

74.2.273

С 53

Е.И. Снопкова

Педагогические системы и технологии



Учебное пособие

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
**“МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. А. КУЛЕШОВА”**

Е. И. Снопкова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Учебное пособие

Издание 2-е, исправленное

*Допущено Министерством образования Республики Беларусь
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений
по педагогическим специальностям*



Могилев 2013

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
МГУ имени А. А. Кулешова*

Рецензенты:

кафедра педагогики УО «БрГУ им. А. С. Пушкина»
(зав. кафедрой кандидат педагогических наук, доцент
Т. А. Ковальчук);

доктор педагогических наук профессор кафедры педагогики
и философии образования ГУО «Академия последиplomного
образования» В. Т. Кабул;

доктор педагогических наук, директор Центра развития
педагогического образования УО «БГПУ им. М. Танка»
А. В. Торхова

Снопкова, Е. И.

С53 Педагогические системы и технологии : учебное пособие /
Е. И. Снопкова. – Изд. 2-е, испр. – Могилев : МГУ имени А. А. Куле-
шова, 2013. – 416 с. : ил.

ISBN 978-985-480-891-8

Представленное учебное пособие написано в соответствии с образова-
тельным стандартом по социально-гуманитарным наукам и типовой учебной
программой «Педагогика» для студентов педагогических специальностей выс-
ших учебных заведений. Материалы учебного пособия позволяют не только
расширить представления о разнообразных подходах и образцах педагогичес-
кой деятельности, но и организовать самостоятельную работу в процессе ауди-
торных и внеаудиторных занятий. Для каждой учебной темы разработана и
представлена система заданий для самопроверки в тестовой форме и задания
лабораторного практикума.

Пособие адресовано как студентам, так и учителям-предметникам, повы-
шающим свой уровень профессиональной компетентности в области современ-
ных образовательных систем и технологий.

УДК 371: [159.955]. (075.8)

ББК 74.2 я 73

ВВЕДЕНИЕ

Представляемый курс «Педагогические системы и технологии» является вторым разделом учебного предмета «Педагогика» и входит в общий цикл педагогического образования студентов педагогических специальностей высших учебных заведений, основные нормы и содержание которого изложены в типовой программе, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь 24. 09.2008 г. (регистрационный номер ТД – А.015/тип). Материалы этого курса – необходимая составная часть как теоретической, так и практической подготовки студентов. Они призваны содержательно вооружить будущих учителей в области систем и технологий обучения, воспитания, коррекционной работы, а также дать представление о педагогическом менеджменте и методической работе в школе. Содержание учебного пособия носит прикладной характер и направлено на создание условий для присвоения различных образцов инновационной деятельности педагога.

Главной целью курса «Педагогические системы и технологии» является создание условий для освоения студентами как научно-теоретических основ наиболее востребованных школой образовательных технологий, так и практико-методических прикладных знаний из области инновационной практики организации педагогического взаимодействия учителя и учащихся на уроке и во внеклассной деятельности.

В процессе изучения курса необходимо обеспечить условия для развития таких педагогических способностей студентов, как диагностическое целеполагание, проектирование образовательной среды и педагогических процессов, сценирование и моделирование возможных педагогических ситуаций, рефлексия и т.п. На решение вышеуказанных задач направлены материалы лабораторного практикума.

Большинство образовательных технологий, сущность которых будет рассматриваться на страницах учебного пособия, конкретизируют возможности инновационного подхода в обучении. Технологии обучения отвечают на вопрос: «Как учить эффективно и результативно?». Будущему учителю необходимо владеть достаточно широким арсеналом методов, приемов, методик и целостных образовательных технологий, отвечающих запросам самих учащихся, особенностям их возрастного и индивидуального развития, специфике учебных тем различных школьных курсов, программным требованиям, уровням освоения учебной дисциплины, предполагаемым результатам учебной деятельности, выраженным, прежде всего, в определенной совокупности действий учащихся на разных уровнях учебных достижений и др.

В процессе написания пособия, автором было проанализировано большое количество оригинальных авторских текстов, осуществлен их герменевтический анализ с целью популяризации идей на страницах пособия и тиражирования в современном педагогическом процессе.

ЦЕЛЕВАЯ ЧАСТЬ КУРСА

Представлена как система целей совместной деятельности преподавателя и студентов при освоении раздела «Педагогические системы и технологии».

