренебрежения ими не полностью реализуются интеллектуальные, нравственные, творческие силы ребенка, вполне «благополучные» дети могут стать «трудными». Поэтому очень важно учитывать специфику этого возраста.

В младшем школьном возрасте происходит усиленное развитие скелета и увеличение мышечной силы ребенка. Вместе с тем до 10-летнего возраста скелет отличается большой гибкостью, следовательно, при неправильной посадке возможно искривление позвоночника. Мелкие мышцы кистей рук развиты недостаточно; действия, требующие точности, представляют для ребенка трудность. Злоупотребление упражнениями в письме или в других видах деятельности, где участвует рука, влечет за собой искривление ее костей.

Происходят качественные и структурные изменения головного мозга. Его вес увеличивается до 1350 г. Идет активное образование новых клеток и синаптических узлов, что создает предпосылки для интенсивной интеллектуальной деятельности. Особенно сильно развиваются большие полушария, в первую очередь лобные доли, связанные с деятельностью второй сигнальной системы.

Преобладающий вид внимания младшего школьника в начале обучения является непроизвольное, физиологической основой которого служит ориентировочный рефлекс. Ребенок еще не может управлять своим вниманием, часто не замечает главного, существенного. Это объясняется особенностями его мышления. Наглядно-образный характер мыслительной деятельности приводит к тому, что учащиеся все внимание сосредоточивают на отдельных, бросающихся в глаза предметах или их признаках. Если суть предмета не находится на поверхности, замаскирована, то дети не замечают ее.

У детей этого возраста очень важно воспитывать познавательные интересы и потребности. Если учитель формирует у детей способность и умение работать целенаправленно, у них интенсивно развивается произвольное внимание. Это тесно связано с формированием ответственности за усвоение знаний; младшие школьники вполне могут заставить себя внимательно выполнить любое задание.

Большие изменения происходят в памяти. Придя в I класс, дети уже умеют запоминать произвольно, однако это умение несовершенно. Очень большое влияние на скорость и прочность запоминания оказывают чувства. Дети легко запоминают песни, сказки, стихи, то, что вызывает яркие образы и сильные переживания. Это нужно использовать во внеклассной работе: постановке сценок, разыгрывании сначала стихотворений, басен, а затем небольших спектаклей. Усложнение деятельности связано с тем, что у детей идет развитие произвольного и осмысленного запоминания.

Происходят изменения в протекании основных нервных процессов - возбуждения и торможения (увеличивается возможность тормозных реакций), что составляет физиологическую предпосылку формирования волевых качеств: повышается способность подчиняться требованиям, проявлять самостоятельность, сдерживать импульсивные действия, сознательно удерживаться от нежелательных поступков. Большая уравновешенность и подвижность нервных процессов помогает ребенку перестраивать свое поведение в соответствии с изменившимися условиями, с возросшими требованиями старших.

Нужно учитывать и слабые стороны в анатомии и физиологии детей младшего школьного возраста, в частности быстрое истощение запаса энергии в нервных тканях. Всякое перенапряжение опасно для ребенка. Это надо учитывать и педагогам, и родителям. Необходимо строгое соблюдение режима в школе и дома.

В процессе обучения изменяется содержание чувств ребенка. Происходит их дальнейшее развитие в плане все большей осознанности, сдержанности, устойчивости.

С приходом в школу эмоции детей начинают определять не столько игра и общение в игровой деятельности, сколько процесс и результат учения (оценка учителем его успехов и неудач, оценка и связанное с ней отношение окружающих). Однако встречаются случаи безразличного отношения детей к учебе, что не способствует формированию положительной мотивации ученика.

Учебная деятельность стимулирует интерес к играм, требующим смекалки, включающим в себя элементы соревнования: игры с правилами, настольные, спортивные. Положительные чувства возникают теперь от решения интеллектуальной игровой задачи, в процессе спортивного соперничества.

Появляются эмоции, связанные с трудовой деятельностью, прежде всего с усвоением обобщающих способов действия на уроках труда.

Вместе с тем возможности осознания младшими школьниками своих чувств и понимания чужих ограничены. Ребенок часто не умеет правильно воспринимать выражения гнева, страха и ужаса. Несовершенство в восприятии и понимании чувств влечет за собой чисто внешнее подражание взрослым в выражении чувств.

В целом общее настроение младшего школьника жизнерадостное, бодрое, веселое. Это - возрастная норма эмоциональной жизни.

Все более глубокими и осознанными становятся высшие чувства: нравственные, интеллектуальные, эстетические.

Поведение - один из важнейших факторов, связывающих ребенка с окружающим миром, оказывающих влияние на направленность личности. Именно в поведении выражаются ценностные ориентации детей (нравственные, этические и др.), их взгляды, убеждения, интересы, склонности. Актуальную педагогическую задачу представляет собой выявление тех форм поведения ребенка, в которых выражены отклонения от общепринятых норм и даже зачатки этих отклонений. Отдельные поступки значимы не сами по себе, а лишь в связи с тем, какие тенденции развития личности за ними скрываются. Поступок ребенка всегда обнаруживает то, что происходит в его сознании и что зачастую остается скрытым от взрослых. Речь идет о внутренних психических процессах, которые являются основой формирующихся социальных, нравственных качеств.

Таким образом, с одной стороны, поведение - это признак зарождения и развития соответствующих индивидуальных качеств, а с другой - проводник воспитательного воздействия на ребенка. Важно помнить о необходимости распознавать за внешними особенностями поведения причины, их вызывающие. И только после этого принимать решения по поводу тех или иных поступков детей.

На каждом этапе формирования личности ребенка от младенца до юноши возникают новые мотивы поведения, старые уходят на второй план; усложняются переживания, становятся богаче и разнообразнее эмоциональная и интеллектуальная сферы. У родившегося ребенка потребности просты: есть, пить, находиться в тепле, общаться со взрослыми, впитывать новые впечатления. Пока еще нет основных, фундаментальных компонентов личности, но уже идет их психологическая подготовка. Ребенок усваивает речь, формы движений, действия с предметами. У него развиваются восприятие, мышление, возникает произвольное поведение. Ребенок растет, и жизнь его как бы раздваивается. С одной стороны, он по-прежнему продолжает жить и действовать в непосредственном контакте с миром людей и предметов, с другой - переходит в новый план жизни и поведения - знаково-символический. Это мир речи, речевого мышления, фантазии, изобразительной деятельности, игры. Ребенок уже не только живет, но и рассуждает о жизни, думает о ней, рисует ее.

На знаково-символическом уровне ребенок впервые встречается с нравственной сферой. Он получает начальные представления о добре и зле, о возможном и запретном. Персонажи сказок, книг, мультфильмов рассказывают ему об этом. Теперь ребенок обладает «нравственной шкалой», которая позволяет ему оценивать поступки других, осознавать их как добрые или злые. В этой знаково-символической форме он начинает усваивать и нравственные нормы: что надо делать, чтобы быть добрым, честным, справедливым и т.д. На уровне же реального действия ребенок еще не в состоянии выполнять эти нормы. Происходит это потому, что у ребенка еще не сложились мотивы, склоняющие его к подчинению норме.

Когда 6-7-летний ребенок приходит в школу, наступает самый сложный и интересный этап его жизни. Начинает действовать внешний контроль со стороны взрослых и сверстников. Теперь ему приходится изменить свое реальное поведение, подчинить его нормам. Наступает момент, когда словесное и реальное поведение совпадают. За этим непростым явлением стоят два типа мотивации:

- мотивы, вызванные к жизни внешним контролем (например, основанные на страхе наказания или на стремлении к поощрению);
- мотивы, проявляемые бескорыстным общением близких взрослых, их любовью, добротой. При ощущении ее у ребенка возникает нравственная самооценка, изменяется отношение к самому себе, появляются зачатки новых, бескорыстных, «внутренних» мотивов поведения.

Таким образом, ребенок переходит от подчинения лишь внешнему контролю к подчинению самому себе, своей совести.

Одни и те же внешне сходные особенности поведения могут свидетельствовать о разных процессах, происходящих в психике ребенка.

Часто можно услышать, например, о грубости ребенка в отношениях с учителем или родителями. При этом забывают, что грубость может выступать в качестве защитной реакции (протест), может быть ситуативной, спровоцированной самими взрослыми. Она может также свидетельствовать о плохом самочувствии ребенка, о его тяжелых взаимоотношениях со сверстниками и т.д. Словом, грубость - не всегда означает соответствующую тенденцию в развитии. Нередко взрослые дают оценку тому

или иному поступку ребенка по его результатам, забывая, что дети судят о поступках друг друга не по их последствиям, а по мотивам.

Такое расхождение может стать предпосылкой для возникновения взаимного непонимания между детьми и учителем. Можно привести немало случаев, когда взрослые объявляют ленивым, недобросовестным ученика с ослабленной нервной системой, допуская серьезную педагогическую ошибку. На ребенка навешивается соответствующий ярлык, под который уже подгоняется систему оценочных суждений. Затем определяется мера воздействия. Последствия такого педагогического воздействия могут быть самыми печальными.

Нередко допускается и другая педагогическая ошибка: удобные для учителя особенности поведения ребенка (услужливость, приспособленчество, угодничество, готовность поступить ожидаемым образом, конформизм, некритичность) расцениваются как положительные и всячески поощряются. Такие ученики могут даже преподноситься классу в качестве образца для подражания. В то же время известно, что дети не любят, когда им постоянно ставят кого-либо в пример, и нередко такой «образец» подвергается настоящей травле со стороны сверстников или остается в изоляции.

Таким образом, ошибочные представления о ребенке дают толчок отрицательным тенденциям развития личности.

Другой пример. Есть учителя, которые более или менее сознательно настаивают на том, что ученики никогда не должны допускать ошибок. Тем самым они косвенно принуждают «ребят занять оборону», чтобы «не допустить ошибки». В результате у многих детей формируется комплекс неполноценности, падает их самоуважение. Кроме того, стратегия «не допустить ошибки» препятствует развитию творческих способностей в ежедневной учебной работе. Излишняя требовательность учителя становится бедствием для учеников с невротической склонностью к панике. Ошибка для них -катастрофа, они впадают в отчаяние, вопреки действительности у них возникает чувство «я ничего не умею». Они изо всех сил стремятся угодить строгому педагогу, но напрасно - тот всегда найдет какой-нибудь недостаток. Такой подход не может не вызвать ответной реакции. Некоторые дети начинают защищаться и даже противопоставлять себя учителю, нанеся вред их самоуважению. Их протест воспринимается учителем как подтверждение своих первоначальных ожиданий. В итоге - сотрудничество парализовано. Дома родители тщетно стараются защищать авторитет учителя, а иногда и не стараются. Никакой статистике не удастся сосчитать утерянные воспитательные возможности. У преподавателя всегда есть средства не допустить, чтобы ученик воспринимал неверно выполненное задание как показатель собственной неполноценности и личностной недостаточности: можно, например, взять ответственность на себя или подчеркнуть перед классом трудность изучаемой темы, отметить необходимость поработать над ней еще.

Педагоги не должны забывать о глубокой детской потребности в позитивном образе самих себя. Эта потребность - фундамент воспитания.

Каждый этап развития личности ребенка полон противоречий между старым и новым, настоящим и будущим. В этом - движущая сила развития. Вместе с тем не всякое противоречие дает толчок к развитию. Существует критическая граница, переступив которую данное противоречие утрачивает характер стимула. Это происходит тогда, когда какая-то сфера личности ребенка испытывает негативное воздействие со стороны условий его жизни.

Когда встает вопрос о воспитании «проблемных» детей, важно иметь в виду следующее. Психологи, говоря о взаимоотношениях между детьми и взрослыми, употребляют термин «принятие ребенка». Под принятием понимается признание права ребенка на присущую ему индивидуальность, непохожесть на других, в том числе непохожесть на родителей. Прежде всего необходимо категорически отказаться от негативных оценок личности ребенка или присущих ему качеств характера.

Контакт с ребенком на основе принятия становится наиболее творческим моментом в общении с ним: исчезает шаблонность, стереотипность, оперирование заимствованными или внушенными схемами.

Таким образом в начальной школе получает развитие потенциал личности ребенка, формируется его индивидуальность.

При нестандартной организации работы с детьми не нарушается преемственность между начальной и средней школой; в средней школе классный руководитель может более эффективно организовать воспитательную работу.

3. Психолого-педагогические особенности работы с подростками и юношами

- Подростковый возраст (пубертатный период) традиционно считается самым сложным в детском развитии. Его называют переходным, «трудным», «опасным возрастом», «возрастом бурь». В этих названиях зафиксирована главная его особенность - переход от детства к взрослости.
- К подростковому возрасту относят школьников 11(12) - 15(16) лет. В это время протекает бурная физиологическая перестройка организма.
- Подростковый возраст - период второго вытяжения. Активизируются «зоны роста» трубчатых костей. Наблюдается рост тела в длину на 15-20 см. Конечности удлиняются. Их рост опережает рост тела. Поэтому подростки часто производят впечатление неуклюжих.
- Интенсивно развивается скелет. Возрастают рессорные функции позвоночника. Растут и развиваются скелетные мышцы.
- Сердце увеличивается примерно в 15 раз по сравнению с сердцем новорожденного. Повышается ударный объем выброса крови при сокращении и удлинении основных фаз сердечного цикла. Частота сердечных сокращений снижается. Соответственно возрастает сократительная способность сердечной мышцы.
- Рост кровеносных сосудов отстает от роста сердца, просветы еще узки. Поэтому кровоснабжение несколько затруднено. Подростки часто жалуются на головокружение и сердцебиение, а также на утомляемость. Это следствие недостаточного снабжения кровью сердца и мозга.
- Мозг увеличивается в объеме и приближается к объему мозга взрослого человека. Изменяется архитектура коры: усиливаются разветвления и растет протяженность отростков нервных клеток (нейронов). К 15 годам формируется зрелый тип функциональной межполушарной асимметрии. Однако свойственная левому полушарию взрослых возможность опознания образов, его признаков выражена еще слабо. Поэтому у подростков еще нет важного звена в системе регуляции и контроля - возможности избирательного реагирования на воздействия внешней среды (или оно выражено слабо). Избирательность постепенно формируется в ходе индивидуального развития.
- Возрастает контроль коры головного мозга над инстинктами, эмоциями. Жесте с тем процессы возбуждения чаще преобладают над процессами торможения. Для подростков характерна повышенная возбудимость. Задача педагога в данном случае - научить подростка управлять собой и своим поведением.
- Больные эндокринные перестройки, которые идут в подростковом возрасте, обеспечивают процесс роста и развития организма и адаптации к внешним условиям.
- Для девочек характерно стремительное, скачкообразное накопление признаков полового созревания. У мальчиков этот процесс протекает менее интенсивно, периодически замедляясь до минимума. Девочки-подростки всегда выглядят старше своих сверстников.
- Общее физическое развитие подростков протекает быстрее, чем психическое.
- В психическом плане подростковый возраст - период становления нравственности подростка и открытия его «Я», обретения новой социальной позиции, а также период потери детского образа жизни, пора мучительно тревожных сомнений в себе и своих возможностях, поиски правды в себе и других. В это время у ребенка возникает потребность в знаниях общих признаков устройства мира, места человека в этом мире. Основной сдачей подростка является усвоение социума, усвоение норм человеческих взаимоотношений. Причем эти знания не выучиваются, а приобретаются собственным опытом. Подростки реально воспроизводят то, что есть в современном обществе. У них нередко возникает психологический кризис из-за разлаживания системы двух «психологических партнеров» - самооценки ребенка и общественной оценки его способностей.
- Подростки не всегда адекватно оценивают свои возможности. Порой они не различают «хотеть» и «мочь», у них часто возникают противоречия между желаниями и возможностями. Возросшая физическая сила, расширение кругозора создают впечатление, что они могут многое, а на самом деле - их возможности ограничены. Возникает неудовлетворенность собой, которая приводит к срывам в отношениях с окружающими. В поведении появляются замкнутость, подозрительность, озлобленность.
- Постоянная неуверенность в себе и неудовлетворенность духовных потребностей становится причиной психологического дискомфорта. Нарушения невротической деятельности часто становятся причиной дезорганизации поведения, усугубляют конфликт ученика со школой. Неудовлетворенность собой вызывает отрицательное отношение к учебе, к учителю, к ровесникам и негативно влияет на формирование личности.

В подростковом возрасте ведущим видом деятельности становится «деятельность общения» (Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин). Потребность в дружбе, активные поиски друга становятся для подростка главным.

Ранняя юность начинается ориентировочно с 15 (16) лет. В этом возрасте заканчивается третий возрастной кризис (начавшийся в 12-13 лет), обычно называемый переходным, и начинается новый этап жизни человека.

Юность, как и любой период жизненного пути, тесно связана с существующей в обществе возрастной стратификацией - системой взаимодействия возрастных страт (слоев). Особенности юношеского возраста надо рассматривать в тесной взаимосвязи с особенностями других возрастов. Юность - пора сильных многообразных переживаний. Чувства у юношей разнообразны по содержанию и направленности, они значительно более осознанны, чем у подростков.

Юноши способны управлять своими чувствами и регулировать их внешнее проявление. У них укрепляется воля, развивается волевая активность, выдержка и самообладание. Наблюдается ярко выраженная тенденция к самовоспитанию. В 15 лет (а иногда начиная с 14-и) закладывается «фундамент» личности, формируются ее устойчивые интересы.

В физиологическом отношении завершается период полового созревания. Усиленная деятельность щитовидной железы значительно ослабляется, соответственно снижается возбудимость. Юноши значительно спокойнее подростков.

Продолжается функциональное развитие головного мозга и коры больших полушарий - его высшего отдела. Идет развитие теоретического мышления.

В этом возрасте стабилизируются психические процессы, что очень важно для работы с 15-17-летними школьниками.

В юношеском возрасте наблюдается усиление тенденции к общению со взрослыми. Это обстоятельство нужно учитывать классному руководителю в воспитательной работе с детьми данного возраста.

4. Направления работы классного руководителя

Основное в работе классного руководителя - *воспитание коллектива учащихся*. Это важно потому, что выйдя из школы, ребенок войдет в различные коллективы. От того, насколько успешно пройдет его адаптация в этих коллективах, зависит и его психологический комфорт, и успешность в любой деятельности. В классном коллективе ребенок строит модели и проверяет взаимоотношения в мире взрослых.

Воспитание коллектива невозможно без формирования межличностных отношений в нем. Система взаимоотношений в коллективе складывается из деловых и личных отношений, тесно связанных и взаимовлияющих.

Деловые отношения складываются автоматически с момента организаций коллектива (класса). Организационно класс оформляется для достижения определенных учебно-воспитательных целей. Он включает в себя нормированное количество детей одного паспортного возраста. С оформлением класса задается подсистема деловых отношений.

Личные отношения симпатии, безразличия, неприязни возникают между людьми в условиях пространственной и временной близости в результате взаимодействия, имеющего своим содержанием сопереживание, информационный обмен или достижение каких-либо целей в ходе совместных действий.

Положительные межличностные отношения - именно их должен формировать классный руководитель - это устойчивые эмоциональные и смысловые контакты учащихся класса, складывающиеся в ходе совместной деятельности, при которых каждый член данного коллектива имеет как можно больше друзей, а с остальными одноклассниками его связывают отношения взаимной симпатии, доверия и уважения, а также чувство сопереживания. Эти отношения имеют своим содержанием информационный обмен и достижение деловых целей в совместной деятельности.

Совместная деятельность во внеурочное время (внеклассная работа) может быть очень разнообразной. Она должна соответствовать возрастным особенностям детей, их положительным интересам и склонностям и одновременно формировать новые интересы и склонности.

Наиболее эффективной является деятельность, которая выполняется всем классом. Это может быть классный театр, кружок (наиболее успешно работают кружки по изучению истории искусств, кино, театра, творчества писателя или поэта), «музыкальный салон», «литературная гостиная», кружки, связанные с защитой окружающей среды, благотворительная деятельность (помощь одиноким пожилым людям, инвалидам, детям-инвалидам). Благотворительная деятельность помогает

формированию чувства сопереживания, стремления оказать помощь, развивает навыки общения и приучает к социально приемлемому поведению.

В выборе вида деятельности классный руководитель практически не ограничен. Надо только, чтобы она была ориентирована на эмоциональную сферу учащихся. Положительные эмоциональные переживания самым благотворным образом влияют на развитие личности детей, формируют и закрепляют положительный стереотип поведения.

Развитие коллектива идет не прямолинейно вверх, а волнообразно. Оно имеет спады и подъемы. Обычно спад наблюдается перед возрастными кризисами, перед сменой одного периода в детском развитии другим. Затем, после возрастных кризисов, наступает подъем. Спады и подъемы психологического развития у детей происходят не одновременно, а в зависимости от специфики их индивидуального развития. Поэтому подъемы и спады развития коллектива проходят более мягко. Организуя деятельность коллектива класса, педагог должен учитывать данное обстоятельство и соответствующим образом планировать работу, постепенно усложняя ее формы.

Деятельность коллектива не должна замыкаться в относительно узких рамках класса. Нужно, чтобы она органически вписывалась в общешкольную общественную жизнь через участие в различных мероприятиях: праздновании памятных дат, юбилеев деятелей науки и культуры, традиционных школьных праздников, общих праздников, конкурсах, в других делах.

Дети могут участвовать в работе кружков домов творчества, других внешкольных организаций, например в скаутских отрядах. Нужно, чтобы они принимали участие в классной деятельности, выполняя разовые поручения.

В старших классах - X-XI - внеклассную работу организовать сложнее, потому что дети много времени и сил отдают подготовке к поступлению в вуз. Они учатся в профильных классах системы «школа - вуз» или посещают подготовительные курсы. Многие проходят тестирование в избранном вузе до окончания школы и сдают выпускные экзамены, уже будучи студентами. Тем не менее старшеклассники вполне могут участвовать в традиционных общешкольных мероприятиях.

Традиции коллектива - классного, школьного - очень важны для воспитания коллектива и личности. Они формируют положительный стереотип поведения.

Совместная деятельность учащихся позволяет классному руководителю не только формировать позитивные межличностные отношения, но и управлять ими. В процессе деятельности у детей нивелируется отрицательное отношение к кому-либо из одноклассников, формируется положительное отношение к нему. В классе вообще складываются новые отношения, которые выполняют компенсаторную функцию: снимаются стрессы, вызванные неуспешностью в учебной деятельности, конфликтами в семье.

Управление взаимоотношениями в классе идет через информацию о гуманистических взаимоотношениях между людьми, через расширение нравственных понятий детей и закрепление знаний в повседневном общении детей.

Индивидуализировать воспитание в коллективе можно через учет типа темперамента, соционического типа и акцентуации характера. Сведения о них дает школьный психолог. Однако это не значит, что классный руководитель должен ориентироваться только на подобные особенности. Одновременно нужно развивать и другие черты личности. Интроверту надо иногда давать поручения, связанные с общением с людьми и выполняемые группой; экстраверту - индивидуальные поручения, требующие усидчивости. У холерика нужно воспитывать выдержку, у сангвиника - настойчивость и последовательность, у флегматика следует развивать альтруистические черты, у меланхолика - активность.

С подростками, имеющими акцентуацию характера (крайний вариант нормы, при котором отдельные черты характера слишком усилены), работать трудно. В первую очередь это касается таких сложных акцентуаций, как шизоидный тип (Максим),* эпилептоидный (Наполеон), истероидный (Гамлет), гипертимный тип (Гюго). Несколько легче работать с циклоидами (Жуков) - типичными и лабильными; лабильным типом (Дон Кихот), астено-невротическим типом (Драйзер), сенситивным (Достоевский), психастеническим (Робеспьер). Определенные трудности возникают с подростками, имеющими застревающий характер (варианты - Штирлиц и Джек), сверхпунктуальный характер - ананкастами (Бальзак), неустойчивым (Габен) и конформным типом (Есенин).

* В скобках указан соционический тип, соответствующий данной акцентуации. Соционический тип легко определить по цифровому тесту В.Мегеда и А.Овчарова.

Шизоида нужно включать в общение со сверстниками, у эпилептоида - смягчать властность, у гипертимов - воспитывать чувство ответственности.

Типичным и лабильным циклоидам и психастеникам нужно помочь сформировать адекватную самооценку. Лабильным детям необходимо внимание и участие больше, чем другим, у них необходимо формировать способность к сопротивляемости жизненным трудностям. С астено-невротическим типом нужно много терпения. Сенситивному типу надо давать поручения, связанные с заботой о других. Застревающему - помочь избавиться от злопамятности, ананкасту - выработать самостоятельность. У неустойчивого типа нужно формировать выдержку, у конформного типа - самостоятельность.

Эти задачи решаются с помощью педагогической поддержки.

Педагогическая поддержка - деятельность классного руководителя и других педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их проблем, связанных с успешностью в учебной деятельности, с общением, с самоопределением.

Превентивная помощь направлена на предупреждение нежелательного с педагогической точки зрения поведения и общения ребенка, формирование умения вести себя в необычной жизненной ситуации, когда ребенок в силу каких-либо обстоятельств оказывается выключенным из привычной системы взаимоотношений.

Оперативная помощь - своевременное и быстрое исправление травмирующей ребенка ситуации и направление развития событий в оптимальный педагогический режим.

Наиболее важна превентивная помощь детям.

Она реализуется при помощи ряда педагогических средств, в частности *воспитания у подростков культуры общения*, куда входят знания о правилах общения, умения (способы общения) и навыки (применение знаний и умений в повседневном общении). Здесь необходимы педагогический такт, т.е. чувство меры в воспитательном воздействии на ребенка; стиль, или совокупность приемов общения и поведения классного руководителя в коллективе учащихся. Классный руководитель должен говорить коротко и определенно, избегая повторений и тем более длинных нравоучений. Нужно избегать длительных словесных баталий как с отдельными учениками, так и со всем классом; из этих баталий педагог выходит измотанным и без каких-либо стратегических преимуществ. Наказывать (если необходимо) надо не в момент досады, или раздражения, а в спокойном состоянии и только для того, чтобы направить поведение ребенка на правильный путь. Нужно позволить ребенку быть самим собой, уметь взглянуть на происходящее его глазами.

Сюда же относится воспитание у детей *положительных привычек*, Привычки ребенка полностью обуславливаются личностью педагога, в данном случае - классного руководителя, определенностью, постоянством и последовательностью его действий и личным примером.

К средствам превентивной помощи относится *воспитание у детей чувства собственного достоинства*, т.е. уважения к себе и другим, сознание ценности своей личности и ценности личности другого человека.

Формы превентивной помощи могут быть очень разнообразны: классные тематические часы, коллективные и индивидуальные беседы о волнующих детей вопросах, обсуждение фильмов, каких-либо жизненных коллизий, книг. Главное - приучить детей читать. Русская педагогика традиционно относит коллективное и индивидуальное чтение к одной из самых действенных форм работы с детьми.

Большую роль в превентивной помощи играет творческая работа: выпуск литературных журналов, альманахов, школьных газет, что по силам ученикам IV класса (если есть база, можно выпускать газету типографским способом).

Занятия творческой деятельностью дадут выход энергии детей и возможность раскрыть их способности, повысив тем самым их престиж в среде сверстников - наиболее оптимальной для развития ребенка среде.

Оперативная помощь может заключаться в *конфиденциальной беседе* классного руководителя с учеником. При ее проведении не надо ни на чем настаивать, лучше постараться мягко убедить или переубедить ребенка, если он не прав, предложить ему подумать о своих отношениях со сверстниками, о своем поведении. Здесь можно прибегнуть к так называемой «терапевтической метафоре», одному из приемов детской позитивной психотерапии, которую еще называют «психологией возможностей». Важнейшее место в ней занимает творческое переформирование (рефрейминг) и бессознательное обучение адекватному поведению. Основное - использование

метафоры, вида символического языка. Метафора в психотерапии всегда обращена к внутреннему миру ребенка. Она показывает, что он сам может справиться со своими проблемами. Это пробуждает в ребенке потребность в самовоспитании. Для детей подойдут сказки и короткие бытовые истории, для старших подростков и юношей - философские притчи.

Классный руководитель может попросить школьного психолога поработать с ребенком или посоветовать ребенку самому обратиться к психологу. Если в школе есть социальный педагог, то надо обратиться к нему с просьбой поработать с семьей ученика (что не исключает работу с семьей, например беседу самого классного руководителя). Иногда бывает необходимо побеседовать с учителями данного класса, объяснить им ситуацию, посоветовать более внимательно относиться к ребенку, помочь ему.

Существует еще одна форма педагогической поддержки - превентивно-оперативная. К ней относятся *обучение методам и приемам психической саморегуляции (ПСР)*.

Многие из этих методов были известны в глубокой древности. Ими пользовался, например, знаменитый персидский врач Раза (VIII в.), которому приписывают введение термина «психотерапия».

Суть методов ПСР сводится к познанию человеком самого себя. Результат - помочь самому себе в преодолении трудностей, в победе над своими слабостями или вредными привычками.

Работа по обучению детей ПСР предполагает:

- сглаживание внутренней дисгармоний, присущей большинству подростков, через развитие способности к концентрации и релаксации;
- этическое воспитание.

Проводить занятия может человек, обученный данной методике - классный руководитель, учитель, психолог или приглашенный специалист.

Серия упражнений выполняется под специально подобранную музыку. После обучения и овладения методами и приемами ПСР на занятиях в школе, дети могут отрабатывать их дома.

Занятия ПСР помогают детям видеть себя со стороны, управлять своими эмоциями. Внешне это проявляется в контроле за тембром голоса, выражением лица, взглядом, жестиком, жестикуляцией.

Внешние проявления умения владеть собой четко показывают окружающим границы дозволенного в общении с этим человеком. Его не будут провоцировать на конфликт, пытаться вывести из себя, играть на его слабостях, втягивать в сомнительные компании.

Умение владеть собой помогает детям избавиться от комплекса неполноценности, боязни неудач, насмешек, невыгодного сравнения, от страха не найти друга.

К формам превентивно-оперативной помощи детям относятся также *ролевые игры*. Их лучше проводить с детьми младшего школьного и младшего подросткового возраста. Ролевые игры формируют соответствующий принятым нормам способ поведения.

Особое место в воспитательной работе классного руководителя занимает **работа с социокультурно и педагогически запущенными детьми**.

Она проводится в общем контексте воспитательной работы, но имеет свою специфику.

Социокультурная и педагогическая запущенность - длительное неблагоприятное для развития личности состояние ребенка, связанное с негативным воздействием на него микросреды, преломляющимся через внутренние условия (психосоматическое нездоровье, индивидуальные особенности, степень сопротивляемости и т.д.).

Социокультурная запущенность - недоразвитие социальных качеств, ценностных ориентации, мотивов, потребностей, минимальный социальный опыт, низкий культурный уровень как производное от низкого образовательного уровня родителей, низкой общей культуры микросреды, где растет ребенок.

Педагогическая запущенность - это следствие неполноценности ближайшего окружения: неполная семья, присутствие в семье отчима или мачехи, злоупотребление родителями и родственниками алкоголем, влияния асоциального опыта родственников (совершение ими преступлений и отбытие наказания в виде лишения свободы), а также следствие педагогических ошибок профессиональных педагогов начиная с детского сада.

Следствием этого является *аберрация* (отклонение) в поведении, общении, ведущих видах деятельности.

«Возрастной ценз» социокультурно-педагогической запущенности значительно снизился. В I класс приходят дети с достаточно глубокими формами запущенности. Среди них все больше девочек, у которых педагогическая и социокультурная запущенность имеют более скрытые, чем у мальчиков,

формы, и от этого становятся гораздо опаснее. Девочки быстрее, чем мальчики, проходят путь от социокультурно-педагогической запущенности до совершения правонарушений. Девочки-правонарушительницы намного более жестоки и изобретательны, чем мальчики; они хитрее и изворотливее. Поэтому запущенность у девочек представляет собой большую опасность, и классные руководители должны обратить на это внимание.

Социокультурно и педагогически запущенные («трудные», девиантные, дети «группы риска», «проблемные» дети) в последнее время стали очень агрессивными. Имеется в виду агрессивность как свойство личности, возникающее и развивающееся под влиянием деструктивных социальных и психологических факторов и вызывающее поведение, которое можно назвать агрессивным. Агрессия - тип поведения, эффектом которого является причинение ущерба другому лицу (физическая или вербальная атака, а также негативизм и подозрительность; признаками скрытой агрессии являются обидчивость и раздражительность). У таких детей отмечаются фрустрация до снижения сложности поведения почти до уровня регрессии, так как затормаживаются более тонкие и сложные структуры регуляции деятельности; ригидность (затрудненность), преимущественно когнитивная и мотивационная; тревожность (общая, «размытая»), неадекватная самооценка.

Жесткий педагогический прессинг, авторитарный стиль работы могут только усугубить ситуацию. Таким детям нужна помощь и поддержка.

Педагогическая и социокультурная запущенность детей развивается на фоне равнодушного отношения к ним окружающих: родителей, учителей, знакомых. Дети глубоко переживают это безразличие. Они чувствуют себя одинокими, ненужными, незащищенными. В этом случае наносится ущерб личности, часто необратимый.

При работе с девиантными детьми классному руководителю необходимо определить оптимальную позицию по отношению к ним и убедить учителей класса принять ее. Таким образом сформируется единая воспитательная система, которая сама по себе благотворно влияет на ребенка.

Оптимальная позиция по отношению к девиантным детям в самом общем виде должна отвечать требованиям адекватности, гибкости и прогностичности.

Адекватность - умение педагога видеть и понимать индивидуальность ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения.

Гибкость - способность перестройки воздействия на ребенка по ходу его развития и в связи с различными изменениями его жизни. Такая позиция должна быть не только изменчивой в связи с изменениями в личности ребенка, но и предвосхищающей.

Прогностичность означает, что стиль общения педагога с детьми должен опережать появление их новых психических и личностных качеств. Только на основе прогностичности позиции можно установить оптимальную дистанцию, снять шаблонность в поведении по отношению к ребенку.

В работе с девиантными детьми очень важно восстановить у них уверенность и самоуважение, не снижая при этом требований к поведению. Классному руководителю нужно заранее трезво определить, что он хочет и чего не хочет от ребенка. Ребенок должен знать, что приемлемо, а что неприемлемо в его поведении. Педагогу нужно быть абсолютно уверенным в том, что ученик в состоянии выполнить требуемое. Требование невозможного - источник постоянных конфликтов: педагог не оставляет ребенку выбора.

Если конфликт возник, то надо как можно скорее погасить его, обсудить и объяснить, к каким последствиям ведет его поведение, обязательно подчеркнуть, что он ответствен за свое поведение.

Надо дать почувствовать ребенку, что его уважают и признают его права. Самая распространенная ошибка педагогов - отказ в признании независимости и зрелости подростков и юношей, против чего они протестуют доступными им средствами, чаще всего негативными. Надо предоставлять детям самостоятельность, конечно, в рамках допустимого. Тогда они сами откажутся от негативных поступков и нелепых выходов, которыми пытались доказать свою значимость.

Классному руководителю следует постараться получить помощь от семьи. Сделать это трудно, потому что подавляющее большинство социокультурно и педагогически запущенных детей - выходцы из педагогически несостоятельных семей, и их родители не стремятся к тесным контактам со школой. Тем не менее нужно попытаться превратить родителей в союзников.

Таким образом будет создано единое воспитательное пространство, в котором реабилитация (перевоспитание) педагогически и социокультурно запущенных детей будет весьма успешной.

К работе с такими детьми и их родителями надо обязательно привлекать психолога. Эффективную помощь классному руководителю в работе с «неблагополучными» семьями может оказать

социальный педагог. Он может организовать помощь семье через социальные учреждения и органы попечительства и опеки.

У части учеников имеются большие трудности в обучении. Они проявляются уже в начальной школе. Об этом учитель должен информировать администрацию школы и по согласованию с ней и школьным психологом направить ученика на психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) для решения вопроса о целесообразности продолжения его обучения в школе. Данный вопрос согласовывается с родителями.

В особо сложных случаях классному руководителю, психологу, социальному педагогу и администрации надо организовать помещение ребенка в центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центр). Такие центры работают во всех крупных городах.

ППМС-центры принимают безнадзорных детей, но в них - на некоторый срок, определяемый персоналом центра после всестороннего обследования - можно направить детей, с которыми крайне трудно в семье и школе. В центре дети учатся, трудятся, получают помощь психотерапевта и специфически медицинскую помощь (медикаментозную), что иногда крайне необходимо.

5. Планирование работы классного руководителя

Воспитательная работа классного руководителя ведется по плану. План работы классного руководителя - важный документ. В нем отмечаются цели, задачи, способы и формы воспитательной деятельности, а также отражаются функции, права и обязанности классного руководителя.

Перед началом учебного года проводятся августовские педсоветы, совещания директоров, заместителей директоров школ, школьных психологов, семинары для учителей, конференции, деловые игры, методические чтения. Организуют их Министерство образования, методические центры учебных округов, окружные управления образования.

Работники управления органов народного образования информируют администрацию школы, педагогов об итогах прошедшего учебного года, знакомят с задачами учебно-воспитательной работы на будущий учебный год.

На августовских педагогических советах администрация школы знакомит учительский коллектив с задачами на учебный год, стоящими перед системой образования в целом и перед школой, сообщает о плане учебно-воспитательной работы данной школы.

На основе полученной информации классные руководители разрабатывают свои планы учебно-воспитательной работы.

План учебно-воспитательной работы состоит из нескольких разделов.

Раздел I. «Сведения о классе»: количество учащихся (списочный состав), краткие сведения о здоровье, поведении, успеваемости, занятости общественной работой, о занятиях в кружках, спортивных секциях; сведения о семьях (количество полных, неполных, есть ли семьи, где родителей замещают другие лица), адреса, место работы, телефоны.

В этот раздел можно включить «социальный паспорт» социокультурно и педагогически запущенных детей и их семей. «Социальные паспорта» можно сделать на всех учащихся класса, оформить их отдельно.

Раздел II. «Цель и задачи учебно-воспитательной работы». В нем определяются цель и задачи работы с учащимися, отмечаются пути и способы достижения цели и решения задач. В раздел рекомендуется внести «Памятку» классного руководителя - краткий свод правил поведения и общения в коллективе учащихся, например: «1. Всегда сохраняй спокойствие. 2. Уважай ребенка. 3. Считайся с его мнением» и т.д. «Памятку» необязательно вводить в раздел плана, лучше записать ее в дневник работы.

Раздел III. «Организационно-воспитательная работа». В него входят:

- а) изучение учащихся, их семей;
- б) выборы и работа Совета (актива) класса, старосты класса, ответственных за учебную, культурно-массовую, спортивную работу; выборы и работа редколлегии (в средней и старшей школе);
- в) выбор деятельности для класса, распределение обязанностей, контроль за их выполнением через актив класса;
- г) работа с документами: ведение личных дел, классного журнала, работа с дневниками учащихся; составление списков многодетных, малоимущих, «неблагополучных» семей (часто эти параметры совпадают), план самообразования (может быть включен в раздел «Повышение квалификаций»). Все списки должны быть, как минимум, в двух экземплярах: один сдается заместителю директора, курирующему работу классных руководителей, другой хранится у классного руководителя;

Сюда же входит сотрудничество с внешкольными учреждениями.

Раздел IV. «Учебно-воспитательная работа». Сюда относится:

- а) работа с учителями класса (беседа с ними, приглашение на родительские собрания, педагогические консилиумы, организация консультаций для учеников и родителей);
- б) организация дополнительных занятий с отстающими учениками, с учениками, проявившими способности в области некоторых школьных дисциплин (естественно-научного, гуманитарного циклов), организация консультаций специалистов для учащихся старшей школы по избранной специальности, связь с преподавателями курсов для абитуриентов, на которых учатся выпускники;

В раздел также входят: проведение викторин (в классе и по параллелям), тематических вечеров, классных часов (в день, определенный для начальной, средней и старшей школы), а также мероприятий по тому виду деятельности, которым занимается класс; индивидуальная работа с учащимися: беседа с детьми, организация консультаций психолога или социального работника, подбор индивидуальных поручений, подбор художественной литературы для чтения, обсуждение каких-либо проблем (лучше индивидуальное, но иногда надо провести и коллективное);

Если в классе уже сложились определенные традиции, например празднование дня рождения (по месяцам), то это тоже надо отразить в плане.

Раздел V. «Внеклассная работа».

Отмечается участие класса в общешкольных мероприятиях. Составляется план экскурсий по согласованию с учителями-предметниками, а также план экскурсий в другие города. Планируется участие в городских мероприятиях: олимпиадах, конкурсах, спортивных соревнованиях. Участие в республиканских конкурсах и соревнованиях, как правило, не планируется: в них участвуют дети, которые занимаются в домах творчества и спортивных школах; в спортивных соревнованиях различных уровней участвуют члены хорошо себя зарекомендовавшей школьной спортивной секции; кроме того, эти дети проходят строгий конкурсный отбор.

Полезно проводить встречи с известными общественными деятелями, деятелями науки и культуры, ветеранами Великой Отечественной войны, вообще с интересными людьми. Такие встречи положительно влияют на коллектив в целом и на отдельных детей: происходит своеобразная «переоценка ценностей», формируется новый взгляд на привычные ситуации, в новом свете предстают хорошо знакомые люди.