Конечная стратегическая цель: формирование профессиональной направленности личности будущего учителя, развитие технологической компетентности	
Задачи	
Преподавателя	Студентов
1. Создать условия для освоения следующих понятий:	1. Освоить на уровне понимания и применения следующие понятия:
Образовательная технология, технологии обучения и воспитания, признаки технологичности образовательных процессов, диагностируемые образовательные цели, проектирование, рефлексия, технологии организации отдельных компонентов образовательной деятельности учителя и классного руководителя, личностно ориентированный подход, педагогика сотрудничества, развивающее обучение, проблемное обучение, игровые технологии, коллективный способ обучения, адаптивная система обучения, проектное обучение, исследовательский подход в обучении, обучение на основе укрупнения дидактических единиц, схем и знаковых моделей учебного материала, программированное обучение, технология модульного обучения, кейс-технология, технология образования в глобальном информационном сообществе, коммуникативно-диалоговые технологии, технологии интерактивного обучения, гуманистические воспитательные системы, технологии развития творческого потенциала личности, альтернативные педагогические системы и технологии, авторские школы, технологии педагогического менеджмента, технологии организации методической работы в школе, коррекционно-педагогическая деятельность и технологии ее осуществления, технологии предупреждения и преодоления школьной неуспеваемости	
2. Создать условия для развития следующих способов мышления и деятельности:	2. Овладеть следующими способами мышления и деятельности:
Воспринимать новую информацию, сравнивать, выделять главное и второстепенное, составлять структурно-логические схемы, кластеры информации, работать с текстом, используя различные способы (реферирование, составление плана, цитирование, аннотирование, написание творческих эссе и т.п.), доказывать свою точку зрения, ставить цели собственной деятельности, подбирать средства для их достижения, анализировать и корректировать собственные учебные достижения, работать в группе, оценивать свою деятельность и других, представлять результаты работы различными способами, разрабатывать методическое обеспечение образовательных процессов, моделировать фрагменты уроков, образовательных ситуаций и др.	

Тема 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ

Преуспешание в области разработки педагогической технологии и педагогики, как науки в целом, основано, по меньшей мере, на трех китах: методологизации профессионального сознания и социокультурной роли педагогического образования; освоении педагогического банка информации, педагогической рефлексии и философии образования; на глубоких педагогических преобразованиях в сфере ориентации молодежи в жизни и приобщении ее к общей культуре и с этой целью на широком гуманитарном образовании будущих учителей.

М.М. Левина

Вопросы для изучения

1. Понятие о педагогической системе. Виды педагогических систем.
2. Сущность педагогической технологии. Состав и структура педагогической технологии.
3. Соотношение понятий «педагогическая технология», «методы», «приемы», «методики обучения и воспитания».
4. Критерии технологичности образовательных процессов.
5. Классификация образовательных технологий.

Понятия темы: система, педагогическая система, функциональная система, структура педагогической системы, авторская педагогическая система, технология, педагогическая технология, образовательная технология, технология обучения, состав и структура педагогической технологии, критерии технологичности образовательных процессов, методы, приемы, методики обучения и воспитания, классификация образовательных технологий

Основная литература

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с. (Глава 7. Современные образовательные (обучающие) технологии).
2. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии: пособ. для учителей. – Мн.: «Сэр-Вит», 2003 – 288 с. (Глава 1. Введение в мир школьных технологий).

3. Каплев С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. – Мн.: Университетское, 2001. – 95 с. (Глава 1. Сущность педагогической технологии).
4. Педагогика: учеб. /Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 423 с. (Глава 19. Современные технологии обучения).

Дополнительная литература

1. Бершадский М.Е., Гузев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с. (Глава 1. Технологический подход в мировом образовании)
2. Дахин А.Н. Образовательные технологии: сущность, классификация, эффективность// Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 18 – 21.
3. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с. (Глава 2. Образовательные технологии: теория, классификация, обзор).
4. Петровский Г.Н. О содержании понятий педагогической и образовательной технологий// Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 1. – С. 20 – 26.

Темы рефератов

1. Авторская педагогическая система (анализ любой системы по выбору).
2. Образовательные технологии: сущность, типология, классификация.
3. Характеристика инновационного подхода в образовании.
4. Сравнительный анализ систем образования в мире (по выбору).
5. Генезис понятия «технология» в истории педагогической мысли.
6. Анализ критериев технологичности образовательных процессов.
7. Сравнительный анализ подходов к определению понятия «образовательная технология».

1. Понятие о педагогической системе.

Виды педагогических систем

Для того чтобы ввести понятие «педагогическая система», необходимо разобраться с категорией «система», которая является центральной в системном подходе, методологическом направлении в науке, занимающимся конструированием и исследованием сложноорганизованных объектов – систем различных типов и классов. **Система** – слово греческого происхождения (*systema* – составленное из частей, соединенное) – совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство.

Системы делятся на материальные и абстрактные (идеальные). Материальные, в свою очередь, включают системы неорганической природы

(физические, химические, геологические и др.), живые и социальные. Абстрактные системы являются продуктом познавательной деятельности человека и также могут быть разделены на ряд типов и классов (рис. 1.1).

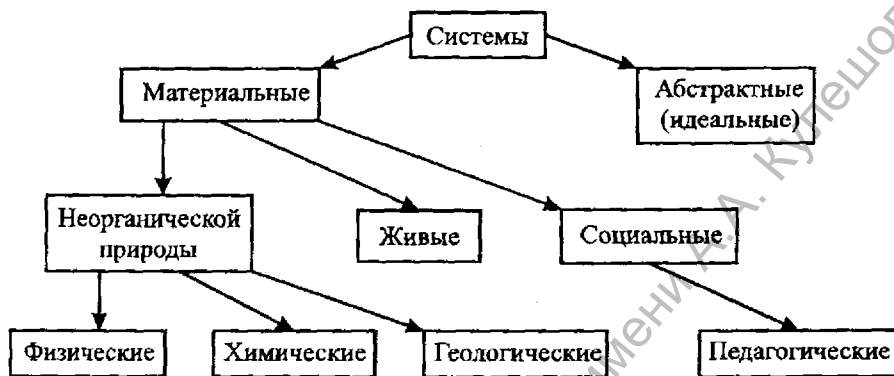


Рис. 1.1. Классификация систем

Педагогическая система относится к классу социальных и может рассматриваться как предмет исследования педагогической науки или же как саморазвивающийся объект педагогической практики, если мы анализируем реально существующую во времени и пространстве систему. Существуют и идеальные педагогические системы, которые возникают, например, в процессах проектирования, моделирования или конструирования таковых с целью их реализации в будущем.

Несмотря на кажущуюся простоту задачи, рассмотреть сущность педагогической системы, ее структуру и функции непросто, так как педагогическая система представляет собой сложноорганизованное, саморазвивающееся образование. В.П. Беспалько, например, указывая на проблему недостаточного прояснения сущности данного понятия в учебной и научной педагогической литературе, под педагогической системой понимает определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. Он ограничивает понятие педагогической системы рамками школы и характеризует структуру любой педагогической системы следующей совокупностью инвариантных элементов: 1 – учащиеся; 2 – цели воспитания (общие и частные); 3 – содержание воспитания; 4 – процессы воспитания (собственно воспитания и обучения); 5 – учителя (или ТСО – технические средства обучения); 6 – организационные формы воспитательной работы [5]. Такое ограничение позволило автору свя-

зять категории «педагогическая система» и «педагогическая технология», определив последнюю как проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике, и разработать стройную концепцию предметно ориентированных технологий обучения (речь о которых будет идти при рассмотрении второго вопроса данной темы). Их применение в учебном процессе создает условия и возможности для гарантированного достижения дидактических задач.

Системный подход позволяет описать педагогическую систему на структурном уровне – как совокупность элементов структуры и связей между ними и функциональном, с описанием функциональных мест элементов в структуре педагогической системы, прояснением назначения и роли всех составляющих системы.

На структурном уровне описания педагогической системы выделяются ее объектный и субъектный состав. Объектный состав компонентов педагогической системы может включать цель педагогического процесса; содержание педагогической деятельности; совокупность методов, организационных форм и средств, которые исходя из цели и достигнутых промежуточных результатов, связываются в упорядоченную и стандартизированную структуру (технология).

Субъектный уровень педагогической системы представляет собой совокупность всех участников (субъектов) педагогического взаимодействия и отношений, складывающихся в процессе такого взаимодействия. Субъектами педагогической системы выступают как социальные институты и организации (школа, семья, университет, медицинское учреждение, производственное предприятие и др.), включенные в социальное пространство ее функционирования и развития, так и люди, отдельные участники педагогического процесса (учащиеся, учителя, родители, администрация учреждения образования, представители общественных объединений, молодежных организаций, трудовых коллективов и т.д.).