Раздел VI. «Работа с родителями». В него входят:

- а) работа с активом родителей;
- б) проведение родительских собраний (раз в четверть или триместр обязательно; далее можно решить в рабочем порядке); родительские собрания проводятся в определенные дни по плану школы: если проводятся общешкольные родительские собрания, то они тоже включаются в план;
- в) собеседования с родителями и консультации для них, которые может проводить классный руководитель, учителя, работающие в данном классе, психолог, социальный работник, представитель администрации школы;
- г) посещение семей учащихся - для этого можно выделить определенный день и проводить с определенной периодичностью (например, каждая вторая среда месяца);
- д) необязательно, но можно внести такой пункт, как психолого-педагогическое просвещение родителей. Психолого-педагогическое просвещение родителей может входить в общешкольный план и проводится по четкому графику для начальной, средней, старшей школы (названия могут быть различными: «Лекторий для родителей», «Родительский клуб», «Университет для родителей», «Педагоги - родителям» и т.д.). Его можно ввести по личной инициативе классного руководителя для родителей учащихся его класса или параллели, по договоренности с коллегами, составив для этой цели график. Можно приглашать специалистов - педагогов, психологов, медиков - на родительские собрания. (Такие же встречи можно организовать и с учащимися, они пользуются большой популярностью.)

Кроме того, в план надо включать и нетрадиционные формы работы с семьей: «День семьи», «Мама, папа, я - дружная семья», «Наши бабушки и дедушки», конференции «Отец как воспитатель», «Многодетная семья» и др.; диспуты, например, «Семейное счастье... что это (в чем оно?)»; «Ринг между родителями и детьми», когда соревнуются две команды - родителей и детей, «Родительская суббота», «Праздник во дворе», который проводят жители дома и дети, живущие в доме (часто они ходят в одну школу, а некоторые - и в один класс), в празднике могут принять участие и дети, занимающиеся в дворовых клубах «Дог-шоу» и «Кот-шоу». Эти и аналогичные мероприятия надо

тщательно подготовить, их сценарий нужно прописать во всех деталях. Желательно провести одну-две репетиции.

Раздел VII. «Работа с психологом и социальным педагогом».

Основное в этом разделе - выработать единый подход к воспитанию детей, единую стратегию и тактику воспитания и соответствующим образом организовать работу учителей данного класса и родителей.

Этот раздел можно включить как составляющий в раздел III «Организационно-воспитательная работа».

Раздел VIII. «Повышение квалификации»: поступление в институт и получение высшего педагогического образования (если педагог имеет среднее специальное образование), участие в семинарах объединений классных руководителей (начальной, средней, старшей школы), подготовка статей для педагогических журналов и газет, разработка авторских программ, участие в различных конкурсах (от школьных до республиканских), учеба на курсах и в институтах повышения квалификации, стажировки (все это по согласованию с администрацией и общешкольному плану), учеба в заочной аспирантуре или подготовка диссертации в качестве соискателя - формы повышения квалификации не ограничены.

В раздел входят изучение и анализ психолого-педагогической литературы. Это в первую очередь статьи в журналах «Педагогика», «Воспитание школьников», «Магистр» (издается с 1991 г.), «Обруч» (издается с 1995 г.), «Классный руководитель» (издается с 1997 г.), «Учитель» (возобновлен в 1997 г., основан в 1917 г.).

План работы классного руководителя составляется согласно режиму работы школы - по четвертям или триместрам, внутри этого деления - календарный.

Это была модель плана работы классного руководителя по разделам.

Существует еще ряд моделей составления плана. К ним относится модель по целевым программам типа: «Здоровье», «Учение», «Общение», «Помощь»; модель плана по «ключевым делам» (месяца), модель по видам деятельности.

План «Ключевые дела» выглядит примерно так:

Месяц	Ключевое дело месяца, подготовка к нему	Ответственный совет
Январь		
Февраль		
Март		

Примерный план «Виды деятельности»

Формирование коллектива	Самоуправление. Влияние на межличностные отношения. Традиции коллектива
Организация деятельности	Физкультурно-оздоровительная деятельность. Трудовая деятельность. Познавательная деятельность
Развитие личности	Изучение личности. Индивидуальная работа. Работа с учителями класса. Работа с родителями учащихся

Название пунктов плана в разных моделях могут располагаться по степени важности, которую придает им классный руководитель или по традициям школы; то же самое касается составляющих плана: их иерархия (или последовательность) определяется целью и задачами, которые ставит перед собой классный руководитель.

На основе любой модели плана классный руководитель может подготовить свою программу воспитательной работы как для всего класса, так и для отдельных учеников, чаще всего для социально-культурно и педагогически запущенных (по их реабилитации или перевоспитанию).

В программу также входят цель и задачи. Они носят более общий характер, чем в плане. Программа позволяет добиваться воспитательного результата с более точным учетом конкретных обстоятельств жизнедеятельности коллектива и развития личности. Программа состоит из тех разделов и того их числа, которые педагог считает наиболее оптимальными.

Большую помощь классному руководителю оказывает дневник воспитательной работы, куда записываются результаты наблюдения за учащимися, их поведением, общением, размышления по

этому поводу, идеи по подбору методов, средств, форм воспитательного воздействия с учетом индивидуальных особенностей детей. Это поможет классному руководителю избежать рутины в работе и применять нестандартные способы воспитательной работы с детьми.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие типы классного руководства существуют в современной школе?
2. Назовите функции классного руководителя.
3. Какова основная цель деятельности классного руководителя?
4. Какие направления можно выделить в работе классного руководителя?
5. Как планируется деятельность классного руководителя?

Литература

1. *Болдырев Н.И.* Классный руководитель. - М.: Просвещение, 1971.
2. Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории. - М., 1997.
3. *Голикова М.И., Кирсанова О. А.* Организация работы с «трудными» детьми // Классный руководитель. - 1999. - № 1.
4. *Горшкова Е.А.* Работа классного руководителя с коллективом класса по ранней профилактике правонарушений учащихся. - Тамбов, 1990.
5. *Добсон Д.* Непослушный ребенок. - СПб., - 1995.
6. *Капустин Н.П.* Функциональные обязанности классного руководителя // Классный руководитель. - 1997. - № 2.
7. Классному руководителю об изучении передового педагогического опыта и проблемах воспитательной работы в школе (Метод, рекомендации для кл. руководителей) / Под общ. редакцией В. И. Сметанина, В. Ф. Кривошеева. - М., 1987.
8. *Кузнецов Ю.К.* План работы классного руководителя: Учеб. пособие. - Калинин, 1982.
9. *Миллс Д., Кроули Д.* Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка». - М., 1996.
10. *Пезешкиан Х.* Основы позитивной психотерапии. - Висбаден - Архангельск, 1994.
11. *Соколинская Г. К.* Планирование воспитательной работы в начальных классах // Классный руководитель. - 1998. - № 5.
12. *Шуркова Н. Е.* Педагогический анализ воспитательного процесса // Классный руководитель. - 1998. - № 1.
13. *Шуркова Н.Е.* Программа воспитания школьника // Классный руководитель. - 1998.-№ 1.
14. *Эриксон М., Хейли Дж.* Необычная психотерапия. - СПб., 1995.

Глава 18 ВНЕКЛАССНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

1. Сущность внеклассной воспитательной работы

Внеклассная воспитательная работа - это организация педагогом различных видов деятельности школьников во внеучебное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка.

Прежде всего следует определить место внеклассной воспитательной работы в педагогическом процессе школы.

Внеклассная воспитательная работа представляет собой совокупность различных видов деятельности и обладает широкими возможностями воспитательного воздействия на ребенка.

Рассмотрим эти возможности.

Во-первых, разнообразная внеучебная деятельность способствует более разностороннему раскрытию индивидуальных способностей ребенка, которые не всегда удается рассмотреть на уроке.

В I классе одной из подмосковных школ за несколько минут до новогоднего огонька выяснилось, что испортилась электрическая гирлянда. Учительница пошла за помощью. Когда она вернулась со старшеклассником, оказалось, что гирлянда уже работает, потому что ее починил ученик I класса - недисциплинированный, неаккуратный, смысленный, но неусидчивый на уроках Кирюша. Так учительница узнала об увлечении ребенка электротехникой и в дальнейшем создавала ситуации, позволяющие развить его технические способности.

В этом классе, но уже на втором году обучения, удивила всех «почти двоечница» Таня К. На работе в лесничестве при посадке елочек она так ловко, быстро, красиво работала, что обогнала многих ребят из средних и старших классов, и уже невозможно стало смотреть на нее как на «отъявленную лентяйку».

Вспомните подобные примеры из своего школьного опыта, и вы убедитесь, что внеклассная работа помогает преодолеть стереотипы в восприятии ребенка как ученика. Кроме того, разнообразные

виды деятельности способствуют самореализации ребенка, повышению его самооценки, уверенности в себе, т. е. положительному восприятию самого себя.

Во-вторых, включение в различные виды внеклассной работы обогащает личный опыт ребенка, его знания о разнообразии человеческой деятельности, ребенок приобретает необходимые практические умения и навыки.

Например, в «секретной мастерской» второклассники после уроков вместе с учительницей изготавливают различные сувениры из «киндер-сюрпризов», пластмассовых бутылок, а на общеклассном занятии «Мы идем в гости» учатся преподносить подарки, заботиться о других и т.д.

В-третьих, разнообразная внеклассная воспитательная работа способствует развитию у детей интереса к различным видам деятельности, желания активно участвовать в продуктивной, одобряемой обществом деятельности. Если у ребенка сформирован устойчивый интерес к труду в совокупности с определенными практическими навыками, обеспечивающими ему успешность в выполнении заданий, тогда он сможет самостоятельно организовать свою собственную деятельность. Это особенно актуально сейчас, когда дети не умеют занять себя в свободное время, в результате чего растут детская преступность, проституция, наркомания и алкоголизм.

Замечено, что в школах, где хорошо организована разнообразная внеклассная воспитательная работа, «трудных» детей меньше и уровень приспособления, «врастания» в общество выше.

В-четвертых, в различных формах внеклассной работы дети не только проявляют свои индивидуальные особенности, но и учатся жить в коллективе, т.е. сотрудничать друг с другом, заботиться о своих товарищах, ставить себя на место другого человека и пр. Причем каждый вид вне учебной деятельности - творческой, познавательной, спортивной, трудовой, игровой - обогащает опыт коллективного взаимодействия школьников в определенном аспекте, что в своей совокупности дает большой воспитательный эффект.

Например, когда дети ставят спектакль, они получают один опыт общения -опыт взаимодействия, в большей степени на уровне эмоций. При коллективной уборке класса они приобретают опыт распределения обязанностей, умения договариваться друг с другом. В спортивной деятельности дети понимают, что такое «один за всех, все за одного», «чувство локтя». В КВНе принадлежность к команде будет восприниматься уже по-другому, следовательно, и опыт коллективного взаимодействия будет другим.

Таким образом, внеклассная работа является самостоятельной сферой воспитательной работы учителя, осуществляемой во взаимосвязи с воспитательной работой на уроке.

2. Цели и задачи внеклассной воспитательной работы

Поскольку внеклассная работа является составной частью воспитательной работы в школе, она направлена на достижение общей цели воспитания - усвоения ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей.

Специфика внеклассной воспитательной работы проявляется на уровне следующих задач:

1. Формирование у ребенка положительной «Я-концепции», которая характеризуется тремя факторами: а) уверенностью в доброжелательном отношении к нему других людей; б) убежденностью в успешном овладении им тем или иным видом деятельности; в) чувством собственной значимости. Положительная «Я-концепция» характеризует позитивное отношение ребенка к самому себе и объективность его самооценки. Она является основой дальнейшего развития индивидуальности ребенка. «Трудные» дети, как правило, имеют отрицательные представления о себе. Педагог может или усилить эти представления, или изменить их на положительное восприятие себя и своих способностей. В учебной деятельности в силу многих причин (сложности ее для ребенка, большого количества детей в классе, недостаточного профессионализма учителя и др.) не всегда удается сформировать положительную «Я-концепцию» у каждого ребенка. Внеклассная работа дает возможность для преодоления ограничений учебного процесса и формирования позитивного восприятия ребенком себя.
2. Формирование у детей навыков сотрудничества, коллективного взаимодействия. Для скорейшей социальной адаптации ребенок должен положительно относиться не только к себе, но и к другим людям. Если у ребенка при наличии положительной «Я-концепции» сформированы умения договариваться с товарищами, распределять обязанности, учитывать интересы и желания других людей, выполнять совместные действия, оказывать необходимую помощь, позитивно разрешать конфликты, уважать мнение другого и т.д., то его взрослая трудовая деятельность будет успешной. Полностью положительная «Я-концепция» формируется только в коллективном взаимодействии.

3. Формирование у детей потребности в продуктивной, социально-одобряемой деятельности через непосредственное знакомство с различными видами деятельности, формирование интереса к ним в соответствии с индивидуальностью ребенка, необходимых умений и навыков. Другими словами, во внеклассной работе ребенок должен научиться заниматься полезной деятельностью, он должен уметь включаться в такую деятельность и самостоятельно организовывать ее.
4. Формирование нравственного, эмоционального, волевого компонентов мировоззрения детей. Во внеклассной работе дети усваивают моральные нормы поведения через овладение нравственными понятиями. Эмоциональная сфера формируется через эстетические представления в творческой деятельности.
5. Развитие познавательного интереса. В данной задаче внеклассной работы отражается преемственность в учебной и внеучебной деятельности, так как внеклассная работа связана с воспитательной работой на уроке и в конечном счете направлена на повышение эффективности учебного процесса. Развитие познавательного интереса у детей в качестве направления внеклассной работы, с одной стороны, «работает» на учебный процесс, а с другой - усиливает воспитательное воздействие на ребенка.

Перечисленные задачи определяют основные направления внеклассной работы в достижении ее основной цели и носят характер общих положений. В реальной воспитательной работе они должны конкретизироваться в соответствии с особенностями класса, самого педагога, с общешкольной внеучебной работой и пр.

Функции внеклассной воспитательной работы. Цель и задачи внеклассной воспитательной работы придают специфический характер функциям целостного педагогического процесса - обучающей, воспитывающей и развивающей.

Обучающая функция, например, не имеет такого приоритета, как в учебной деятельности. Во внеклассной работе она выполняет роль вспомогательной для более эффективной реализации воспитывающей и развивающей функций. *Обучающая функция* внеклассной работы заключается не в формировании системы научных знаний, учебных умений и навыков, а в *обучении детей определенным навыкам поведения, коллективной жизни, навыкам общения* и пр.

Огромное значение во внеклассной работе *имеет развивающая функция*. Она заключается в *развитии психических процессов школьника*.

Развивающая функция воспитательной работы заключается также в *развитии индивидуальных способностей школьников* через включение их в соответствующую деятельность. Например, ребенка с артистическими способностями можно привлечь к участию в спектакле, празднике, КВНе и пр. Ребенку с математическими способностями можно предложить участвовать в математической олимпиаде, рассчитать наиболее интересный и безопасный маршрут прогулки по городу за определенное время. В индивидуальной работе с этим ребенком педагог может предложить составить примеры, задачи для ребят и т.д.

Развивающая функция внеклассной работы заключается в выявлении скрытых способностей, развитии склонностей, интересов ребенка. Заметив, что ребенок интересуется чем-либо, педагог может сообщить, дополнительную интересную информацию по этому вопросу, предложить литературу, дать поручение, лежащее в области интересов ученика, создать такие условия, в которых ученик получает одобрение детского коллектива за свою компетентность по данному вопросу, т.е. педагог открывает новые возможности ребенку и тем самым укрепляет его интересы.

Как же можно использовать информацию о функциях внеклассной работы при подготовке конкретной деятельности? Для того чтобы получить положительные результаты, необходимо сформулировать цель. Допустим, вы хотите провести с детьми беседу о правилах поведения в гостях. Вы ставите цель: сообщить детям знания о правилах поведения. Эта цель направлена на реализацию обучающей функции и не является приоритетной во внеклассной работе. Поэтому нужно сформулировать цель вашей беседы с детьми так, чтобы она отражала приоритетные функции в соответствии с задачами внеклассной работы, а сообщение новых знаний о правилах поведения в гостях будет одной из задач этой беседы. Это может быть: формировать у детей желание придерживаться определенных правил при хождении в гости; развивать интерес к правилам этикета; формировать этическое понятие «норма поведения», скорректировать имеющиеся представления детей о правилах поведения в гостях и т.д. Цель, задачи, функции внеклассной работы влияют на отбор ее содержания.

Содержание внеклассной работы представляет собой адаптированный социальный опыт, эмоционально пережитые и реализованные в личном опыте ребенка разнообразные аспекты человеческой жизни: наука, искусство, литература, техника, взаимодействие между людьми, мораль и пр.

Специфика содержания воспитательной внеклассной работы характеризуется:

- во-первых, преобладанием эмоционального аспекта над информативным (для эффективного воспитательного воздействия требуется обращение к чувствам ребенка, его переживаниям, а не к разуму, вернее, к разуму через эмоции);
- во-вторых, в содержании внеклассной работы определяющее значение имеет практическая сторона знаний, т.е. содержание внеклассной работы направлено на совершенствование разнообразных умений и навыков. Во внеклассной работе совершенствуются учебные навыки («Занимательная азбука», «Веселая математика» и т.д.), отрабатываются умения самостоятельной работы при поиске информации, организации различных внеклассных дел («Вечер сказок», викторина «Мой любимый город»), коммуникативные («общенческие») умения, умения сотрудничать (коллективный труд, КВН, спортивные, сюжетно-ролевые походы, игры); умения соблюдать этические нормы (повседневное общение, «Этикет и мы», «Путешествие в страну дорожных знаков» и пр.). Поскольку в содержании внеклассной работы практический аспект преобладает над теоретическим, разумнее рассматривать содержание с позиции деятельности детей, через которую они осваивают ту или иную область социального опыта.

Познавательная деятельность детей во внеклассной работе предназначена для формирования у них познавательного интереса, положительной мотивации в обучении, совершенствования учебных навыков. Она является продолжением учебной деятельности с использованием иных форм. Это может быть «Клуб почемучек», «Турнир любознательных», «Что? Где? Когда?», экскурсии в Политехнический музей, на производство, посещение разнообразных выставок и т.д.

Досуговая (развлекательная) деятельность необходима для организации полноценного отдыха детей, создания положительных эмоций, теплой, дружеской атмосферы в коллективе, снятия нервного напряжения. Эффективны такие формы, как «Игроград», «Огонек», «Юморина», «День варенья», дискотеки и пр. Очень часто во внеклассной работе объединяются именно эти два аспекта - познавательный и развлекательный. Например, «Поле чудес», «Занимательная... (математика, история, география и т.д.)», конкурс фантазеров, викторины, «Вечер загадок» и пр. Для того чтобы определить, какой из аспектов преобладает, нужно проанализировать цели, задачи, приоритетную функцию, реализуемые педагогом в конкретной форме.

Оздоровительно-спортивная деятельность детей во внеклассной работе необходима для их полноценного развития, так как в младшем школьном возрасте, с одной стороны, наблюдается высокая потребность в движении, а с другой стороны, от состояния здоровья младшего школьника зависит характер изменений в работе организма в подростковом возрасте. Спортивно-оздоровительная деятельность осуществляется в экскурсиях на природу, в спортивных, подвижных играх, спартакиадах, походах и пр.

Трудовая деятельность во внеклассной работе отражает содержание различных видов труда: бытового, ручного, общественно полезного, обслуживающего. Для педагога представляет определенные трудности организация трудовой деятельности во внеклассной работе, но его усилия стоят того воспитательного результата, который дает разнообразная систематическая трудовая деятельность школьников.

Данный результат проявляется в сформированной потребности к труду, в умении занять себя. Трудолюбие, трудовые умения и навыки формируются в мастерской Деда Мороза, кружках «Иголочка и ниточка», «Шпунтик и Винтик», «Книжкиной больнице», ремонтной мастерской класса, при регулярном проведении Дня чистоты. Во внеклассной работе можно организовать изготовление наглядных пособий к уроку, играм, шефскую работу, работу по облагораживанию своего города и т.д.

Творческая деятельность предполагает развитие склонностей, интересов детей, раскрытие их творческого потенциала. Творческая деятельность отражается в таких формах, как концерты, конкурсы песни, чтецов, рисунка и пр., театр, дизайн-клуб.

Перед вышеперечисленными деятельностями в качестве одной из задач стоит задача формирования нравственного, эмоционального и волевого компонентов мировоззрения школьников.

Нравственная сфера формируется через знакомство и принятие нравственных понятий и освоение норм поведения: в беседах, диспутах, игровых занятиях и других формах.

Важнейшими составляющими мировоззрения школьников выступают экономические, экологические взгляды и убеждения. Они формируются при использовании таких форм, как «Экономическая школа Скруджа Мак Дака», беседа «Что такое экономика?», «Операция "Дерево в городе"», экологическая экспедиция «В гостях у старичка-лесовичка», беседа «Наши домашние любимцы», посещение театров, обсуждение кинофильмов, мультфильмов и пр.

Содержание внеклассной работы не во всех школах одинаковое. На него оказывают влияние следующие факторы:

1. Традиции и особенности школы. Например, если в школе приоритет обучения, то во внеклассной воспитательной работе может преобладать познавательный аспект. В школе под патронажем религиозной конфессии внеклассная работа будет содержать соответствующие духовно-нравственные понятия. Экологическое воспитание станет приоритетным в школе соответствующего профиля и пр.
2. Особенности возраста, класса, индивидуальности детей.
3. Особенности самого учителя, его интересы, склонности, установки. Если учитель стремится к получению высоких результатов в обучении детей, то и во внеклассной работе он будет отбирать то содержание, которое способствует достижению этой цели, т.е. организовывать познавательную деятельность. Для другого педагога важно в процессе обучения формировать личность ученика, поэтому во внеклассной работе он будет отдавать приоритет трудовой и творческой деятельности; воздействовать на школьников через организацию оздоровительно-спортивной деятельности будет педагог, любящий спорт.

Формы внеклассной работы - это те условия, в которых реализуется ее содержание. Форм внеклассной работы огромное количество. Это многообразие создает сложности в их классификации, поэтому единой классификации нет. Предложены классификации по объекту воздействия (индивидуальные, групповые, массовые формы) и по направлениям, задачам воспитания (эстетическое, физическое, нравственное, умственное, трудовое, экологическое, экономическое).

Особенностью некоторых форм внеклассной работы в школе является то, что используются популярные в детской среде формы, пришедшие из литературы, - «Тимуровская, шефская работа», или из телевидения: КВН, «Что? Где? Когда?», «Угадай мелодию», «Поле чудес», «Огонек» и др.

Однако непродуманный перенос телевизионных игр и конкурсов в формы внеклассной работы может снижать качество воспитательной работы. Например, игра «Любовь с первого взгляда» построена на сексуальном интересе к партнеру и может способствовать преждевременному развитию сексуальности у детей. Подобная опасность таится и в конкурсах красоты «Мисс...», где внешность выступает в качестве престижной упаковки, поэтому подобные конкурсы могут вызвать комплекс неполноценности у некоторых детей и отрицательно сказаться на формировании положительной «Я-концепции».

Выбирая форму внеклассной работы, следует оценить ее воспитательное значение с позиций ее цели, задачи, функций.

Методы и средства внеклассной работы представляют собой методы и средства воспитания (см. соответствующие разделы учебника), выбор которых определяется содержанием, формой внеклассной работы. Например, выбрав общеклассное занятие «Человек и космос», направленное на развитие познавательного интереса, развитие кругозора детей, педагог может использовать такие методы: беседа с детьми с целью выяснения их интереса, информированности по данному вопросу; поручения детям подготовить сообщения (своеобразный метод рассказа); метод игры будет применяться в различных вариантах: элемент сюжетно-ролевой игры, когда с помощью специальных игровых атрибутов (космического «шлема», «ракеты») одного из детей отправляют в «космос» и просят описать, что он видит; составление «плана полета», когда дети должны перечислить те виды работ, которые выполняют космонавты; расшифровать загадочные письма, оставленные на далекой планете (метод приучения в данной форме направлен на приучение детей к работе в группе через четкое распределение обязанностей), и т.д.

В качестве средств на этом общеклассном занятии выступают: оформление класса (карта звездного неба, портреты космонавтов, фотографии из космоса); музыкальное оформление («космическая музыка», записи переговоров космонавтов, запуск космического корабля), игровые атрибуты, схема Солнечной системы, видеоматериалы, «послание чужой планеты», книги о космосе, рекомендуемые детям.

Итак, рассмотрев сущность внеклассной воспитательной работы через ее возможности, цели, задачи, содержание, формы, методы и средства, можно определить ее особенности:

1. Внеклассная работа представляет собой совокупность различных видов деятельности детей, организация которых в совокупности с воспитательным воздействием, осуществляемым в ходе обучения, формирует личностные качества ребенка.
2. Отсроченность во времени. Внеклассная работа - это прежде всего совокупность больших и малых дел, результаты которых отсрочены во времени, не всегда наблюдаемы педагогом.
3. Отсутствие жестких регламентации. Педагог имеет большую свободу выбора содержания, форм, средств, методов внеклассной воспитательной работы, чем при проведении урока. С одной стороны, это дает возможность действовать в соответствии с собственными взглядами и убеждениями. С другой стороны, возрастает личная ответственность педагога за сделанный выбор. Кроме того, отсутствие жесткого регламента требует от учителя проявления инициативы.
4. Отсутствие контроля за результатами внеклассной работы. Если обязательный элемент урока - контроль за процессом овладения учениками учебным материалом, то во внеклассной работе такого контроля нет. Он не может существовать ввиду отсроченности результатов. Результаты воспитательной работы определяются эмпирически через наблюдение за учащимися в различных ситуациях. Более объективно оценить результаты данной работы может школьный психолог с помощью специальных средств.

Оцениваются, как правило, общие результаты, уровень развития индивидуальных качеств. Эффективность конкретной формы определить очень сложно и подчас невозможно. Данная особенность дает педагогу преимущества: более естественная обстановка, неформальность общения и отсутствие у учащихся напряжения, связанного с оценкой результатов.

5. Внеклассная воспитательная работа осуществляется на переменах, после уроков, в праздничные, выходные дни, на каникулах, т. е. во внеучебное время.
6. Внеклассная воспитательная работа имеет широкий круг возможности для привлечения социального опыта родителей и других взрослых.

Требования к внеклассной работе. Исходя из особенностей внеклассной воспитательной работы, назовем определяющие требования к ней.

1. При организации и проведении внеклассной работы обязательна постановка цели. Отсутствие цели порождает формализм, который разрушает отношения между педагогом и детьми, в результате эффективность воспитания может быть равной нулю или иметь отрицательные результаты.
2. Перед началом необходимо определить ожидаемые результаты. Это помогает сформулировать задачи таким образом, чтобы они способствовали достижению общей цели - усвоению ребенком социального опыта и формированию позитивной системы ценностей.
3. В воспитательной внеклассной работе необходим оптимистический подход, опора на лучшее в каждом ребенке. Поскольку результаты в воспитательной работе отсрочены, то у педагога всегда есть шанс достичь положительного общего результата.

Это становится возможным, если ребенок с помощью педагога поверит в свои силы и захочет стать лучше.

4. Педагог-организатор должен обладать высокими личностными качествами. Во внеклассной работе велика роль контакта педагога с детьми, установление которого невозможно без определенных личностных качеств педагога. Во внеклассной работе дети оценивают педагога прежде всего как личность и никогда не прощают фальши, двойной морали, отсутствие бескорыстного интереса к людям.
5. При организации внеклассной воспитательной работы педагог должен быть в постоянном творческом поиске, подбирая и создавая новые формы, отвечающие сложившейся в классе ситуации. Творчество педагога является необходимым условием для эффективной внеклассной работы.

Организация внеклассной воспитательной работы. Для того чтобы данные требования могли быть реализованы в практической деятельности, предлагаем определенную последовательность организации внеклассной работы. Она может использоваться как при индивидуальной, так и при массовой работе.

1. *Изучение и постановка воспитательных задач.* Данный этап направлен на изучение особенностей школьников и коллектива класса для эффективного воспитательного воздействия и определение наиболее актуальных для сложившихся в классе ситуаций воспитательных задач.

Цель этапа - объективная оценка педагогической реальности, заключающаяся в определении ее положительных аспектов (лучшее в ребенке, коллективе), и того, что нуждается в корректировке, формировании и выборе наиболее важных задач.

Изучение осуществляется с помощью уже известных методов педагогического исследования, ведущим среди которых на данном этапе является наблюдение. С помощью наблюдения педагог собирает информацию о ребенке и коллективе. Информативным методом является беседа, причем не только с ребенком и классом, но и с родителями, учителями, работающими в классе; особое значение имеет беседа со школьным психологом, который не только расширит представления педагога, но и даст профессиональные рекомендации.

В индивидуальной работе большое значение имеет изучение продуктов деятельности ребенка: рисунков, поделок, стихотворений, рассказов и т.д.

В изучении коллектива информативным является метод социометрии, с помощью которого педагог узнает о наиболее популярных и непопулярных детях, наличии малых групп, характере взаимоотношений между ними.

2. *Моделирование* предстоящей внеклассной воспитательной работы заключается в том, что педагог создает в своем воображении образ определенной формы. При этом следует использовать в качестве ориентиров цель, общие задачи, функции внеклассной работы.

Например, в классе есть мальчик, очень замкнутый, не идущий на контакт с педагогом и детьми. Общая цель - формирование общительности, ведущая функция - формирующая в совокупности с развивающей. Допустим, изучение личности этого мальчика показало, что у него очень низкая самооценка и высокая тревожность, конкретные цели - повышение самооценки, снятие тревожности, т.е. формирование положительной «Я-концепции». Дети в I классе доброжелательные, ласковые, но нелюбознательные, с практически отсутствующим кругозором. Общая цель внеклассной работы - развитие познавательного интереса, ведущая функция - развивающая, конкретная цель - расширение кругозора детей, формирование познавательной активности.

В соответствии с целью, задачами, приоритетными функциями внеклассной работы и результатами изучения подбираются конкретное содержание, формы, методы, средства.

Например, относительно уже упоминавшегося замкнутого мальчика учитель заметил, что напряжение ребенка спадает на уроках рисования, он с удовольствием рисует, охотнее идет на контакт с педагогами. Выбрав в качестве содержания творческую деятельность, педагог на первом этапе работы с ребенком организует общеклассное занятие, на котором дети создают коллективное панно «Бабочки и цветы», раскрашивают трафареты бабочек и прикрепляют их к цветам. В данной работе качество не имеет решающего значения и ребенок «обречен» на успех. Педагог использует метод поощрения, восхищаясь общим результатом, выделяет работу данного ребенка, отмечает значение его работы для общего результата.

В случае с классом, где у детей низкая познавательная активность, педагог выбирает в качестве содержания познавательно развивающую деятельность детей, форму - экскурсию в Политехнический музей по теме «Часы».

И в этом и в другом случае он тщательно продумывает предстоящую работу, чем детальнее будет образ, тем больше нюансов он может заранее учесть.

3. *Практическая реализация модели* направлена на осуществление задуманной воспитательной работы в реальном педагогическом процессе.

4. *Анализ проведенной работы* направлен на сравнение модели с реальным воплощением, выявление удачных и проблемных моментов, их причин и последствий. Очень важен элемент постановки задачи для дальнейшей воспитательной работы. Данный этап очень важен для корректировки воспитательных задач, содержания, форм и планирования дальнейшей внеклассной работы.

3. Формы индивидуальной внеклассной работы

В индивидуальной внеклассной воспитательной работе общая цель - обеспечение педагогических условий для полноценного развития личности - достигается через формирование у ребенка положительной «Я-концепции» и развитие разнообразных сторон его личности, индивидуального потенциала.

Сущность индивидуальной работы заключается в социализации ребенка, формировании у него потребности в самосовершенствовании, самовоспитании. Эффективность индивидуальной работы зависит не только от точного выбора формы в соответствии с поставленной целью, но и от включения ребенка в тот или иной вид деятельности.

В реальности не такой уж редкой бывает ситуация, когда индивидуальная работа сводится к отчитыванию, замечаниям, порицаниям.

Индивидуальная работа с ребенком требует от педагога наблюдательности, такта, осторожности («Не навреди!»), вдумчивости. Основопологающим условием ее эффективности служит установление контакта между педагогом и ребенком, достижение которого возможно при соблюдении следующих условий:

1. *Полное принятие ребенка*, т.е. его чувств, переживаний, желаний. Нет детских (незначительных) проблем. По силе переживаний детские чувства не уступают чувствам взрослого, кроме того, в силу возрастных особенностей - импульсивности, недостатка личного опыта, слабой воли, преобладания чувств над разумом - переживания ребенка приобретают особую остроту и оказывают большое влияние на его дальнейшую судьбу. Поэтому очень важно учителю показать, что он понимает и принимает ребенка. Это совсем не означает, что учитель разделяет поступки и действия ребенка. Принять - не значит согласиться.
2. *Свобода выбора*. Учитель не должен всеми правдами и неправдами добиваться определенного результата. В воспитании совершенно неприемлем девиз «Цель оправдывает средства!». Ни в коем случае учитель не должен принуждать ребенка, заставлять признаться в чем-либо. Всякое давление исключается. Неплохо учителю помнить, что ребенок имеет полное право на собственное решение, даже если с точки зрения педагога оно неудачное.

Задача педагога - не заставить ребенка принять предлагаемое учителем решение, а создать все условия для правильного выбора. Педагог, думающий в первую очередь об установлении контакта с ребенком, желающий понять его, допускающий, что у ребенка есть право на самостоятельное решение, имеет гораздо больше шансов на успех, чем тот учитель, который обеспокоен лишь сиюминутным результатом и внешним благополучием.

3. *Понимание внутреннего состояния ребенка* требует от учителя умения читать невербальную информацию, посылаемую ребенком. Здесь таится опасность приписывания ребенку тех отрицательных качеств, которые педагогу хочется видеть в нем, но которые, скорее, присущи не ребенку, а самому учителю. Такая особенность человека называется проекцией. Для преодоления проекции педагогу следует развивать в себе такие способности, как эмпатия - умение понимать внутренний мир другого человека, конгруэнтность - умение быть самим собой, доброжелательность и искренность.

Несоблюдение данных условий приводит к возникновению психологических барьеров в общении педагога и ребенка (см.: *Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком как? - М., 1995*). Рассмотрим действие этих барьеров на следующем примере.

Представьте, что на перемене к вам подходит плачущая семилетняя Ира и говорит: «Таня не хочет со мной дружить».

Ваши первые слова, коллега? Наверняка, кто-то из вас предложит спросить: «Что случилось, почему она не хочет дружить?», кто-то предложит найти другую подружку, кто-то попытается отвлечь Иру. Это и есть барьеры в общении, потому что все эти и другие действия, которые мы охарактеризуем ниже, направлены на прекращение плача ребенка, они не соответствуют тому, что на самом деле ждет от педагога ребенок.

Предлагаем вербальное (словесное) выражение барьера.

Утешение на словах: «Успокойся, не плачь, все будет хорошо».

Выспрашивание: «Почему Таня не хочет с тобой дружить? Что случилось? Вы поссорились? Ты обидела ее?» и т.д.

Совет: «Перестань плакать, еще раз подойди к Тане и узнай, почему она не хочет дружить с тобой, найди себе другую подружку» и т.д.

Уход от проблемы: «Давай сейчас с тобой поиграем, сделаем... и пр.» (игнорирование слез ребенка).

Приказ: «Прекрати сейчас же! Ну-ка, перестань реветь, слышишь, что я тебе говорю?!»

Нотации: «Нужно дружно играть, не жаловаться, хорошие девочки не ссорятся, они умеют дружить и сами разбираются в своих трудностях, хорошие девочки никогда...» и т.д.

Догадки: «Наверное, ты сама что-то сделала, если Таня не хочет с тобой дружить, может ты обидела ее?»

Обвинения: «Сама виновата, раз она не хочет с тобой дружить».

Отрицание чувств ребенка: «Не плачь, не расстраивайся, не стоит переживать из-за такого пустяка, подумаешь, горе какое - Таня не хочет дружить!»

Критика: «Конечно, никто не будет дружить с такой плаксой-ваксой».

Что же делать в такой ситуации?

Чтобы ответить на этот вопрос, вспомните аналогичную ситуацию, в которой вы испытали и боль, и обиду от своего близкого человека и пришли с этими переживаниями к другому своему близкому человеку. Зачем? Что обычно ждут от человека, которому доверяют свои переживания? Понимания.

4. *Что значит «слушать» и «слышать»?* Способность слышать - физиологический акт, при котором происходит произвольное восприятие звуков. Слушание - волевой акт, требующий от человека определенных волевых усилий.

Слушание - это активный процесс, поэтому в психологии общения существует такое понятие, как «активное слушание», которое бывает двух видов - рефлексивное и нерефлексивное.

Нерефлексивное слушание применяется в том случае, когда рассказчик переживает сильную отрицательную (обиду, горе, агрессию и т.д.) или положительную (любовь, радость, счастье и т.д.) эмоцию и нуждается в понимающем слушателе.

От понимающего слушателя требуется:

- 1) всем своим видом демонстрировать рассказчику, что его внимательно слушают и пытаются понять;
- 2) не перебивать репликами и рассказами о себе;
- 3) не давать оценок;
- 4) оценочные суждения заменять невербальным и вербальным отражением чувств рассказчика, т.е. мимикой, жестами и другими средствами невербального общения передавать чувства, испытываемые рассказчиком, как бы выполнять роль зеркала его чувств, или с помощью высказываний такого типа: «Да, ты сейчас очень... слегка... (в зависимости от степени переживаемого чувства) расстроен, обижен, рад, счастлив» и т.п. передавать эмоциональное состояние рассказчика;
- 5) не давать советов, если в них не нуждаются.

Рефлексивное слушание необходимо при обсуждении производственных вопросов, в спорных ситуациях, так как оно предупреждает конфликты, непонимание между людьми, т.е. когда первостепенное значение имеет само содержание беседы, а не ее контекст, когда нужно выяснить точки зрения собеседников, совместно решить что-то, договориться о чем-либо.

Рефлексивное слушание сходно с нерефлексивным своей установкой «я весь внимание», но отличается особыми приемами: уточнение, выяснение - «Встречаемся...в...?», «Что вы имеете в виду?», «Я не понял, объясните еще раз», перефразирование - «Другими словами можно сказать...», «Итак, вы считаете...» и т.д. Эти приемы направлены на то, чтобы исключить ошибки в восприятии собеседника и непонимание.

Активное слушание - основной путь преодоления барьеров в общении педагога и ребенка. Восточная мудрость гласит: «Не зря Бог дал только один орган для говорения, а для слушания - два».

В индивидуальной воспитательной внеклассной работе наряду с запланированным компонентом существует спонтанный, так называемые педагогические ситуации, являющиеся индикатором уровня педагогического профессионализма.

Алгоритм решения педагогических ситуаций. В целях эффективного воспитательного воздействия в «нештатной» ситуации на личность ребенка мы предлагаем алгоритм решения педагогической ситуации. Это совокупность последовательных действий, направленных, с одной стороны, на достижение воспитательного эффекта, а с другой - на укрепление контакта в общении между ребенком и взрослым. Систематическое применение алгоритма делает воспитательный процесс более целенаправленным, последовательным и гуманным, предупреждает педагогические ошибки и помогает лучше понять ребенка.

Применять алгоритм решения педагогической ситуации настоятельно рекомендуется начинающим педагогам для лучшего овладения профессионализмом.

Применение алгоритма рассмотрим на примере.

Внеклассное занятие во II классе «Мой любимый город». Во время беседы педагог заметил, что мальчик Вася с увлечением вырезает на столе свое имя красивым перочинным ножом.

Первый этап, условно называемый «стоп!», направлен на оценку учителем ситуации и осознание собственных эмоций. Этот этап необходим для того, чтобы не навредить ребенку поспешными действиями и не осложнить отношения с ним. Только в тех случаях, когда ситуация представляет опасность для жизни и здоровья ребенка или окружающих, нужно действовать быстро и решительно, например, когда ребенок пытается засунуть тот же нож в электрическую розетку. Но такие ситуации встречаются не так часто, поэтому во всех остальных случаях рекомендуется, воспользовавшись пау-

зой, спросить себя: «Что я сейчас чувствую? Что я сейчас хочу? Что я делаю?», после чего можно переходить ко второму этапу.

Второй этап начинается с вопроса «почему?», задаваемого педагогом самому себе. Суть данного этапа заключается в анализе мотивов и причин поступка ребенка. Это очень важный этап, так как именно причины определяют средства педагогического воздействия. Каждая причина требует особого подхода.

Например, ученик может резать парту и потому, что ему скучно, и потому, что он хочет испытать нож, и потому, что хочет признания со стороны окружающих, но не знает, как реализовать себя, он может портить парту также «назло» учителю и пр.

Чтобы правильно определить мотивы поведения ребенка и точно ответить на вопрос «почему?», педагогу необходимо владеть невербальным общением.

Так, если бы ученик резал парту «назло» учителю, то он демонстрировал бы свои намерения, например прямым, вызывающим взглядом.

Если бы ученик портил парту от скуки, то у него был бы скучающий вид, и вместо ножа он, вероятнее всего, использовал бы ручку, или карандаш, которыми выводил бы бессмысленные узоры.

Если бы он хотел испытать нож, то стал бы делать это незаметно, под партой, притворяясь примерным учеником со спрятанными руками и т.д.

Сосредоточенный вид ученика (высунутый от усердия язык, не заметил приближения учительницы) указывает на то, что ребенок не демонстрирует свое поведение. Тот факт, что он старательно выводит свое имя, позволяет предположить, что он испытывает недостаток в признании со стороны окружающих и не умеет реализовать себя. Естественно, это может быть не единственной причиной, мы лишь предполагаем, что в данном конкретном случае неудовлетворенность своим социальным положением в классе является ведущим мотивом поведения ученика. Ответив хотя бы в общих чертах на вопрос «почему?», можно приступить к третьему этапу алгоритма.