Педагогическая система всегда включена в более широкую социальную систему и является ее частью. Общество, формируя социальный заказ, строит и соответствующую ему систему образования как наиболее общую педагогическую систему. Система образования включает различные подсистемы, ведущей из которых выступает общеобразовательная средняя школа. Структура школьной педагогической системы, описанная В.П. Беспалько, была приведена выше. Для того чтобы успешно функционировали и развивались педагогические системы, имеющие целью воспитание подрастающего поколения, государство создает разного уровня педагогические системы профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов.

Педагогические системы различаются своим назначением и, как следствие, особенностями организации и функционирования. Педагогичес-

кая система всегда складывается в рамках того или иного учреждения образования. В Кодексе Республики Беларусь об образовании выделяются следующие типы учреждений (ст. 19):

- учреждения дошкольного образования;
- учреждения общего среднего образования;
- учреждения профессионально-технического образования;
- учреждения среднего специального образования;
- учреждения высшего образования;
- учреждения специального образования;
- учреждения дополнительного образования детей и молодежи;
- учреждения дополнительного образования взрослых;
- воспитательно-оздоровительные учреждения образования;
- социально-педагогические учреждения;
- специальные учебно-воспитательные учреждения;
- специальные лечебно-воспитательные учреждения.

Таким образом, в зависимости от типа учреждения образования можно различать и типы педагогических систем (педагогические системы дошкольного образовательного учреждения, школы, центра коррекционно-развивающей помощи, вуза и др.).

В.А. Сластенин указывает, что в любой педагогической системе специально организуется целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач. Такое взаимодействие получило название **педагогический процесс** и может рассматриваться как динамическая педагогическая система. **И.П. Подласый** выделяет следующие **компоненты педагогического процесса как динамической педагогической системы**:

- целевой компонент (все многообразие целей и задач педагогической деятельности);
- содержательный компонент (отражает смысл, вкладываемый в каждую конкретную задачу);
- деятельностный компонент (взаимодействие, сотрудничество всех участников педагогического процесса);
- организационно-управленческий компонент;
- результативный компонент (отражает эффективность протекания процесса, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью).

В истории образования и педагогической мысли выделяют авторские педагогические системы и авторские школы как отечественных, так и зарубежных педагогов. В истории отечественной педагогической мысли свои образцы нетрадиционных оригинальных подходов к организации образовательной деятельности и целостных педагогических систем оставили Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. Классиками зарубежной педагогической мысли и создателями авторских пе-

дагогических систем и школ по праву можно назвать Я.А. Коменского И. Гербарта, С. Френе, Р. Штайнера и др.

Педагогическая система является функциональной. Понятие **«функциональная система»** впервые сформулировано П.К. Анохиным, и в нем заложено представление о динамических, саморазвивающихся организациях, деятельность которых направлена на обеспечение полезных для существования самих систем результатов. Организация любой функциональной системы, в том числе и педагогической, определяется следующими **принципами**:

1. Результат деятельности является ведущим системообразующим фактором развития системы.

2. Саморегуляция, которая позволяет обеспечить управление внутри педагогической системы, отклонение от желаемых результатов вызывает цепочку процессов, направленных на восстановление оптимального уровня таких результатов.

3. Изоморфизм (от греческого *isos* – одинаковый, *morphe* – форма). На различных уровнях педагогической системы, в ее подсистемах выделяются такие же компоненты, только более конкретизированные и наполненные собственным функциональным содержанием. Например, педагогическая система – дидактическая система – воспитательная система.

4. Взаимодействие отдельных элементов достижению полезного для всей педагогической системы результата. Как правило, изменение показателей результатов деятельности одной подсистемы (например, воспитательной системы) влияет на изменение другой (дидактической системы).

5. Иерархия педагогических систем как тип структурных отношений в сложных многоуровневых системах, например: педагогическая система школы – воспитательная система школы – воспитательная система класса. В школе, где создана целостная воспитательная система, ученический класс, как детское объединение, интегрирован в ученический коллектив школы, является ее структурным компонентом и участвует в сложной системе связей и взаимовлияний, пронизывающих всю педагогическую систему.

6. Системогенез, понимаемый как саморазвитие педагогической системы. Необходимость удовлетворения жизненно важных потребностей всех участников стимулирует систему к самосовершенствованию.