Третий этап заключается в постановке педагогической цели и формулируется в виде вопроса «что?»: «Что я хочу получить в результате своего педагогического воздействия?» Когда дело касается неблагоприятных поступков, каждый педагог хочет, чтобы ребенок прекратил свое недостойное занятие и больше никогда так не делал. Но это возможно только в том случае, если ребенок испытывает чувство неловкости, стыда, а не страха. В обычной практике, к сожалению, педагог строит свое педагогическое воздействие на чувстве страха ребенка, что дает положительный, но непродолжительный эффект, так как для поддержания его требуются все более устрашающие меры.

Как же выйти из этого порочного круга и вызвать у ребенка не страх, а чувство стыда, например? Стыд будет стимулом в том случае, когда педагогическое воздействие направлено не против личности ребенка, а против его поступка. Если ребенок будет четко осознавать, что он сам хороший, но в этот раз поступил не очень хорошо, тогда у него через чувство стыда (оттого, что он, такой хороший, мог позволить себе недостойный поступок) появится желание действительно больше никогда так не делать. Поэтому, ставя перед собой педагогическую цель, нужно задуматься над тем, как в каждом конкретном случае одновременно показать ребенку, что вы его принимаете таким, какой он есть, понимаете его, но в то же время не одобряете его действия, так как они не достойны такого замечательного ребенка. Такой подход, не унижая и не принижая ребенка, способен вызвать в нем стимулирующее положительное поведение, чувства.

Четвертый этап заключается в выборе оптимальных средств для достижения поставленной педагогической цели и отвечает на вопрос «как?»: «Каким образом достичь желаемого результата?» Продумывая способы и средства достижения педагогического воздействия, учитель должен оставлять свободу выбора за ребенком, ребенок может поступить так, как хочет педагог, а может и иначе. Мастерство педагога проявляется в умении создать такие условия, чтобы ребенок мог сделать правильный выбор, а не заставлять его поступить так, как нужно.

Профессионал знает, что из любой ситуации может быть несколько выходов. Поэтому он предложит ребенку несколько вариантов, но самым привлекательным представит оптимальный вариант и тем самым поможет ребенку сделать правильный выбор.

Педагог-мастер использует широкий арсенал педагогических средств, стараясь избегать угроз, наказаний, насмешек, записей в дневнике о плохом поведении и жалоб родителям, так как перечисленные способы педагогического воздействия малоэффективны и свидетельствуют о низком уровне профессионализма. Отказ от подобных средств с самого начала педагогической деятельности дает

огромные возможности для творчества педагога и позволяет сделать процесс общения с ребенком радостным и плодотворным.

Пятый этап - практическое действие педагога. Данный этап является логическим завершением всей предыдущей работы разрешения педагогической ситуации. Именно на этом этапе реализуются педагогические цели через определенные средства и способы в соответствии с мотивами ребенка.

Успех практического действия учителя будет зависеть от того, насколько верно он смог определить мотивы и причины поступка ребенка, насколько точно смог сформулировать конкретную педагогическую цель, исходя из причин поступка, насколько правильно он смог выбрать оптимальные способы достижения поставленной цели и насколько умело он смог воплотить их в реальном педагогическом процессе.

Профессиональный педагог знает, что результаты педагогических воздействий, как правило, отдалены во времени и неоднозначны, поэтому он действует как бы «на вырост», опираясь на лучшее в ребенке, если даже это лучшее еще не проявилось. Он, принимая любого ребенка, обращается к нему не к такому, какой он «сегодня», а к такому, каким он может быть «завтра».

Шестой этап - заключительный в алгоритме решения педагогической ситуации, представляет собой анализ педагогического воздействия и позволяет оценить эффективность общения педагога с детьми. Нельзя пренебрегать этим этапом, поскольку он дает возможность сравнить поставленную цель с достигнутыми результатами, на основе чего можно объективно определить эффективность работы педагога и сформулировать новые перспективы.

4. Формы массовой внеклассной воспитательной работы

Формы массовой внеклассной работы позволяют педагогу косвенно воздействовать на каждого ребенка через коллектив. Они способствуют развитию у детей умений понимать другого, взаимодействовать в коллективе, сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

Эти массовые формы внеклассной работы можно разделить на две большие группы, которые отличаются характером деятельности детей.

Первая группа - фронтальные формы. Деятельность детей организована по принципу «рядом», т.е. они не взаимодействуют друг с другом, каждый осуществляет одну и ту же деятельность самостоятельно. Педагог воздействует на каждого ребенка одновременно. Обратная связь осуществляется с ограниченным количеством детей. По принципу «рядом» организовано большинство общеклассных воспитательных занятий.

Вторая группа форм организации внеклассной деятельности детей характеризуется принципом «вместе». Для достижения общей цели каждый участник выполняет свою роль и делает свой вклад в общий результат. От действий каждого участника зависит успешность действий всех. В процессе такой организации дети вынуждены тесно взаимодействовать друг с другом. Деятельность такого рода получила название коллективной, а воспитательная работа - коллективной воспитательной работы. Педагог влияет не на каждого в отдельности, а на взаимосвязь между детьми, что способствует лучшей обратной связи между ним и школьниками. По принципу «вместе» может быть организована деятельность детей в парах, в малых группах, в классе.

Каждое направление имеет свои преимущества и ограничения.

Первая группа отличается простотой организации для педагога, но мало формирует навыки коллективного взаимодействия. Вторая группа незаменима для развития у детей умений сотрудничать, оказывать помощь друг другу, брать на себя ответственность. Однако в силу возрастных особенностей младших школьников (они не видят в другом равноправного человека, не умеют договариваться, общаться) организация коллективных форм требует от педагога больших временных затрат и определенных организаторских умений. В этом заключается ее сложность для педагога.

Оба направления взаимосвязаны и дополняют друг друга, поэтому ниже мы рассмотрим возможности каждого подхода на примере конкретной формы.

Эффективной формой организации внеклассной работы по принципу «вместе» является коллективное творческое дело (КТД), технология которого была разработана ленинградским ученым доктором педагогических наук К. П. Ивановым.

Технология коллективного творческого дела становится особенно актуальна в условиях демократической школы, так как построена на гуманистических основах - на взаимодействии школьников в малых группах. Она включает в себя 4 основных этапа.

На *первом этапе* перед детьми ставят общую цель, для достижения которой их разбивают на группы (от 3 до 7-9 человек). Каждая группа предлагает свой вариант, проект достижения этой цели. На этом

этапе происходят объединение детей на основе общей цели деятельности и создание условий для мотивации этой деятельности у каждого ребенка.

На *втором этапе* в ходе обсуждения всех вариантов для осуществления выбирается один или создается сводный. После этого выбирается совет дела из представителей каждой группы. Это орган коллективного управления, осуществляющий распределение функций, обязанностей между всеми участниками дела. Дети учатся понимать точку зрения других, договариваться.

На *третьем этапе* совет дела осуществляет подготовку и проведение намеченного проекта через распределение поручений между группами, контроль за их действиями с целью оказания необходимой помощи. Каждая группа вносит свой самостоятельный вклад в реализацию общего проекта, причем от деятельности одной группы зависит успешность других, поэтому работа групп строится не на соперничестве между ними, а на сотрудничестве. На этом этапе дети приобретают опыт коллективной деятельности, учатся понимать друг друга, заботиться друг о друге, оказывать помощь, получают различные практические умения и навыки, развивают или открывают свои способности.

На *четвертом этапе* происходит обсуждение проведенного дела с точки зрения удач и недостатков. Каждая группа анализирует свои действия, высказывая предложения на будущее. Данный этап способствует формированию у детей умений анализировать деятельность свою и других, вносить в нее коррективы, у детей развивается также объективная положительная самооценка, так как на таких обсуждениях никогда не затрагиваются личностные качества детей.

КТД оказывают разностороннее влияние на каждого ребенка, обогащают его личный опыт, расширяют круг общения. При систематическом применении технологии КТД каждый ребенок получает возможность участвовать в разных группах и в разных ролях: организатора и исполнителя.

Подробнее с технологией КТД можно познакомиться в книге И.П.Иванова «Энциклопедия коллективных творческих дел» (М., 1989).

В технологии КТД и технологии организации внеклассной воспитательной работы есть некоторое сходство: и там, и там есть моделирование, практическое выполнение и анализ деятельности. Поэтому, если педагог приучит себя строить воспитательную работу по данному алгоритму, ему будет легче включить детей в КТД.

Подготовка общеклассного воспитательного занятия. Предположим, что этап изучения детского коллектива в соответствии с алгоритмом уже осуществлен и педагог выбрал данную форму занятий. В первую очередь определяется цель занятия, в соответствии с которой выбирается тема занятия, наиболее актуальная для данного класса, и формулируется идея данного занятия.

Педагог должен мысленно спрашивать себя: «Что я хочу получить в результате своего воспитательного воздействия на детей через раскрытие данной темы?» Цель общеклассного воспитательного занятия должна отражать развивающую, корректирующую, формирующую функции, обучающая функция может выступать в качестве одной из задач. Другими словами, «сообщить знания о...» не может быть целью воспитательного занятия, а задачей - вполне. Чем конкретнее педагог сформулирует цель и задачи внеклассного занятия, тем определеннее будут его представления о желаемых результатах. Только после этого стоит приступить к отбору содержания, методов, средств. Непрофессионально поступают те педагоги, которые первостепенное значение придают теме, содержанию, а к формулировке цели подходят формально или совсем ее опускают. В этом случае страдают целенаправленность и систематичность воспитательной работы.

Результаты моделирования отражаются в конспекте общеклассного воспитательного занятия, который имеет следующую структуру:

1. Название.
2. Цель, задачи.
3. Оборудование.
4. Форма проведения.
5. Ход.

В названии отражается тема внеклассного занятия. Оно должно не только точно отражать содержание, но и быть лаконичным, привлекательным по форме.

Задачи должны быть очень конкретными и отражать данное содержание. Они не должны носить универсального характера: вместо задачи «воспитывать любовь к родному городу» лучше ставить задачи «развивать интерес к истории города», «формировать желание у детей внести свой посильный вклад в подготовку города к юбилею», «способствовать формированию у детей чувства уважения к знаменитым горожанам прошлого» и т.д.

К оборудованию внеклассного занятия относятся различные средства: пособия, игрушки, видеофильмы, диапозитивы, литература и пр. Следует указывать не только название литературного источника, но и его автора, место, год издания.

Формой проведения общеклассного занятия может быть экскурсия, викторина, конкурс, спектакль и т.п. В таком случае в плане форму проведения занятия объединяют с названием, например: «Математическая викторина», «Конкурс фантазеров», «Экскурсия в зоопарк». Если общеклассное занятие объединяет в себя несколько форм проведения, то указывается способ размещения детей: круг, команды и т.д.

Ход занятия включает в себя описание содержания, методов воспитания и может представлять собой как подробное, последовательное изложение занятия педагогом от первого лица, так и тезисный план с основным содержанием на карточках (в зависимости от личности педагога). При моделировании хода занятия нужно учитывать его продолжительность и структуру. Общеклассное воспитательное занятие может быть от 15-20 мин для шестилеток до 1-2 ч для детей десяти - одиннадцати лет, если это «Огонек».

В целях эффективной практической реализации в разнообразных по содержанию и методам общеклассных занятиях следует придерживаться 4 основных этапов занятия.

1. Организационный момент (0,5-3 мин).

Педагогическая цель: переключить детей с учебной деятельности на другой вид деятельности, вызвать интерес к этому виду деятельности, положительные эмоции.

Типичные ошибки: дублирование начала урока, затянутость по времени.

Рекомендации: эффективному переключению детей на вне-учебную деятельность способствует сюрпризность в организационном моменте, т.е. использование загадки, проблемного вопроса, игрового момента, звукозаписи и др.; изменение условий организации детей; переход детей в другое помещение (в класс биологии, физики, музыки, библиотеку, школьный музей) или просто расположение детей на ковре в классе, кругом и т.д. Это вызывает интерес к предстоящему занятию, положительные эмоции.

2. Вводная часть (от 1/5 до 1/3 времени всего занятия).

Педагогическая цель: активизировать детей, расположить их к воспитательному воздействию. Педагог определяет, насколько его педагогический прогноз совпадает с реальностью относительно возможностей детей, их личностных качеств, уровня осведомленности по данной теме, эмоционального настроения, уровня активности, интереса и т.д. На этом этапе педагогу требуется не только «зажечь» детей, но и определить, нужно ли ему внести коррективы по ходу занятия и какого характера должны быть эти коррективы. Например, педагог рассчитывал на новизну своего сообщения и запланировал рассказ, а вводная беседа показала, что дети знакомы с этой проблемой. Тогда педагогу необходимо заменить рассказ на беседу или игровую ситуацию и др. Таким образом, цель вводной части - «перебросить мостик» от личного опыта ребенка к теме занятий.

Типичная ошибка - игнорирование этого этапа из-за боязни педагога неожиданной реакции детей, т.е. дети могут сказать или сделать не то, что ожидает педагог. Вводную часть педагог строит не на детской активности, а на собственной, исключая обратную связь, отводя детям роль пассивных слушателей. Педагог не придает значения эмоциональному настрою детей.

Рекомендации: вводная часть в зависимости от содержания может представлять собой вводную беседу (познавательные, эстетические, этические занятия) или разминку (викторины, конкурсы, КВН).

В первом случае вопросы, во втором - задания должны быть не только интересны детям, но и построены таким образом, чтобы давали информацию для педагога о готовности учащихся к восприятию подготовленного материала. В вводной части педагог формирует первичные представления детей о предстоящем занятии, организует их деятельность, т.е. знакомит с системой оценки, сообщает план занятия, разбивает на команды. При традиционной системе оценки педагог должен дать четкие критерии, объяснить необходимые правила.

Когда дети разбиваются на команды, нужно построить их действия не на соперничестве, а на сотрудничестве. Для этого эффективен такой прием: командам вместо очков за правильные ответы раздаются кусочки разрезанной картины. При подведении итогов в заключительной части собирается из этих кусочков общая картина и становится очевидным, что важно не количество баллов, а общий результат.

В вводной части можно использовать разнообразные методы и средства активизации детей: проблемную беседу, ребус, кроссворд, задание на смекалку, ловкость и т.д.

3. *Основная часть* по времени должна стать самой продолжительной (2/4, чуть больше 1/3 всего времени занятия).

Педагогическая цель: реализация основной идеи занятия.

Типичные ошибки: активность педагога при частичной или полной пассивности детей. Однообразие методов - только рассказ или беседа. Отсутствие наглядности и общая бедность использования средств воспитания. Преобладание методов формирования сознания над методами формирования поведения. Создание учебной атмосферы урока. Назидательность, морализаторство.

Методические рекомендации: воспитательный эффект в реализации развивающей, корректирующей, формирующей, воспитывающей, обучающей функций выше, если дети максимально активны на занятии. В активизации детей на внеклассном занятии первостепенное значение имеет создание особой эмоциональной атмосферы, отличной от урока. Например, от детей не требуется поднимать руку, вставать. Для поддержания дисциплины вводятся особые правила: отвечает тот, на кого показала стрелка, выпал фант и пр. Оптимально, когда несколько детей высказывают свое мнение по одному вопросу. Созданию теплой, доброжелательной атмосферы способствует отсутствие оценочных суждений в речи педагога: «правильно», «неправильно», «глупо», «молодец», а использование вместо оценок доброжелательных, эмоциональных, непосредственных реакций, выражающих чувства педагога: «Да? Как интересно!», «Спасибо за новую версию», «Надо же! Вот это да!» - с восхищением, а не сарказмом, и пр.

Эффективность основной части возрастает, если педагог задействует в ней по возможности максимальное количество методов формирования поведения: упражнение, воспитывающую ситуацию, игру, приучение, поручение; включает различные виды деятельности: трудовую, творческую, спортивную и др. Объединяя детей в команды при организации различных видов деятельности, педагог должен разместить детей так, чтобы они могли свободно общаться друг с другом (недопустимо объединение по рядам, когда дети сидят друг за другом), распределить обязанности так, чтобы каждый чувствовал себя частью коллектива, а не выступал только за себя. Давая время на выполнение задания, следует выделять несколько минут на обсуждение команде и спрашивать представителя команды, которого выберут дети. Только в этом случае у детей есть общая цель деятельности, разные функции и мотивы для сотрудничества.

Методы формирования сознания должны способствовать формированию у детей убеждений, действенных этических понятий. В этих целях эффективно метод рассказа видоизменить в сообщение, доклад ученика, чаще использовать дискуссию. Во внеклассных массовых формах воспитательной работы следует обучать детей правилам дискуссии:

1. Помнить, что спорящие ищут истину, но видят ее по-разному; следует выяснить общее, а потом разность во взглядах и отнестись к этому с уважением.
 2. Цель дискуссии - установить истину, а не правоту одной из сторон.
 3. Истину нужно искать с помощью фактов, а не обвинений против личности оппонента.
 4. Сначала с уважением выслушать, а потом высказать свою точку зрения.
4. *Заключительная часть* (от 1/5-1/4 времени до менее 1/3).

Педагогическая цель: настроить детей на практическое применение приобретенного опыта в их внешкольной жизни и определить, насколько удалось реализовать идею занятия. Таким образом, заключительная часть дает педагогу возможность реализовать воспитательное влияние на ребенка в другой среде.

Типичные ошибки: эта часть игнорируется вообще или сводится к двум вопросам: «Понравилось?», «Что узнали нового?»

Рекомендации: конкретные задания тестового характера в привлекательной для детей форме: кроссворд, мини-викторина, блиц, игровая ситуация и др. для определения первичных результатов. Разнообразные рекомендации детям по применению приобретенного опыта в их личной жизни. Это может быть показ книг по данной проблеме, также обсуждение ситуаций, в которых дети могут применить полученные на занятиях умения, информацию. Советы детям по применению полученного опыта: что они могут рассказать своим близким, о чем спросить по данной теме; куда можно сходить, на что нужно обратить внимание, во что можно поиграть, что можно сделать самостоятельно и т.д. В заключительной части можно выяснить, нуждается ли тема занятия в дальнейшем раскрытии и каким образом можно это сделать? Заключительную часть педагог может использовать для развития инициативы детей в проведении последующих общеклассных занятий.

Индивидуальная и массовые формы внеклассной воспитательной работы будут более эффективны в воспитательном воздействии на детей, если в их организации и проведении примут непосредственное участие родители.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение внеклассной воспитательной работе педагога начальных классов.
2. Что нужно знать вам как будущему педагогу о внеклассной воспитательной работе в 1-ю, 2-ю... очередь? (Составьте список на основании материала данной главы.) Обоснуйте свой выбор. Если считаете, что ничего не нужно, также обоснуйте свое решение.
3. В чем заключаются особенности внеклассной воспитательной работы?
4. Какие требования к организации внеклассной работы вам хотелось бы запомнить? Почему?
5. Что бы вы стали использовать из данной главы при организации и проведении индивидуальной формы внеклассной воспитательной работы?
6. Составьте конспект общеклассного воспитательного занятия на любую тему в любом классе или проанализируйте имеющийся с позиции требований, изложенных в данной главе.
7. С помощью алгоритма решения педагогической ситуации проанализируйте любую ситуацию из личного опыта или воспользуйтесь работой Г. А. Засобиной и др.

Литература

- Амонашвили Ш. А.* Педагогическая симфония. - Екатеринбург, 1993. - Ч. 2.
Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. - М., 1986.
Богданова О. С., Калинина О.Д., Рубцова М. Б. Этические беседы с подростками. - М. 1987.
Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком как? - М., 1995.
Засобина Г. А., Кабыльницкая С.Л., Савик Н. В. Практикум по педагогике. -М., 1986.
Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. - М., 1989.
Караковский В. А. Любимые мои ученики. - М., 1987.
Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. - М., 1994.
 Методика воспитательной работы / Под ред. Л.И.Рувинского. - М., 1989.
 Новое в воспитательной работе школы / Сост. Н.Е.Шуркова, В.Н.Шнырева.-М., 1991.
 Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого.-М., 1995.-С. 429-442.
Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь. - М., 1992.
Шилова М. И. Учителю о воспитанности школьников. - М., 1990.

Раздел IV ВОПРОСЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 19 СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

1. Среда развития ребенка в структуре государственного образовательного стандарта дошкольного образования

Среда развития ребенка - это комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни детей и взрослых в дошкольном образовательном учреждении.

Названные условия призваны удовлетворять жизненно важные - витальные - потребности человека, обеспечивать его безопасность, охрану жизни и здоровья. Кроме того, они должны отвечать его духовным и социальным потребностям - познавательным, эстетическим, общекультурным, потребности в общении с другими людьми.

Материально-технические и санитарно-гигиенические условия составляют первичную основу организации деятельности любого детского сада.

Соответствие этих условий необходимым требованиям устанавливается в процессе *лицензирования* образовательного учреждения. Эти необходимые требования включают: наличие помещений для пребывания детей в ДОУ, проведения режимных моментов, организации питания, осуществления медицинских процедур и реализации образовательного процесса. В детском саду обычно имеются групповые помещения для игр и занятий, спальни, пищеблоки, санитарные узлы, специально выделенная и огороженная территория участка для прогулок, игр и занятий на воздухе. Помещения и участок оснащены мебелью и специальным оборудованием - игровым, медицинским, учебным. При этом площади (размеры) помещений должны соответствовать определенным нормативам - строительным нормам и правилам (СНИПам), которые гарантируют охрану жизни и здоровья воспитанников. Нормативы определяют минимальные требования, например обозначают размер площади в соответствии с числом воспитанников, которые на ней находятся. Норматив может быть

изменен только в сторону увеличения указанной в нем площади. Таким образом, норматив является регулятором организации жизни в детском саду, защищающим ребенка от неблагоприятных или опасных ситуаций, и обеспечивает его безопасность, а также охрану жизни и здоровья.

Кроме того, нормативы определяют показатели освещенности, невыполнение которых может отрицательно сказаться как на зрении ребенка, так и на общем состоянии его здоровья. Безопасность воспитанников обеспечивается также устройством мебели и оборудования. Шкафы в помещениях должны быть устойчивыми, полки надежно укреплены на стенах, столы и стулья не должны иметь слишком острых углов, а лестничные марши должны быть надежно огорожены. Все эти меры направлены на предотвращение детского травматизма и других несчастных случаев.

В образовательном учреждении должны соблюдаться меры противопожарной безопасности, в том числе должно быть противопожарное оборудование.

Важнейшее значение для здоровья детей имеет также санитарное состояние помещений, отсутствие пыли, чистота воды и воздуха и др.

Эргономические, эстетические и главным образом психолого-педагогические условия составляют основу организации собственно образовательного процесса. Соответствие этих условий определенным требованиям устанавливается в процессе **аттестации** дошкольного образовательного учреждения. Эти требования являются составной частью *государственного образовательного стандарта дошкольного образования*.

Государственный стандарт дошкольного образования представляет собой государственные требования к психолого-педагогическим условиям воспитания и обучения ребенка в детском саду.

Государственные требования к психолого-педагогическим условиям воспитания и обучения состоят из трех основных компонентов: 1) требований к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении (к программам и педагогическим технологиям); 2) требований к характеру взаимодействия педагогов с детьми; 3) требований к среде развития ребенка.

2. Роль среды в образовании ребенка дошкольного возраста

Почему же требования к развивающей среде являются компонентом государственного образовательного стандарта? Ответ на этот вопрос связан прежде всего со *спецификой дошкольного возраста*, с теми особенностями, которыми дошкольник отличается от более старших субъектов образования. Ребенок дошкольного возраста, как правило, еще не умеет читать. Даже те элементарные навыки чтения, которые складываются к концу дошкольного возраста у отдельных детей, не позволяют им самостоятельно использовать книгу. Социальный опыт и новые сведения об окружающем маленький ребенок получает от других людей, в первую очередь от взрослых (педагогов и родителей) в непосредственном общении с ними. Другим источником знаний, социального опыта и развития ребенка является *среда пребывания ребенка*. Поэтому очень важно, чтобы эта среда была именно развивающей.

Развивающая среда создает благоприятные условия для обучения ребенка в процессе его самостоятельной деятельности: ребенок осваивает свойства и признаки предметов (цвет, форма, фактура), овладевает пространственными отношениями; постигает социальные отношения между людьми; узнает о человеке, животном и растительном мире, временах года и т.д.; овладевает миром звуков, приобщается к музыкальной культуре; развивается физически, познает особенности устройства собственного организма; экспериментирует с цветом, формой, создает продукты собственного творчества; приобретает полезные социальные навыки и т.д. Иными словами, *среда развития ребенка, обеспечивающая разные виды его активности (умственной, игровой, физической и др.), становится основой для самостоятельной деятельности, условием для своеобразной формы самообразования маленького ребенка*. При этом развиваются любознательность и творческое воображение, умственные и художественные способности, коммуникативные навыки (навыки общения). Происходит развитие личности.

Разумеется, в условиях самостоятельной деятельности детей развивающей среды еще недостаточно для полноценного развития ребенка. В педагогическом процессе самостоятельная деятельность ребенка обязательно сочетается со специально организованными занятиями. *Занятия и самостоятельная (нерегламентированная взрослым) деятельность детей - это две основные формы обучения дошкольника в детском саду*. При этом организация занятий обеспечивается соответствующими образовательными программами и технологиями, а также определенными способами и средствами взаимодействия взрослого с ребенком (характером взаимодействия педагога с детьми).

3. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования

До введения в действие государственных образовательных стандартов действуют временные (примерные) требования к деятельности дошкольного образовательного учреждения. Эти требования утверждены приказом Министерства образования Российской Федерации (приказ № 448 от 22.08.96). Раздел этого документа посвящен среде развития ребенка и представлен в следующем параграфе данного учебника.

ВРЕМЕННЫЕ (ПРИМЕРНЫЕ) ТРЕБОВАНИЯ К СРЕДЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

- 1. В ДОУ созданы условия для развития детей младенческого возраста (от 2 месяцев до 1 года).**
 - 1.1. Помещение, в котором находятся младенцы, обеспечивает ребенку возможность постоянного визуального контакта со взрослыми, чтобы он мог наблюдать за ними, адресоваться к ним, не испытывать дискомфорта от одиночества и изоляции.
 - 1.2. В помещении имеется манеж или другое оборудование, обеспечивающее безопасность в период бодрствования ребенка.
 - 1.3. Помещение имеет утепленный пол для игр ползающих детей.
 - 1.4. В группе имеется оборудование для игр в сидячем положении (столики с выдвигающимися стульчиками и др.).
 - 1.5. Имеется оборудование для развития двигательной активности детей (горка, качели, тренажеры, ходунки и пр.).
 - 1.6. В манеже, на пеленальном столике и в комнате имеются зеркала, в которых ребенок отражается во весь рост.
 - 1.7. В помещении имеются красочные картинки, игрушки для самостоятельного и совместного со взрослым восприятия.
 - 1.8. Детей обеспечивают материалами, стимулирующими исследовательскую и манипулятивную деятельность (ярко окрашенными, звучащими игрушками разнообразной формы; куклами типа «неваляшки» и др. с человеческим лицом; игрушками и предметами разной фактуры, в том числе и предметами домашнего обихода: ложками, крышками, катушками, лоскутами и т. п.).
 - 1.9. К кроватке маленьких детей подвешиваются погремушки так, чтобы ребенок мог их достать.
 - 1.10. В группе имеются сюжетные игрушки (детская мебель, посуда и пр.).
 - 1.11. Имеются детские музыкальные инструменты, озвученные игрушки.
 - 1.12. Имеется проигрыватель с пластинками или магнитофон.
 - 1.13. Имеются книжки с картинками, мелки, краски, цветные карандаши, картон.
 - 1.14. Помещение имеет пространство для организации игр с перемещением, движений под музыку, для свободного доступа детей к игрушкам.
- 2. В ДОУ созданы условия для развития детей раннего возраста (от 1 года до 3 лет).**
 - 2.1. В группах имеется игровой материал для познавательного развития детей (мозаики, матрешки, пирамидки, панели с отверстиями разных геометрических форм и соответствующие вкладыши, коробки разных размеров, банки с крышками, разноцветные кубики, мячи, машинки и пр.; книжки с цветными картинками).
 - 2.2. Имеется игровой материал для сюжетных игр детей (куклы и животные разных размеров, одежда для кукол, игрушечная мебель, строительные материалы различных форм и цветов, игрушечные телефоны, декорации для кукольного театра, неоформленный материал: кубики, палочки, лоскутки ткани и др.).
 - 2.3. Имеется игровой материал и оборудование для музыкального развития детей (игрушечные музыкальные инструменты; аудиовизуальные средства: проигрыватель с набором пластинок или магнитофон и пр.).
 - 2.4. Имеются материалы и оборудование для продуктивной и творческой деятельности детей (листы бумаги и альбомы, кисти, краски, карандаши, фломастеры, разноцветные мелки, пластилин, глина, столы для работы с различными материалами, доски для рисования мелками, подставки для работы с пластилином, баночки для воды и пр.).
 - 2.5. Все материалы пригодны для работы: карандаши отточены, фломастеры свежие, кисти исправные и чистые.
 - 2.6. Имеются игрушки для игр во время прогулок (ведёрки, лопатки, формочки, совочки и пр.).
 - 2.7. Имеются игры и оборудование для развития ходьбы и других движений детей (игрушки, которые можно катать, бросать; горки, тренажеры, скамейки).

- 2.8. Игрушки в помещении расположены по тематическому принципу с тем, чтобы каждый ребенок мог выбрать себе занятие по душе и не мешал сверстникам.
- 2.9. В помещении есть место для совместных игр детей (столики, открытое пространство для подвешенных игрушек и др.).
- 2.10. Все игрушки и материалы для работы доступны детям.
- 2.11. Помещение украшено яркими картинками на стенах, цветами.
- 2.12. В группах имеется оригинальный дидактический материал, изготовленный сотрудниками (для развития сенсорики, тонкой моторики рук, сюжетных игр и пр.).
- 3. В ДОУ имеются дидактические средства и оборудование для всестороннего развития детей.**
- 3.1. Имеются аудиовизуальные средства (диапроекторы с набором слайдов, проигрыватели с набором пластинок, магнитофоны с кассетами, эпидиаскопы и т. п.).
- 3.2. Имеются альбомы, художественная литература и пр. для обогащения детей впечатлениями.
- 3.3. В группах имеются дидактические игры (лото, домино, наборы картинок), различные сюжетные игровые наборы и игрушки («Айболит», детский телефон, разнообразные звучащие игрушки и т. п.) для развития детей в разных видах деятельности.
- 3.4. Имеются игры для интеллектуального развития (шахматы, шашки и др.).
- 3.5. Имеются игрушки и оборудование для сенсорного развития.
- 3.6. Имеется наглядный и иллюстративный материал.
- 3.7. Созданы условия для совместной и индивидуальной активности детей (в том числе «уголки уединения»).
- 4. В ДОУ созданы условия для охраны и укрепления здоровья детей.**
- 4.1. Имеется медицинское оборудование для проведения лечебных и профилактических мероприятий (установка тубус-кварц, оборудование для фито-терапии, электрофорез, оборудование для озонирования воздуха и др.).
- 4.2. Имеются специально выделенные помещения, оснащенные медицинским оборудованием (зубоврачебный, процедурный, физиотерапевтический кабинеты, кабинет для медицинского осмотра детей, изолятор и др.).
- 4.3. Имеется сауна.
- 4.4. Имеется фитобар.
- 5. В ДОУ имеются специальные помещения для коррекционной работы с детьми.**
- 5.1. Кабинет логопеда.
- 5.2. Кабинет психолога.
- 5.3. Комната психологической разгрузки.
- 5.4. Другое.
- 6. В ДОУ созданы условия для художественно-эстетического развития детей.**
- 6.1. Имеется специально оборудованное помещение для изостудии.
- 6.2. Эстетическое оформление помещений способствует художественному развитию детей (экспозиции картин, гравюр, произведений народного творчества; выставки авторских работ сотрудников ДОУ, детей, родителей; цветы и пр.).
- 6.3. В группах в свободном доступе для детей имеются необходимые материалы для рисования, лепки и аппликации, художественного труда (бумага разных видов, форматов и цветов, пластилин, краски, кисти, карандаши, цветные мелки, природный и бросовый материал и др.).
- 7. В ДОУ созданы условия для развития театрализованной деятельности детей.**
- 7.1. Имеется специальное помещение для театрализованной деятельности.
- 7.2. Имеются подсобные помещения (костюмерная, гримерная и пр.).
- 7.3. Имеются разнообразные виды театров (би-ба-бо, теневой, настольный и пр.).
- 7.4. Имеется разнообразное оснащение для разыгрывания сценок и спектаклей (наборы кукол, ширмы для кукольного театра, костюмы, маски, театральные атрибуты и пр.).
- 7.5. В группах имеются атрибуты, элементы костюмов для сюжетно-ролевых, режиссерских игр, игр-драматизаций, а также материал для их изготовления.
- 8. В ДОУ созданы условия для развития детей в музыкальной деятельности.**
- 8.1. Имеется музыкальный зал.
- 8.2. Имеются музыкальные инструменты (пианино, рояль, аккордеон и др.).
- 8.3. Имеются детские музыкальные инструменты (бубны, погремушки, металлофоны и др.).

- 8.4. Имеются музыкально-дидактические игры и пособия (в том числе альбомы, открытки, слайды и др.).
- 8.5. В группах оборудованы музыкальные уголки.
- 8.6. В группах имеются музыкальные игрушки.
- 8.7. Создана музыкальная среда (музыка сопровождает занятия, режимные моменты, звучит колыбельная при укладывании спать и др.).
- 9. В ДОУ созданы условия для развития конструктивной деятельности детей.**
- 9.1. В группах имеются мелкий (настольный) и крупный (напольный) строительные материалы.
- 9.2. В группах имеются разнообразные конструкторы (деревянные, металлические, пластмассовые, с различными способами соединения деталей).
- 9.3. Имеются мозаики, танграммы, разрезные картинки.
- 9.4. Имеется бросовый и природный материал для художественного конструирования.
- 10. В ДОУ созданы условия для развития экологической культуры детей.**
- 10.1. Имеются наглядные пособия, иллюстративный материал для развития экологической культуры (альбомы, наборы картин, муляжи, дидактические игры и пр.).
- 10.2. В группах имеются уголки озеленения (комнатные растения).
- 10.3. В дошкольном образовательном учреждении содержатся животные (птицы, рыбки, черепаха и пр.).
- 10.4. На участке созданы условия для выращивания и ухода за растениями (сад, огород, цветники, ягодники и пр.).
- 10.5. Имеется отдельное помещение, оборудованное под уголок живой природы (зимний сад, зооуголок и др.).
- 10.6. На участке имеется уголок леса.
- 10.7. На участке имеется экологическая тропа.
- 10.8. Другое.
- 11. В ДОУ созданы условия для развития представлений о человеке в истории и культуре.**
- 11.1. Имеются подборки книг и открыток, комплекты репродукций, игры и игрушки, знакомящие с историей, культурой, трудом, бытом разных народов, с техническими достижениями человечества.
- 11.2. Имеется уголок краеведения («изба», комната быта и пр.).
- 11.3. Имеются образцы предметов народного быта.
- 11.4. Имеются образцы национальных костюмов (куклы в национальных костюмах и др.).
- 11.5. Имеется художественная литература (сказки и легенды народов мира, популярные издания античных, библейских, евангельских сюжетов, Корана и пр.).
- 11.6. В группах имеются настольно-печатные и дидактические игры, знакомящие с правилами дорожного движения.
- 11.7. На участке имеется автогородок, моделирующий транспортную среду города.
- 11.8. Другое.
- 12. В ДОУ созданы условия для физического развития детей.**
- 12.1. Имеется спортивный зал.
- 12.2. Имеется плавательный бассейн.
- 12.3. На участке имеется плескательный бассейн.
- 12.4. В группах имеются инвентарь и оборудование для физической активности детей, массажа (мини-стадионы, спортивный инвентарь, массажные коврики, маты, тренажеры и т. п.).
- 12.5. Имеется спортивный инвентарь для физической активности детей на участке (мячи, обручи, санки, лыжи, велосипеды и т.п.).
- 12.6. На участке созданы условия для физического развития детей (стадион, беговая дорожка, полоса препятствий, спортивно-игровое оборудование, яма для прыжков и др.).
- 12.7. Другое.
- 13. В ДОУ созданы условия для формирования у детей элементарных математических представлений.**
- 13.1. В группах имеется демонстрационный и раздаточный материал для обучения детей счету, развитию представлений о величине предметов и их форме.
- 13.2. Имеются материал и оборудование для формирования у детей представлений о числе и количестве (касса цифр, весы, мерные стаканы и др.).

13.3. Имеется материал для развития пространственных (стенды, доски со схемами и др.) и временных (календари, часы: песочные, солнечные, с циферблатом и др.) представлений.

13.4. Оборудован компьютерный класс.

13.5. Другое.

14. В ДОУ созданы условия для развития у детей элементарных естественно-научных представлений.

14.1. Имеются материалы и приборы для демонстрации и детского экспериментирования (глобусы, карты, макеты, наборы открыток и иллюстраций, настольно-печатные игры, магниты, очки, лупы и др.).

14.2. Имеются уголки для детского экспериментирования (в том числе для игр с водой, с песком и др.).

15. В ДОУ созданы условия для развития речи детей.

15.1. Имеется библиотека для детей.

15.2. Имеется специальное помещение для занятий иностранным языком (в том числе оборудованное как лингафонный кабинет).

15.3. Имеется библиотека для сотрудников, родителей.

15.4. Имеются наборы картин и настольно-печатные игры по развитию речи.

15.5. Другое.

16. В ДОУ созданы условия для игровой деятельности детей.

16.1. Имеется специальное помещение, оборудованное для игр («комната сказок» и др.).

16.2. На участках имеется игровое оборудование.

16.3. В групповых комнатах, раздевалках, спальнях и пр. выделено пространство для игры и имеется игровое оборудование.

16.4. В ДОУ имеются игры и игрушки для различных видов игр: сюжетно-ролевой, подвижных, спортивных, дидактических и пр.

16.5. В группах имеется неоформленный материал, который может быть использован в качестве предметов-заместителей.

4. Традиционные и новые подходы к созданию развивающей среды

В дошкольном образовании за последние годы сложилась новая система нормативно-правовых, административных, экономических, социокультурных условий, позволяющая дошкольным учреждениям реально осуществлять реформу своей деятельности. Это касается и изменений среды развития ребенка. Здесь наблюдаются новые позитивные изменения при сохранении лучших традиций системы.

Работники дошкольных учреждений стараются создать домашнюю и уютную обстановку в детском саду. В некоторых детских садах экспонируются фотографии детей и членов их семей, детские рисунки. Причем рисунки каждого ребенка независимо от качества время от времени участвовали в этих экспозициях. Появляются уютные уголки с мягкой мебелью, предметами домашнего интерьера. Все это позитивно влияет на эмоциональное благополучие ребенка, создает у него чувство уверенности в себе и защищенности, повышает самооценку ребенка, создает чувство сопричастности к жизни детского сада.

В последние годы в некоторых детских садах появились общие столовые: выделяется и оборудуется специальное помещение, куда приходят на завтрак или обед дети из разных возрастных групп. Такая организация среды создает широкие возможности для приобщения ребенка к культуре поведения во время еды, приобретения социального опыта младшими детьми на примере старших. Это также способствует поддержанию чистоты в групповых помещениях и разгрузке персонала.

Современные формы организации среды в ряде детских садов предусматривают также оборудование и использование участка для разнообразных форм педагогической работы с детьми и реализации разных видов их активности. С этой целью на участке выделяются спортивные площадки, оснащенные стационарным и выносным (велосипеды, педальные машины, самокаты, мячи, скакалки, лыжи и др.) оборудованием для проведения подвижных игр, спортивных развлечений, в том числе подгрупповых и индивидуальных; элементов спортивных игр (волейбол, баскетбол, футбол, бадминтон, настольный теннис и пр.); утренней гимнастики и физкультурных занятий. Кроме того, для реализации двигательной активности детей на участке оборудуют «полосу препятствий», размечают беговую (зимой лыжную) дорожку, заливают зимой каток, сооружают плескательный бассейн. Для охраны и укрепления здоровья детей проводится озеленение участка, при этом создаются уголки-огороды, цветники, ягодники; «уголки» сада, леса, поля, которые могут использоваться в

педагогическом процессе для развития у ребенка основ экологического сознания. С этой же целью оформляется «экологическая тропа» - сочетание природного ландшафта, растительного и животного мира (например, насекомых, земноводных и др.).

Для ознакомления детей с правилами уличного движения создаются «автодромы» и «площадки ГАИ» со светофорами, дорожными знаками и др.

К сожалению, большинство дошкольных учреждений не использует достаточно эффективно участок в педагогическом процессе, ограничиваясь традиционными прогулками и подвижными играми на воздухе. Кроме того, в современных условиях социальной нестабильности оптимальные модели устройства участка реализуются с большими трудностями из-за недостаточного финансирования, разных правонарушений (воровство, разрушение и пр.).

К позитивным традициям следует отнести появление изостудий, компьютерных классов; залов для занятий хореографией, оборудованных станками, зеркалами; «комнат сказок», в которых организуются коллективные игры детей и их театрализованная деятельность. В ряде случаев специально оборудуются театральные студии, комнаты национального быта, где дети приобщаются к фольклору, национальным традициям, элементарным основам домоводства.

Во многих дошкольных учреждениях групповые помещения, как правило, были организованы на основе выделения зон для разных видов детской деятельности - игры, конструирования, двигательной активности, для наблюдения и ухода за растениями и животными и пр. Эти положительные традиции сохраняются. В новых условиях раскрепощения системы дошкольного образования педагоги проявляют творческий подход и высокую изобретательность. В детских садах имеются мольберты, кусочки линолеума на полу и на стене для рисования карандашами и мелками, станки для лепки и другое оборудование для самостоятельной изобразительной деятельности детей; уголки с разными видами театра (пальчиковый, би-ба-бо, теневой и др.) и наборами музыкальных инструментов; уголки природы, в том числе для игр с водой и песком, не только позволяющие ухаживать за растениями и животными, но и обеспечивающие детям возможность релаксации и отдыха.

Новые модели устройства помещения позволяют ребенку, с одной стороны, участвовать в совместной деятельности со сверстниками, а с другой - побыть одному, что очень важно для детей ослабленных. С этой целью создаются разнообразные «уголки уединения» с использованием ширм, стенных шкафов, нестандартного оборудования для игры и отдыха ребенка. В группах имеются мини-стадионы и спортивный инвентарь, позволяющие реализовать ребенку двигательную активность. Более рационально стали использоваться все помещения - групповые комнаты, спальни, раздевалки, коридоры для размещения этих разнообразных зон. Именно такое гибкое полифункциональное использование пространства позволяет создать условия для развития ребенка и его эмоционального благополучия, дает ему возможность свободно передвигаться по детскому саду, вступать в общение с детьми других возрастных групп и с разными взрослыми, делает его истинным хозяином дошкольного учреждения.

Вместе с тем во многих дошкольных учреждениях жизнь одновозрастных групп организуется по принципу закрытой системы, что ограничивает социальные контакты ребенка с другими детьми и взрослыми. Практикуется также негибкое использование помещений, зачастую провоцирующее учебно-дисциплинарные формы работы с детьми. Например, фиксированное расположение столов и стульев с неизбежностью приводит к тому, что маленькие дети сидят «за партами» в неудобных застывших позах, что отрицательно сказывается на их осанке, физическом и психологическом самочувствии, не способствует реализации их индивидуальных творческих способностей.

К нежелательным стереотипам следует отнести традиционные игровые уголки для сюжетных игр с неизменными темами и сюжетами («Больница», «Почта», «Магазин», «Пароход») и др., которые вносят в сюжетно-ролевую игру детей штампы, препятствующие проявлению самостоятельного игрового творчества ребенка.

Немаловажную роль играет характер размещения игрового, физкультурного и другого оборудования в помещениях детского сада, которое должно обеспечивать ребенку свободный доступ к играм и игрушкам, к материалам и орудиям для рисования, лепки, конструирования, а также удобство их использования. В привычной практике карандаши, краски, бумага для рисования, пластилин, глина для лепки выдаются детям, как правило, лишь на специальных занятиях, ограничивая их нерегламентированную самостоятельную деятельность.

Игры и игрушки, особенно новые, зачастую экспонируются на полках или заперты в шкафах с ориентацией на проверяющего. Качество игрушек и оборудования далеко не всегда соответствует необходимым психолого-педагогическим требованиям. Однако в детских садах появляются оборудование и игрушки нового поколения, способствующие развитию ребенка, которых, к сожалению, недостаточно. Педагоги преодолевают эти трудности путем самостоятельного изготовления, в том числе и с привлечением родителей, авторского оригинального оборудования и игрушек, обмениваются чертежами и выкройками, благодаря чему этот позитивный опыт распространяется в других детских садах. Профессиональное отношение к качеству игрушек и оборудования предполагает отбор педагогически ценных образцов (полифункциональных, развивающих), а также соблюдение принципа их возрастной адресованности. Особое значение в развитии ребенка играют так называемые предметы-заместители (неоформленный или природный материал), способствующие развитию воображения, знаковой символической функции мышления в игре. К сожалению, в большей части дошкольных учреждений предметы-заместители отсутствуют, что существенно обедняет развивающую среду. К негативным явлениям следует отнести также использование старых, изношенных игрушек, недостаточное количество их в целом, неразборчивость при комплектовании игрового оборудования с точки зрения его педагогической значимости.

Среди новых, прогрессивных тенденций следует отметить создание условий для проведения лечебных и профилактических процедур (оборудование физиотерапевтического, массажного, зубоорачебного кабинетов, сауны, фитобара и пр.).

5. Перспективные ориентиры построения развивающей среды

Создание развивающей среды в дошкольных образовательных учреждениях является важнейшим направлением реформы дошкольного образования в России. Основные подходы к осуществлению реформы были сформулированы в Концепции дошкольного воспитания, которая была утверждена в 1989 г. Государственным комитетом СССР по народному образованию. Особое место в Концепции занимает раздел, посвященный созданию развивающей среды, которая призвана обеспечить личностно-ориентированные отношения между специалистами детского сада и его воспитанниками. В этот период во многих детских садах России уже начался процесс обновления предметно-развивающей среды, однако педагогическим работникам не хватало конкретных ориентиров для этой новой для них деятельности. Именно поэтому Министерством образования РФ был сформирован заказ и впервые создан творческий коллектив ученых - представителей разных профессий: психологов, дизайнеров, архитекторов (В.А.Петровский, Л. П. Стрелкова, Л.М.Кларина, Л.А.Смывина и др.) с целью разработки Концепции построения развивающей среды для организации жизни детей и взрослых в детском саду. В разработанной Концепции определены принципы личностно-ориентированной модели построения развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. В современном детском саду эти принципы могут осуществляться (и уже осуществляются) лишь частично. Для более полной их реализации потребуются инновационное архитектурное проектирование, новый дизайн, промышленная продукция (оборудование, мебель, игрушки и др.) нового поколения.

Рассмотрим эти принципы.

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии. Первоочередное условие личностно-ориентированного взаимодействия взрослых и детей - установление контакта между ними. Установлению контакта могут препятствовать принципиально разные позиции, которые занимают воспитатель и ребенок. В рамках авторитарной педагогики воспитатель находится как бы «сверху», или «над», а ребенок - «снизу». Такая позиция воспитателя предполагает диктат и назидание. В отличие от этого личностно-ориентированная позиция педагога - партнерская. Ее можно обозначить как «рядом», «вместе». При этом развивающая среда создает условия для соответствующей физической позиции - общения с ребенком на основе пространственного принципа «глаза в глаза». Это предполагает стремление воспитателя приблизиться, «спуститься» к позиции ребенка, а также создание условий, при которых ребенок может «подняться» до позиции воспитателя. Для этого подойдет, например, разновысокая мебель, высота которой может легко меняться в зависимости от педагогических задач, так называемая «растущая мебель».

Не менее важно взрослому найти дистанцию для осуществления контакта с ребенком. У каждого человека чувство комфортности при общении с другими связано с субъективным, наиболее удобным, расстоянием. В связи с этим размер и планировка помещений должны быть таковы, чтобы каждый

мог найти место для занятий или самостоятельной активности, достаточно удаленное от других и, наоборот, позволяющее осуществлять более тесные контакты.

2. Принцип активности. В устройстве детского сада заложена возможность формирования активности у детей и проявления активности взрослых. Они становятся творцами своего предметного окружения, а в процессе личностно-развивающего взаимодействия - творцами своей личности и своего здорового тела. Это в первую очередь крупномасштабные игровые и дидактические пособия - легкие геометрические модули, обтянутые тканью или кожей, которые легко переставляются в процессе преобразования пространства.

Одна из стен может стать «рисовальной стеной творчества». На ней дети могут рисовать цветными мелками, углем или фломастерами, создавая как индивидуальные, так и коллективные картины.

Для самых маленьких детей (2-4 лет) подойдут живописные коврики со съемными элементами изображений, которые с помощью кнопок, «липучек» или петель с пуговицами могут преобразовываться (бабочка «пересаживается» с травы на цветок, птица «улетает» в небо, дерево перемещается от домика к берегу реки и т.д.). Такие действия ребенка позволяют ему не только преобразовывать окружающую среду, но и способствуют развитию его мелкой моторики.

Важнейшим условием эмоционального самочувствия и настроения детей является освещение. Оно должно быть разнообразным и доступным (электровыключатели располагаются на доступной для ребенка высоте) для преобразования детьми свето-цветового дизайна.

Гигиенические комнаты используются не только для реализации режимных моментов, но и для участия детей в «настоящей -взрослой» жизни (мытьё посуды, другие бытовые операции), а также для непосредственной детской деятельности (купание кукол, другие игры с водой).

3. Принцип стабильности-динамичности развивающей среды. В среде должна быть заложена возможность ее изменения в соответствии со вкусами и настроениями детей, а также с учетом разнообразных педагогических задач. Это легкие перегородки, которые могут передвигаться, образуя новые помещения и преобразуя имеющиеся. Это возможность изменения цветовой и звуковой среды. Это вариативное использование предметов (например, мягкие пуфы становятся то детской мебелью, то элементами крупного конструктора). Это и полифункциональное использование помещений (спортивный комплекс «мини-стадион» может быть установлен не только в физкультурном зале, но и в игровой комнате, спальне, раздевалке).

Можно менять «фоны», изменять обстановку до неузнаваемости, наполняя ее эмоционально насыщенным «детским» содержанием: «волшебная», «корабельная» или «марсианская» комнаты; спортивный канат выглядит как «хобот» слона, на стене нарисованы «загадочные растения» и пр.

4. Принцип комплексирования и гибкого зонирования. Этот принцип тесно связан с предыдущим принципом стабильности-динамичности и более широко раскрывает именно динамичность. Он более подробно раскрыт в предыдущих параграфах.

Жизненное пространство в детском саду должно быть таким, чтобы оно давало возможность построения непересекающихся сфер активности. Это позволяет детям в соответствии со своими интересами и желаниями заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу.

В детском саду должны быть следующие функциональные помещения, которыми могут пользоваться дети: физкультурные; музыкальные; театральные; лаборатории; «кабинеты» (с книгами, играми, головоломками, диафильмами, слайдами и т.д.); творческие мастерские, конструкторские; прачечные и др.

Устройство этих помещений должно создавать разный эмоциональный настрой, т.е. становиться «таинственным», «страшным», «магическим», «волшебным», «фантастическим» и т.д. Иными словами, «пространство» позволяет ребенку не только осваивать истину, но и «уходить» от нее в фантазии и грезы, не только творчески строить, но и разбирать построенное, видеть не только прекрасное, но и безобразное.

Важную роль здесь играет устройство как здания, так и участка, а также такие перспективные архитектурные и дизайнерские устройства, как застекленные веранды, балкон, подвесное оборудование - ширмы, экраны, витрины; встроенные и пристроенные шкафы, выдвижные и раздвижные столы и полки и т.п.

5. Принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия ребенка и взрослого. Среда должна пробуждать у детей активность, давать им возможность осуществлять разнообразные виды деятельности, получать радость от них, и вместе с

тем окружающая обстановка должна иметь свойства при необходимости «гасить» такую активность, давать возможность отдохнуть. Это обеспечивается продуманным набором импульсов и стимулов, содержащихся в развивающей среде: недостаток импульсов обедняет и ограничивает развитие ребенка по всем сферам, а перенасыщенная среда с хаотической организацией стимулов дезориентирует его.

Здесь помимо уже обозначенных зон активности уместно вспомнить еще раз о зонах для релаксации (расслабления). Это и «уголки уединения», и уютная комната (уголок) с мягкой мебелью и другими элементами, способствующими отдыху. Желательно, чтобы в детском саду была «гостиная для взрослых», куда имеют свободный доступ и дети. Постоянное эмоциональное напряжение, которое испытывает педагог в своей нелегкой профессиональной деятельности, неизбежно влияет на общий эмоциональный фон его общения с детьми и, следовательно, на их эмоциональное благополучие.

Каждому ребенку в детском саду должно быть обеспечено личное пространство (кровать со стульчиком и ковриком, шкафчик для хранения личных вещей, принадлежащих только ему, фотографии его семьи и т.д.).

Проект среды учитывает создание условий для формирования и развития полноценного образа «Я». Этому способствует наличие разновеликих зеркал, подвижных зеркал разной кривизны. Эмоциональный комфорт поддерживается и за счет экспонирования детских работ, в котором отводится место каждому воспитаннику независимо от уровня его достижений в рисовании, лепке и т.п.

6. Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды.

Постижение детьми категории эстетического начинается с «элементарных кирпичиков», своеобразного языка искусства: красоты звуков, цветowych пятен, абстрактных линий, остроумной трактовки образа лаконичными графическими средствами. Поэтому важно разместить в интерьере не громоздкие «классические» произведения живописи (Айвазовского, Шишкина, Сурикова и других авторов, ставших традиционными для украшения детских домов, лагерей, пансионатов и т.д.), а простые, но талантливые этюды, эстампы, абстрактные или полуреальные скульптуры, дающие ребенку представление об основах графического языка и о различных культурах - восточной, европейской, африканской.

Целесообразно в разных стилях представить детям одно и то же содержание сказки, эпизодов из жизни детей, взрослых: реалистическом, абстрактном, комическом и т.п. Тогда дети (с помощью взрослого) смогут обратить внимание не только на то, что изображено перед ними, но и на то, как это сделано, осваивая начала специфики разных жанров.

7. Принцип открытости - закрытости. Этот принцип представлен в нескольких аспектах.

Открытость Природе - такое построение среды, которое способствует единству Человека и Природы.

Это организация «зеленых комнат» - маленьких внутренних дворишков, которые могут быть остекленными, с растущими в них растениями - деревьями, кустарниками, травой. Это проживание вместе с детьми домашних животных - кошек, собак, за которыми дети ухаживают.

Открытость Культуре - присутствие элементов настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки.

Открытость Обществу - обстановка детского сада соответствует сути понятия «Мой дом», в котором особыми правами наделены родители.

Открытость своего «Я», собственного внутреннего мира ребенка (см. также принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия).

8. Принцип учета половых и возрастных различий детей. Предполагает построение среды с учетом половых различий, предоставление возможностей как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности.

Кроме того, при построении среды необходимо учитывать возрастные особенности детей при реализации каждого из принципов, раскрытых в предыдущих разделах настоящего параграфа.

6. Координация деятельности специалистов дошкольного образовательного учреждения при создании развивающей среды

В современном детском саду работают не только воспитатели, но и другие специалисты - музыкальные руководители, руководители по физической культуре и инструкторы по плаванию, педагоги по художественно-эстетическому развитию (преподаватели по изобразительной или театрализованной деятельности), иностранному языку, компьютерной грамотности, практические психологи, медики и др. Каждый из них организует педагогический процесс в определенных помещениях или на участке, использует соответствующее оборудование при работе с детьми, в той или иной степени принимает

участие в создании дизайна среды развития ребенка. Для того чтобы эта деятельность осуществлялась профессионально, необходимо, чтобы каждый из специалистов осознал собственную ответственность за определенное направление и вместе с тем осуществлял сотрудничество со своими коллегами по тем направлениям, которые являются общими для двух или нескольких профессионалов.

Гибкое (полифункциональное) использование помещений предполагает такое их рациональное использование, при котором зоны для разнообразной активности детей организуются не только в групповых комнатах, но и в спальнях, раздевалках, коридорах, холлах и даже лестничных проемах.

Какова же роль разных специалистов в этой работе? Приведем некоторые.

За устройство помещений, относящихся к возрастным или разновозрастным группам (групповая комната, спальня, раздевалка), отвечают в первую очередь воспитатели этих групп. При этом в организации отдельных зон для конкретных видов деятельности детей принимают участие освобожденные специалисты: например, при оформлении музыкальных уголков - музыкальный руководитель; уголка театрализованной деятельности в группе, содержащего разные виды кукольных театров, - руководитель театральной студии, если таковой имеется; при организации зон для двигательной активности - инструктор по физической культуре.

Следует выделить *общие помещения*, которые посещают воспитанники из разных групп. Это музыкальный и спортивный залы, бассейн, изостудия, «зимний сад», комнаты народного быта, медицинские кабинеты и др. *За их оформление, оснащение и оборудование отвечают соответствующие специалисты.* Однако с этими специалистами проводит консультации методист детского сада (заместитель заведующего по педагогической работе). *Методист осуществляет общую координацию создания развивающей среды, обеспечивающей целостность педагогического процесса.* Он обеспечивает при этом создание системы условий для воспитания и обучения детей разного возраста и по разным направлениям их развития в соответствии с образовательной программой детского сада. Поскольку методист занимается общей координацией, в его обязанности входит, например, составление графиков посещения детьми из разных групп общих помещений, времени таких помещений в режиме и по дням недели.

Создание звукового дизайна - общая задача разных педагогов, однако музыкальному руководителю принадлежит здесь особая роль. При отборе и приобретении аудиовизуальных средств, в частности аудиокассет и пластинок, важно учесть необходимость организовывать прослушивание музыкальных произведений на соответствующих занятиях, музыкальное сопровождение режимных моментов (марш для физкультурной зарядки, колыбельная при укладывании детей спать, другой музыкальный фон). Педагогический процесс можно существенно обогатить, имея звукозаписи природных явлений (шелест листьев, плеск моря, пение птиц и др.). Содержание этих звукозаписей отбирается воспитателем в соответствии с программным содержанием педагогического процесса.

Чрезвычайно важна *возрастная адресованность игрушек и оборудования.* Нередко в детском саду наблюдаются следующие явления: дети повзрослели, из младшей группы перешли в среднюю, а в групповом помещении все еще присутствуют «пирамидки» и «неваляшки». Задача воспитателя - следить за ассортиментом игрушек в соответствии с возрастом детей, а методиста - передать игрушки и оборудование в соответствующую возрастную группу.

Медицинские работники являются главными консультантами по соблюдению санитарно-гигиенических норм, созданию условий для охраны жизни и здоровья воспитанников.

Если в учреждении есть *практический психолог*, он должен нести ответственность за создание условий для развития и обеспечения эмоционального благополучия воспитанников. Он поможет воспитателю оборудовать «уголки уединения», проконсультирует, как лучше обеспечить ребенку психологический комфорт, организовать социальную среду развития.

Особая роль в создании среды принадлежит заведующей.

Заведующая, так же как и методист, *обеспечивает целостность педагогического процесса, а кроме того, его материально-техническое оснащение*, распределяя необходимые средства исходя из имеющейся экономической ситуации.

Согласованная профессиональная деятельность разных специалистов способствует созданию оптимальной развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

Контрольные вопросы и задания

1. Каковы требования к среде развития при проведении аттестации детского сада?

2. Какое место в государственном образовательном стандарте дошкольного образования занимают требования к среде развития ребенка? Почему эти требования являются составной частью государственного стандарта? Из каких основных компонентов он состоит?
3. Какие качества и свойства формируются у ребенка в условиях развивающей среды?
4. Какие изменения в создании среды современного дошкольного учреждения можно оценить как новые прогрессивные подходы? Как они способствуют развитию ребенка и его эмоциональному благополучию?
5. Назовите принципы построения развивающей среды. Какие из них могут быть реализованы в детском саду в ближайшее время, а какие - в более отдаленной перспективе? Объясните, почему именно.
6. Как организовать взаимодействие специалистов по созданию развивающей среды в детском саду? Приведите примеры того, в чем могут участвовать и за что именно отвечать разные специалисты.

Литература

- Детские ясли-сады. Нормы проектирования // Справочник по дошкольному воспитанию. Основные законодательные и инструктивные документы / Под ред. А. И. Шустова. - Изд. 4-е, испр. и доп. - М., 1980.
- Санитарные правила устройства и содержания детских дошкольных учреждений (детские ясли, детские сады, детские ясли-сады) // Справочник по дошкольному воспитанию. - М., 1980.
- Типовые правила пожарной безопасности для школ, школ-интернатов, детских домов, дошкольных и других учебно-воспитательных учреждений Министерства просвещения СССР // Справочник по дошкольному воспитанию. - М., 1980.
- Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное образование в России. - М., 1996.
- Стеркина Р. Б. О ходе российского эксперимента по аттестации и аккредитации дошкольных образовательных учреждений и разработке государственных стандартов дошкольного образования // Дошкольное воспитание. - 1996. - № 8; Вестник образования. - 1996. - №11.
- Стеркина Р. Б. Качество дошкольного образования и основные тенденции его изменения // Дошкольное воспитание. - 1996. - № 2.
- Стеркина Р. Б. Каким быть государственному стандарту дошкольного образования // Обруч. - 1996. - № 4.
- Стеркина Р. Б. Поговорим о преемственности // Обруч. - 1996. - № 5.
- Стеркина Р. Б. Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации // Дошкольное образование в России. - М., 1996.
- Петровский В. А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении // Дошкольное образование в России. - М., 1993.
- Аттестация и государственная аккредитация дошкольных образовательных учреждений. - М., 1997.
- Эксперимент по аттестации и аккредитации дошкольных образовательных учреждений в Российской Федерации // Вестник образования. - 1994. - №11.
- Развивающая среда в дошкольном образовательном учреждении // Обруч. -1997.-№3.

Глава 20 ОБЩЕНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1. Общение

Начиная с рождения человек живет среди других людей. Сначала, в младенческом возрасте, круг его общения довольно узок -это близкие взрослые, которых он хорошо знает. Затем в его жизни появляются менее знакомые люди и сверстники. Это тоже происходит довольно рано - некоторые психологи считают, что уже на втором году жизни можно отметить первые признаки общения между детьми. Чем старше становится человек, тем шире круг его общения, тем разнообразнее его контакты.

Общающийся человек называется *субъектом общения*. При этом очевидно, что общение как психологический процесс помимо субъекта общения предполагает, как минимум, еще одного или нескольких людей, которые являются его *партнерами по общению*. Понятно также, что каждый из партнеров по общению, в свою очередь, также является субъектом общения. Следовательно, в общении всегда участвуют двое или более субъектов.

В психологии отсутствует общепринятое определение общения, поскольку оно составляет контекст всей нашей жизни и проникает во все ее сферы. Психическое развитие человека, его образование, установки, нормы и ценности, привычки и манеры, весь стиль его жизни зависят от его общения. В

частности, в психолого-педагогической литературе описан так называемый «феномен Маугли», когда исследователи находили детей, воспитанных животными. Эти дети вели себя как животные (причем именно те животные, у которых они воспитывались) и, в сущности, не являлись людьми. При этом чем старше такой ребенок, т.е. чем дольше он прожил в среде животных, тем меньше остается возможностей для его возвращения в человеческое общество; для детей старше 8-10 лет этот процесс необратим.

Функции общения. Итак, общение представляет собой сложный, многогранный процесс, в котором могут быть выделены следующие его стороны, или функции:

- коммуникация (обмен информацией);
- интеракция (обмен действиями);
- социальная перцепция (восприятие людьми друг друга).

Функции общения дают нам представление о том, что конкретно происходит в процессе общения между людьми и каковы могут быть его результаты. *Коммуникация*, или коммуникативная сторона общения, отражает процессы обмена информацией между общающимися людьми. При этом отдельный акт передачи информации от одного партнера другому и ее приема называется *коммуникативным актом*. *Интеракция* помимо обмена информацией предполагает также обмен определенными действиями между партнерами по общению. В процессах восприятия друг друга партнерами по общению (*перцептивная* сторона общения) фиксируются отношение людей друг к другу, их взаимное влияние друг на друга, их сопереживание и взаимопонимание.

Целью общения педагогов с детьми является *развитие ребенка*. Эта цель обычно достигается в совместной деятельности педагога с ребенком. Образовательный процесс часто строится на активных действиях педагогов и детей как субъектов общения, и их общение становится центром взаимодействия.

Компетентность в общении. По собственному опыту мы знаем, что есть люди, которые общаются хорошо, в их обществе приятно находиться. Они *умеют* общаться. Человек, умеющий общаться, обеспечивает нам чувство комфортности, ощущение собственной значимости в его глазах, чувство, что нас понимают и нам сочувствуют. Кроме того, он всегда выбирает тот предмет общения, который нас интересует. Выражение «У нас хороший контакт» означает «Мы понимаем друг друга, нам интересно друг с другом».

Но встречаются также люди, в обществе которых чувствуешь себя неуютно, которые либо подавляют собеседника, либо ведут себя неадекватно, или общаться с ними просто неинтересно. Они вызывают у нас раздражение или неловкость, или чувство, похожее на страх. Их общества мы обычно стремимся избегать. При этом мы можем отдавать себе отчет, что это хороший человек, но общаться с ним нам почему-то не хочется. Обычно это означает, что человек не умеет общаться.

Таким образом, общение с людьми требует определенных умений, знаний, как строить процесс общения в том или ином случае, понимания, к чему приводит тот или иной стиль общения, постоянного внимания к тому, какую реакцию мы вызываем у своего партнера. Обладание такими средствами называется *компетентностью в общении*.

В общении с ребенком педагог выступает не просто человеком, который умеет общаться. Компетентность во взаимодействии с ребенком - одно из основных составляющих его профессионализма, поскольку именно в общении происходит развитие ребенка. От того, как построен процесс общения, зависят результаты образования, т.е. направление и уровень развития ребенка. Поэтому педагог строит взаимодействие с ребенком, учитывая как общие законы хорошего общения, так и основные закономерности развития ребенка.

Человек, компетентный в общении, прежде всего устанавливает определенную атмосферу общения, которая помогает его партнеру чувствовать себя свободно и комфортно. Один из советов, который можно дать человеку, желающему установить хорошую атмосферу в общении, состоит в следующем: предложите тот предмет разговора, который интересен вашему партнеру, в котором он либо чувствует себя вполне компетентным, либо хочет что-то узнать.

Ребенок по своей природе всегда хочет что-то узнать, и это на первый взгляд делает процесс общения с ним более легким с точки зрения выбора предмета. Однако законы общения в полной мере действуют и в этом случае: предлагая ребенку тот или иной предмет общения, необходимо сделать так, чтобы этот предмет был ему интересен. Сделать это можно, отталкиваясь от реальных интересов ребенка, которые мы выясняем в процессе общения с помощью получения от него «обратной связи».

Позиции в общении. Создавая атмосферу взаимодействия с ребенком, необходимо также учитывать возможность разных *позиций* в процессе общения. От того, какую позицию займет субъект общения и какую позицию он отведет своему партнеру, зависит гладкость, бесконфликтность общения, та степень доверия, которое возникает между партнерами. Позиция в общении определяется общим отношением субъекта общения к своему партнеру и может проявляться самыми различными способами. Наиболее благоприятную атмосферу общения создает позиция равноправного партнера, которая характерна для личностно-ориентированного образования. Если педагог в общении с ребенком занимает позицию равноправного партнера, он обеспечивает взаимное доверие и создает хорошие условия для обсуждения любой проблемы.

Разумеется, речь идет не об абсолютном равенстве ребенка и педагога, но об их *равноценности*. Поскольку и ребенок, и взрослый педагог равноценны, они могут занимать в общении позиции равноправных партнеров. Они равноправны, хотя, возможно, и не равны. И ребенок, и взрослый - люди, их различает лишь объем личного опыта, знаний, уровень развития. Именно с этой точки зрения педагог равноценен ребенку, хотя и не равен ему по уровню развития.

Общение, в котором оба партнера занимают равноправную позицию, называется в психологии *партнерским*. Обеспечение равноправности позиций в общении происходит разными путями, однако начинается оно с пространственных условий. *Организация пространства* при взаимодействии между педагогом и детьми имеет очень большое значение для партнерского общения. В частности, при взаимодействии с ребенком педагогу имеет смысл выбирать позицию «глаза на одном уровне», которая исключает пространственное доминирование педагога и смягчает разницу в физическом росте взрослого и ребенка. При организации групповых дискуссий, занятий, разговоров с детьми и т.п. имеет смысл садиться или становиться таким образом, чтобы все партнеры могли видеть глаза друг друга (для этого оптимальной является форма круга).

Во взаимодействии с ребенком мы не только принимаем от него информацию о его настроениях, переживаниях, уровне понимания, уровне заинтересованности и т.п., но и даем ему «обратную связь» о собственной включенности в процесс общения, о своих ощущениях и эмоциях. Ориентируясь на наши реакции, ребенок строит представление о собственных успехах или неудачах, ошибках или достижениях, у него возникает *представление о себе* как о личности. Искренне радуясь его успеху, сочувствуя его беде, серьезно и заинтересованно относясь к его проблемам и неудачам, вы оказываете ребенку *поддержку*, в которой так нуждается маленький человек.

Разумеется, педагогу, который пользуется определенными технологиями взаимодействия с ребенком, отнюдь не всегда имеет смысл демонстрировать свою непосредственную реакцию. Все мы люди, и различные внешние обстоятельства могут повлиять на наше самоощущение. Но ни в коем случае не стоит допускать, чтобы плохое настроение, усталость или раздражение разбили взаимодействие педагога с ребенком, разрушили их *контакт*.

Если вы никак не можете сразу справиться со своей непосредственной реакцией, например, на какую-то ошибку или бестактность ребенка, то иногда можно сказать: «Знаешь, я сейчас не могу разговаривать, подожди немного. Я приду в себя, тогда поговорим». Если у педагога все валится из рук и не получается занятие или совместная игра, не стоит насиловать себя и ради «сохранения лица» делать вид, что все в порядке: у вас, скорее всего, это все равно не получится. Не стесняйтесь признаться детям: «Что-то я сегодня не в форме, давайте поиграем (позанимаемся) потом». Можно даже попросить детей: «На десять минут оставьте меня в покое, не трогайте меня». Даже очень маленькие дети по собственному опыту знают, что в жизни бывают неудачи и плохое настроение, и поймут вас, если вы искренни и остаетесь самим собой, а не стараетесь выглядеть непогрешимыми. Итак, в общении очень важно быть естественным, *оставаться самим собой*.

Взаимодействие с детьми предполагает, что педагог должен корректировать поведение ребенка. Однако имеет смысл делать это не посредством простого запрета, окрика или замечания, а с помощью *позитивных сообщений*. Можно представить себе два основных типа ситуаций, когда воспитатель или учитель должен корректировать ребенка: 1) когда последствия действий ребенка не слишком тяжелые или вызваны его ошибкой; 2) когда последствия затрагивают других людей и являются результатом сознательного действия ребенка.

В первом случае (к которому относятся, например, ситуации, связанные с ошибками в учебе, неудачами в какой-либо деятельности или с попытками сделать что-то по-своему) позитивное сообщение педагога должно заключать в себе поощрение ребенка действовать дальше. Например, если ребенок не смог чего-то сделать по вашей просьбе, ни в коем случае нельзя говорить ему: «Эх ты, не смог

сделать такую простую вещь!» Не очень хорошо также, если педагог, ничего не сказав ребенку, например, просто попросит о том же другого ребенка или сделает это сам. Но не стоит и отделяться от ребенка фразой типа: «Ну, ладно, ничего». Позитивным сообщением в этом случае будет сообщение типа: «Спасибо тебе, ты очень старался!» Такие сообщения, как: «Так уже гораздо лучше!», «У тебя обязательно получится!», «Попробуй еще», «Я не думаю, что для тебя это должно быть трудно», «У всех бывают неудачи» и т.п., - побуждают ребенка к дальнейшим действиям.

Второй тип ситуаций (к которым относятся, например, действия, связанные с опасностью для самого ребенка или других детей, а также асоциальные действия ребенка) требует пресечения действий ребенка. В этом случае позитивные сообщения преследуют цель изменить поведение ребенка. Но и здесь не должно быть простой критики действия ребенка и запрета. Позитивное сообщение, призванное изменить поведение ребенка, включает следующие компоненты:

- 1) описание произведенного им действия;
- 2) описание возможного (или неизбежного) результата этого действия;
- 3) предложение альтернативного варианта поведения.

Совершенно необходимо, чтобы в структуру такого сообщения входили все три звена. Особенно важно не ограничиваться объяснением, почему так делать не стоит или нельзя, а предложить ребенку другой вариант поведения в этой ситуации.

Обратная связь. Современная педагогика употребляет термин «взаимодействие» как альтернативу термину «педагогическое воздействие», который предполагает, что в общении педагога с ребенком последний остается пассивным, а педагог производит на него определенное воздействие в соответствии с собственными, лишь ему (педагогу) известными целями. Реальная же ситуация сильно отличается от такого представления, поскольку даже в процессе воздействия всегда есть реакция ребенка на действия педагога, которая выражается в собственных действиях ребенка. Другое дело, что педагог может не замечать этой реакции либо воспринимать ее как помеху в том случае, если она выходит за рамки его плана.

Реакция партнера по общению на наши действия в психологии общения называется *обратной связью*. Именно обратная связь предоставляет нам информацию о реальных интересах и актуальном состоянии нашего партнера (в данном случае ребенка) в момент взаимодействия. Педагогов интересует реакция ребенка на конфликт и на похвалу, на заданный вопрос и на предложение обсудить что-либо. Более того, любой коммуникативный акт, т.е. действие по передаче информации, может быть успешным лишь в том случае, если эта информация была принята и понята нашим партнером. А ведь именно передача информации традиционно считается центральным процессом любого образования. Значит, необходимо убедиться, что ваша информация достигла адресата. Таким образом, обратная связь во взаимодействии с ребенком является основой успешности всего образования.

Контакт с партнером по взаимодействию. Одной из основных задач воспитателя, стоящего на позиции развивающего образования, является достижение хорошего контакта с ребенком. Для того чтобы осуществить полноценный контакт с партнером по общению, нужно иметь информацию о его личности: о его взглядах, интересах, настроении в момент общения и т.д. Всю эту информацию предоставляет нам обратная связь. Существует только одна форма общения, которая может обойтись без обратной связи, - это приказ или команда. Но, во-первых, вряд ли ее можно назвать полноценным общением, а во-вторых, умный командир все равно старается хотя бы время от времени получать информацию о состоянии подчиненного, поскольку это обеспечит лучший контакт с ним, а следовательно, лучшее понимание приказа. В любом случае, команда и приказ никак не могут считаться хорошим контекстом развития, поэтому контакт с ребенком является необходимым условием развивающего образования.

Хороший контакт в общении может возникнуть только в том случае, если педагогу безразлично, как к нему относится партнер, как он его воспринимает. В противном случае ребенок сразу поймет, что в нем не видят равного в общении, а лишь пытаются достигнуть с его помощью своих целей, т.е. манипулируют им, а следовательно, не относятся к нему как к полноценной личности. Искреннее уважение к партнеру по общению является необходимым условием возникновения хорошего контакта. В том случае, когда в качестве нашего партнера по общению выступает ребенок, уважение является особенно важным условием взаимодействия, поскольку для ребенка оно представляет собой сигнал о том, что он любим, значим, что он хороший и у него все получается.

Активное слушание. Для того чтобы установить хороший контакт с партнером по общению, необходимо быть искренне *заинтересованным* в нем как в личности, а следовательно, в его мыслях, переживаниях, настроении. Эта заинтересованность помогает понять, что же действительно чувствует ребенок, что ему интересно, что он имеет в виду, когда, например, просит поиграть с ним. Возможно, ему скучно (и тогда это просьба об общении), а может быть, он не знает, как играть в эту игру (тогда это просьба о помощи), а может быть, он просто хочет привлечь к себе внимание - и в этом случае это просьба о любви. Только если мы правильно поймем ребенка, в нашем общении с ним возникнет хороший контакт.

Как же понять, что действительно чувствует и хочет ребенок? Иногда можно что-то уточнить у самого ребенка. Но, во-первых, сделать это может не позволить возраст ребенка, а во-вторых, даже взрослый человек не всегда расскажет вам о своих потаенных чувствах и желаниях; ребенок же может их просто не сознавать.

В психологии общения существует специальная техника, которая дает нам возможность проникнуть во внутренний мир ребенка, понять его реальные интересы, настроение, эмоции. Эта техника носит название *активного слушания*. Активное слушание партнера по общению предполагает ваше стремление понять, что же он хочет вам сказать на самом деле. В словах и поведении, в интонации и мимике ребенка всегда содержится эта информация, надо лишь внимательно к нему прислушаться. Однако, как правило, в реальной жизни мы привыкли уделять слишком мало внимания тому, что ребенок нам говорит. Педагог часто занят собственными делами и заботами, жизнь в детском саду и в школе часто расписана по минутам, и мы просто не успеваем выслушать ребенка, в лучшем случае, делаем это формально.

Американский психолог Вирджиния Сатир особо подчеркивала, что, если взрослый не может выслушать ребенка, ему не стоит даже делать вид, будто он слушает. Если у ребенка возникла проблема, которую он считает важной, необходимо уделить ему все ваше внимание. Если же вы в данный момент не можете этого сделать, объясните ребенку, что сейчас вы заняты и подойдете к нему, как только освободитесь. Но при этом чрезвычайно важно помнить ваше обещание и, не дожидаясь повторного напоминания, уделить ребенку внимание, как только появится такая возможность.

Активное слушание предполагает не только общую заинтересованность в личности партнера, но и умение слушать. При помощи особой техники активного слушания, которая в психологии общения называется техникой *«настройки»*, мы можем получить интересующую нас информацию. Настройка на партнера предполагает особое внимание к нему, способность поставить себя на его место. Настраиваясь на ребенка как на партнера по общению, не стоит торопиться с выводами, имеет смысл проверить несколько возникших у вас предположений, сформулировав их, чтобы понять, правильно ли вы его поняли.

Уверенность в себе, самооценка. Когда мы общаемся с другими людьми, мы отражаемся в них, как в разных зеркалах. Подобно тому, как, глядя на себя в зеркало, мы составляем мнение о своей внешности, так же по реакции на нас партнеров по общению, по их отношению к нам мы составляем мнение о себе как о личности. Чем шире круг общения человека, тем больше он знает о себе, поскольку контакты с разными людьми отражают разные наши стороны.

Когда партнерами по общению являются взрослые, зрелые люди, они в состоянии сделать поправку на то, что зеркало может оказаться кривым и исказить действительность. Однако даже взрослый человек испытывает не слишком приятное чувство, когда в качестве обратной связи он видит неуважительное к себе отношение. Ребенок же просто не способен подвергнуть критике реакцию на себя взрослого, авторитетного для него человека. Он полностью доверяет ему и его оценке самого себя, поэтому его отношение принимается ребенком безоговорочно. Уважительное и серьезное отношение значимого взрослого в большой степени формирует отношение ребенка к себе, его уверенность в собственных силах, в том, что он хороший, умный, добрый и достоин уважения. Точно так же влияет на развитие личности ребенка и отношение к нему со стороны сверстников, особенно начиная со старшего дошкольного возраста.

Таким образом, у ребенка возникает *уверенность в себе*, которая в более старшем возрасте перерастает в *самооценку*. Каждый человек обладает какой-то самооценкой: мы знаем, что в этой области у нас все получается хорошо, а здесь нам имеет смысл чему-то подучиться. Но хорошо себя чувствует только тот человек, который знает, что в принципе с ним все в порядке, и если у него что-то не

получается, то это не влияет на то, что он хороший человек. Это значит, что его общая самооценка положительна и устойчива, хотя как умный человек он понимает, что его возможности ограничены.

У ребенка дошкольного и младшего школьного возраста общая самооценка находится в процессе формирования, она еще не устоялась и подвержена любому влиянию. Поэтому дети этого возраста (особенно первоклассник, все условия жизни которого резко поменялись, когда он пошел в школу) нуждаются в постоянном одобрении, в подтверждении, что в принципе он хороший и достоин любви. Например, данные современных психологических исследований показывают, что положительная самооценка ребенка играет значительно большую роль в успешном обучении, чем уровень его умственного развития. Ребенок с положительной самооценкой готов рисковать и пробовать снова и снова, поскольку он верит в себя.

Однако для формирования положительной самооценки недостаточно, если мы просто все время будем повторять ребенку: «В принципе ты хороший». Если эта оценка не будет подтверждаться в каждой конкретной деятельности, он очень быстро поймет, что воспитатель или учитель неискренен и говорит так по обязанности. Поэтому, если у ребенка что-то не получается, очень важно подбодрить его, сказав, например: «Ничего страшного, так бывает со всеми. Попробуй еще, я знаю, что у тебя получится». Если каждый конкретный успех ребенка вызывает искреннюю радость педагога, то это также большая поддержка для его общей положительной самооценки.

Голландский исследователь Ван-Дейк характеризует положительную и отрицательную самооценку. *Негативная* самооценка выглядит следующим образом: «Я недооцениваю свои возможности. Я не верю самому себе. Я исхожу из того, что меня ждет неудача, что бы я ни делал. Я исхожу и из того, что меня не любят. Если мне что-то удастся, то я говорю себе: мне повезло. Если у меня не получается, я отношу эту неудачу на собственный счет. Это меня сильно огорчает. Я колеблюсь и испытываю сомнения при принятии решения».

А вот *позитивная* самооценка: «Я вижу себя таким, какой я есть. Я ставлю себе реальные цели и исхожу из того, что достигну их.

Успешные результаты я отношу на счет собственных усилий и способностей. Если я терплю неудачу, это не сильно меня огорчает, и я напрягаю силы, чтобы в следующий раз обеспечить более полный успех. Я довольно хорошо умею принимать решения».

Конечно, абсолютно негативная самооценка в жизни встречается очень редко. Кроме всего прочего, это объясняется также и тем, что человек, даже маленький, инстинктивно защищается от массивной и обвальной отрицательной оценки со стороны окружающих, если он с ней сталкивается. Однако наши непродуманные реакции могут в большой мере способствовать появлению отрицательной самооценки.