Таким образом, виды педагогических систем можно соотносить с типом образовательного учреждения, спецификой педагогических процессов (выделяются динамические педагогические системы), особенностями авторских образцов, реконструируя ретроспективные и современные педагогические системы.

2. Сущность педагогической технологии.

Состав и структура педагогической технологии

Характеризуя сущность понятия «педагогическая технология», необходимо осознавать неоднозначность трактовки данного термина в научной и методической литературе.

Термин «технология» произошел от греческого *techne* – искусство, мастерство, умение и возник в связи с техническим прогрессом. Технологический процесс предусматривает преобразование объекта труда из необработанного исходного состояния в конечный продукт, соответствующий определенным критериям, и такое преобразование осуществляется поэтапно, с установленной последовательностью операций и использованием необходимых средств для гарантированного достижения результата всего технологического цикла. Современная цивилизация связывает с технологиями свои представления о качестве товаров и услуг и в конечном счете о качестве жизни. Зародившись в сфере техники и производства, в XX в. технологический подход стал активно разрабатываться и в такой гуманитарной сфере как образование. Во второй половине XX в. появилась проблема качества образовательных услуг и технологий его обеспечения.

Впервые в педагогике понятие «технология» появилось на рубеже 1940 – 1950-х гг. и было связано с использованием в педагогическом процессе технических средств обучения. Впоследствии теория и практика образования корректируют этот термин. Выделяются следующие этапы эволюции термина «технология» в образовании:

I этап – 40 – 50 гг. XX в. Внедрение технических средств обучения (ТСО) в учебный процесс.

II этап – 50 – 60 гг. XX в. Развитие программированного обучения, распространение средств обратной связи, поиск наиболее эффективных способов и средств управления процессом усвоения обучающимися строго дозированного учебного материала на основе достижений кибернетики.

III этап – 70-е гг. XX в. Управление учебным процессом на основе предварительного проектирования (проект образовательного процесса определяет структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся; диагностическое целеполагание). Разработка целого ряда разнообразных предметно ориентированных технологий.

IV этап – 80-е гг. XX в. Дальнейшее осмысление сущности современного педагогического процесса, развитие стохастического (вероятностного) подхода в образовании, направленного на технологизацию не педагогического процесса, а развивающей образовательной среды и опосредованного управления развитием образовывающегося.

В современной западной педагогической литературе рассматриваются «an educational technology» – образовательные технологии, в оте-

чественной педагогической мысли был введен термин «педагогические технологии». Мы будем рассматривать данные термины как синонимы. Понятие «образовательная технология» является предельно широким и может описывать любые технологии, образующие личность. Развитие личности происходит в разнообразных образовательных процессах, таких как, воспитание, обучение, социализация, формирование заданных качеств, нравственное становление, индивидуализация и др., следовательно, и образовательные технологии многообразны. В настоящее время существует ряд исследований, целостно представляющих различные авторские технологии обучения и воспитания, и гораздо меньше представлены технологии социализации, взросления, индивидуализации, персонализации личности в образовательном процессе и его средствами.

Разнообразие образовательных технологий объективно предопределено сложностью глобальной конечной цели, как всего образовательного процесса, так и педагогического процесса в частности, а именно развитием личности. Проблема человека, развития личности, является одной из самых сложных и вечных проблем не только педагогической науки, но и всех наук, имеющих антропологический характер. Что развивается в образовании? Ответить на этот вопрос однозначно нельзя. В качестве целей образовательной деятельности выступают знания, разнообразные умения и навыки, способности, личностные смыслы и ценности, мировоззренческие установки, социальные нормы, образцы поведения и деятельности, культурные нормы и т.д. Самый простой и далеко не полный перечень целевых детерминант в образовательной сфере указывает и на многообразие способов или технологий их достижения.

Рассмотрение образования как преемственно связанной совокупности его ступеней, вводит проблему разнообразия технологий, организующих образовательную деятельность на качественно разных возрастных этапах развития личности. Очевидно принципиальное различие технологий дошкольной ступени образования и, например, последилового образования или подготовки кадров высшей квалификации.

Образование можно рассматривать и как метадеятельность, в которой выделяются более конкретизированные ее типы, например, управленческая, педагогическая, методическая, диагностическая, рефлексивно-оценочная, исследовательская и т.п., для которых, в свою очередь, существуют свои специфические технологии.