Средства общения. Итак, в процессе взаимодействия мы получаем от ребенка обратную связь и сами даем ее. Какими же средствами пользуется субъект общения для того, чтобы давать и принимать сообщения обратной связи? Само собой разумеется, что мы можем просто сказать (или написать) о своей реакции, о своем впечатлении или чувстве. Такое общение, когда люди обмениваются информацией с помощью слов, называется *вербальным*. Довольно часто, однако, в общении используются и другие средства, которые передают нашему партнеру по общению определенную информацию, наше переживание или впечатление ничуть не менее, а иногда и более ярко, чем слова. В наибольшей степени это относится именно к эмоциям и переживаниям. Если в ответ на замечание или критику педагога ребенок просто заплачет, вы поймете чувство, которое он испытывает, гораздо лучше, чем если бы ребенок прочел вам целую лекцию о том, как ему обидно и как несправедливо вы с ним поступили. Такие средства общения, которые позволяют партнерам осуществлять обмен информацией без использования слов, называются *невербальными*. Определенное выражение лица, поворот головы, движение, манера поведения, взгляд, подмигивание могут сообщить очень много информации о состоянии партнера. Невербальные средства общения относятся к так называемому «языку тела», который присутствует в любом человеческом общении. Невербальное общение, как правило, сопровождает вербальное и дополняет его. При этом используется не только «язык тела», но и такие невербальные, но сопровождающие речь средства, как интонации, паузы, повышение и понижение тона, громкость речи и т.п.

Таким образом, чтобы получить наиболее полную информацию о состоянии ребенка, необходимо обращать внимание на невербальные составляющие его поведения в процессе взаимодействия. Наблюдая, воспитатель смотрит на ребенка и слушает его, отмечая интонацию, паузы, выражение лица, жесты и пр. Все эти невербальные (молчаливые) особенности поведения детей очень важны

для наблюдателя, который хочет проникнуть во внутренний мир ребенка. Именно понимание ребенка, его состояния, уровня развития, настроения, его желаний и общих устремлений дает нам возможность построить процесс общения с ним таким образом, чтобы оно способствовало его развитию.

Позиция педагогического воздействия в общении с ребенком. Иногда педагог имеет некоторый, порой неосознаваемый, образ того, каким он хотел бы видеть этого ребенка в будущем. В соответствии с этим образом он может предпринимать усилия, направленные на то, чтобы «совместить» реального ребенка с этим идеальным образом. При этом живой ребенок воспринимается как «материал» в руках педагога - подобно глине или необработанному камню. Иногда это материал послушный, иногда не очень, но в любом случае ему требуется придать определенную форму - разумеется, в его же интересах и из лучших побуждений. Воспитателю в группе или учителю в классе кажется, что это естественно, ведь ребенка надо научить многим вещам: читать и писать, рисовать и петь, соблюдать правила вежливости, обрести навыки самообслуживания - и еще многим и многим вещам, которые ребенок делать не умеет и которые будут ему необходимы в жизни.

В этом случае мы имеем дело с серией педагогических воздействий на ребенка, и говорить о каком-либо общении, которое явилось бы контекстом его развития, не приходится. Мы уже подчеркивали, что общение всегда предполагает наличие, как минимум, двух партнеров, которые равноценны.

Какие конкретные педагогические действия может осуществить воспитатель, занимающий *позицию педагогического воздействия* при контакте с ребенком? В такой атмосфере можно:

- сообщить некоторую информацию;
- показать, как надо производить определенные простые действия;
- проконтролировать, может ли ребенок воспроизвести данную информацию или действие.

В результате возникают уроки или занятия, на которых педагог, следуя заранее составленному жесткому плану, сообщает детям определенную четко отмеренную информацию либо задает образцы действия (показывая, как надо писать, рисовать, считать и т. п.). При этом его цель, разумеется, состоит в том, чтобы дети усвоили эту информацию или смогли самостоятельно повторить это действие. Контролируя усвоение информации, педагог в качестве основного критерия (показателя) усвоения обычно использует степень близости ответа или действия ребенка к заданному образцу: чем ближе ответ или действие ребенка к тому, что говорил или показывал педагог, тем лучше усвоена информация или сформирован навык.

Позиция педагогического воздействия может проявляться не только на организованных занятиях, но и в свободной деятельности. Как правило, ее можно заметить по большому количеству указаний или запретов, которые педагог делает в адрес ребенка без объяснения, зачем это нужно или к чему это может привести («Принеси», «Положи», «Надо делать так», «Не бегай», «Прекрати!», «Не смей!» и т.п.). В этом случае цель педагога также обычно заключается в том, чтобы добиться от ребенка выполнения действия (или, в случае запрета, прекращения его).

Однако, сообщая ребенку определенные сведения или задавая ему образец действия, мы должны отдавать себе отчет в том, что имеем дело не с записывающим устройством, которое способно механически воспроизвести заложенную в него информацию, и не с автоматом, который выполняет команды, а с живым человеком. Ребенку может быть скучно то, о чем рассказывает воспитатель, он может быть рассеян, утомлен, он может отвлекаться на более интересные происшествия («А за окном птичка пролетела»; «Наконец выглянуло солнышко, и эта капля на листике сверкает»; «Как странно ползет эта муха: она как будто не наступает на трещины на стене» - да мало ли, что еще может привлечь его внимание). Наконец, ребенок может просто не понимать объяснений воспитателя: для него они представляют собой пустой набор слов, лишенных смысла (например, потому, что лично для него материал оказался слишком сложным, не соответствует уровню его развития).

Педагог, стоящий на позиции воздействия, скорее всего, ничего этого не заметит, потому что он сообщает информацию или показывает образец действия, пренебрегая обратной связью, т.е. находится в режиме монолога. Его не интересует, чем занят ребенок, не думает о том, что знания или умения, которые формируются у ребенка в такой ситуации, с большой вероятностью могут оказаться отрывочными, формальными и непрочными. В результате ребенок, которого вроде бы научили читать, может быть, никогда не возьмет книгу по собственному желанию, а занятия, на которых его заставляли что-то рисовать, отбили у него вкус к рисованию, возможно, на всю жизнь. Более того, мы рискуем, что к концу дошкольного возраста ребенок привыкнет только *исполнять*, и окажется почти не способен проявить *инициативу* и взять на себя *ответственность*.

Общение в группе детей. Каждый из нас не просто развивается как личность, но и является членом группы - даже разных, больших и малых групп. Мы - члены семьи, члены коллектива на работе, можем быть членами группы, которую связывает общее увлечение или профессия, убеждения или точка зрения и т.д. Ребенок также не может рассматриваться сам по себе, он является членом группы детей, с которой воспитатель имеет дело. Включенность ребенка в группу предполагает, что у него есть в ней определенная роль.

Мы видим, как девочки собираются играть в «дочки-матери», при этом Катя предложила тему игры, она же распределяет роли, в развитии сюжета игры в основном учитываются ее предложения. В этой группе девочек Катя - явный *лидер* в игре, а поскольку игра - ведущая деятельность в дошкольном возрасте, очень вероятно, что Катя выступает как лидер и в других видах деятельности детей. При этом нас интересует, действительно ли Катя хорошо организует игру, свободно придумывает игровые ходы и повороты сюжета, обеспечивает детей всем необходимым для развития игры, быстро находится в ситуации конфликтов между ее участниками, т.е. выступает как *деловой лидер*, либо ее лидерство обусловлено какими-то другими свойствами ее личности, например способностью к эмоциональному самовыражению.

В той же группе девочек Аня послушно следует всем указаниям Кати, а Марина, напротив, все время спорит и старается захватить лидерство. Какова роль каждой из этих девочек? Как они относятся друг к другу и каково их мнение друг о друге? И наконец, как их отношения и групповые роли влияют на развитие каждой из девочек?

Наблюдение за группой является источником ответов на все эти вопросы и на многие другие. Помимо того что воспитатель нуждается в информации о характеристиках, влияющих на развитие личности ребенка как члена группы, воспитателю важно знать и то, как разные дети влияют на атмосферу в группе. Например, вы хорошо знаете, как трудно бывает овладеть вниманием группы, если один из детей расшалится. В этом случае вся ситуация, казалось бы, провоцирует воспитателя на окрик, строгую интонацию, принятие каких-то особых мер к шалуну. Однако возможны совсем другие педагогические решения: подхватить шутку, но вовремя свернуть ее; предложить ребенку роль главного помощника воспитателя в готовящейся игре или занятии; попросить шалуна помочь новичку и т.п.

Однако нужно знать, какое из этих (и еще множества других) решений выбрать именно для *этого* ребенка, поскольку в разных случаях эффективными будут разные решения, а выбрать педагог должен сразу, возможности пробовать разные варианты обычно не бывает. Чтобы решить сразу и наверняка, мы должны знать *причину* такого поведения ребенка, которая часто связана с групповой ролью ребенка либо с его специфическими отношениями с кем-то из детей. Наконец, воспитатель нуждается в информации, касающейся общего статуса группы. Каждому знакома, например, ситуация, которую можно было бы обозначить «Сегодня они меня не слышат». У всех воспитателей бывают дни, когда вы спрашиваете себя: «Что сегодня случилось с детьми?» Это происходит потому, что группу детей нельзя рассматривать просто как «сумму» детей; в группе возникают особые групповые процессы - вы не раз сталкивались, например, со случаями «эмоционального заражения», когда один хулиганящий (или, наоборот, капризничающий) ребенок «заражает» своим настроением всю группу.

Итак, вы нуждаетесь в обратной связи от группы. При этом имеет смысл обращать особое внимание, например, на размер группы. Запомним, что оптимальной в этих случаях является группа из трех-пяти детей, поэтому метод работы в малых группах обычно дает наилучшие результаты.

Необходимо учитывать отношения детей между собой: например, не стоит помещать в одну группу двух детей, которые соперничают в лидерстве, если вы никогда не наблюдали у них стремления договориться. В этом случае вы могли бы построить специальную ситуацию, которая помогла бы им сотрудничать друг с другом. На характер общения двух детей может повлиять, например, присутствие третьего ребенка, а тем более взрослого.

Общение как сотрудничество. Зона ближайшего развития. Закладывая основы теории развивающего образования, Л.С. Выготский рассматривал общение взрослого с ребенком как *сотрудничество*. Сотрудничество предполагает равную заинтересованность и педагога, и ребенка в их общей деятельности, их совместное участие в ней. Позиция педагога при этом заключается в том, чтобы, понимая и уважая интерес ребенка к определенной деятельности, поддерживать и развивать этот интерес своим активным участием, деликатно помогать ребенку в том случае, когда ему действительно требуется помощь, предоставляя ребенку свободу в выполнении этой деятельности и в

принятии решений внутри нее. Сотрудничество исключает всякие формы давления со стороны педагога, в том числе требование, чтобы ребенок действовал строго по образцу. Правила выполнения деятельности, в том числе и образцы, разумеется, вводятся педагогом. Однако обучение в форме сотрудничества предполагает, что ребенок хорошо понимает и соглашается с тем, что способ действия, предложенный педагогом, наиболее эффективен. Если же ребенок тем не менее хочет попробовать собственный путь, педагог, стоящий на позиции сотрудничества, всячески поддерживает это его стремление. Вместе с ребенком он пробует предложенное им решение, а затем обсуждает с ним полученные результаты. Общение педагога с ребенком в форме сотрудничества обеспечивает наиболее полноценное развитие ребенка и, следовательно, является контекстом развивающего обучения.

Наиболее ярким примером сотрудничества взрослого с ребенком является работа педагога в *зоне ближайшего развития* ребенка. Основной смысл понятия «зоны ближайшего развития» заключается в том, что ребенок может совершать некоторые действия или решать определенные задачи *только совместно* со взрослым, более старшими детьми или с более развитыми сверстниками. Предположим, говорит Л.С.Выготский, что два ребенка одного и того же возраста самостоятельно решают задачи одного и того же класса со сходным результатом. Это будет означать, что *уровень их актуального развития* примерно одинаков и соответствует, допустим, умственному возрасту 7 лет. Но давайте попробуем предложить им решать более сложные задачи в сотрудничестве со взрослым. «Перед нами, - пишет далее Л.С.Выготский, - два ребенка с одинаковым умственным возрастом в 7 лет, но один из них при малейшей помощи решает задачи на 9 лет, а другой - на 7 с половиной. Одинаково ли умственное развитие обоих этих детей? С точки зрения самостоятельной их деятельности - одинаково, но с точки зрения ближайших возможностей развития они резко расходятся. То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает нам зону его ближайшего развития».

Уровень актуального развития ребенка показывает нам, какие психические процессы у него уже сложились, т.е. фактически по его актуальному развитию мы можем судить об уже *завершенных* циклах развития. Однако целью образования является перспективное развитие ребенка, поэтому развивающее образование использует те его процессы, которые находятся в становлении, а не только те результаты развития, которые уже достигнуты. В детском саду и в школе учат чему-то новому, продвигая ребенка в его развитии, давая ему возможность постараться сделать немножко больше, чем то, что ему и так легко дается.

Перспективы развития у двух детей из нашего примера различны, поскольку различны зоны их ближайшего развития. Поэтому развивающее обучение всегда ориентируется на зону ближайшего развития ребенка, превращая эту зону с помощью педагогики сотрудничества в актуальный уровень развития ребенка. То, что ребенок сегодня делает в сотрудничестве со взрослым, завтра он будет делать самостоятельно. Таким образом, образование, ориентированное на педагогику сотрудничества, ведет развитие за собой, а не следует за ним.

Однако педагогика сотрудничества не просто дает нам возможность обнаружить зону ближайшего развития ребенка и использовать ее при построении образовательной стратегии. Развивающее образование ведет развитие за собой, *создавая зоны ближайшего развития* ребенка. Сотрудничество пробуждает к жизни такие психические процессы, которые никогда бы не возникли без общения, построенного на сотрудничестве.

2. Деятельность

Понятие деятельности. В основу теории развивающего образования в отечественной психолого-педагогической науке положено понятие *деятельности*. Именно деятельность определяет самостоятельность и ответственность ребенка в собственном развитии и дает возможность педагогу отчетливо представлять себе, какие конкретные цели развития он должен ставить в обучении и воспитании. Общение представляет собой те условия, тот общий контекст, в котором развивается деятельность.

Понятие деятельности разрабатывалось в отечественной психологии в работах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейна, П.Я.Гальперина и др. Несмотря на некоторые различия в трактовках принципа деятельности у разных авторов, можно выделить общие характеристики индивидуальной деятельности и ее развития. Деятельность всегда предполагает наличие некоторого действующего *субъекта* и тот *объект*, который преобразуется субъектом. Деятельность всегда имеет

свой *предмет*, т. е. она всегда учитывает те стороны или свойства объекта, на которые она направлена.

При этом можно выделить *внешнюю* и *внутреннюю* деятельности. Так, если человек совершает некоторое преобразование объекта, которое мы можем увидеть (например, забивает гвоздь, острогощает палочку, работает паяльником, разделывает мясо, строит дом и т.п.), то мы фиксируем его внешнюю деятельность, поскольку тот объект, с которым он работает, изменяется на глазах, и мы можем видеть, что он делает. Если же субъект решает в уме задачу, вспоминает стихотворение, придумывает рассказ, сочиняет музыку, просто обдумывает, как ему поступить, то он при этом также преобразует объект (задача находит свое решение, стихотворение обретает недостававшие строки, возникает рассказ или музыка, которых до этого не было, и т.п.) и затрачивает на это определенные, иногда большие усилия. Однако мы не можем без его помощи зафиксировать изменения этого объекта и его собственные действия: они происходят в его сознании. Такая деятельность называется *внутренней*.

В то же время если мы задумаемся, каким образом осуществляется внешняя деятельность, то нам станет ясно, что и оно имеет свою внутреннюю часть. Ведь для того чтобы построить дом, припаять контакты, даже забить гвоздь, субъекту необходимо спланировать эту деятельность, постоянно осуществлять контроль за ее успешным протеканием, корректировать ошибки, когда они появляются. Таким образом, в любой человеческой деятельности всегда есть внутренняя составляющая, которая называется *психической деятельностью* субъекта. Внешняя часть может присутствовать, а может быть невидна, однако именно психическая деятельность составляет суть функционирования (действия) и развития психики. *Именно психическая деятельность развивается в процессе развития ребенка.* Но что именно может развиваться в деятельности?

В любой деятельности всегда есть то, что побуждает человека осуществлять деятельность, **мотив**. *Мотив - это тот личный интерес, та ценность, та конкретная потребность субъекта, которая побуждает его деятельность.* Именно по мотиву мы можем определить, какую конкретно деятельность реализует взрослый человек или ребенок. Предположим, ребенок-первоклассник сидит и читает книгу. Присмотритесь к нему: он медленно ведет пальцем по буквам, шевелит губами, стараясь сложить буквы в знакомые слова. Когда он натывается на знак препинания, он его проскальзывает, стараясь попасть пальцем на следующую букву; так же он поступает с абзацами. Паузы он делает тогда, когда кончается дыхание, а не там, где они положены по смыслу текста. Этот ребенок *учится* сливать написанные буквы в слова - именно в этом состоит его деятельность. Другой ребенок также с трудом складывает буквы в слова, для него также чтение еще не стало простым делом, однако он видит смысл текста, обращает внимание на знаки препинания и делает смысловые паузы. Книга ему интересна, попробуйте предложить ему вместо этой книги любую другую - он не согласится до тех пор, пока не узнает, чем закончится это книга. Он не станет, подобно первому ребенку, читать скучную книгу, лишь бы там были слова. Этот ребенок *читает* - в этом состоит его деятельность. Итак, имея похожую внешнюю картину поведения двух детей, мы по мотиву можем определить, что они реализуют разную психическую деятельность. Первый ребенок осуществляет деятельность учения, а второй - чтения.

Структура деятельности. Деятельность - это не просто выполнение каких-либо действий, движений. В психологии это понятие имеет очень жесткие границы применения.

Деятельность представляет собой очень крупную единицу жизни и развития человека. Правоммерно говорить, например, о профессиональной деятельности или о деятельности учения, субъектом которой является студент. О деятельности учения можно говорить в том случае, если мотивом является именно получение знаний или конкретной профессиональной квалификации. Если студент стремится просто получить любой диплом, то он является субъектом совсем другой деятельности. Здесь важнейшим критерием выступает *мотив*. Нет мотива - нет деятельности. Но если мы вернемся к приведенным выше примерам, когда человек забивает гвоздь или решает задачу, мы увидим: то, что он делает, является лишь фрагментом более крупной деятельности (гвоздь он забивает в процессе ремонта квартиры, задачу решает, делая домашнее задание и т.п.). Такие более мелкие акты преобразования субъектом объекта называются *действиями*. Подобно тому как деятельность побуждается мотивом, каждое действие имеет определенную цель. Цель действия определяется тем конкретным результатом, который субъект стремится достигнуть (например, мне нужно забить гвоздь, чтобы повесить на него картину, а решая задачу, я хочу заслужить похвалу учителя и

хорошую оценку). Понятно, что действия входят в *состав деятельности*, с помощью набора разных действий деятельность может осуществляться различными путями.

Еще более мелкая единица активности человека называется *операцией*. Так, решая задачу, я могу производить сложение и вычитание - это и будут операции в том случае, если их выполнение не представляет для меня специальной проблемы, а лишь требуется по условиям задачи. Если же я не могу без особого труда складывать и вычитать, то их выполнение потребует от меня специальных усилий, а следовательно, постановки особой цели - сложить эти два числа и вычесть из полученной суммы треть, соблюдая определенные правила, которые объяснял учитель. В этом случае сложение и вычитание становятся для меня действиями, а не операциями. Сама же задача может превратиться в проблему, и я не смогу ее решить до тех пор, пока полностью не овладею сложением и вычитанием, т.е. пока действия сложения и вычитания не превратятся для меня в операции.

Таким образом, так же как деятельности соответствует мотив, действию - цель, операции соответствуют *условия*. В нашем примере это были условия задачи, которые требовали применения операций сложения и вычитания, однако сама задача не исчерпывалась выполнением этих операций. В качестве условий могут выступать не только условия учебной задачи, а любые условия, определяемые конкретной ситуацией. Ребенку нужно надеть пальто - это условие того, чтобы пойти гулять. Он должен убрать игрушки на место или помыть руки перед едой - это условия того, чтобы получить одобрение взрослого. Если он легко может все это сделать, тогда мы имеем дело с операциями, которые соответствуют определенным условиям.

Действия и операции составляют *структуру деятельности*. Подобно тому как действия входят в состав деятельности, операции входят в состав действия. Одно действие может быть выполнено с помощью разных наборов операций, т.е. разными способами или средствами. Таким образом, средства деятельности могут развиваться, давая толчок к развитию всей деятельности.

Взрослый человек, обладающий развитой системой деятельности, может выбирать средства, которые имеются у него в наличии; при этом он обычно учитывает объективные условия выполнения этого действия и средства выбирает подходящие (адекватные) этим условиям (например, забывая тот же гвоздь, он, скорее всего, воспользуется молотком или, при его отсутствии, чем-то твердым, тяжелым и плоским). Маленький же ребенок, совершая самостоятельное действие, не всегда способен оценить реальные условия его выполнения и может *пробовать* разные средства, пока не найдет то из них, которое окажется подходящим.

Эти пробы имеют для ребенка очень большое развивающее значение. Младенец, стараясь просунуть игрушку через перекладины кровати, поворачивает ее под разными углами и, наконец, перебрасывает через верх; ребенок раннего возраста, складывая пирамидку, пробует разные кольца, стараясь подобрать их по размеру, и, наконец, обращает внимание на их цвет; дошкольник пытается рисовать слишком бледной краской, снова и снова макает кисточку в воду и, наконец, понимает, что нужно потереть кисточкой о краску. Каждый ребенок в результате этих проб совершил маленькое открытие: он понял кое-что о том, как устроен тот объект, с которым он действует. Этого не случилось бы, если бы взрослый просто показал, как нужно действовать в каждом из этих случаев.

Итак, деятельность и взрослого человека, и маленького ребенка побуждается мотивом, их действие всегда имеет цель, а выполняют они эти действия посредством мелких операций, которые должны удовлетворять условиям конкретной ситуации. С точки зрения теории деятельности мотивы, которые побуждают деятельность субъекта, и конкретные цели - неважно, большие или мелкие, которые он ставит перед собой, составляют суть его психики, его личностные качества. Мотивы и цели человека определяют смысловую сферу его личности. Подобно тому, как развиваются средства деятельности, мотивы и цели ребенка также развиваются по мере развития его деятельности.

Виды деятельности и их взаимодействие. В любой период своего развития ребенок реализует несколько видов деятельности. Это могут быть такие деятельности, как игровая, учебная, общения, спортивная и т.д. Многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связываются в узлы объективными общественными отношениями. Набор и рисунок этих узлов, придание каждому из них определенного уровня значимости для ребенка, т.е. их иерархия, и образуют тот образ ребенка, который мы называем индивидуальностью.

В каждую из деятельностей ребенок включается в результате определенного социального влияния со стороны его ближайшего окружения и общества. Влияние окружения формирует у ребенка высокий уровень мотивации к определенному виду деятельности. У него возникает особое отношение к этому виду деятельности, и в его глазах он приобретает важное, а может быть и самое важное

- (доминирующее), значение. Говорят, что для ребенка складывается особая *социальная ситуация развития*, акцентирующая его внимание именно на этом виде деятельности.
- Социальная ситуация развития определяется тем типом взаимоотношений, которые складываются у ребенка с референтными людьми и группами.
- Отношения у одних могут определяться деятельностью общения в группе сверстников. Причем разные группы, в которых состоит ребенок, могут находиться на различных уровнях развития и даже иметь различную интеллектуальную и социальную направленность развития.
- У других детей отношения определяются организаторской или учебной деятельностью в совокупности с тем положением, которое они занимают в классе, у третьих - спортивной деятельностью в общешкольной команде и статусом в ней, у четвертых - игровой деятельностью в театральном кружке, а у кого-то и противоправной деятельностью в хулиганской компании при фактическом игнорировании учебной и трудовой деятельности.
- Перед поступлением ребенка в школу общество создает для него такую социальную ситуацию развития, которая целенаправленно формирует мотивацию к учению. Ее сущность заключается в словах: «Хочу быть школьником!» Не исключено, что дети и после 7 лет играли бы в детском саду, не помышляя о школе и не испытывая состояния душевного кризиса, если бы общество посредством системы педагогических воздействий не формировало бы у них соответствующую мотивацию, не готовило бы их к вхождению в новую возрастную стадию.
- Переход в каждый новый возрастной период обусловлен объективными общественно-историческими условиями, общей «социальной ситуацией развития» детства. Переход на новую стадию развития не означает, что ребенок перерос предыдущую стадию или истощились ее возможности. Вовсе не обязательно. Чаще для ребенка складывается такая социальная ситуация развития, которая требует этого перехода. К примеру, законодательство России обязует родителей отдавать ребенка в 7 лет в общеобразовательное учреждение.
- С точки зрения педагога, деятельность (какого бы она вида ни была) всегда выступает как ведущая для развития личности. Именно в деятельности реализуются отношения ребенка с социальной средой, его общение с окружающими, проявляются особенности «социальной ситуации развития». Однако это не будет один «ведущий тип деятельности» для каждого возраста. Всестороннее и гармоничное развитие личности не может на каждом возрастном этапе определяться всего лишь одним «ведущим типом деятельности».
- В младшем школьном и подростковом возрасте развитие интеллекта обеспечивается включением ребенка в учебную деятельность, и для интеллектуального развития учебная деятельность является ведущей. Вместе с этим социальное развитие и определенный уровень социальной активности задаются соответствующей мотивированной социальной деятельностью - общественной деятельностью. Физическое совершенство задается теми видами спортивно-оздоровительной деятельности, в которые ребенок включен. Трудовые умения и соответствующая мотивация к трудовой деятельности формируются в значительной степени трудом в семье, в приусадебных хозяйствах в селе или на садовых участках, а также в ходе занятий, обслуживающего труда в школе и работе в полеводческих ученических бригадах.
- Параллельно с этим протекает и нравственное развитие ребенка, осуществляемое в ходе взаимодействия с референтными группами и отдельными людьми, дающими возможность осваивать образцы морально оправданного поведения в быту и учебе.
- Развитие ребенка идет сразу в нескольких направлениях. И развитию каждого из них в большей мере способствует свой «ведущий тип деятельности». Чем больше направлений развития ребенка, чем больше реализуемых им типов деятельности, тем более расширяются связи ребенка с миром. Это означает, что разнообразные деятельности чаще перекрещиваются между собой, а следовательно, активнее идет их взаимодействие и сильнее сказывается их взаимовлияние друг на друга. Действия, реализующие одну его деятельность, одно направление развития, объективно оказываются реализующими и какое-то другое его направление. При этом идет развитие не просто изолированных друг от друга типов деятельностей, а происходит интеграция этих деятельностей в некую индивидуальную для каждого человека систему взаимосвязанных деятельностей и развитие всей системы в целом.
- В такой системе невозможно выделить ведущую для данного возраста деятельность и сопровождающие ее неведущие типы деятельности. Развитие личности, по-видимому, вообще не предполагает

выделение одной-единственной ведущей деятельности для того или иного возрастного периода и соответственно для каждого ребенка данной возрастной группы.

Выделение единственной ведущей деятельности приводит к однобокому формированию личности. Происходит чрезмерное раздувание одной из ее сторон и снижение внимания к другим. Это ведет к торможению гармоничного развития учащегося. Примеры однобокого развития можно встретить у некоторых юных спортсменов или учащихся специализированных физико-математических или музыкальных школ.

Таким образом, на каждом возрастном этапе развития ребенка формируется динамическая система деятельностей. Каждая деятельность в этой системе решает свою специальную задачу, отвечающую социальным ожиданиям общества.

Развитие игры. Развивающее образование в дошкольном возрасте может быть построено в контексте игры, которая дает нам возможность выявлять, поддерживать и развивать все потенциальные способности и склонности ребенка. Вспомним слова Сократа: «Не насильственно преподавай детям науки, милейший, а в процессе игры, тогда ты лучше увидишь, кто к чему склонен».

Как мы уже упоминали, принято считать, что основное отличие игры от продуктивной деятельности заключается в том, что игра ориентирована на собственно *процесс*, а не на *результат*. В игре дошкольник получает удовольствие от самого ее процесса, даже если игра предполагает определенный результат (как, например, спортивные игры с правилами, распространенные в основном в старшем дошкольном возрасте). Его, конечно, огорчит проигрыш, но, играя, он испытывал удовольствие от самих игровых действий и возможность проигрыша не остановит его от желания играть в эту игру снова и снова.

Что же касается сюжетно-ролевых игр, то они в принципе не имеют результата, и смысл их для ребенка заключается в том, что ему интересно просто проигрывать определенные ситуации, пробуя себя в разных ролях. Часто можно видеть, как дети младшего и среднего дошкольного возраста способны часами играть в такие игры, продолжая или вновь начиная ту же игру на следующий день, в течение следующей недели, через месяц и даже через год. Целью дошкольника является игра ради игры.

В некотором смысле можно сказать, что сюжетно-ролевая игра, которая всегда предполагает партнеров (в том числе и взрослых, и детей другого возраста), а также часто строится с использованием социальных ситуаций в качестве сюжета и предполагает принятие детьми на себя социальных ролей, является одной из важнейших форм общения в дошкольном возрасте. Именно в развитых видах коллективной игры дети отрабатывают позитивные способы разрешения возникающих конфликтов, находят свою позицию в общении со сверстниками, дают сами и получают со стороны партнеров реакции поддержки, одобрения или недовольства. Принятие ребенком разных ролей является весьма существенной предпосылкой развития процессов понимания другого человека и дает ему возможность попробовать разные (в зависимости от роли) способы взаимодействия с людьми, выполняющими другую роль: ребенок начинает постигать, что такое *ролевое поведение*.

Игра сама по себе достаточно привлекательна для ребенка, и если ему не мешать, он готов будет играть целыми днями. Однако игра бывает разной, даже внутри дошкольного возраста разные виды игры сменяют друг друга. Иногда ребенок задерживается на какой-либо предыдущей стадии развития игры (например, на стадии предметно-манипулятивной игры или игры с предметами-заместителями). Это, конечно, не очень хорошо для его развития. И педагог может попытаться заинтересовать его другими видами игры (например, сюжетно-ролевой), организовав с ним совместную игру, возможно, при участии других детей.

Причина задержки развития игры может заключаться в том, что у ребенка не хватает средств, т. е. он не знает, как играть. Большое значение для развития игровых средств имеет детское сообщество, в котором игровые правила, роли, способы их распределения, сюжетные линии и т.п. передаются, как пламя пожара. Однако исследования последних лет показывают, что развитые виды игры (сюжетно-ролевые игры, игры с правилами, режиссерские игры) не слишком распространены среди современных детей, ассортимент их, как правило, невелик, а формы довольно просты.

Довольно часто в детских садах можно видеть, как дети 4-5 лет, проигрывая какой-нибудь хорошо известный традиционный сюжет (например, «дочки-матери»), очень долго повторяют одни и те же игровые действия, остаются в пределах одной-двух простых ситуаций (например, кормление «дочки» и укладывание ее спать), часто играют в одиночку с куклой или в лучшем случае с одним партнером. Такой уровень развития игры возникает уже в возрасте 3-4 лет, поэтому, если в среднем дошкольном возрасте он остается тем же, это позволяет нам фиксировать задержку развития игры. Мы не видим

здесь развития роли, поскольку не развивается сюжет, не развивается и воображение детей; одни и те же простые правила не дают ребенку возможности развивать свою способность к принятию правил более сложных, которая необходима для развития сознательной произвольности; игра в одиночку или с одним постоянным партнером не позволяет детям совершенствоваться в социальных навыках. Такая игра, скорее всего, окончательно свернется и умрет, не дотянув до возраста 5-6 лет.

Ребенок-дошкольник не только играет. Существует еще множество видов детской деятельности, в которой он принимает участие. В дошкольном возрасте ребенок рисует, читает, общается со сверстниками, создает постройки, поет, играет на музыкальных инструментах, бегают, прыгает и т.п. Все эти виды деятельности являются *продуктивными* (т.е. имеющими определенный продукт) и ориентированы на результат. Основной же особенностью игры является то, что, играя, ребенок получает удовольствие не столько от ее результата, сколько от самого процесса игры. Обычно говорят, что *мотив игры лежит в самом ее процессе*, а не в результате, хотя выигрыш и оказывает влияние на эмоциональное состояние игрока, вызывая чувство азарта и желание победить. Таким образом, игра не имеет определенного продукта, а следовательно, является деятельностью *непродуктивной*.

Разумеется, не только в игре, но и в продуктивных видах деятельности также происходит развитие психических процессов и личности ребенка-дошкольника (например, процессы мышления и фантазия ребенка развиваются в деятельности конструирования, в рисовании и т.п.).

Недостаточное развитие игры в детских сообществах привело к тому, что некоторые современные исследователи высказывают ту точку зрения, согласно которой игра не является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Доминируют продуктивные виды деятельности, такие как конструирование, чтение, настольные игры (которые сильно отличаются от сюжетно-ролевых, поскольку ориентированы на результат, а не на процесс), а также познавательное обсуждение книг, теле- или радиопередач и т. п.

Практика показывает, что детям нравится играть, если им показать, как это можно делать. Специфика дошкольного возраста, в частности, и заключается в том, что дети самозабвенно готовы играть 24 ч в сутки, они полностью поглощены игрой, если она им интересна. Невозможно представить себе маленького «профессора», который серьезно просит взрослого обсудить с ним что-либо, зато очень часто мы слышим от ребенка: «Поиграй со мной!» И даже если ребенок просит взрослого, например, почитать ему или вместе порисовать, то, как правило, это означает: «Побудь со мной, я тебя люблю». Это просьба об общении, а не об игре, хотя у ребенка, разумеется, существуют и познавательные потребности, которые лучше всего развиваются именно в игре.

Роль транслятора возможных игровых сюжетов, ролей и правил принимает на себя педагог. Педагог должен затеять с детьми совместную игру и участвовать в ней в качестве игрового партнера. Как и в других видах деятельности, при организации совместной игры не имеет смысла давить на ребенка или занимать доминирующую позицию, поскольку интерес возникает только там, где есть свобода. Если дети почувствуют, что педагогу так же интересно играть с ними, как им самим, если он деликатно, чувствуя себя в игре равноправным партнером, предлагает новые сюжетные повороты, ролевые ходы, привлекает в игру всех желающих - игра будет подхвачена самими детьми. Когда педагог увидит, что игра начинает разворачиваться и обретать собственную силу, когда в игре начинают выделяться лидеры, которые смогут вести игру дальше, он может незаметно выйти из игры, предоставив детям возможность играть без непосредственного участия взрослого. Но такое происходит не сразу. Самостоятельно дети смогут играть только после третьего или десятого (в зависимости от сложности игры) проигрывания данного сюжета.

Развитие учебной деятельности. Младшему школьнику в учебной деятельности нравится, когда у него что-то получается, ему хочется получить хорошую оценку, заслужить одобрение и похвалу учителя или близких взрослых. Уважение взрослых, сверстников и самоуважение связано для него с успехами в его учебной деятельности, т.е. его целью является достижение определенных результатов. Таким образом, учебная деятельность относится к продуктивным видам деятельности, в то время как игра является деятельностью непродуктивной.

Совершенствуясь в учебной деятельности, ребенок осваивает способы выполнения разных действий, ставит перед собой все более сложные цели; он как бы карабкается на вершину высокой горы. Темпы его восхождения могут быть разными: кто-то движется медленно и постепенно, пробуя каждый камешек под ногами, кто-то перепрыгивает через трещины и расселины, рискуя ошибиться и сорваться.

Но даже в этом случае педагог, ведущий ребенка, должен помнить: это его субъектная деятельность, он сам делает выбор, как ему двигаться. В задачу педагога при этом входит объяснить, как с его (педагога) точки зрения имеет смысл двигаться, информировать ребенка о возможных опасностях и ошибках. Существует, однако, известный психологический закон: для того чтобы убедиться, что грабли бьют больно, на них зачастую нужно наступить самому. Ошибки в деятельности неизбежны, и педагогу имеет смысл не бояться детских ошибок, не стараться их избегать, а использовать их развивающее значение для ребенка. Ошибиться может и сам педагог (иногда это делается даже умышленно), и последующий совместный с ребенком анализ этой ошибки обычно дает колоссальный развивающий эффект, поскольку ребенок посредством анализа ошибок начинает понимать, как же устроен предмет его деятельности.

Навязывать свой способ действия не имеет смысла еще и потому, что он действительно может оказаться не единственным, а возможно, и не лучшим. Проторенная тропинка, конечно, безопаснее, чем неизвестный маршрут, но на ней ребенка не ждет никаких сюрпризов, и нет никакой надежды, что он сможет открыть свой собственный, оригинальный способ действия.

С точки зрения развития ребенка такое образование не слишком эффективно, поскольку ребенок в конце концов приучается действовать только по подсказке, не может принять самостоятельного решения, перестает верить в собственные силы. Ему доступен только репродуктивный (т.е. воспроизводящий образцы, показанные ему взрослым) способ мышления, его не интересуют те виды деятельности, которые предлагают детский сад или школа, поскольку в этих видах деятельности главные субъекты - педагоги. Это их, а не его деятельность, он в ней не свободен и ничего не определяет. Как естественное следствие такой ситуации, ребенок обычно начинает искать свой интерес в других видах деятельности, куда доступ взрослым закрыт и где он может реализовать себя. При этом перед ним открыты два пути: либо в свой внутренний мир, в мир своих фантазий и вымыслов, либо в детские, подростковые или юношеские группировки, которые иногда оказываются связанными с криминальным миром. В первом случае из ребенка может вырасти безынициативный, безответственный, неуверенный в себе человек; последствия второго варианта развития представляются очевидными.

Контрольные вопросы и задания

1. Вспомните примеры из вашей практики, когда вам приходилось сидеть за столом, за спинами своих сокурсников, и когда вы общались, сидя в кругу. Как вы считаете, когда вы были более активны? Почему?
2. В колледжах и институтах существуют разные формы занятия: лекции, семинары, практические занятия. Как вы думаете, какая организация пространства лучше подходит для лекции, для семинара, для практикума? Почему?
3. Вспомните, какую педагогическую позицию обычно занимаете вы, общаясь с детьми в группе детского сада или в классе школы.
4. Сравните педагогическую позицию разных педагогов в группах детского сада или в классах школы, где вы проходите практику. Как вы думаете, какое влияние разная педагогическая позиция оказывает на развитие ребенка?
5. Какие проблемы возникают у вас, когда вы пытаетесь реализовать во взаимодействии с ребенком позицию партнерского общения?

Практическое занятие по активному слушанию

Проигрывая предложенные ниже ситуации, разбейтесь на пары. Одну и ту же ситуацию имеет смысл проигрывать два раза: в первом случае один студент из пары берет на себя роль воспитателя, а другой - ребенка. Во втором случае студенты меняются ролями: студент, бывший воспитателем, становится ребенком, и наоборот.

Задание 1

В обоих случаях студент, играющий роль воспитателя, отвечает ребенку как невнимательный слушатель.

Инструкция «воспитателю». Представьте себе, что вы в группе чем-то заняты. К вам подходит ребенок и говорит одну из следующих фраз:

1. «А Вася отобрал у меня паровозик!»
2. «Они не принимают меня играть!»
3. «А вот я нарисовал!»
4. «А маму вчера отвезли в больницу».

5. (Придумайте или вспомните сами типичную проблему, с которой ребенок может обратиться к воспитателю.)

Вы должны ответить ребенку как невнимательный слушатель.

Инструкция «ребенку». Представьте себе, что вы ребенок определенного возраста (от 3 до 7 лет). У вас возникла одна из проблем, которые перечислены выше. Вы подходите к воспитателю и говорите одну из приведенных выше фраз.

Ситуация продолжается 1-2 мин. После окончания ситуации студент, игравший роль ребенка, рассказывает своему напарнику, что он почувствовал, услышав ответ воспитателя. После обсуждения, которое длится 2-3 мин, студенты меняются ролями и выбирают другую проблему из предложенных выше.

Задание 2

В обоих случаях студент, играющий роль воспитателя, отвечает ребенку как внимательный слушатель.

Инструкция «воспитателю». Ситуация такая же, что в задании 1, однако вы отвечаете ребенку как внимательный слушатель.

Инструкция «ребенку». Ситуация такая же, что в задании 1, однако для проигрывания ситуации 2 выберите другую проблему из предложенного списка, чем та, которую вы обсуждали в задании 1.

После окончания ситуации происходит обсуждение, затем участники меняются ролями.

Литература

Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М., 1991.

Выготский Л. С. Проблемы психического развития ребенка // Хрестоматия по психологии. - М., 1977.

Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Ступени общения: от года до семи лет. - М., 1992.

Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М., 1986.

Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М., 1979.

Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. - М., 1981.

Обухова Л. Ф. Проблема соотношения обучения и умственного развития // Концепция Жана Пиаже: за и против. - М., 1981.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. - М., 1995.

Смирнова Е. О. Пути формирования произвольного поведения // Дошкольное воспитание. - 1988. - № 10.

Раздел V СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Глава 21 ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

1. Основные принципы образовательной политики Российской Федерации

Система образования формируется государством. Государство определяет структуру всей системы в целом, принципы ее функционирования и направления (перспективы) развития.

Ведущую роль в области образования играют принципы государственной политики. Именно они регламентируют деятельность всех образовательных учреждений и органов управления образованием в стране. Кроме того, все образовательные программы строятся с учетом этих принципов.

Принципы государственной политики в области образования отражены в Законе Российской Федерации «Об образовании» (О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» 1996 г.). В соответствии с этим законом государственная политика основывается на принципах, утверждающих, что система образования должна:

1. Носить гуманистический характер с приоритетом общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитания гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье.
2. Поддерживать единое культурное и образовательное пространство во всей стране, т. е. не только обучать учащихся, но защищать и развивать национальные культуры, региональные культурные традиции и особенности.
3. Создавать условия для общедоступности образования, приспособления системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников.
4. Иметь светский (т.е. не религиозный) характер и в государственных, и в муниципальных образовательных учреждениях (к негосударственным учреждениям это не относится).
5. Поддерживать свободу и плюрализм в образовании, внимательно относиться к различным мнениям и подходам (исключение составляет деятельность политических партий - в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, органах управления образованием создание и

деятельность организационных структур политических партий, общественно-политических и религиозных движений и организаций не допускается).

6. Носить демократический, государственно-общественный характер управления образованием и допускать автономность (самостоятельность) образовательных учреждений.

2. Понятие системы образования

Подготовка подрастающего поколения к жизни и осуществление тех целей и задач, которые выдвигаются обществом в области воспитания, немислимы без соответствующей образовательной системы.

Сама система формировалась постепенно. Вначале она включала только образовательные учреждения.

В Древней Руси, например, это были школы, действовавшие при монастырях, храмах и церквях. Они спонтанно (самопроизвольно) возникали и закрывались. Учебный материал был результатом творчества самих преподавателей. Они преподавали то, что знали, и так, как себе это представляли. Никакой системы контроля за качеством преподавания в этих школах и тем более централизованной системы отбора содержания преподаваемых дисциплин в то время не было.

- С укреплением государственности власти попытались взять действующие школы под свой контроль. Для этого были созданы специальные (общегосударственные и местные) органы управления образовательными учреждениями. Таким образом, система образования стала включать в себя уже два вида учреждений: образовательные учреждения и органы управления образовательными учреждениями. В таком виде система образования в России существовала вплоть до введения в действие Закона Российской Федерации «Об образовании» в 1992 г.

- С принятием нового закона в системе образования значительную роль стали играть государственные образовательные стандарты. Они определяли содержание тех образовательных программ, которые реализовывались в образовательных учреждениях. Государственные образовательные стандарты наряду с органами управления начали регламентировать деятельность учреждения образования и определять общие параметры всей системы образования в целом. Поэтому с 1992 г. система образования пополнилась еще одним компонентом - образовательными программами, построенными на основе государственных образовательных стандартов. Более того, образовательные стандарты стали ведущей характеристикой деятельности системы образования.

Сегодня система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих;

- государственных образовательных стандартов образовательных программ;
- сети образовательных учреждений;
- органов управления образованием.

Образовательные программы определяют содержание образования на каждом конкретном уровне образования в данном образовательном учреждении.

Образовательная программа любого образовательного учреждения состоит из двух частей. *Первая часть* формируется на основании федерального компонента образовательного стандарта (более 70% содержания программы). Это так называемый *обязательный минимум содержания образовательной программы*. Он устанавливается государственным образовательным стандартом по соответствующему предмету и обязателен для всех граждан России.

Вторая часть образовательной программы создается на основании национально-регионального компонента образовательного стандарта и является обязательной только для граждан России, проживающих в данном регионе. К примеру, для учащихся, обучающихся в школах Москвы, введен специальный курс под названием «Московведение». Этот предмет необязателен для школ других регионов (Татарстан, Чувашия и др.), а преподается только в столице и является частью регионального компонента.

Все образовательные программы в Российской Федерации подразделяются на общеобразовательные и профессиональные.

Общеобразовательные программы направлены на формирование общей культуры подрастающего человека, его адаптацию к жизни в обществе и создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных программ. К общеобразовательным относятся следующие программы:

- дошкольного образования;
- начального общего образования (I-IV классы);
- основного общего образования (V-IX классы);
- среднего (полного) общего образования (X-XI классы).

Профессиональные программы предназначены для подготовки специалистов соответствующих квалификаций путем последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней обучающихся. К профессиональным относятся образовательные программы:

- начального профессионального образования;
- среднего профессионального образования;
- высшего профессионального образования;
- послевузовского профессионального образования.

Для всех представленных выше основных образовательных программ (и общеобразовательных, и профессиональных) государственный образовательный стандарт определяет обязательный минимум содержания.

Кроме основных образовательных программ в образовательном учреждении могут реализовываться дополнительные образовательные программы (факультативы, курсы по желанию родителей и детей, программы дворцов детского творчества и т.д.).

Образовательные учреждения. Прямыми задачами образовательного учреждения являются обучение и воспитание учащихся.

К числу образовательных учреждений относятся детские сады. Для них главной задачей является обеспечение содержания и воспитания. Если в школе главной задачей выступает обучение, то в детском саду основная задача - воспитание.

Таким образом, образовательным учреждением можно назвать только то учреждение, которое решает эти две задачи одновременно. Поэтому *образовательным называется учреждение, осуществляющее образовательный процесс, т. е. реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников.*

По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, учреждениями общественных и религиозных организаций).

В связи с тем что образовательные учреждения реализуют различные образовательные программы и работают с учащимися разного возраста, уровня подготовки и способностей, различают образовательные учреждения нескольких типов. К образовательным относятся учреждения следующих типов:

1. Дошкольные.
2. Общеобразовательные (начального, основного и среднего общего образования).
3. Профессиональные (начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования).
4. Дополнительного образования (детей, взрослых).
5. Специальные (коррекционные) для обучающихся с отклонениями в развитии.
6. Учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
7. Другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

Образовательные учреждения каждого типа могут подразделяться на виды (внутри своего типа).

Сегодня, выбирая для своего ребенка школу, родители часто сталкиваются с проблемой, куда его отдать учиться: в гимназию, лицей, а может, в колледж? Все эти многообещающие названия обозначают вид общеобразовательного учреждения. Поступая в учебное заведение среднего профессионального образования, мы можем оказаться перед аналогичным выбором. Куда лучше поступать - в педучилище или в педколледж?

В Москве кроме обычного общеобразовательного учреждения (школы) официально утверждены еще три вида общеобразовательных учреждений (распоряжение премьера Правительства Москвы от 19 февраля 1996 г. № 151-РП). К ним относятся гимназия, лицей и школа с углубленным изучением отдельных предметов.

Гимназия - вид общеобразовательного учреждения, ориентированного на формирование широко образованной интеллигентной личности, готовой к творческой и исследовательской деятельности в различных областях фундаментальных наук. Она функционирует в составе V-XI классов. Образование в гимназии дается на широкой гуманитарной базе с обязательным изучением нескольких (не менее двух) иностранных языков.

Лицей может открываться только на базе профильного высшего учебного заведения. Совместно с вузом лицей образует учебный комплекс. Обучаются в нем учащиеся старших (начиная с VIII) классов. Лицей предназначен для проведения повышенной подготовки по отдельным предметам,

осуществления ранней профилизации учащихся и подготовки выпускников к осознанному выбору профессии, самостоятельному творческому обучению в вузе.

Общеобразовательная школа с *углубленным изучением отдельных предметов* дает расширенное, углубленное образование по отдельному или нескольким предметам одной, выбранной области знаний и осуществляет раннюю профилизацию в соответствующей области знаний. Для реализации разработанной образовательной программы школа может привлекать профессорско-преподавательский состав вузов, сотрудников научно-исследовательских учреждений, учреждений культуры. Такая школа включает в себя все три ступени с I по XI класс.

Кроме этих, утвержденных официально, в России образуются и действуют и другие виды общеобразовательных учреждений. Широкое распространение получили такие виды, как воскресные школы, авторские школы, учебные комплексы «детский сад -школа» и др.

Органы управления образованием. Все мы знаем, что Российская Федерация состоит из различных субъектов Федерации (Чувашия, Татарстан и др.), и поэтому управление всей хозяйственной деятельностью в стране осуществляется на двух уровнях: общегосударственном и на уровне конкретного субъекта Федерации. Кроме того, управление на местах - в городе, районе - осуществляется органами местного управления (третий уровень).

Подобно этой хозяйственной системе управления построено и управление образованием. Оно включает в себя органы управления трех уровней.

Первый, федеральный, уровень включает в себя органы управления образованием общегосударственного значения. К ним относятся федеральные органы управления образованием (Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации и другие федеральные органы, имеющие отношение к системе образования).

Второй уровень органов управления образованием - это уровень субъектов Российской Федерации (Министерство образования Чувашии, Департамент образования г. Москвы, Министерство образования Ростовской области и т. д.).

К третьему, местному, уровню относятся районные и городские органы управления образованием (управления образованием при местных администрациях).

К ведению федеральных органов управления образованием относятся вопросы стратегического характера. Основными являются следующие:

- 1) формирование и осуществление федеральной политики в области образования;
- 2) разработка и реализация федеральных и международных программ развития образования (в том числе Федеральной программы развития образования);
- 3) установление федеральных компонентов государственных образовательных стандартов;
- 4) разработка и утверждение типовых положений об образовательных учреждениях, установление порядка их создания, реорганизации и ликвидации;
- 5) установление перечней профессий и специальностей, по которым ведутся профессиональная подготовка и профессиональное образование;
- 6) установление порядка лицензирования, аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений;
- 7) установление порядка аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений.

Органы управления образованием субъектов Федерации определяют особенности реализации федеральных законов и нормативов в своих регионах. В их ведении находятся:

- 1) формирование законодательства субъектов Российской Федерации в области образования;
- 2) разработка и реализация республиканских, региональных программ развития образования;
- 3) установление национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов;
- 4) определение особенностей порядка создания, реорганизации, ликвидации и финансирования образовательных учреждений;
- 5) формирование бюджетов субъектов Российской Федерации в части расходов на образование, установление местных налогов на образование и т.д.

3. Формы получения образования

Образовательное учреждение в своей деятельности реализует одну или несколько образовательных программ. Однако формы освоения гражданином Российской Федерации образовательной

программы могут быть различны. В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» освоение образовательной программы допускается:

- 1) в форме очной, очно-заочной (вечерней), заочной;
- 2) в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

Первая форма характеризуется тем, что в ходе образования постоянно существует связь «обучаемый - преподаватель». Эта связь может осуществляться в ходе непосредственного общения (при очном и очно-заочном обучении) или через контрольные работы (при заочном обучении).

При второй форме освоения образовательной программы обучаемый только сдает экзамены по определенным частям образовательной программы. При этом преподаватели не следят за процессом его подготовки. Вся ответственность за качество освоения образовательной программы лежит на родителях ребенка и на нем самом.

Первая и вторая формы получения образования принципиально различны. Однако Закон Российской Федерации «Об образовании» разрешает сочетание этих различных форм. Следовательно, любой ребенок, обучающийся в школе, из любого класса может быть переведен на вторую форму обучения сроком на один, два и более лет. Для этого необходимо только желание родителей и оформление соответствующих документов.

Контрольные вопросы

1. Что объединяет система образования? Какой элемент в системе появился последним и с чем это связано?
2. Каковы основные принципы образовательной политики Российской Федерации?
3. Что такое образовательные программы? Какие существуют образовательные программы?
4. Из каких элементов состоят образовательные программы?
5. В каком случае учреждение можно назвать образовательным?
6. Какие существуют типы образовательных учреждений?
7. Какие существуют виды образовательных учреждений?
8. По какому принципу построено управление образованием?
9. Какие вопросы относятся к ведению органов управления федерального и местного уровней?
10. Какие существуют формы получения образования?

Литература

Днепров Э.Д. Пересмотр Закона РФ «Об образовании»: опасности и необходимость. - М., 1995.

Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. - М., 1994.

О внесении изменений и дополнений в Закон РФ «Об образовании». - М., 1996.

Харламов И. Ф. Педагогика. - М., 1990.

Глава 22 ИННОВАЦИИ И РЕФОРМЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ В 80-90-х ГОДАХ

Изменения как постоянный процесс. Если внимательно взглянуть на развитие человека и всего человеческого общества в целом, можно увидеть, что идут два процесса. Первый - это развитие человека как существа, т.е. открытие им новых знаний, освоение неизвестных ранее умений, накопление опыта поведения. Второй - развитие всего общества в целом - принятие новых, более демократичных и человеческих ценностей, норм, установление более гуманных отношений, повышение материального уровня. Таким образом, можно сказать, что каждое последующее общество совершеннее предыдущего.

Общество не является чем-то постоянным и неизменным, оно представляет собой единый организм, способный к преобразованию и находящийся в постоянном процессе преобразования. Каждое изменение в обществе есть продукт совместного труда его членов, который складывается частично из результата сотрудничества современников, а частично из результатов труда предшественников. Поэтому всегда существует связь между предыдущими и сегодняшними изменениями.

Изменения характерны не только для нашего времени, нашего общества и нашей жизни - они отражают одно из основных свойств природы вообще, являясь отражением и выражением вечного человеческого беспокойства, борьбы человека за лучшую жизнь, постоянного поиска чего-то нового, лучшего. Однако надо отметить, что, если в недавнем прошлом такие изменения происходили очень медленно, то сегодня скорость и количество их увеличиваются. С развитием науки и техники растет число областей, в которых возможны эти изменения. Высокий уровень технологий позволяет совершать любые изменения довольно быстро. Скорость проведения, внедрения изменений является

весьма красноречивым показателем и поэтому его часто используют для характеристики уровня развития общества.

Значение изменений для развития общества. Опыт многих стран показывает, что вложения в инновации многократно окупаются, так как приживаются в основном наиболее жизнеспособные и исключительно рентабельные варианты. Во многих странах сегодня уровень благосостояния все больше измеряется количеством инноваций и степенью их применения. Поэтому если раньше общества и системы образования и воспитания могли довольствоваться новшествами, носителями которых были одиночки-энтузиасты, то сегодня нововведения требуют организованного, планомерного, массового и общественного, а не частного к ним отношения. О новшествах начинают беспокоиться экономические структуры, государство, все общество.

Для образования внедрение инноваций также является основным путем повышения эффективности, а поэтому буквально все страны стремятся вводить в системе образования как можно больше новшеств.

Все это требует, чтобы инновационная деятельность во всех областях труда велась во взаимосвязи с общественным развитием и всегда носила организованный и плановый характер.

Взаимосвязь нововведений в обществе и образовании. Образование как общественная функция отражает изменения в обществе. Можно сказать, что уровень развития системы образования есть следствие или результат определенного уровня развития общества. Однако есть и обратная связь. Сама система образования оказывает влияние на общество и на его развитие. Она может ускорять или тормозить развитие общества. И в этом смысле изменения в образовании являются не только следствием, но и необходимым условием дальнейшего общественного развития.

Исследования показывают, что без профессионально подготовленных и образованных кадров нет общественно-экономического прогресса.

Преобразования в обществе и образовании находятся во взаимодействии. Изменения в общественном развитии определяют изменения в образовании и, наоборот, изменения в образовании создают предпосылки для новых изменений в общественном развитии. Поэтому в развитии образования в различных странах встречаются как идентичные, или сходные, тенденции, так и очень большие различия.

Когда речь идет о связи изменений в обществе и изменений в системе образования, следует подчеркнуть, что здесь существуют две точки зрения. Одни считают, что в первую очередь необходимо совершенствовать изменения в общественных отношениях, улучшать экономическое положение образовательных учреждений. При этом изменения в педагогической технологии ими считается второстепенной задачей. Они полагают, что реформа не требует никаких радикальных изменений в педагогическом мастерстве, методиках, содержании образования.

Другие, наоборот, во внутренней перестройке системы образования видят только движение, способное усовершенствовать лишь систему образования. Они полагают, что школьные реформы способны осуществить незначительные изменения в организации, в методах, средствах и формах образовательной и воспитательной работы.

Если первые реформу в системе образования считают задачей общества, то вторые относятся к ней как к делу работников просвещения. Это значит, что и те и другие не видят или не хотят видеть взаимосвязанности реформы образования с другими видами общественной деятельности и соответственно всего общества. Эти две области не только связаны между собой, но они активно взаимодействуют друг с другом и обуславливают взаимное развитие.

Не все инновации в образовании являются следствием только изменений в общественных отношениях или в сфере экономики и финансов. Конечно, часть педагогических инноваций становится реальностью только при определенных общественных отношениях. К примеру, основным условием развития процесса гуманизации образования стали политические преобразования в обществе и изменение экономических механизмов функционирования общества. Однако основная масса чисто педагогического инструментария образовательного процесса формируется работниками образовательной сферы. Эта как бы внутренняя, чисто педагогическая, часть изменений наращивается на базе тех социальных условий, экономических и политических структур, которые создало себе общество.

Взаимосвязь общественных и педагогических структур и изменений очевидна. Поэтому не следует думать, что существует внешняя (общественная) и внутренняя (педагогическая) реформы в образовании, хотя и существует такая точка зрения. Некоторые полагают, что первая осуществляется

извне или сверху, государством, а вторая, внутренняя, самими работниками просвещения. Первая реформа якобы является делом общества и оно ответственно за нее, а вторая реформа - якобы дело самого образования и за нее может «отвечать» только образование. Считается даже, что в педагогическую реформу общество не имеет права вмешиваться, так как эти преобразования являются специфичным и внутренним делом специалистов. Якобы только они могут и призваны реализовывать такую реформу. Данная точка зрения ведет к дезориентации и несогласованности в реформаторских мероприятиях, вызывая большое число трудностей и негативных последствий.

Как это ни странно, но именно те, кто не понимает потребности в синхронизации процессов реформы образования и общества, ратуя только за педагогическую реформу, в то же время и оказываются самыми яркими критиками этой реформы. Нарекания вызывает прежде всего малозначимость перемен: реформа ради реформы, реформа ради моды, которая, в сущности, ничего не меняет и вносит лишь коррекцию того, что было пропущено предыдущими реформами, и т.п. Однако и в самом деле это может произойти, если педагогическая реформа будет сведена к известным педагогическим исправлениям, если она будет осуществляться отдельно, как особая реформа, несинхронно и независимо от общественной реформы.

При реальном реформировании эти два процесса сливаются в единый общественно-педагогический процесс, который реализуется общими усилиями всех общественных и педагогических организаций. Без такого понимания сегодняшних преобразований в области образования нельзя ожидать эффективных результатов.

Жизнь нас учит, что человек, живя в обществе, не может развиваться автоматически, сам по себе, отдельно от общества. Точно так же и общество не будет развиваться, если сознательно и целенаправленно оно не реформирует свою жизнь, если изменения не носят организованный характер.

Нововведения в образовании являются не только педагогическими, но и общественными проблемами. Сам факт того, что образовательная деятельность представляет особый интерес для общества, для детей, говорит о том, что в новшествах в этой области заинтересовано и общество.

Впрочем, новшества в образовании имеют ту же цель, что и новшества в обществе, - они должны способствовать развитию и прогрессу. Так же как и в других сферах деятельности, инновации в образованиях носят массовый характер.

Известно, что демократизация представляет собой существенную характеристику и одновременно весьма эффективное средство преобразования нашего общества. Она оказывает влияние на образовательную систему как на одну из подсистем общественной системы. Развитие демократических процессов в обществе постоянно заставляет проводить переоценки в образовательной системе, ее целях и задачах. Иначе говоря, изменения в обществе требуют соответствующих перемен в образовании. Новые, более гуманные отношения в разных сферах общественной жизни и труда требуют создания таких же отношений и в образовании.

Апробация и внедрение новых форм и методов работы с учениками представляют собой постоянную потребность нашей школы. Ввиду того что процессы демократизации и гуманизации образования мы понимаем как постоянно идущие, развивающие общество процессы, вытекает и требование не относиться к инновациям как к некоторой мимолетной потребности и краткосрочному явлению. Разработку, апробацию и внедрение инноваций в системе образования следует рассматривать как непрерывный процесс, как компонент повседневной образовательной деятельности.

Само построение системы образования для общества, для его сохранения на существующем уровне и для его дальнейшего развития подразумевает, что корни системы залегают в основе, в природе, в сущности нашего общества. Именно поэтому каждое серьезное изменение в структуре общества влечет за собой и изменение в системе образования. Таким образом, система образования должна шагать в ногу с другими сферами общественной деятельности. Однако при этом необходимо отметить, что очень трудно провести четкую границу между плановыми и спонтанными новшествами или между теми, которые проводятся сверху, и теми, которые появляются изнутри самого образования.

Инновации как в обществе, так и в образовании одновременно являются и результатом, и самым эффективным средством преобразования общества и образования.

Такое положение неминуемо ведет к новшествам в содержании и прежде всего в методах, формах и организации образовательно-воспитательной работы, а также в отношениях «преподаватель - ученик».

Значение образования в современном мире. Общим для всех стран является все более выраженная роль человеческого фактора, в связи с чем образование начинает рассматриваться в качестве национальной задачи. Даже в странах с самыми децентрализованными системами образования и воспитания забота о развитии образования, его финансировании, вводимых в него новшествах берет на себя государство. Образование все больше рассматривается как один из существенных факторов эффективного общественного развития. Уровень развития производства, безусловно, влияет на продуктивность и создает предварительные конкретные материальные условия. Однако какой будет реальная производительность, в большой степени зависит от работника, так как он непосредственно имеет дело со средствами и предметами труда в процессе производства.

Совершенно очевидно, что развитие науки и образования обеспечивает быстрый технический прогресс страны. Технический прогресс, в свою очередь, ведет к повышению производительности труда, которая обеспечивает более высокий общественный и индивидуальный уровень жизни. Поэтому изменения в других сферах общественного труда ставят требование совершенствования и перед деятельностью в сфере образования. Таким образом, уровень образования является косвенным показателем уровня развития общества, а совершенствование системы образования косвенным путем способствует и повышению общего уровня жизни.

Иначе говоря, образование следует понимать как основу для развития всех других сфер общественной жизни.

Вот почему инвестиции в образование и науку все больше рассматриваются обществом не просто как экономические инвестиции, а начинают включаться в самые важные национальные инвестиции.

Влияние уровня образования членов общества на процесс развития общества не ограничивается только экономическими последствиями. Образованность имеет многоаспектное воздействие и представляет собой основной фактор развития человека, а следовательно, и общества как суммы входящих в него людей. Она влияет на формирование сознания, навыков, обычаев и традиций людей, а в рамках общества - на общение между ними, формы государственного управления. Степень и структура образования влияют и на жизненный уровень человека, условия его семейной жизни. Возможности экономического прогресса любого человека в значительной степени зависят от степени его образования - чем выше образование, тем больше возможностей для восхождения на верх общественной пирамиды.

Таким образом, степень и качество образования непосредственно влияют не только на совокупные производственные результаты, но и на возможность реализации внутреннего потенциала отдельного человека, на его доход, использование культурных ценностей и т.д.

Какое образование необходимо? Быстрые изменения в технологии производства и других областях деятельности человека требуют постоянного наблюдения за техническим прогрессом. Это значит, что образование в школе не может претендовать на окончательную подготовку к работе. Быстрое увеличение объема знаний означает быстрое устаревание полученных знаний. Поэтому от каждого человека и всего общества требуется понимание необходимости постоянного процесса обучения как главной задачи современной жизни.

Кроме того, в современных условиях даже не все профессиональное образование обеспечивает подготовку человека на всю жизнь. Узкопрофессиональное образование больше не является достаточной подготовкой к работе. Для работы в любой сфере необходим определенный уровень общей культуры, фундаментальная подготовка в ряде наук, хорошая ориентация в сфере человеческих отношений. Все это способна дать только фундаментальная подготовка.

Общество, которое всегда учится, имеет большой потенциал для развития. Это значит, что образование сегодня не может быть целью, задачей и привилегией только части общества - молодого поколения, а является условием достижения успеха в жизни для каждого отдельного человека. Образование превращается в пожизненный процесс, оно становится непрерывным. Таким образом, образование приобретает новое качество, новую структуру, новые, несколько иные функцию и характер. Непрерывное образование, в сущности, означает новый подход, новую идею, новую философию, новый взгляд на образование.

Необходимость постоянного процесса образования, которое сейчас называют непрерывным образованием, заставляет развивать в системе образования не только учебные заведения среднего профессионального и высшего профессионального образования. Непрерывное образование предполагает и развитие широкой системы образовательных учреждений, усовершенствования и переквалификации уже имеющих образование и работающих людей.

Нововведения и педагогические инновации в образовании. Сегодня в сфере образования внедряется громадное количество инноваций различного характера, направленности и значимости. Проводятся большие или малые государственные реформы, внедряются новшества в организацию, содержание, методику и технологию преподавания. К нововведениям в сфере образования относят следующие изменения:

- 1) в общественном положении образования и уровне финансирования системы;
- 2) в структуре системы образования;
- 3) в содержании образования, т.е. в учебных планах и программах по всем или отдельным предметам;
- 4) во внутренней организации деятельности школы;
- 5) в отношениях «учитель - ученик»;
- 6) в методах обучения;
- 7) в оборудовании учебных заведений и использовании информационных технологий в образовании;
- 8) в строительстве зданий и помещений для учебных заведений.

Все мы хорошо знаем, что общественное положение образования может в течение времени изменяться.

Еще совсем недавно, в начале 80-х годов, почти все выпускники средних общеобразовательных школ стремились поступить в вузы. А спустя всего десять лет - в начале 90-х годов - престиж образования упал, количество желающих поступить в институт резко сократилось. Во многих высших учебных заведениях появилась проблема с набором студентов. Отношение к образованию в обществе можно определять по той доле финансирования, которая выделяется государством на систему образования. Сравнивая финансирование системы текущего года с теми, которые были выделены в прошлом, позапрошлом и т.д. году, мы видим изменения в общественном положении образования.

Структура системы образования весьма подвижный элемент системы образования (структуры министерства, управлений образования регионального и районного уровня). Изменения в ней происходят очень часто и не всегда носят позитивный характер. Дело в том, что хотя структура и является государственным элементом, но на него очень сильное влияние оказывает субъективный фактор - желания, стремления, убеждения и вместе с этим просчеты отдельных лиц.

Содержание образования - более стабильный фактор, однако он тоже претерпевает изменения. Изменения здесь являются результатом открытий в различных областях науки и изменений в технологиях производства.

Внутренняя организация школьной деятельности включает в себя организацию определенного типа школы, интерната и различных типов школ с продленным днем, школ без классов (США), а также организацию некоторых вопросов учебной деятельности (группирование учеников в зависимости от успехов по отдельным предметам, организация кабинетного обучения и т.д.).

Отношения «учитель - ученик» в значительной степени зависят от общего уровня развития общества. Поэтому характеристика типичных для массовой школы отношений является отражением характеристики отношений в обществе. Многие выдающиеся учителя становились таковыми в результате того, что они обгоняли свое время и формировали в классах и школах более гуманные человеческие отношения, которые будут характерны для образования через несколько десятилетий.

К нововведениям в методах обучения следует отнести: групповое обучение, различные формы индивидуальной работы, различные формы бригадного обучения, введение систем развивающего обучения и др.

Изменения в оборудовании учебных заведений и использовании информационных технологий в образовании включают в себя: применение аудиовизуальных и других средств дидактической техники, диапозитивы, фильмы, микрофильмы, проигрыватели, магнитофоны, программируемое обучение с ЭВМ и без него, радиопередачи, телевидение. Применение на уроках аудиовизуальной и компьютерной техники требует введения новой методики, организации обучения.

Здания и оборудование помещений для учебных заведений являются необходимым элементом образовательного процесса, однако, как мы видим на многих примерах, они не представляют собой определяющий фактор образования.

Реформы и педагогические инновации. Следует различать реформы и педагогические инновации. *Реформой называют те нововведения, которые организуются и проводятся государственной властью.* Результатами реформы могут быть изменения в общественном положении образования, в структуре системы образования, в содержании образования, во внутренней организации деятельности школы.

Конечно, можно различать реформы общегосударственного и внутриведомственного (т.е. проводимого только в рамках системы образования) масштаба. Однако при этом всегда следует помнить, что любая внутриведомственная реформа, если она достаточно значима, всегда согласуется с высшим руководством государства и идет во взаимосвязи с реформированием в других областях. И в этом смысле разделять реформы на внутринедагогические и внепедагогические (общегосударственные) не имеет смысла.

Другое дело - педагогические инновации. Они точно являются результатом деятельности людей внутри системы образования. *Педагогическими инновациями называются такие нововведения, которые разрабатываются и проводятся не органами государственной власти, а работниками и организациями системы образования и науки.*

Не все изменения, происходящие в сфере образования, мы называем педагогическими инновациями. К примеру, изменение общественного положения образования, повышение его статуса и увеличение финансирования нельзя назвать педагогическими инновациями. Это скорее результат каких-то социальных процессов, реформ или изменения политической ориентации общества, т.е. результат проведения политических реформ.

Изменения в оборудовании учебных заведений и строительстве зданий также нельзя назвать чисто педагогическими инновациями - это скорее результат введения инноваций в сфере компьютерной техники, производства учебных пособий, архитектуре, строительстве и др.

Изменения в структуре системы образования также нельзя назвать педагогическими инновациями. Это скорее инновации в сфере управления образованием. Отчасти к управленческим инновациям относятся и нововведения во внутренней организации деятельности школ (если эти нововведения не являются вынужденными в результате введения педагогических инноваций).

Таким образом, к чисто педагогическим инновациям можно отнести лишь изменения:

- 1) в содержании образования, т.е. в учебных планах и программах по всем или отдельным предметам;
- 2) во внутренней организации деятельности школы;
- 3) в отношениях «учитель - ученик»;
- 4) в методах обучения.

Взаимосвязь педагогических инновации и реформ. Широкое инновационное движение - необходимое явление для реформы. Его наличие выступает основным социальным условием проведения реформы. Такое движение является не только важнейшим условием проведения реформы, но и средством подготовки к реформе. Инновационное движение позволяет формировать сознание и направленность активности педагогической общественности, создавать профессиональные объединения. Образно говоря, инновационное движение представляет собой несущую конструкцию образовательной реформы.

Инновационное движение представляет собой общественно-педагогическое движение, перерастающее рамки образовательной сферы. Оно становится важнейшим фактором самоорганизации и саморазвития общества, энергией которого обеспечивается проведение в жизнь программ демократических реформ.

Причины реформирования. Цель образования сегодня - это создание условия для развития и саморазвития учащихся, воспитания у них способности принимать самостоятельные решения. Поэтому центром новой государственной образовательной политики становится личность человека - в полном соответствии со «Всеобщей декларацией прав человека». Реализация этого права потребовала принципиальных изменений всей системы образования России, формирования новой образовательной политики.

Реформированию подверглись сами цели образования, его экономический фундамент, управление системой образования, структура школы, форма оплаты за обучение. Основными причинами реформирования выступали:

1. Попытка уйти от тоталитарности в образовании и демократизировать систему образования.
2. Стремление гуманизировать образование для учета интересов отдельного человека.
3. Необходимость приспособления к новым экономическим условиям существования общества и системы образования.
4. Создание условий для формирования системы образования, которая бы обеспечивала качественное освоение учащимися знаний.

Особенности реформирования. Реформирование системы образования в России в 80-90-е годы имеет ряд особенностей.

Одной из важнейших особенностей реформирования системы образования является *проведение реформирования в условиях тяжелейшего политического, экономического и социального кризисов*. Произошедший в СССР политический кризис явился толчком для проведения реформы. Можно сказать, что он явился необходимым условием для проведения реформы. На начальном этапе реформирования системы образования появление новых условий деятельности сыграло положительную роль и позволило раскрыть все имеющиеся в образовании возможности и сформировать систему, открывающую достаточно широкий спектр возможностей для получения образования.

Однако усиление экономического кризиса привело к необходимости введения режима жесткой экономии финансовых средств и сокращения или полной ликвидации ряда образовательных программ. Сокращение финансирования системы образования привело к торможению процесса дальнейшего развития системы образования. Этот период заставил отодвинуть в сторону собственно педагогические цели реформирования системы образования, на время остановить их реализацию и выдвинуть вперед чисто экономические задачи - задачи выживания системы в существующем ее виде.

Второй важнейшей особенностью реформирования системы образования в России явилась *параллельность развития экономико-политических преобразований и реформирования образования*. Углубление реформы в образовании шло рука об руку с усилением экономических изменений в стране. Такая параллельность явилась необходимым условием развития реформы на протяжении длительного промежутка времени.

Другой важнейшей особенностью реформирования системы образования в России являются ее *продолжительность и растянутость*. Начиная с 1984 г. в системе образования происходит целый ряд серьезных изменений. За крутыми экономическими переменами последовали изменения во всех социальных сферах, в том числе и в образовании.

Изменения проходят постепенно, как бы накапливаясь. При этом резкие изменения не всегда называются реформами, а проходят как бы вынужденно, под знаком введения новых законодательных актов «для обеспечения деятельности учреждений образования в новых экономических условиях». Таким образом, реформа в системе образования носит не только растянутый, но и *неявный, скрытый характер*. На втором и третьем этапах чаще всего реформирование проводилось под лозунгом приспособления системы образования к сложившимся экономическим и социальным условиям.

Основные причины реформирования. Было бы неверным замалчивать сильные стороны прежней российской системы образования. Она укрепляла своим потенциалом государственную мощь и цементировала общественное сознание, поддерживала необходимый уровень научно-технической мысли, осуществляла интеллектуальное самообеспечение страны в условиях ее международной изоляции. Российская система образования стимулировала социальную мобильность молодежи и предоставляла широкие гарантии бесплатного образования на всех уровнях, что, в свою очередь, обеспечивало ее массовость и общедоступность.

Вместе с тем позитивные начала находились в противоречии с социально-административным укладом экономики, идеологизированным содержанием образования. Сосредоточение в руках государства всех рычагов воздействия на образование сводило к минимуму поддержку образовательных учреждений со стороны производства и со стороны науки. Не могли внести свой вклад в развитие образования и его потребители, т.е. те, кому оно предназначалось. Из-за этого возникла крайне *слабая чувствительность образовательного комплекса к реальным потребностям отдельного ребенка*. В стране в середине 80-х годов фактически отсутствовал легальный рынок образовательных услуг, способный удовлетворить дополнительные индивидуальные образовательные потребности населения.

В 80-е годы в системе образования сложилась ситуация, ведущая к дальнейшему обострению противоречий между реальными интересами и потребностями отдельной личности и официальными направлениями подготовки подрастающего поколения в образовательных учреждениях. Дело в том, что сложившаяся к 80-м годам система образования выше всего ставила интересы государства, при этом на интересы отдельной личности мало обращалось внимания, они почти не учитывались. Такое несоответствие остро ощущалось в обществе и среди педагогической общественности, росло осознание необходимости демократизации и гуманизации системы образования.

Вначале казалось, что решением этой проблемы может стать уделение большего внимания отдельному школьнику. Именно поэтому широкую популярность приобрела идея индивидуализации обучения.

Однако затем стало ясно, что индивидуализация обучения, «ведение» каждого ученика в своем собственном режиме при обучении в классе 25-30 человек - дело чрезвычайно сложное и почти безнадежное. Призывы к индивидуальному обучению в государственных образовательных учреждениях так и остались словами, натолкнувшись на школьную практику.

Несмотря на сложности практической реализации идеи индивидуального обучения, постепенное осознание педагогами и учеными невозможности этого пути, падение популярности индивидуального обучения и стремление к изменению сложившейся ситуации оставались очень сильными.

Желание повернуть педагогический процесс лицом к ребенку придало популярность другой идее - гуманизации процесса обучения. На практике сформировалась личностно-ориентированная педагогика.

Однако решение этой проблемы лежало гораздо глубже. Получить позитивный результат можно было только при изменении общих условий деятельности общества. Предпринятая в 1984 г. попытка реформирования образовательных учреждений в рамках тех же общественных условий не принесла ожидаемых результатов. Эта реформа показала, что необходимы изменения более серьезные - изменения в самой структуре государственной власти. Такие изменения начались с конца 80-х годов. В первую очередь на повестке дня стоял вопрос демократизации и децентрализации всей политической системы.

Демократизация и децентрализация системы предполагала построение новой системы управления. Совершенствование структуры управления пошло по пути перевода ее из государственной в государственно-общественную как на федеральном, так и на региональном уровне.

Такие глобальные изменения не происходят сразу, и даже 2-3 лет для них недостаточно. Для формирования в обществе нового правового сознания необходимо время. Переходный период от административно-командной системы к демократическим формам управления может длиться десятилетиями. Поэтому процесс реформирования начал растягиваться на долгие годы и принимать постоянно идущий характер.

Демократизация системы образования явилась элементом общего процесса демократизации общества. В образовании демократизация выступила тем механизмом, который позволил частично решить вопрос гуманизации системы образования.

Общие экономические и политические преобразования в стране привели к созданию новых экономических условий функционирования системы образования. Таким образом, с начала 90-х годов появляется еще одна причина, требующая изменений, - *это необходимость приспособления системы образования к новым экономическим условиям существования общества.*

По мере усиления общегосударственных экономических преобразований значение этой причины возрастало, вопросы выживания системы выходили на первый план. При этом, начиная с середины второго этапа, ввиду своей серьезности эта причина отодвинула чисто педагогические задачи и проблемы и начала тормозить развитие системы образования в целом.

Развитие демократических свобод в образовании, предоставление больших прав и возможностей самим образовательным учреждениям привело и к ряду негативных явлений. Свои программы, курсы, пособия и учебники стали разрабатывать очень многие. Многие из них не имели для этого достаточного количества психолого-педагогических знаний и практического опыта. В результате появилось большое количество разработок низкого качества. И хотя они назывались инновационными курсами, построенными на современных развивающих принципах обучения, но в действительности таковыми не являлись. Чаще всего такие разработки представляли собой усложненные и интенсифицированные курсы, не учитывающие возрастных возможностей учащихся, ведущие к обыкновенному натаскиванию учащихся и не способствующие их скорейшему психическому развитию. Такие разработки внешне выглядели весьма привлекательно, но по содержанию значительно уступали даже старым традиционным программам, пособиям, учебникам.

Увеличение количества «инновационных» разработок привело к снижению качества образования в стране. Перед системой образования встали задачи, во-первых, остановить снижение качества образования и, во-вторых, создать условия для его дальнейшего повышения. Для того чтобы каждый ребенок, обучаясь в школе, был уверен, что получит необходимое и гарантируемое законодательством образование, необходимо было четко определить границы деятельности образовательных

учреждений. Рамки должны были описать тот обязательный минимум, который ребенок мог бы гарантированно получить. Таким образом, пришла идея создания государственных образовательных стандартов. Поэтому следующей причиной реформирования выступила *необходимость создания условий для качественного освоения учащимися знаний.*

Этапы реформирования. Начиная с середины 80-х годов реформирование системы образования протекало неравномерно. Можно выделить несколько этапов реформирования, каждый из которых отличался от других своей основной задачей, условиями проведения и, конечно, результатами.

Первый этап - подготовительный, или этап развития альтернативного образования (конец 80-х годов - 1992 г.). На этом этапе стояли две основные задачи: 1) сменить господствующие концептуальные подходы к образованию; 2) разработать концепции развития личности человека и апробировать инновационные подходы.

Тоталитарный и политико-идеологический характер предстояло преодолеть и заменить демократическим, а унифицированность и обезличенность превратить в плюралистичность и многообразие. Усилиями образовательной общественности было совершено то, о чем до середины 80-х годов ни общество в целом, ни учительство не смело даже мечтать: школа обрела свободу, пусть даже еще достаточно условную. Это было важно потому, что без самостоятельности, без права на творчество, без многообразия никакое движение к демократическим формам невозможно.

80-е годы были периодом активной разработки новых подходов и спонтанного внедрения их в педагогическую практику отдельными новаторами. Осуществлялась интенсивная разработка самых разнообразных путей совершенствования методик обучения и воспитания. Этот период явился временем настоящего всплеска педагогических разработок и идей.

Второй этап - становление вариативного образования (1992 -1996 гг.). В начале 90-х годов в сфере образования стали проявляться положительные тенденции: гуманизация и гуманитаризация образования, увеличение видов образовательных учреждений, реформа в содержании педагогического образования. Основные приоритеты реформы были закреплены Законом Российской Федерации «Об образовании». Прежде всего это демократизация образования, т.е. ликвидация монополий государства на образование, децентрализация управления, автономизация образовательных учреждений, государственно-общественный характер управления.

В 1992 г. с принятием Федерального закона «Об образовании» новое вариативное образование получило свое законодательное оформление. В стране открылось значительное количество негосударственных образовательных учреждений, разрабатывалось и использовалось на практике громадное число инновационных авторских программ и методик. Педагоги на деле ощутили свободу в преподавании и творчестве. Этот период по праву можно назвать периодом законодательного оформления и становления вариативного образования.

Однако реформирование совпало с обострением политического и общеэкономического кризиса в стране. Углубление кризиса потребовало внесения серьезных корректив в принятые направления реформирования системы образования на втором этапе.

Проведение реформы в условиях обострения политического и экономического кризиса не могло не вызвать нарастания противоречий внутри образовательной системы. Снизилась социальная защищенность учащихся и педагогов, появилась опасность серьезных количественных и качественных потерь в образовании. Возникла внутренняя угроза реформе и опасность ее затягивания и срыва.

Создалась своеобразная, присущая периодам кризисного развития ситуация, когда наблюдается одновременно обострение прошлых и вновь возникших проблем. Реформа вместо преодоления назревших противоречий вызывала их нарастание. Утрачиваются оправдавшие себя ранее рычаги социального управления деятельностью образовательных учреждений, а вновь созданные еще не «включились», не начали действовать в полную силу.

Изменение социально-экономических условий на первый план выдвинуло новую задачу реформирования - приспособление отдельных учреждений и всей системы образования к новым экономическим условиям деятельности. Важнейшим направлением реформы стал поиск новых подходящих форм и механизмов функционирования. Тем самым реформа стала пониматься уже не в смысле разрушения отживших порядков, а в качестве новаторского социально-педагогического и организационного проекта.