Следовательно, термин «образовательная технология» можно соотносить с названием научной дисциплины, изучающей закономерности технологизации всей системы образования и ее отдельных подсистем, а не только с учебным процессом (М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев). Педагогика как наука, исследующая закономерности различных образовательных процессов, реализуя описательно-объяснительную функцию на тео-

ретическом уровне, представляет собой совокупность онтологических (описательных) знаний, а такое направление в педагогической науке как **образовательная технология** вырабатывает знание нормативное, то есть знание-предписание на практическом или технологическом уровне.

Существуют разные подходы к определению понятий педагогическая или образовательная технология, например:

- Проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике (**В.П. Беспалько**).

- Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (**В.М. Монахов**).

- Образовательная технология – способ системной организации образовательной деятельности в различных областях знания, культуры, окружающего мира, мышления, основанный на рефлексии, стандартизации и использовании специализированного инструментария (**Т.С. Назарова**).

- Педагогические технологии есть совокупность способов педагогического взаимодействия, создающих условия развития участников педагогического процесса и предполагающих определенный результат этого развития (**С.С. Каплев**).

- Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (**М.В. Кларин**).

- Педагогическая технологи (технология обучения в широком смысле слова) – это упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей. Технология обучения в узком смысле слова – это педагогически, валеологически и экономически обоснованный процесс гарантированного достижения эталонных результатов обучения (знания и умения), осуществляемый на основе специально переработанного содержания и критериального контроля (**Д.Г. Левитес**).

- Педагогическая технология – это определяемая целями конкретной педагогической системы и возможностями ее объектов, гарантирующая достижение этих целей последовательность познавательных действий учащегося и обеспечивающая их реализацию последовательность состояний образовательной среды и организационно-управленческих действий педагога (**Г.Н. Петровский**).

Понятие «технология обучения» является производным от понятий «педагогическая технология» или «образовательная технология». Понимание термина «технологии обучения» можно развивать в контексте

анализа предметно ориентированных технологий. Вслед за Н.И. Запрудским перечислим ряд признаков, которые и выделяют предметно ориентированную технологию из всей совокупности образовательных технологий:

- диагностическое целеполагание: планирование результатов обучения через действия учащихся;
- наличие определенной технологической цепочки педагогических и учебных действий, которые приводят к запланированному результату
- наличие в основе каждой целостной технологии одной или нескольких психологических или педагогических теорий;
- возможность воспроизведения технологии любым учителем, поскольку технология строится на объективных научных основаниях, не зависящих от личности пользователя;
- наличие диагностических процедур, которые содержат показатели и инструментарий измерения результатов [36].

М.Е. Бершадский и В.В. Гузеев на основе исторического генезиса образовательных технологий выделяют три стадии и три парадигмы развития технологического подхода в образовании: эмпирическую, алгоритмическую и стохастическую, которым соответствуют свои поколения технологий. А.Н. Дахин, приняв за основу вышеуказанные парадигмы технологического подхода, характеризует три концепции образовательных технологий, сущность которых представлена в сравнительной таблице (табл. 1.1).

Таблица 1.1

Сущность концепций образовательных технологий [25]

	Частно-методический (эмпирический) подход	Алгоритмический подход	Стохастический (вероятностный) подход
Время возникновения	С момента выделения дидактики в отрасль научного знания	1950-е гг.	1990-е гг.
Этапы создания образовательной технологии	• Определение пожеланий как целей • Выделение требований на основе сложившихся предпочтений и потребностей • Построение системы прогнозирования результатов • Накопление опыта преподавания	• Определение целей • Планирование результатов обучения как системы диагностических и операционных целей • Построение системы входной, текущей и выходной диагностики	• Определение целевых групп • Планирование результатов как профильных и уровневых систем диагностических и операционных целей • Построение системы мониторинга

	Частно-методический (эмпирический) подход	Алгоритмический подход	Стохастический (вероятностный) подход
Этапы создания образовательной технологии	• Анализ, систематизация и обобщение опыта • Приобретение аналогичного опыта на ином, близком предметном содержании • Утрата предметности, рождение собственно технологии • Научное обоснование	• Научный анализ, позволяющий определить оптимальную траекторию перехода от начального состояния к планируемым результатам • Синтез: построение программы (последовательности процедур) и отбор адекватных им средств обучения • Экспериментальная проверка и отладка технологии	• Вероятностное проектирование процедур, задающих желательное развитие обучающей среды • Вероятностное проектирование индивидуальных траекторий развития за счет изменения свойств обучающей среды • Разработка эвристических алгоритмов управления образованием • Экспериментальная проверка и отладка технологии
Ключевые слова	Требования, опыт, прогностика, успеваемость	Планирование результатов обучения, программа, диагностика, управление	Субъектность, проектирование, мониторинг, вероятность