Быстрая демократизация сферы образования в условиях экономической и политической нестабильности привела к ряду явлений, которые тормозили дальнейшее развитие реформы. К таким кризисным

явлениям можно отнести следующие: несформированность нормативной базы, систематическое невыполнение принятых указов, законов, постановлений и других нормативных документов. Поэтому в 1996 г. в Закон Российской Федерации «Об образовании» были внесены серьезные изменения и он вышел в новой редакции. Можно считать, что с принятием нового закона окончилось формирование основы новой нормативной базы системы образования.

Третий этап - формирование механизмов обеспечения качества образования (начинается с 1996 г.). Школа хоть и медленно, но твердо и неуклонно входит в новый, третий этап образовательной реформы - этап устойчивого гармоничного развития и системных инновационных изменений. Для того чтобы реформа на этом этапе стала необратимой, необходимо, чтобы такие важнейшие тенденции развития, как инновационное движение, реформирование экономики образования и системы управления, регионализация и муниципализация, набрали силу и окрепли. Поэтому основу этого периода составляют разработка и утверждение Закона о государственных образовательных стандартах и самих государственных образовательных стандартов.

Изменение функций образования в ходе реформы. Основной задачей обучения в традиционной школе считалась передача учащимся знаний. Все методики, используемые в традиционной школе, рассчитаны на реализацию ЗУНов (знаний, умений и навыков). В основе организации такого обучения лежит идея о том, что учащимся достаточно было получить новые ЗНАНИЯ, освоить учебные УМЕНИЯ и до автоматизма отработать необходимые при освоении данного предмета НАВЫКИ. Это позволит им получить все необходимое для взрослой жизни. Знания считались основным элементом, развивающим человека, поэтому иногда такой подход называют *знаниевым подходом* к обучению.

Само по себе стремление передать подрастающему поколению побольше знаний не является таким уж плохим. Однако при знаниевой ориентации совершенно не учитывались индивидуальные особенности обучаемых и их интересы. Обучение при этом похоже на работу конвейерной поточной линии.

Одной из основных задач реформирования системы образования является задача разработки и широкого внедрения в практику школы новых педагогических технологий, учитывающих индивидуальные особенности и интересы учащихся. Массовое внедрение новых образовательных технологий позволит постепенно заменить ими традиционные технологии и в перспективе полностью отказаться от технологий знаниевой ориентации.

Опыт отдельных педагогов-новаторов исподволь готовил переход от традиционного образования к личностно-ориентированному. Их разработки определили общее направление инновационной деятельности в общеобразовательных учреждениях. В России выделились целые регионы, образовательная деятельность которых основывалась на идее личностно-ориентированного образования.

С другой стороны, развитие психологии позволило разработать и научно обосновать личностно-ориентированный подход. Ученые доказали, что такой подход является оптимальным с точки зрения психического и личностного развития учащихся. В основу личностно-ориентированного образования закладываются переосмысленные функции образования. Его базовыми ценностями становятся самореализация, творчество, раскрытие индивидуальных особенностей и др., отражающие развитие сущностных сил ребенка и подтверждающие, что целью является становление личности человека.

Таким образом, функция обучения меняет свое наполнение. От обычной передачи учащимся знаний она переходит к передаче знаний, в ходе которой осуществляется развитие индивидуальных особенностей и личности ребенка, т.е. к развивающему обучению.

Предметом особой заботы в массовой школе была функция воспитания. Ее специфика была столь велика, что обучение и воспитание теоретически обосновывались и осуществлялись как два автономных процесса, имеющих собственные цели, принципы, содержание, методы, формы организации, результаты.

Было бы правильно такой тип воспитания характеризовать как социоориентированное воспитание, суть которого состоит в использовании образования для целенаправленного формирования людей, нужных государству, отвечающих его социальному заказу. Это не значит, что такой тип воспитания абсолютно игнорировал индивидуальные запросы и потребности обучающихся, но они поощрялись и удовлетворялись лишь в том случае, если соответствовали интересам государства. Поэтому в социоориентированной образовательной системе главным критерием оценки качества образования

являлась политическая ориентация человека, его лояльность и готовность поддерживать государство, а не индивидуальное и личностное развитие.

Однако и в период социоориентированной школы в стране продолжали существовать очаги гуманистической педагогической культуры. Можно, к примеру, сослаться на педагогическое творчество В.А.Сухомлинского и на опыт руководимой им Павлышской школы, где была ориентация на идеи гуманизма, доброго отношения к детям, учения без принуждения, воспитания без наказания, сотрудничества детей и взрослых. Творческий труд и нравственная свобода, возможность выбора поступка, линии поведения, образа жизни и принятие ответственности за свой выбор -это далеко не полный перечень тех основ, на которых был основан гуманистический подход В.А.Сухомлинского. Такой подход имеет ярко выраженную личностную направленность.

Хорошо видно, что воспитательная функция, так же как и функция обучения, изменила свое содержание. В целом для современного воспитания характерен полный отказ от сильнейшей идеологической обработки школьников и ориентир на воспитание учащихся в духе общечеловеческих, гуманистических ценностей.

Вместе с этим в системе воспитания учащихся сегодня существуют сильнейшие недостатки. Во всех школах ощущается недостаточность воспитательной работы. Многие школы до сих пор, отказавшись от пионерско-комсомольских методов, не могут найти ориентиры и достаточно эффективные методы в воспитательной работе.

Другой важнейшей функцией образования является социализация, т.е. обеспечение условий для воспроизводства индивидом социального опыта. Ее предметом выступают личностные смыслы, определяющие отношения индивида к миру, социальная позиция, самосознание, ценностное ядро мировоззрения и другие компоненты индивидуального сознания, содержание которых указывает на то, что личность берет себе из социального опыта и как психика ее эти приобретения качественно перерабатывает, какое придает им значение.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие группы нововведений в образовании вы знаете?
2. Чем отличается реформа от педагогической инновации?
3. Может ли реформа включать в себя педагогические инновации?
4. Какие особенности и этапы развития имеет реформа 80-90-х годов?
5. Чем отличается альтернативное образование от вариативного и какое более перспективно в будущем?
6. Как вы думаете, какие основные задачи стоят перед реформой на настоящем этапе развития системы образования?

Литература

Асмолов А. Г. Стратегия развития вариативного образования в России / Дошкольное образование в России. Сборник действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов. - М., 1996.

О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании».- М.,1996.

Асмолов А. Г., Ягодин Г. А. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора к диагностике развития) / Дошкольное образование в России. Сборник действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов. - М., 1996.

Днепров Э.Д. Пересмотр Закона Российской Федерации «Об образовании»: опасности и необходимость. - М., 1995.

Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. - М., 1994.

Глава 23 ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

1. Содержание управления общеобразовательным учреждением (функции управления)

Центральное место в процессе решения многих задач школьного управления принадлежит руководителю школы и учителю, которым приходится сталкиваться с новыми задачами возрастающей сложности и нести ответственность за принятые решения и конечные результаты. Опыт и интуиция все чаще оказываются не в состоянии на практике обеспечить принятие удовлетворительного и тем более оптимального решения. И здесь на помощь приходит теория управления.

Расширение прав и свобод общеобразовательных учреждений привело к ситуации, когда не Министерство и не районные органы управления образованием диктуют порядок деятельности школы. Самой администрации и педагогическому коллективу приходится определять и проводить в жизнь политику своего учреждения. Такое положение дел заставляет руководителей школ изучать теорию управления и строить жизнь школы, опираясь на ее законы.

Что же дает нам на практике знание системы внутришкольного управления?

Во-первых, позволяет психологизировать процесс управления, создать атмосферу уважения, доверия и успеха для каждого члена школьного коллектива.

Во-вторых, уйти от вертикального командно-административного стиля управления и перейти на горизонтальный, профессиональный стиль сотрудничества. Корпоративный стиль управления учитывает индивидуальные качества каждого человека и осуществляет личностно-ориентированный подход к его деятельности.

В-третьих, открывает возможность для развития каждой личности, которая опирается, прежде всего, на мотивационные ориентации педагогов.

В-четвертых, предоставляет возможность для формирования внутришкольной культуры, которая создает психолого-педагогический комфорт всем участникам учебно-воспитательного процесса.

Итак, знание системы управления общеобразовательным учреждением обещает много перспективного. Перейдем к рассмотрению теории управления и начнем это со знакомства с самим понятием управления.

Понятие «управление» относится к числу наиболее общих, наиболее универсальных, оно используется во всех областях человеческой деятельности. В Советском энциклопедическом словаре (М., 1981) находим следующее определение: «Управление - элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программ и целей» (с. 1396).

Предмет теории управления составляют законы управления как целостного, комплексного общественного явления.

Структура - это система органов управления, каждый из которых имеет свою внутреннюю структуру.

Процессом управления обычно называют функционирование органов и работников управления. В различных школах процесс управления протекает по-разному. Основную роль здесь играет содержание процесса управления, которое определяется сущностью управления, его целями, принципами, методами, функциями, спецификой отрасли, уровнем данного органа в общей системе органов управления. К примеру, если школа в качестве цели рассматривает совершенствование процесса обучения для повышения качества знаний и умений своих выпускников, готовящихся к поступлению в вуз, то основной целью управления выступает обеспечение условий для совершенствования процесса обучения. Основное внимание уделяется уровню преподавания, профессионально-методической подготовке учителей, работе методобъединений по предметам, установлению более жесткой дисциплины на уроках и ряду других направлений работы. В соответствии с целью подбираются принципы и методы управления. Для достижения такой цели может быть выбран и авторитарный стиль управления.

Совершенно иным может стать содержание управления, если в качестве цели для школы выступает создание авторской системы. В этом случае основой управления является создание наиболее благоприятных условий для деятельности учителей-новаторов и дальнейшее распространение их опыта на деятельность остальных учителей школы.

Однако содержание управления может быть различным не только по целям, методам и принципам образовательных учреждений. Различие существует и в самой сфере управления. Так, выделяют разные подходы к управлению (или типы управления).

Существует три типа управления, каждому из которых соответствуют три принципиально разных инструмента управления. *Первый* - это иерархия организации, где основное средство - воздействие на человека «сверху» (с помощью основных функций мотивации, планирования, организации и контроля деятельности, а также распределения материальных благ и пр.). *Второй* - внутренняя культура деятельности, т.е. вырабатываемые и признаваемые обществом, организацией, группой ценности, социальные нормы, установки, особенности поведения, которые заставляют человека вести себя так, а не иначе. *Третий* - это рынок, т.е. равноправные отношения «по горизонтали», основанные на купле-продаже продукции и услуг, на отношениях собственности, на равновесии интересов продавца и покупателя.

В реальных социальных и экономических системах все три компонента сосуществуют, и облик социально-экономической организации общества определяется тем, какому из названных компонентов принадлежит приоритет.

Общей тенденцией в управленческом стиле является **демократизация**. Она проявляется в стремлении к неформальным, демократичным, гибким способам и методам управления, в значительно большей мере основанным на сотрудничестве руководителя и подчиненного. Различные школы ученых-управленцев полагают, что в современных условиях руководитель должен меньше использовать систему власти в виде вертикальной иерархической пирамиды и больше ресурс развития горизонтальной организационной системы.

В процессе демократизации управления происходит *делегирование* части полномочий руководителя подчиненному. Делегирование является важной проблемой, поскольку децентрализация полномочий требует оптимального распределения как по вертикали, так и по горизонтали.

В теории управления выделяются следующие основные функции: анализ, планирование, организация, контроль. Эти функции управления можно рассматривать как относительно самостоятельные виды деятельности. Между тем все они взаимосвязаны и последовательно, поэтапно сменяют друг друга, образуя единый управленческий цикл.

Анализ информации. Необходимым условием проведения анализа деятельности школы и условий, сложившихся в микрорайоне является наличие полной и достоверной информации. В условиях демократизации системы образования у руководителей школ возрастает потребность в информации, так как в современный период перехода в режим самоуправления организаторы образования ищут пути повышения эффективности своей управленческой деятельности. Поэтому для них важно предъявлять к отбору информации повышенные требования, а именно: информация должна быть, во-первых, минимально полной по своему объему, во-вторых, предельно конкретной.

В целостных системах информационно-аналитической деятельности определено содержание, объем и источники информации (кто сообщает), сформированы потоки информации, поступающие на различные уровни управления. Для каждой подсистемы - управляющей и управляемой - выделяют три уровня информации. Для школы: *административно-управленческий* уровень (директор, заместитель по учебно-воспитательной работе, заместитель по внеклассной и внешкольной работе, заместитель по АХЧ, диспетчер и др.); уровень *коллективно-коллегиального* управления (Совет школы, педсовет, методсовет, методические объединения, научные кафедры, общественные организации); уровень *ученического* самоуправления.

Эффективное управления школой начинается с создания или преобразования системы информационного обеспечения. Руководители школы должны иметь информацию о состоянии и развитии процессов в тех подсистемах, за которые они отвечают и на которые призваны оказывать управленческие воздействия. Это ведущее требование при формировании целостной системы информационно-аналитической деятельности. На первом этапе создания такой системы основной целью будет моделирование и организация простейшего информационного обеспечения. Вторым этапом развития этой системы будет дальнейшая модернизация с использованием ЭВМ и созданием банка данных итоговой информации. В этом банке данных вся тематическая информация делится на несколько блоков: качество знаний и качество преподавания, уровень воспитанности и воспитательная работа; работа с педагогическими кадрами; работа с родителями, общественностью и предприятиями; организационные вопросы создания условий для получения образования; состояние внутришкольного управления; материально-техническая база; сведения об учащихся, учителях и др.

Своевременная, достоверная и полная по объему информация для руководителей школы и учителей стимулирует появление мотивов, побуждающих к деятельности. Групповые и индивидуальные потребности педагогов в получении нужной информации предполагают введение в школах системы информационного обеспечения.

Собранная из различных источников информация далее проходит этап педагогического **анализа**. Анализ не только дает знания о происходящих процессах и явлениях, но и позволяет оценить их глубину и значение для действующей школы.

Анализом информации называется функция управления, направленная на изучение фактического состояния школы и окружающей ее среды, оценку результатов педагогического процесса и выработку регулирующих механизмов дальнейшего функционирования или перевода системы в новое качественное состояние.

В современный период развития всех сторон жизни школы большое место занимает вопрос анализа ее результатов. В настоящий момент акцент с анализа промежуточных результатов переносится на анализ конечных результатов. В проведении педагогического анализа конечных результатов деятельности школы выделяются четыре основных этапа.

Первый. Определение предмета, состава и содержания анализа. На данном этапе осуществляется сбор информации о состоянии и развитии учебного процесса, управленческой деятельности за период учебного года. Эта информация классифицируется по основным блокам, определяются цели ее анализа. Затем оценивается каждая часть предмета анализа с помощью количественных и качественных показателей, выявляются факторы и условия, способы, средства и воздействия, положительно и отрицательно влияющие на развитие школы.

Второй этап сводится к структурно-функциональному описанию предмета анализа. Для того чтобы представить предмет анализа в целом, необходимо изучить способ связей и, главное, педагогических усилий, способов, средств и воздействий по достижению целей (результатов деятельности).

На третьем этапе проводится анализ причинно-следственных связей в следующей логической цепочке: явление - причина - условие - следствие. *Причина* имеет место при взаимодействии одной системы с другой или взаимодействии элементов данной системы. *Условие* - это обстоятельство, от которого зависит действенность причины. Всякая причина одновременно является и условием, порождающим *следствие*. На этом этапе анализирующий выясняет причину, от чего произошло то или иное явление.

Заключительный этап - **четвертый** - установление фактов достижения целей. На этом этапе формулируются окончательные выводы, аргументированные объективными данными. В ходе этого этапа формулируются цели и основные задачи на новый период, полученные материалы выносятся обычно на педсовет по итогам учебного года.

Такова педагогическая технология одной из важнейших функций управления - информационно-аналитической. Главным условием ее осуществления является систематическая работа с управленческими и педагогическими кадрами.

Планирование - основа управления и важнейшая стадия управленческого цикла. Планирование можно определить как деятельность по оптимальному выбору идеальных и реальных дел и разработке программ их достижения.

Намечаемые планы должны быть научно обоснованными, учитывать реальные ресурсы и возможности, последствия принимаемых решений. Системный подход к планированию обеспечивает сочетание перспективного прогнозирования и текущего планирования, согласованность планов на всех уровнях управления. Этот подход к планированию требует при определении целей и задач в общеобразовательной школе комплексного обоснования путей их решения, учета всех аспектов развития системы образования: политических, экономических, правовых, социальных и педагогических.

Ключевым элементом планирования является *постановка цели* деятельности школы.

Цель - это осознанный желаемый результат. Выбор цели - исходная позиция, первый этап управления, его наиболее творческая составная часть. По источнику и способу образования целей как на уровне отдельного человека, так и на уровне какой-либо организованной социальной системы цели могут быть внутренними (инициативными), т.е. формируемыми человеком или социальной системой самостоятельно, либо внешними, если они задаются извне. Это имеет место в случае педагогических систем, для которых цели задаются обществом.

При постановке целей особую важность приобретает вопрос о разграничении понятий «задача», «цель», «идеал». *Задача* - это реально достижимый в данный отрезок времени и в определенных условиях результат. *Цель* предполагает достижение желаемого результата за более продолжительный отрезок времени. *Идеал*, или сверхзадача, - это тот редко достигаемый желаемый результат, к которому можно постоянно приближаться.

Широкое распространение в научной литературе получило разделение целей и задач (по масштабу их значения и времени достижения) на стратегические, тактические и оперативные. Под стратегическими целями понимают долгосрочный ожидаемый результат. Задачи тактические есть промежуточные желаемые результаты в обозримом будущем, а задачи оперативные - желаемый результат на текущий момент.

Как один из основных элементов в управлении планирование должно отвечать ряду принципиальных требований. Они заключаются в следующем: единство целевой установки и условий реализации; единство долгосрочного и краткосрочного планирования; осуществление принципа сочетания государственных и общественных начал при разработке прогнозов и планов; обеспечение комплексного характера прогнозирования и планирования; стабильность и гибкость планирования на основе прогнозов.

Анализ существующей практики планирования работы школ позволил выявить определенные недостатки этого вида управленческой деятельности. К ним относятся: высокая плотность планов, неравномерное распределение плановых дел между исполнителями, неравномерность распределения основных мероприятий по месяцам, планирование нереальных дел, неэффективная организация работы при выполнении плана, внеплановые дела, отсутствие контроля и самоконтроля, несбалансированность мероприятий в управляемой и управляющих подсистемах и др.

Практика подтверждает, что объективные условия требуют корректировки, уточнения планов в процессе их реализации. Однако научно организованная система формирования планов и программ сводит до минимума число таких поправок на всех уровнях управления. С целью упорядочения планирования целесообразно использовать следующую систему планов: *перспективные планы и комплексно-целевые программы; годовой план* (с включением в него блоков комплексно-целевых программ по наиболее острым проблемам); *календарные планы на месяц; индивидуальные планы* работы сотрудников на месяц. При разработке плана важно определить показатели конкретных конечных результатов на истекший учебный год и на их основе строить возможные прогнозы развития школы на новый период.

Одним из действенных путей совершенствования планирования является внедрение *комплексно-целевого планирования* (или комплексно-целевых программ). Целевая программа составляется в школе под реализацию «кричащих» проблем, которые нужно решать немедленно. Ядро целевой программы - генеральная цель, доведенная до каждого школьного подразделения и исполнителя. В структуру комплексной целевой программы должно входить: краткое описание состояния проблемы, ее места роли в общешкольном плане; генеральная цель; система задач (подцелей), доведенных до исполнителей; показатели, характеризующие успешность достижения цели; сроки, исполнители; информационное обеспечение управления процессом решения задач; контроль за ходом выполнения программы; текущий и итоговый анализ; регулирование.

Комплексные целевые программы часто оформляются в виде таблицы или в графической форме, тогда все цели, задачи, совокупность способов, средств и воздействий представляются наглядно на одном листе. Такая форма плана становится руководством к действию.

Организация деятельности. В цепочке связанных этапов управленческого цикла есть особая стадия, от которой зависит качество функционирования и развития школы. Ею является организационная стадия, которая характеризуется как деятельность субъекта (объекта) управления по формированию и регулированию определенной структуры отношений и взаимодействий, необходимых для эффективного достижения цели.

Организационные отношения можно определить как связи между людьми, устанавливаемые по поводу распределения полномочий и закрепления за ними функций их совместной деятельности. Организационные отношения существуют объективно и отражают процессы разделения и кооперации труда.

Организация в системе внутришкольного управления направлена на формирование управляющей и управляемой подсистем, определение прав и полномочий для каждого звена управления. При определении функциональных обязанностей сотрудников в каждой подсистеме важен учет функционального регулирования и принципов их распределения: соответствия возлагаемых полномочий и представляемых прав его должностному положению, организаторским способностям, уровню общей культуры и профессиональной готовности, соответствие содержания деятельности индивидуальным возможностям личности. Все это приводит к определению меры личной ответственности каждого участника педагогического процесса на любом уровне управления за результаты работы школы, повышению роли человеческого фактора в совершенствовании обучения воспитания детей и учащейся молодежи в соответствии с требованиями сегодняшнего дня.

Методы, т.е. способы, средства и воздействия, положенные в основу структуры организационной деятельности учитывают специфичность объекта и субъекта управления в системе организации взаимодействия (отношений) и разделяются по целенаправленности (прямое и опосредованное), по формам (индивидуальные и коллективные), по способам, средствам и воздействиям (моральные, материальные, дисциплинарные и др.). Методы, определяющие организационно-исполнительскую деятельность руководителей школы, исходя из педагогической целенаправленности на субъект (объект), могут иметь вариативное сочетание для оптимального достижения целей организации.

Среди форм организации управления в практике наиболее широко распространена *функциональная структуризация*, в основе которой лежит принцип профессиональной специализации, спо-

способствующий повышению эффективности использования рабочей силы. Однако форма управления не обеспечивает в полной мере единой целевой направленности усилий, необходимых для решения задач. Это порождает трудности с фиксацией ответственности, чрезмерную усложненность координации, неадекватную реакцию на запросы потребителей.

Другая, все более широко применяемая форма организации - *матричная*, объединяющая деятельность в условиях сложных проектов или непрерывных программ. Матричная организация - это простой, гибкий и динамичный способ объединения сотрудников, обладающих различными функциональными знаниями, опытом в программно-целевые группы (подразделения). Эта форма может с успехом применяться в практике работы школ при различных нововведениях. Такая форма организации деятельности основана на горизонтальном принципе взаимодействия ее членов.

В качестве основных путей повышения эффективности организационной деятельности сегодня рассматриваются следующие:

1. *Реализация личностно-ориентированного подхода.*

Личностно-ориентированный подход - это своеобразное положение, позиция человека в системе социально-педагогических и прочих отношений. В деятельности учителя сказываются восприятие им своего функционального и гражданского долга, мера убежденности в целесообразности того, что он делает. Поэтому столь большое значение имеет осознание учителем важности своей профессии и деятельности, активизации собственной педагогической деятельности, усиления ответственности за порученное дело, за конечные результаты.

2. *Научно и практически обоснованное распределение функциональных обязанностей между органом управления, руководителем школы и членами педагогического коллектива.* Основной тенденцией изменения распределения обязанностей сегодня являются демократизация и усиление роли органов самоуправления в школе.

Превратить школу в самоуправляющуюся систему позволяет делегирование ряда прав и полномочий с верхних эшелонов управления нижним. Происходит развитие демократических органов, включающих педагогов, учащихся, родителей, и демократизация учебно-воспитательного процесса, т.е. демократизация отношений и общения, рост экономической и финансовой самостоятельности с элементами хозрасчета и самофинансирования. Делегирование прав, полномочий и ответственности исполнителям в каждом звене управления позволяет рационально использовать силы и время руководителя.

3. *Формирование относительно автономных систем внутришкольного управления.* Переход к управлению через построение автономных самоуправляемых систем к предельной конкретизации деятельности на всех иерархических уровнях - один из возможных путей оптимизации управления.

Контроль деятельности и результатов. Процесс управления требует надежной обратной связи между управляющей и управляемой подсистемами на любом уровне. Именно контроль в различных его формах и методах (способах, средствах и воздействиях) обеспечивает такую обратную связь. Он является одним из важнейших источников информации, необходимой для оценки функционирования системы управления.

В условиях повышения самостоятельности, делегирования многих прав и полномочий самой школе, а значит, и повышения ее ответственности контрольная функция внутришкольного управления занимает особое место. Наиболее эффективной она становится при сочетании административного и общественного контроля внутри школы с самоанализом, самоконтролем и самооценкой каждого участника педагогического процесса. Такое сочетание входит в практику работы школ Москвы и других регионов. При переходе в режим самоуправления оценка деятельности школы становится предметом ежедневной заботы самой школы, частью ее профессиональной деятельности.

Внутришкольный контроль представляет вид деятельности руководителей школы совместно с представителями общественных организаций по установлению соответствия системы учебно-воспитательной работы школы общегосударственным требованиям и школьным планам развития. Контроль удобно проводить с помощью диагностических средств.

Для оценки продвижения школы в своем развитии обычно оценивают следующие показатели:

1. *Инновационная деятельность школы:* обновление содержания образования (знание обновленного базисного и дополнительного компонентов, программы обучения и воспитания); обновление методов и форм работы (рефлексивные методики освоения программ, модульная или циклоблочная система организации УВП; преобладание индивидуальных и групповых форм организации познавательной

деятельности над общеклассными); сочетание самоанализа, самоконтроля с самооценкой и оценкой партнеров по совместной познавательной деятельности.

2. *Способ организации учебно-воспитательного процесса (УВП):* самоуправление, сотрудничество учителей, учащихся, родителей в достижении целей обучения, воспитания и развития; совместное планирование и организация деятельности учителя и ученика как равноправных партнеров; высокий уровень мотивации участников педагогического процесса; комфортная вещно-пространственная и психолого-педагогическая среда для всех участников целостного педагогического процесса; права выбора содержания, профиля, форм получения образования учащимися.
3. *Эффективность УВП, соответствие конечных результатов запланированным:* высокий положительный уровень воспитанности и обученности учащихся (выше 75%) (начитанность и глубокое познание какой-либо области науки, отношение к учебе, отношение к труду, отношение к природе, отношение к общественным нормам и закону, отношение к прекрасному, отношение к себе).

Наряду с постоянным внутришкольным контролем (самоконтролем) для обеспечения единого государственного базисного уровня знания, умений, навыков и уровня воспитанности школьников проводится и государственный контроль деятельности школы. Этот контроль осуществляется органами управления образованием. Объектом их инспектирования (экспертизы) является управленческая деятельность руководителей школы, а не работа учителя. Контроль за качеством работы учителя, качеством знаний учащихся, их воспитанностью проводится и оценивается внутришкольным управлением педагогическим процессом.

Эффективность организационного регулирования измеряется прежде всего тем, насколько рационально удается с его помощью организовать процессы, подлежащие управлению. В этом направлении результативными являются дни диагностики, регулирования и коррекции, проводимые в школах Москвы.

2. Управление процессом развития общеобразовательного учреждения

Любое образовательное учреждение может действовать по-разному. На практике мы видим, что одни школы, поставив перед собой цель просто научить учащихся, функционируют без изменений, другие, стремясь к совершенствованию различных сторон педагогического процесса, развиваются. Чем функционирующая школа отличается от развивающейся? И вообще, какую школу можно отнести к развивающейся?

Существует ряд основополагающих требований к развивающейся школе. Это школа, в которой:

- ученик реализует свое право на образование в соответствии со своими потребностями, способностями и возможностями;
- учитель развивает свои профессиональные и личные качества;
- руководитель обеспечивает успех деятельности ученика и учителя;
- коллектив работает в творческом поисковом режиме;
- сложились отношения партнерского сотрудничества, уважения, доверия, атмосфера успеха.

Такие условия становятся движущей силой, позволяющей преобразовать деятельность школы из функционирующей в развивающую.

Условиями, способствующими переводу школы в режим развития, являются следующие:

- наличие концепции и программы развития школы;
- проведение в школе инновационной экспериментальной и опытной работы;
- наличие сплоченного по общности цели коллектива учителей;
- организация системы самоуправления;
- система эффективной научно-методической деятельности;
- наличие достаточной учебно-материальной базы для формирования оптимальной образовательной среды;
- набор альтернативных образовательных услуг в соответствии с потребностями участников педагогического процесса.

Помимо этих общих условий необходимы и особые управленческие действия руководителя по подготовке школы к работе в режиме развития: изучение образовательных потребностей детей и родителей; изучение возможностей педагогического коллектива работать в инновационном режиме; определение зоны ближайшего развития каждого участника педагогического процесса; определение на перспективу типа (вида) школы, долгосрочной стратегической цели ее деятельности; выбор системы (технологии) обучения, воспитания и развития для каждой ступени; выбор и

структурирование режима, работы школы; определение приоритетных направлений и создание условий для их реализации и др.

Разработка концепции развития школы. В последнее время ученых и практиков занимает вопрос разработки концепции развития школы, создания оптимальных условий для ее саморазвития.

Концепции развития зависят от того, какая сторона деятельности школы выбрана руководством в качестве ключевого звена. Могут быть концепции развития и совершенствования учебного процесса, воспитательной работы, самой системы управления и др. Разработаны и более сложные концепции, включающие в себя все стороны деятельности школы и предусматривающие развитие большинства из них.

В качестве примера приведем планы двух концепций развития школы.

Концепция совершенствования управления школой (план)

1. Анализ образовательной ситуации в школе.
2. Актуальность концепции.
3. Цели и задачи совершенствования.
4. Сущность концепции. Основные теоретические идеи обновления системы управления УВП (соотношение централизации и децентрализации, перевод системы управления на горизонтальную основу и т.д.).
5. Обновление структуры учебно-воспитательного процесса (пятидневка, шестидневка, расписание учебных занятий на циклоблочной, циклопоточной или модульной основе, на сечении циклоблочной и циклопоточной формы обучения).
6. Обновление системы внутришкольного управления (цели, задачи, содержание, методы, формы управления развивающей и развивающейся школой).
7. Прогноз конечных результатов деятельности школы. Качества личности ученика (физическое здоровье, нравственные, моральные качества; духовный мир с учетом национальных и интернациональных традиций; образование на уровне мировых стандартов; коммуникативные качества, высокий уровень общения; отношение к семье, гражданские качества, предприимчивость с учетом развития рыночных отношений, умение самовыразиться, самоопределиться, самопознавать, саморазвиваться, умение видеть новое и с учетом этого перестраивать свою деятельность; умение адаптироваться).

Концепция развития учебно-воспитательного процесса (план)

1. Анализ образовательной среды с позиции дифференциации и индивидуализации обучения с учетом разноуровневой и разнопрофильной подготовки.
2. Сущность концепции. Цели и задачи обновления учебно-воспитательного процесса. Обучение как процесс развития личности.
3. Обновление содержания, методов и форм организации познавательной деятельности учащихся.
4. Качества личности выпускника.

Данные блоки в предложенных структурах являются примерными и в зависимости от предмета совершенствования могут меняться.

Для того чтобы разработать такую концепцию, руководитель должен проделать следующую работу:

1. Проанализировать ряд показателей: уровень здоровья; качество знаний умений, навыков; качество преподавания; уровень воспитанности и качество воспитательной работы; качество работы с кадрами; уровень материально-технической базы, особенности социальной среды, социальный региональный заказ на образование, систему внешних связей школы.
2. Выбрать и сформулировать основную идею развития школы. Разработать основные концептуальные подходы.
3. Выявить структурные элементы концепции как системы. В системе каждый элемент выполняет только одному ему присущую функцию. Если, например, взять концепцию, связанную с организацией учения, то можно выделить следующие ее элементы: мотивация учения; формирование специальных и общеучебных умений, организация самостоятельной познавательной деятельности школьников.
4. Предложить систему приемов по каждому элементу концепции, например, обеспечивающую мотивацию учения, разработать принципы стимулирования труда учителя, деятельности родителей, спонсоров и т.д.

После того как концепция совершенствования отдельных сторон деятельности или всего развития школы сформирована, следует этап разработки комплексно-целевой программы, реализующей концепцию.

Разработка комплексно-целевой программы (КЦП) развития школы. Применение целевых программ, ориентированных на совершенствование одной стороны деятельности школы показывает их недостаточную эффективность, так как реализация каждой целевой программы обеспечивает решение лишь одной проблемы и не дает возможности существенно улучшить основные педагогические показатели деятельности школы. Более эффективна разработка комплексной целевой программы, объединяющей локальные программы в единую систему, которая охватывает важнейшие аспекты обновления деятельности школы. Обычно разрабатывают комплексные программы на период в 2-3 года.

В структуру комплексной целевой программы входят: краткое описание состояния проблемы; исходные научно-теоретические положения; генеральная цель; система задач (подцелей), доведенных до исполнителей; показатели, характеризующие успешность достижения цели; мероприятия, сроки, исполнители; ресурсное и информационное обеспечение управления процессом решения задач; контроль за ходом выполнения программы; текущий и итоговый анализ; регулирование и коррекция выполнения программы.

Приведем в качестве примера фрагменты КЦП «Сотрудничество учителя и ученика на уроке», описанной П.И.Третьяковым.

В основу программы положены исходные теоретические положения о том, что одним из важнейших направлений обновления общеобразовательной школы является повышение качества обучения, воспитания и развития учащихся. В решении этой глобальной задачи проблема повышения эффективности урока занимает ведущее место, так как урок является основной формой реализации всех функций процесса обучения: образовательной, воспитательной и развивающей.

В программе используется классификация типов уроков по доминирующей педагогической цели: объяснение и первичное закрепление знаний; закрепление знаний; комплексное применение знаний; обобщение и систематизация знаний; проверка, оценка и коррекция обученности.

Программа предполагает вовлечение каждого учителя в исследовательскую деятельность с целью практически, на личном опыте анализировать промежуточные и конечные этапы своей работы (полугодие, год) и деятельность педколлектива по данной проблеме за три года.

I этап (1-й год): выявление полноты функционирования каждого элемента в целостной системе - каждого этапа внутри урока, каждого элемента этапа, их соответствие триединой дидактической задаче (ТДЗ), выбор оптимального сочетания этапов в структуре уроков с целью выявления эффективных приемов сотрудничества учителя и ученика.

II этап (2-й год): выявление полноты функционирования каждого типа урока в системе уроков. Оптимальный выбор типа урока в цепочке уроков по теме или разделу программы с целью выявления оптимальных приемов сотрудничества учителя и ученика.

III этап (3-й год): выявление полноты функционирования всей системы научно обоснованных мер при оптимальном сочетании ее отдельных элементов с реальными результатами сотрудничества учителя и ученика и высокого уровня обученности и воспитанности.

Эта программа нацелена на решение проблемы интенсификации учебно-воспитательного процесса на диагностической основе.

Главная цель: способствовать превращению учащихся в субъект учебно-воспитательного процесса, развитию педагогического сотрудничества учителя и ученика на уроке.

Прогнозируется конечный результат в работе с учащимися: достижение высокого уровня знаний, умений, навыков, навыков самообразования и самовоспитания, что является конечной целью в реализации данной комплексной целевой программы.

Системообразующим элементом программы является дерево целей: подвести научные основы под управление комплексно-целевой программой; прогнозировать развитие творческого сотрудничества учителя и ученика на уроке в целях достижения конечного результата высокого уровня обученности и воспитанности ученика; практическое применение системно-деятельностного подхода к конструированию, анализу и самоанализу урока учителем с целью достижения высокого реального результата; показать конкретные цели каждого участника этой программы, декомпозицию их поэтапно для каждого учебного года и каждого организационно-педагогического мероприятия в частности.

Использование комплексных целевых программ позволяет выделять актуальные цели; четко разрабатывать меры под эту цель; конкретизировать усилия всех участников педагогического процесса на ее достижении; целенаправленно осуществлять управление деятельностью школьного коллектива по выполнению запрограммированных результатов.

Обычно комплексно-целевая программа разрабатывается рабочей группой. Проект программы готовится на основе концепции с учетом предложений всех структурных подразделений школы. Разработчики проводят анализ итогов функционирования той или иной педагогической системы и осуществляют прогнозирование социально-педагогической среды. После этого приступают к формулированию генеральных целей и определению подцелей. В функции рабочей группы входят уточнение необходимых мер и мероприятий, последовательность их осуществления по степени важности. Для этого привлекаются эксперты и совместно с ними оценивается объем мероприятий (содержание, формы, методы), которые необходимо выполнить для достижения конечной цели программы, устанавливаются сроки реализации мероприятий, источники методического, дидактического и ресурсного обеспечения. По каждому блоку программы определяется состав исполнителей и руководители.

Перспективный план развития школы намечает важнейшие ориентиры функционирования школы на определенный период (3-5 лет).

В перспективном плане отражаются:

1. Рост контингента учащихся по годам, количество классов и примерное финансирование.
2. Потребность в учителях разной квалификации.
3. Перспективный график повышения квалификации учителей через курсы институтов усовершенствования учителей и различные семинары, а также наметить основные темы, направления по педагогике, психологии, над которыми следует работать учителям.
4. Строительно-ремонтные работы, оборудование кабинетов, приобретение наглядных пособий, технических средств обучения, книг, спортивного инвентаря, хозяйственных материалов, школьной мебели, оформительская работа и благоустройство территории.
5. Финансовая, коммерческая деятельность.

Особое место в перспективном плане следует отвести системе повышения квалификации учителей. Практика показывает, что годовой план не может охватить все содержание и многообразие форм совершенствования мастерства учителей и ведет к недопустимой перегрузке, а значит, к поверхностному, неглубокому изучению материала.

Перспективный план работы школы обеспечивает распределение сил и средств на длительный период, придает системе повышения квалификации учителей циклический, законченный характер, устанавливает спокойный ритм деятельности школы без излишнего напряжения и позволяет при этом охватить все важнейшие элементы работы.

План учебно-воспитательной работы школы на учебный год включает основные вопросы, над которыми нужно работать коллективу.

1. Введение:
 - а) особенности микрорайона и условие работы школы; б) краткий анализ итогов работы школы за прошлый учебный год;
2. Повышение квалификации и методическая работа.
3. Изучение и распространение передового опыта.
4. Научно-педагогическая информация в школе.
5. Руководство учебно-воспитательным процессом:
 - а) организация учебно-воспитательного процесса; б) внеурочная учебно-воспитательная работа в школе.
6. Педагогический контроль за учебно-воспитательным процессом.
7. Работа с родителями, шефами и общественностью.
8. Укрепление материально-технической базы в школе и хозяйственная работа.

Приложения:

- а) планы работы методических объединений; б) план работы библиотеки; в) план работы родительского комитета; г) план летней оздоровительной работы с детьми.

Перспективное планирование педсоветов. Как правило, в течение учебного года проводится 5 педсоветов: один раз в четверть и в конце учебного года. Пятый педсовет проводится в 3 заседания - допуск к экзаменам, по итогам экзаменов, по итогам выпускных экзаменов.

Первый педсовет проходит до начала учебного года, в конце августа, и посвящен, как правило, утверждению годового плана работы школы, обсуждению доклада директора школы по анализу работы за прошлый год и фундаментальному обсуждению задач на новый учебный год. Чтобы избежать чрезмерного дробления вопросов, необходимо подвергнуть обсуждению наиболее важные, принципиальные положения, определяемые директивными указаниями и особенностями данной школы по трем направлениям: организация труда, учебная и воспитательная работа.

На последующих педсоветах разрабатываются основные проблемы обучения и воспитания в соответствии с главной задачей - исправления недостатков и внедрения в практику научно обоснованных рекомендаций.

Как правило, на каждый год педагогический коллектив школы берет определенную научно-практическую проблему. Допустим, школа в текущем году работает над двумя темами: активизация обучения и вопросы нравственного воспитания. Педагогические советы на год можно спланировать следующим образом.

1-й педсовет (август)

Вопросы:

- 1) основные задачи школы в текущем году;
- 2) утверждение плана работы школы на текущий учебный год;
- 3) теоретические основы и практические приемы активизации учебной деятельности учащихся в процессе обучения.

2-й педсовет (ноябрь)

Вопросы:

- 1) развитие детей в обучении: возможности и приемы;
- 2) работа с «трудными» детьми.

3-й педсовет (март)

Вопросы:

- 1) структура современного урока (анализ открытых уроков с позиции современного подхода);
- 2) спортивная работа в школе - основной путь к оздоровлению учащихся.

4-й педсовет (апрель)

Вопросы:

- 1) взаимоотношения учителей и учащихся - доклад на основе анализа работы школы;
- 2) подготовка к экзаменам и летнему отдыху детей, план мероприятий.

5-й педсовет (май - июнь)

Вопросы результатов экзаменов и перевода учащихся в следующий класс.

Таким образом, все педсоветы связаны тематически, разбираются разные аспекты нравственного воспитания и активизации обучения, результаты научных исследований и передового опыта непосредственно направлены на внедрение в практику, тематика базируется на конкретном материале школы и анализе деятельности всех учителей. По каждому вопросу намечены докладчики и содокладчики, ответственные от администрации и общественных организаций.

Работа методических предметных объединений и самообразование учителей также должны быть тематически увязаны с проблемами, которые решаются на педсовете с учетом особенностей предметов, индивидуальной подготовки и интересов отдельных педагогов.

Педсоветы должны стать аккумулятором педагогического опыта с учетом требований времени и задач, стоящих перед современной школой.

3. Распределение функций управления в общеобразовательном учреждении

Деятельность директора школы и его заместителей. Закон РФ «Об образовании» ясно и четко определяет круг обязанностей директора школы. Последний несет ответственность перед государством за организацию и качество учебно-воспитательной работы с учащимися, укрепление их здоровья и физическое развитие, повышение квалификации работников, связь школы с семьей, а также за хозяйственно-финансовое состояние школы. Говоря по-другому, директор отвечает за деятельность школы во всем ее направлениям.

К важнейшим направлениям деятельности директора общеобразовательного учреждения относятся:

- организация деятельности членов администрации и всего коллектива школы;
- контроль за их деятельностью;
- контроль за качеством педагогического процесса;

- решение всех кадровых вопросов (прием на работу, увольнение, определение учебной нагрузки для учителей);
- организация работы с родителями;
- организация разработки и реализация перспективных программ развития общеобразовательного учреждения.

В зависимости от выбранной модели развития ориентиров программы развития в качестве важнейших могут быть выдвинуты и другие направления:

- поддержка и создание условия для развития действующих в школе органов ученического самоуправления и других общественных органов управления;
- установление и поддержка связей с внешними организациями (базовыми предприятиями, вузами-шефами, при создании комплекса школа - вуз и т.д.).

Оценка деятельности руководителя школы определяется:

- по результатам работы школы;
- по личному вкладу директора школы в организацию учебно-воспитательной работы;
- по стилю его работы, специальной подготовке, организаторскому таланту.

Практика показывает, что от работы руководителя в значительной степени зависит успешность работы всего школьного коллектива. Вот почему критерии оценки деятельности директора школы - важное средство повышения качества работы школы. Они не только дают возможность объективно проанализировать работу руководителя школы, но и служат определенным ориентиром, эталоном, обеспечивая направление деятельности, распределение сил, пути совершенствования педагогического мастерства и уровня руководства администрации школы.

Директору школы помогают *заместители*. Количество заместителей может быть различным и в основном зависит от числа учащихся в школе. Для эффективной организации учебной и воспитательной работы необходимы три заместителя: по учебно-воспитательной, воспитательной и научной работе.

В обязанности *заместителя директора по учебно-воспитательной работе* (чаще его называют завуч, т.е. заведующий учебной частью) входят организация и контроль за учебным процессом в школе. Организация и контроль за деятельностью факультативов также лежит на заместителе по учебно-воспитательной работе. Он полностью отвечает за выполнение принятых школой учебных программ, соблюдение требований государственных образовательных стандартов в части обучения. Его деятельность начинается с текущего планирования организации учебного процесса и составления расписания уроков.

Особое внимание заместитель по учебно-воспитательной работе уделяет контролю качества учебного процесса: регулярно проверяет и анализирует учебную документацию (классные журналы); следит за качеством преподавания различных предметов учителями, их подготовкой к урокам, уровнем квалификации; при необходимости организует помощь молодым, начинающим учителям. К его ведению относится организация работы по повышению квалификации и формированию единых подходов у всех членов педагогического коллектива школы. В этом ему помогают методобъединения. Организационно заместитель директора по учебно-воспитательной работе руководит деятельностью методобъединений. Принимает непосредственное участие и в кадровых вопросах - участвует в распределении учебной нагрузки между работающими в школе учителями.

Заместитель директора по воспитательной работе отвечает за организацию и качество внеучебных и внешкольных мероприятий. Он планирует, организует и контролирует проведение внеклассных воспитательных мероприятий в школе и по месту жительства. Деятельность семинара классных руководителей и работа по повышению квалификации педагогов в области воспитания также осуществляется под его руководством. Работа кружков также организуется и контролируется заместителем по воспитательной работе. Под его руководством проводятся спортивные соревнования. Часто ему поручается директором руководство общественно полезным (обслуживающим) трудом учащихся.

Важнейшим направлением его деятельности является организация работы совета школы, попечительского совета школы и других созданных в школе вспомогательных и управленческих органов. На них полностью лежит обязанность по разработке и выполнению программы развития школы.

Если школа ведет экспериментальную работу, то руководство этой работой лежит на *заместителе директора по науке*. Кроме того, в его же обязанности входит и организация взаимодействия школы

с научно-исследовательскими институтами и учебно-методическим центрами. Исследование ситуации, сложившейся в школе, определение наиболее острых проблем и нахождение путей их решения с привлечением при необходимости научного потенциала институтов и центров - вот основная задача связи школы с научными институтами. Часто выполнение задач по практической реализации педагогических программ развития сталкивается с необходимостью частичного изменения взглядов и подходов учителей, корректировки их профессиональных умений и навыков. Поэтому реализация новых программ развития школы часто напрямую связана с повышением квалификации учителей. Заместитель директора по науке также отвечает за квалификацию учителей в рамках введения новаций в педагогическом процессе.

Предметные методические объединения. Роль и функции методических объединений зависят от того, по какой модели развивается школа.

Основными задачами методических объединений учителей по предметам являются следующие:

- обсуждение методик преподавания, используемых разными учителями;
- совершенствование профессионального мастерства учителей;
- профессиональная помощь молодым учителям;
- обсуждение нового педагогического опыта и нахождение его положительных и отрицательных сторон;
- выработка единой позиции преподавания по предмету;
- нахождение путей реализации единых общешкольных принципов и подходов к преподаванию с учетом особенностей своего предмета;
- разработка путей внедрения инноваций.

Наиболее оптимальный состав объединения - 4-5 преподавателей одного предмета. Методические объединения целесообразно создавать в больших школах или местах, объединяющих учителей 2-3 школ. На заседаниях предметных объединений не следует ограничиваться разборкой узких вопросов. Полезно знакомиться с результатами новейших исследований в области преподаваемой науки, методическими приемами работы, изучать технические средства обучения, заслушивать доклады и сообщения учителей о результатах своей деятельности. Хорошая школа для преподавателей - квалифицированный анализ уроков с позиций современных требований к учебному процессу и с должным теоретическим обоснованием. В этом плане в структуре методической работы школы исключительно важную роль выполняют школы передового опыта.

Новые структурные органы общеобразовательных учреждений. Процесс демократизации в системе образования, развернувшийся в результате проводимых в стране политических и экономических преобразований предоставил общеобразовательным учреждениям значительную свободу в выборе направления развития, методах и формах организации педагогического процесса. Однако свобода поставила перед каждым образовательным учреждением и сложнейшую проблему. Теперь каждая школа, каждый лицей, гимназия должны сами определять, какое именно направление развития выбрать, какую модель строить, на какие методы и формы учебной и воспитательной работы опираться.

Конечно, ни одна современная школа, каким бы потенциалом она не обладала, не способна самостоятельно вести научные исследования, создавать новые формы и методы учебной и воспитательной работы. Ранее, естественно, научная работа не входила в обязанности образовательных учреждений, и поэтому они не готовы к ее проведению и организации сегодня.

Сегодня, стремясь найти себе союзников, некоторые школы пытаются создать на своей базе различные интеграционные (объединяющие ее с вузами и НИИ) организации и общественные объединения. Примерами таких организаций могут служить научно-методический совет. Совет школы и др.

Научно-методический совет действует под руководством заместителя директора по научной или научно-методической работе. Основной его задачей является разработка научно обоснованной концепции развития учреждения, воплощение ее в комплексно-целевой программе развития школы и постоянный контроль за ее реализацией. Кроме того, научно-методический совет рассматривает учебные планы школы, учебные программы по предметам и вносит свои рекомендации по их совершенствованию. По сути дела, такой совет становится идеологическим центром всего образовательного учреждения. В его состав входят председатели методобъединений и сотрудники научных институтов (кандидаты и доктора наук).

Совет школы (гимназии, лицея) создается в основном как совещательный орган. В него входят представители администрации школы, учителя, родители, учащиеся, иногда представители других организаций. Деятельность Совета осуществляется в нескольких направлениях:

- обсуждение и выбор целей деятельности учреждения;
- обсуждение и контроль за предлагаемыми педагогическим коллективом и научно-методическим советом нововведениями;
- обсуждение и выбор общешкольных требований и доведение их до родителей;
- привлечение интеллектуального и материального потенциала родителей;
- укрепление линии обратной связи «родители - школа»;
- сбор необходимой для аналитической работы информации.

Итак, мы рассмотрели обязанности директора школы, его заместителей и некоторых внутришкольных структурных органов. Однако приведенное выше распределение характерно для школ, деятельность которых близка к деятельности традиционной школы. Многие современные школы далеко ушли от подобного вида деятельности. У них иные цели и, следовательно, иное структурное построение или иное содержательное наполнение у аналогичных структур, уровней управления и т.д. Для того чтобы представить варианты управленческой структуры и выполняемые в этом случае функции, рассмотрим некоторые возможные модели организации общеобразовательных учреждений.

4. Модели организации общеобразовательных учреждений

Многие руководители образовательных учреждений сегодня пытаются создать авторские школы. Что это может дать? Какая модель школы лучше? В каком направлении наиболее целесообразно развиваться школе? Через какие этапы будет проходить школа, выбравшая наиболее перспективное направление? Все эти и множество других вопросов встают перед администрацией и педагогическими коллективами школ. Попытаемся найти ответы на эти вопросы.

Начнем с краткой характеристики современных школ. Известно, что не бывает лучшего или худшего способа управления, бывают способы управления, адекватные или неадекватные обстоятельствам. Если говорить о школе, то главное здесь - образовательные цели. Конечно, если эти цели - не просто красивые слова, а продуманный образ выпускника, которого хотели бы видеть учителя, и соответственно образ самой школы, способной обеспечить условия для формирования такого выпускника.

Итак, какие цели мы чаще можем встретить в школах?

Чаще встречаются следующие цели: просто развитие личности школьника, всестороннее развитие; развитие на основе гуманного подхода, развитие на основе индивидуального подхода и т.д.

Организация образовательного процесса в основном остается «конвейерной». Только если раньше это был один «конвейер» по производству «среднего» ученика, то теперь в школах появляются еще несколько «конвейеров»: по производству школьной «элиты» и по производству учащихся с уровнем способностей ниже среднего.

«Конвейерная» организация школ предполагает усиление внимания обучению, а не воспитанию. И сразу же встает вопрос о развитии личности. Традиционная школа неплохо вооружает ученика знаниями в соответствии с госстандартами, но для развития личности, как говорит имеющийся в мире опыт, требуется совершенно другая организация и образовательного процесса, и управления школой в целом.

Кроме того, введение в школах обучения с разделением учащихся на потоки (в большинстве случаев нововведения состоят именно в этом, только потоки называют по-разному: гимназические или лицейские классы, классы с углубленным изучением тех или иных предметов, классы коррекции и т.п.) не является шагом вперед, особенно если учесть социальные последствия такой «селекции» детей в школе. Именно по социальным причинам многие европейские страны стремятся уйти от разделения детей на потоки.

Рассмотрим опыт, накопленный в западноевропейских образовательных учреждениях, и возможные модели деятельности школ.

Каждая европейская школа стремится к тому, чтобы, учитывая неравные способности и возможности детей, дать каждому столько, сколько он сможет усвоить. Большинство школ думают о том, как дать детям не только знания по естественным и гуманитарным наукам в соответствии с госстандартами, но и развить ребенка в интеллектуальном, эмоциональном и социальном плане.

Анализ европейского опыта показывает, что в настоящее время можно выделить 5 основных моделей массовой школы. При этом учитываются способность школ обеспечить дифференцированный подход к ребенку, широта образовательной базы и способность к саморазвитию. С точки зрения целей, которые школы ставят перед собой, первые три из пяти моделей можно назвать школами обучения, четвертую и пятую - нетрадиционными.

Модели школ обучения. Эти наиболее распространенные модели школ ориентированы на то, чтобы дать учащимся знания в соответствии с государственными стандартами (или выше стандартов) и с учетом уровня способностей учеников. Деятельность таких школ основана на так называемой «когнитивной» концепции обучения, которая характеризуется тремя основными параметрами:

- предметы, которые изучают дети в школе, и навыки, которые они должны освоить, в основном развивают только интеллект;
- между разными предметами и разделами учебного плана существуют четкие границы;
- на протяжении всего процесса обучения школа ориентирует детей на выполнение требований Госстандарта (ориентация на выпускной экзамен).

Организация образовательного процесса в этих школах представляет собой своего рода «конвейер» по производству выпускников школы с заранее заданными госстандартами характеристиками.

Во всех школах обучения организация образовательного процесса различна, но основной подход един - ученик должен приспособиться к тем путям обучения, которые ему может предложить школа.

Поточно-уровневые школы (для краткости будем их называть школами 1-й модели) характеризуются дифференцированием учащихся на группы в зависимости от уровня способностей (по результатам тестирования детей разделяют на учебные потоки).

В высшем потоке, окончив который можно рассчитывать на поступление в университеты и другие престижные учебные заведения, все предметы даются на самом высоком (для данной школы) уровне. Это поток, где готовят «элиту» школы. Если ученик «не тянет» по какому-либо предмету, ему объяснят, что он или не способен учиться на потоке этого уровня, или «способный, но ленится» и переведут в другой поток, где требования ниже и соответственно выпускникам этих классов открыта дорога в высшие учебные заведения рангом пониже или на производство.

На каждом потоке действует своя программа обучения, свои требования, свой набор предметов и, как правило, свои учителя. Программы обучения в таких школах обычно берутся «извне», разделение труда между учителями производится в соответствии с этими программами.

Структура управления в таких школах очень простая: директор, заместитель директора (обычно не имеющий каких-либо специальных функций и выполняющий то, что ему поручит директор) и учителя. Конечно, в школах имеются Совет, педсовет и тому подобные органы со стандартными функциями, определяемыми законодательством. Но реальное распределение власти таково, что «центрами силы» (или структурами, где принимаются основные для школы решения) является каждый учитель в отдельности.

Учителя-предметники сами, ориентируясь лишь на выпускные экзамены по своему предмету и свои предпочтения, выбирают программу, формы и методы, темп обучения и т.п. Поскольку кооперация учителей по отношению к программе обучения по каждому предмету задана «извне» и межпредметных связей нет, а задачи воспитания очень ограничены и сводятся практически лишь к поддержанию дисциплины, то в школе фактически нет необходимости в методических и им подобных объединениях учителей. И если таковые в школе все же имеются, то существуют формально.

Во взаимоотношениях между учителями и с администрацией в таких школах главенствует правило: учитель как профессионал автономен в том, что и как он делает на уроке. Главное, чтобы он помнил о выпускных экзаменах и, если задумает какие-либо нововведения, не мешал коллегам, так как они имеют такое же право на автономию.

Директор как администратор занимается в основном распределением ресурсов, не вмешивается в дела учителя и выступает прежде всего в роли представителя государства, блюстителя государственной образовательной политики.

Таким образом, по отношению к ученику основной девиз таких школ можно выразить словами: «Возьми, сколько сможешь, из того, что мы должны тебе дать и на помощь окружающих не надейся».

Предметно-уровневые школы (назовем их школами 2-й модели) имеют более широкие возможности для дифференцированного подхода к учащимся. Здесь учащимся предоставляют возможность изучать каждый предмет на доступном уровне, например, математику - на высшем, английский - на низшем, и переходить с уровня на уровень по любому предмету 3 раза в год. Кроме того, с учащимися работают психолог, консультант и другие специалисты, которые отслеживают успехи каждого ученика по всем предметам, выясняют его способности и желание освоить предмет на более

высоком уровне и при необходимости оказывают ему необходимую психолого-педагогическую помощь.

Переход с уровня на уровень достигается не за счет усложнения деятельности учителя и соответствующего повышения требований к его квалификации, а за счет более сложных организационных мер. Для этого все классы одной параллели постоянно реформируются так, чтобы у учителя на уроке оказались дети примерно одинакового уровня способностей. Соответственно есть учителя, которые преподают предмет, ориентируясь на высокий, средний или минимально допустимый уровень.

Таким образом, основной принцип группировки учащихся и учебного материала в таких школах не поточный, а предметный.

Программы обучения в этих школах также берутся «извне». Задачи воспитания в таких школах, как и в школах 1-й модели, сводятся в основном к формированию навыков подчиняться правилам и предъявляемым требованиям.

Структура управления в таких школах гораздо сложнее: директор - заместители директора - среднее звено управления (руководители предметных методических отделов, отделов управления учащимися, коррективного преподавания, профориентации, средние менеджеры и т.п.) - учителя.

Заместители директора, как правило, отвечают за «свои уровни обучения». Им помогают средние менеджеры, в чьи функции входят планирование, контроль, отчетность и т.п. В предметных методобъединениях учителя согласовывают уровни обучения, время освоения тем, критерии оценок и тестирования учащихся. Методобъединения имеют статус совещательного голоса. Все основные решения, регулирующие деятельность школы, принимаются директором.

Однако если говорить о тенденциях, то при всех их преимуществах в демократических странах сегодня принимаются долгосрочные государственные программы перехода от таких школ к школам 3-й модели. Дело в том, что с социальной точки зрения школы 1-й и 2-й моделей имеют серьезные недостатки: во-первых, они авторитарны, во-вторых, способствуют социальному расслоению общества. И если общество хочет развиваться в направлении демократизации, уменьшения социальной дифференциации, то школы 1-й и 2-й моделей в этом процессе становятся препятствием. Главное же преимущество школ 3-й модели, с этой точки зрения, - отсутствие эффекта «социального клеймения» детей.

Школы «смешанных способностей». Образовательные цели таких школ (назовем их школами 3-й модели) так же, как и школ 1-й и 2-й моделей, сводятся к тому, чтобы дать знания в соответствии с образовательными стандартами. Но характерная особенность школ 3-й модели в том, что здесь нет никакого отбора детей для разных уровней обучения. Высокий уровень знаний учащихся по предметам может быть достигнут лишь при высокой квалификации учителя и его умении создать в классах атмосферу коллективизма, взаимопомощи учащихся и т.п.

Основной девиз западного варианта 3-й модели: «Всем дать все!» То есть предполагается, что все учащиеся могут и должны усвоить основной базовый курс. В организации образовательного процесса эта идея обычно реализуется таким образом, что класс может переходить к изучению следующей базовой единицы содержания образования лишь тогда, когда все (!) ученики класса усвоили предыдущий материал. Здесь учитель не может (как это практиковалось ранее в советской школе) поставить ученику или группе учащихся двойки и перейти к следующей теме.

В отличие от школ 1-й и 2-й моделей школа «смешанных способностей» имеет ряд отличий. Во-первых, учителя должны действительно хорошо владеть методами дидактической дифференциации, организации групповой работы учащихся, воспитания коллективизма и взаимопомощи и т.п., иначе с таким классом им не справиться.

Во-вторых, существенно изменяются задачи администрации школ. Если в школах 1-й и 2-й моделей их главная задача - сформировать для учителей группы учащихся примерно одинаковых способностей, то в школах 3-й модели задачи гораздо сложнее - обеспечить постоянное повышение квалификации педагогов, причем не только в части знания своего предмета, дидактического мастерства, но и в умении создать атмосферу коллективизма и взаимопомощи в классе. Для этого администрация должна уметь создавать атмосферу сотрудничества и взаимопомощи в среде учителей, в школе в целом. А это означает, что в школе должна быть соответствующая культура взаимоотношений, управления и в целом другая организационная культура.

Система управления в таких школах тоже довольно сложная. Так же, как в школах 2-й модели, присутствуют четыре уровня управления: директор - заместители директора - среднее звено управления - учителя.

Однако между этими моделями есть существенные отличия. Они продиктованы сложным положением учителя в классе и касаются как структуры, так и организационной культуры школы. Прежде всего изменяются структура, функции и статус методобъединений учителей. В этих школах имеются не только предметные, но и межпредметные объединения. Если во 2-й модели главная функция методобъединений - координирующая (согласовать темы, сроки, критерии оценок на разных уровнях изучения предметов), то здесь их главные функции - повышение квалификации учителей. Резко возрастает статус методобъединений - именно они превращаются в «ключевое звено» школы. Это значит, инициатива в принятии тех или иных решений исходит от методобъединения и решения, принятые методобъединением, становятся определяющими для всей школы.

Соответственно меняется и позиция директора в таких школах: он становится не только «представителем государства в школе», но и главным организатором выполнения решений методобъединений, отражающих потребности тех или иных групп учителей и не противоречащих интересам других групп. Заместители директора, также оставаясь «над» учителями, все более выходят из позиции, предписывающей учителям, что и когда нужно делать (как это было во 2-й модели), и переходят в позицию, обслуживающую потребности учителей.

Вышеописанные изменения создают иную организационную культуру в учреждении. Дело в том, что школы «смешанных способностей» не смогут выполнить свои обязательства перед государством и учащимися без создания особой культуры сотрудничества учителей как между собой, так и с администрацией без выработки навыков согласования различных мнений и интересов в школе (в школах 1-й и 2-й моделей этого не требуется). В таких школах сложное положение учителя в классе заставляет и его, и администрацию задумываться о стратегии преподавания предметов или групп предметов, стратегии повышения квалификации учителей и т.п.

Модели школ индивидуального развития. Отличие школ индивидуального развития от школ 1, 2 и 3 моделей является принципиальным. Оно проявляется в отношении к ученику, к образовательной цели и в соответствии с этим к организации образовательного процесса. Эти школы идут своим особым путем в соответствии со стратегией, выработанной персоналом школы, учащимися и родителями. Как правило, их заставляет идти особым путем или требование социального окружения, или социально-педагогическая идея, выношенная и присвоенная педагогическим коллективом, или то и другое вместе взятые. Главное в том, что в этих школах заказчиками на образование, которое обеспечивает школа, являются не столько государственные или муниципальные органы, сколько учащиеся и их родители, а также сами учителя, принявшие на себя выполнение какой-либо особой миссии.

Отличие этих школ заключается в том, что отдельные функции, которые в школах обучения играют вспомогательную роль сопровождения учащихся, имеют равную, а иногда и доминирующую позицию. Например, научить самостоятельно учиться, сформировать навыки исследовательской работы, обеспечить социально-нормативное обучение (то, что у нас называют воспитанием), личностное развитие и т.п. Функции сопровождения учащихся могут иметь статус самостоятельных целей школы. Хотя, конечно, государственные образовательные стандарты здесь также принимаются во внимание и являются ориентирами.

Эти школы основаны не на когнитивной, а на холистической концепции обучения, предполагающей, что школа должна развивать все возможные способности учащихся, т.е. учить не только знать и мыслить, но и иметь устойчивые навыки в сфере поведения, например, быть независимым, самому ставить цели, добиваться их и нести ответственность за свои действия, уметь чувствовать и выражать свои чувства, уметь общаться и т.п. Для таких школ характерны следующие подходы:

- много времени уделяется реализации целей, отличающихся от когнитивных;
- родственные предметы интегрированы в блоки, темы, проекты;
- требования и нормы успеваемости довольно гибкие, ориентированы не только на образовательные госстандарты, но и на цели учащихся (эти требования и нормы во многом устанавливаются и изменяются самим педколлективом).

Образовательный процесс в таких школах организуется по-разному, но основной подход к организации одинаков - индивидуальный путь развития каждого ученика, который должна обеспечить школа, должен быть приспособлен к его (ученика!) индивидуальным особенностям или тем целям, которые

сам ученик себе ставит (конечно, не без помощи учителя), к его реальным проблемам, способностям и возможностям. Такой подход в корне противоположен основам заложенных в школах 1-3-й моделей.

Матричные школы (назовем их школами 4-й модели). Цели таких школ значительно шире целей обучения, в них значительное место занимает внеучебная составляющая. Основой целей выступает стремление научить учащихся действовать. Например, одни школы могут ориентироваться на социальную адаптацию учащихся в довольно узкой сфере: научить действовать в определенных ситуациях, другие - в широкой: научить действовать в социуме, третьи - на формирование у своих учеников качеств, необходимых ученым-исследователям (научить действовать в науке) и т. п.

Разброс целей деятельности может быть весьма значителен. Это связано с тем, что цели выбираются совместно педагогами, учащимися и их родителями. Каждая группа видит настоящие или будущие проблемы учащихся по-разному в зависимости от сложившейся в данном районе социальной ситуации, имеющихся традиций, доминирующих бытовых привычек, стиля жизни и ценностных установок. В результате совместной работы школы с учащимися и родителями формируется единое видение целей образования. В зависимости от этого видения учителя совместно определяют, чему и как учить своих учеников, подбирать темы обучения, которые, по их мнению, наиболее отвечают потребностям учащихся в данный момент, интересны и полезны им.

Учебный курс, разрабатываемый и предлагаемый школой, состоит из предметов не только когнитивного, но и некогнитивного характера, т. е. развивающих не только интеллект, но и нормативную, эмоциональную и экспрессивную «составляющие» индивидуальности. Некогнитивному (например, воспитательному) компоненту обучения по содержанию, времени, формам и методам уделяется примерно столько же внимания, сколько и когнитивному. Более того, именно некогнитивный компонент определяет содержание и организацию когнитивного.

Требования и нормы успеваемости не фиксированы, могут быть различными по отношению к разным ученикам. По содержанию и критериям эти нормы вовсе не обязательно будут соответствовать нормам из госстандартов - содержание и критерии могут установить сами педагоги вместе с учащимися.

Родственные предметы, как правило, интегрированы в блоки. Акцент делается на индивидуальное развитие и самостоятельное обучение.

Характерная особенность школ 4-й модели в том, что учебные классы смешанные и по численности могут быть довольно большими, до 40 человек. Учителя поощряют образование внутри классов различных неформальных групп учащихся по их собственным предпочтениям.

Структура управления в таких школах внешне похожа на управление в школах 2-й и 3-й моделей (директор - заместители директора - среднее звено управления - учителя). Но есть и отличия, главное из которых состоит в том, что структура управления включает несколько цепочек, отражающих равнозначимость когнитивного и некогнитивного, в том числе воспитательного, компонентов образовательной программы школы. Так как образовательная цель школы предполагает не одно направление деятельности школы - обучение, а несколько направлений (например, два направления: обучение и развитие навыков социального поведения), то соответственно и структурных цепочек будет тоже несколько (в нашем примере - две). Одна цепочка (директор - заместитель директора по учебной части - менеджеры обучения - учителя) будет решать задачи обучения. Другая цепочка (директор - заместители директора по воспитательной работе - менеджеры воспитательной работы - воспитатели и учителя) будет заниматься проблемами воспитания. Несколько параллельно действующих цепочек и называется в математике матрицей. Отсюда и образовалось название модели школы - матричная.

Для решения задач воспитательного характера в этих школах постоянно изучают и учитывают особенности контингента учащихся. Для этого учителя и воспитатели объединены в постоянные команды (в идеале - как приняли класс учеников в V классе, так и ведут их «командой» до XI), отвечающие и за обучение, и за воспитание своих учеников. Учителям активно помогают работающие в школе специалисты, в частности профессиональные психологи. В основном они работают не с учащимися, как в школах 2-й и 3-й моделей, а с педагогами и воспитателями, обучают прежде всего их. И лишь в особых случаях работают с детьми.

Для решения задач воспитательного характера многие учителя проходят специальную дополнительную профессиональную подготовку и выступают в двойной роли - и предметника, и воспитателя.

- Консультационные структуры, занимающиеся обучением и воспитанием, возглавляются заместителями директора и имеют равную степень влияния на команды учителей.
- Активно действуют предметные методобъединения, а также группы преподавателей, объединенных вокруг междисциплинарных предметов, проектов, тем.
- Создание такой школы не под силу одному директору и его заместителю. Поэтому в них есть специальные органы, вырабатывающие стратегию развития школы. В разработке стратегии принимают участие учителя и воспитатели, представители среднего менеджмента и дирекция, представители вышестоящих органов, родителей и учащихся. Заместители директора обеспечивают формирование и согласование общешкольной политики в части обучения и воспитания.
- Модульные школы** в большей степени, чем матричные, ориентированы на индивидуальное развитие учащихся. Это школа настоящих субъект-субъектных отношений. Учитель относится к каждому пришедшему в школу ученику как к индивидуальности, которая вправе влиять на содержание учебного курса, выбирать такой путь обучения, который поможет лично ему достичь наилучших результатов. Ученик сам вправе ставить перед собой цели, принимать решения и, разумеется, нести ответственность.
- Для организации образовательного процесса учащиеся объединены в микрогруппы по 5-9 человек. Учителя тоже объединены в модули по 5-9 человек. Каждый учительский модуль ведет несколько микрогрупп учащихся, так что государственные нормативы соотношения численности учащихся и учителей выполняются.
- Педагоги внимательно наблюдают, анализируют социальные и личные потребности учащихся, их возможности, учитывая особенности своего сообщества и требования предстоящих, как и в любой школе, экзаменов. Каждый педагог владеет знаниями по нескольким предметам, умеет интегрировать их в темы, проекты, курсы, владеет проблемными методами обучения, обладает мастерством в экспрессивной и социализирующей деятельности. Работать в такой школе способны только педагоги высочайшей квалификации, настоящие мастера своей профессии.
- Педагоги каждого модуля еженедельно собираются для обсуждения всех стоящих проблем и оценки хода педагогического процесса за неделю. Такие встречи являются организационной основой для создания единой позиции, подхода и коллектива единомышленников. На этих встречах обсуждаются и суммируются наблюдения за каждым учеником и всей группой, формируется сбалансированное представление о потенциале каждого ученика и группы. Все вместе учителя составляют индивидуальный учебный план для каждого ученика и для группы в целом. Хорошее знание своих учащихся позволяет педагогам без особого труда гармонично сочетать роли преподавателя и воспитателя. Каждый модуль работает довольно автономно. На основе опыта и возможностей учителей, консультаций с учениками и их родителями, с другими представителями сообщества и в соответствии с условиями школы модульные команды разрабатывают свои собственные стратегии, наибольшим образом отвечающие потребностям и возможностям их учащихся (так как любая стратегия школы в целом довольно далека от реальных нужд учащихся).
- Структура управления школ 5-й модели довольно сложна, в ней три основных уровня: директор - директорская команда - модульные команды. Кроме них в школе имеются отделы специалистов, обеспечивающих повышение квалификации педагогов в соответствии с потребностями последних. Есть также подразделения и установленные механизмы для принятия решений, касающиеся функционирования школы как целого. Формально могут быть и другие органы управления со стандартными функциями в соответствии с законодательством, но реальная основа здесь - каждый модуль в отдельности.
- Главная забота дирекции в такой школе - содействие развитию ее особой образовательной и организационной культуры, предполагающей согласующиеся взгляды педагогов и специалистов школы на образование, роль учителя в классе, его профессиональное развитие и т.п. Ибо именно культура для школ 5-й модели является главным координационным механизмом, сохраняющим школу как целое, защищающим ее от агрессивности «окружающей среды», агрессивности, как правило, основанной на непонимании того, что происходит в школе.
- Матричных и модульных школ в странах Западной Европы относительно мало, всего несколько процентов. Однако если говорить о глобальной тенденции развития систем образования в направлении перехода от информационной педагогики к смысловой, от авторитарных школ к школам «диалога», от школы «конвейера» к школе, действительно ориентированной на развитие личности, то это, безусловно, будет тенденция к переходу к школам этих моделей.

Потенциал и возможности российских школ По результатам диагностики образовательных и управленческих моделей российских школ советского образца (проводимых В.В.Улановым), т.е. школ, в которых, по мнению педколлективов, еще не произошло существенных изменений, картина выглядит примерно так.

Образовательные цели находятся где-то между 3-ю и 5-ю моделью, потому что в этих школах говорили об «индивидуальном подходе» и «гармоничном развитии личности», но при этом подчеркивалась важность выполнения прежде всего образовательных госстандартов.

Реальная организация образовательного процесса - где-то между 1-м и 3-м моделями: основной компонент - смешанные классы (3-я модель), но большинство других характеристик относятся скорее к 1-й модели.

А организация управления - где-то между 2-й и 3-й моделями, но ближе ко 2-й модели: структура управления, множество методобъединений и т. п. характерны для 3-й модели, но большинство компонентов все же приходится относить ко 2-й.

Подобная краткая оценка показывает, что с точки зрения соответствия целей, организации образовательного процесса и управления управленческая модель наших школ весьма противоречива. Наблюдается несоответствие форм, методов и в целом культуры управления в школе реальному положению учителя в классе.

Не нужно путать понятия «культура» и «стиль управления». Понятие «культура» гораздо глубже и включает в себя культуру отношений к делу всего коллектива в отличие от стиля, который характеризует деятельность только руководителя. Так вот, школам 3-й модели свойственна культура, в которой основной вектор инициативы направлен от учителей и их методических объединений вверх к дирекции (учитель находится в самых сложных условиях, соответственно все управление в школе должно быть ориентировано на решение реальных проблем учителей). В советской школе (как и в целом в системе образования и во всем нашем обществе) этот вектор всегда был направлен сверху вниз, т.е. имел место диктат дирекции по отношению к учителю, но это культура управления, адекватная организации образовательного процесса 2-й модели.

Экономические и социальные преобразования, осуществляемые в нашем обществе за последние годы, позволили общеобразовательным учреждениям уйти от прежнего единообразия. Во многих школах наблюдается движение в сторону разноуровневого и дифференцированного преподавания (адаптивная школа, школа с предметно-урочным преподаванием) с разведением детей в различные классы в зависимости от уровня их способностей. Это позволяет улучшить показатели успеваемости в школах за счет отобранной «элиты» учащихся и за счет заметного облегчения (в связи с этим разделением учащихся) условий работы учителя.

Структура наших общеобразовательных учебных заведений стала похожа на современную западную, со всеми присущими ей плюсами и минусами.

Однако надо четко понимать, что движение к разноуровневым школам нельзя расценивать как шаг вперед. Советские школы по приведенной выше классификации можно было по основным компонентам и с определенными допущениями отнести к школам 3-й модели. Движение в сторону разноуровневого преподавания будет означать движение в сторону 1-й и 2-й моделей. Логика реорганизации этих школ неизбежно приведет к усилению в них авто-ритаризма, снижению потенциала их саморазвития. Это означает, что противоречия российской школы будут увеличиваться, разница между целями и результатами будут еще больше. А в социальном плане подобное движение усиливает тенденции социального расслоения в нашем обществе, что также нельзя рассматривать как позитивный момент на фоне усиления социальной напряженности в обществе.

Контрольные вопросы

1. Какова структура управленческих органов в школе, где вы учились?
2. В чем основная задача управленческой деятельности администрации школы?
3. Какие функции управления вы знаете? В чем они заключаются?
4. Что значит «развитие школы»? Как она может развиваться?
5. Что такое «концепция развития школы» и «комплексно-целевая программа развития школы»? В чем их сходство и различие?
6. Какие существуют модели организации общеобразовательных учреждений?
7. Какая из моделей, по твоему мнению, наиболее перспективна?

Литература

Васильев В. В. Информационное обеспечение управления общеобразовательной школой. - Воронеж, 1990.

Ерошин В. И. Экономический справочник директора школы. - М., 1995.

Потаешник М. М., Лазарев В. С. Управление развитием школы. - М., 1995.

Портнов М.Л. Азбука школьного управления. - М., 1994.

Третьяков П.И. Практика управления современной школой. - М., 1995.

Уланов В. В. Логика организации школы: Библ. журнала «Директор школы». - Вып. 4. - М., 1998.

ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- Авторитарная педагогика 115-146
- Авторитет педагога 72
- Анкетирование 18
- Антропологический подход в педагогике 16
- Базисный учебный план 162, 163
- Беседа 18,177,178,183,316,317
- Внеклассная воспитательная работа 398-417
- Внушение 62,63
- Воспитание 8,39,326-415
- и обучение 328-329
- методы 301-344
- Государственный образовательный стандарт 398-405
- Гуманизация образования 34,37,109
- Гуманизм 30,31, 32
- Гуманность 32, 33
- Деятельностный подход в педагогике 15
- Деятельность 432-442
- Дискуссия 195,317,318
- Домашняя работа 219-225
- Дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) 398 -416
- Занкова Л. В. система 264-274
- Запоминание 134, 135
- Игра в обучении 132, 190, 191, 438-440
- Идентификация 41
- Инновации в российской школе 80 - 90 годов 451 -469
- Интроекция 41
- Когнитивный опыт личности 149, 159
- Коллектив 326-344
- и личность 336
- Коммуникативная культура педагога 78, 79
- Контрольная работа 199
- Конфликт 87,88
- деструктивный 68, 69
- продуктивный 69
- Культурологический подход в педагогике 16
- Лабораторная работа 182,183
- Лекция 315
- Лицензирование образовательного учреждения 398, 399
- Личностный подход в педагогике 15
- Математические методы в педагогике 21, 22
- Межличностные отношения 57, 58, 80-84
- Методы обучения 167-201
- классификация 173-175
- эволюция 173-175
- Методы педагогического исследования 17, 18
- Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности 188-197

Мнемическая деятельность 122,123
 Мышление 127, 137, 138, 141, 270
 Наблюдение 18 Навык 144-146,150 Наказание 323-325
 Образовательные программы 446-447
 Образовательная технология см.: Технологии в обучении Образовательные учреждения 447-449
 Обучение 7,8, 115-274
 - и развитие 115 -146
 Общение 417-432
 Объяснение 177
 Организация наблюдения 180
 Органы управления образованием 449, 450
 Оценка качества усвоения материала 261 -262
 Память 286,287 Педагог 90-103, 108-111
 - аналитические умения 100
 - гуманитарная культура 99
 - информационные умения 101
 - коммуникативная культура 78, 79, 80
 - мобилизационные умения 101
 - организаторская деятельность 101
 - перцептивные умения 102
 - прогностические умения 100
 - проективные умения 101
 - профессиональное саморазвитие 111
 - профессиональный рост 106,107
 -саморазвитие 111-114
 - творческая индивидуальность 110, 111
 Поощрение 392
 Поручение 376-379
 Пример в воспитании 379-381
 Психологическое течение в педагогике 156, 157
 Педагогика
 - и биологические науки 13
 -и психология 11, 12
 -и социология 13
 -и экономика 13
 - методологические принципы 15, 16, 17
 Педагогическая аксиология 29
 Педагогическая задача 68-73
 Педагогическая техника 97
 Педагогическое взаимодействие 60, 61, 68-77, 78-80, 85, 89, 90, 131
 Педагогическое мастерство 98, 99
 Педагогическое общение 64
 - авторитарный стиль 65
 - демократический стиль 66
 - попустительский стиль 65
 Педагогическое творчество 103-106
 Педагогический идеал 111
 Педагогический процесс 6, 7,8,93,130
 Педагогический такт 97
 Педология 11
 Подавление 39
 Подражание 63
 Работа с книгой 178-180
 Развивающая среда 398-415
 Развивающее обучение 118-122, 263

Рассказ 176,177,315,316
 Рационализация 41, 42
 Самоограничение 40
 Ситуация свободного выбора 313-315
 Совместная деятельность в обучении 84-89
 Содержание образования 147 -167
 -теории 153-158
 Соревнование 321-322
 Социализация 38-59
 Средства контроля за уровнем усвоения 260-261
 Стандарт образования 159,160,161
 Стратегии педагогического взаимодействия 68
 - кооперация 68
 - конкуренция 68 Субкультура
 - детская 58
 - подростковая 59 Сублимация 42
 Творческая личность 105, 106, 109, 110
 Творческое задание 195
 Тестирование 201
 Технологии в обучении 9, 245-262
 Убеждение 62
 Упражнения 181,182,306
 Урок 211-216
 Устный опрос 198,199
 Учебная программа 164
 Учебник 165,166
 Учебный предмет 164
 Фасилитация 73
 Факультативные занятия 226
 Формы организации обучения 202-262
 Фрустрация 42
 Экскурсия 217
 Эксперимент в педагогике 19, 20
 Эмоции в обучении 139, 140, 141
 Этнос 46,47,48

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	2
Раздел I ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ	3
Глава 1 ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ.....	3
Глава 2 ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ	13
Глава 3 СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ.....	21
Глава 4 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	33
Глава 5 ПЕДАГОГ: ПРОФЕССИЯ И ЛИЧНОСТЬ.....	50
Раздел II ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ.....	63
Глава 6 ОБУЧЕНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА	63
Глава 7 СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И ФАКТОР РАЗВИТИЯ.....	81
Глава 8 ЭВОЛЮЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ.....	92
Глава 9 МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ	97
Глава 10 ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ.....	111
Глава 11 СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ.....	125
Глава 12 ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ	135
Глава 13 СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ШКОЛЕ.....	145
Раздел III ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ.....	162
Глава 14 ВОСПИТАНИЕ КАК ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА.....	162
Глава 15 МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ.....	165
Глава 16 РОЛЬ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ РЕБЕНКА	179
Глава 17 ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ.....	190
Глава 18 ВНЕКЛАССНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	205

	282
Раздел IV ВОПРОСЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	219
Глава 19 СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	219
Глава 20 ОБЩЕНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	230
Раздел V СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ	245
Глава 21 ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	245
Глава 22 ИННОВАЦИИ И РЕФОРМЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ В 80-90-х ГОДАХ	249
Глава 23 ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ	259
ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ.....	279

Учебное издание

Смирнов Сергей Александрович, Котова Изабела Борисовна, Шиянов Евгений Николаевич и др.

Педагогика

Педагогические теории, системы, технологии

Учебник

Редактор *Л.И. Хлопова*

Серийное оформление: *В.И. Феноменов*

Технический редактор *Р.Ю. Волкова*

Компьютерная верстка: *Е.В. Поляченко*

Корректор *Г.В. Абатурова*

Подписано в печать 20.03.2000. Формат 60х90/16. Гарнитура «Таймс».

Бумага газетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 32,0. Тираж 30000 экз.

(1-й завод: 1 -10 000 экз.). Заказ № 2446.

ЛР № 071190 от 11.07.95. Издательский центр «Академия».

105043, Москва, ул. 8-я Парковая, 25. Тел./факс: (095) 165-4666, 367-0798, 305-2387.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.

410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.