Прежде чем представить состав и структуру образовательной технологии обратимся к философскому словарю за разъяснением термина «структура». Структура – от латинского *structura*, строение, внутренняя форма организации системы, выступающая как единство устойчивых взаимосвязей между ее элементами. Рассмотреть структуру образовательной технологии, значит выделить совокупность взаимосвязей и отношений между ее элементами. За помощью обратимся к ученым, исследующим состав и структуру образовательной технологии.

В.В. Гузеев выделяет следующие компоненты образовательной технологии:

- модель исходного состояния учащегося, заданная множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса;
- некоторое диагностическое и операциональное представление планируемых результатов обучения (модель конечного состояния учащегося);

- средства диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития системы;
- набор моделей обучения (методы, приемы, средства, организационные формы обучения);
- критерии выбора или построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий;
- механизм обратной связи, обеспечивающий взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным.

Взаимосвязь вышеуказанных компонентов в целостной структуре образовательной технологии демонстрирует рис. 1.2.



Рис. 1.2. Структура образовательной технологии
(по В.В. Гузееву)

Г.Н. Петровский предлагает свою структурную схему описания педагогической технологии (табл. 1.2), автор включает педагогическую технологию в педагогическую систему, в которой выделяет как минимум три элемента: учащийся, педагог, образовательная среда. В четырехэлементной педагогической системе наряду с учащимся, педагогом и средой, включается четвертый компонент – персональный компьютер (табл. 1.3).

Таблица 1.2

**Структурная схема описания педагогической технологии
в трехэлементной педагогической системе [88]**

№№ п/п	Познавательные действия учащегося	Состояние и используемый элемент образовательной среды	Организационно- управленческие действия педагога
1			
2			
....			
n			
Система определения степени достижения образовательного результата			

Таблица 1.3

**Структурная схема описания педагогической технологии
в четырехэлементной педагогической системе [88]**

Образовательные цели учебного процесса				
№ № п/п	Познаватель- ные действия учащегося	Состояние и ис- пользуемый эле- мент образова- тельной среды	Субъекты управления в системе	
			Организационно- управленческие действия компьютера	Организационно- управленческие действия педагога
1				
2				
....				
n				
Система определения степени достижения образовательного результата				

3. Соотношение понятий «педагогическая технология», «методы», «приемы», «методики обучения и воспитания»

Проблема соотношения понятий «технология» и «методика» обучения является дискуссионной и до конца не выясненной, хотя существуют различные трактовки и версии разграничения данных категорий. Н.И. Запрудский отмечает, что развести эти понятия очень важно, но

сложно. Он предлагает следующие различия понятий методика и технология обучения:

- в методиках прописывается деятельность учителя на уроке, а в технологиях, как правило, деятельность учащихся;
- методики имеют мягкий, рекомендательный характер, а технологии жестко предписывают определенную последовательность действий, отступление от которых разрушает целостность и не способствует достижению запланированного результата;
- возможности тиражирования методики ограниченные, а технология предоставляет возможность ее воспроизведения любым учителем;
- если методики строятся на традиции, интуиции, личностных качествах учителя, то технологии – на научных основаниях.

Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если»: если талантливый учитель, талантливые дети, богатая школа... Уже давно стало привычным, что методика возникает в результате обобщения опыта или изобретения нового способа представления знаний. Технология же проектируется, исходя из конкретных условий, и ориентируется на заданный, а не предполагаемый результат (А. Кушнер).

Среди авторов, исследующих проблемы дидактики нет единого подхода при ответе на вопрос: какое понятие шире – технология или методика? Существуют две полярные точки зрения. Одни авторы считают, что понятие методики шире понятия технологии. Предметом методики является методическая система, включающая в себя цели образования (обучения и воспитания), его содержание и технологический компонент (методы, организационные формы и средства образовательной деятельности). Методика отвечает на три важнейших вопроса: зачем, чему и как учить? Технология же отвечает на вопрос как учить?

Другая точка зрения на соотношение понятий методика и технология характеризует технологию как более широкое понятие по отношению к методике. Если рассматривать технологию как проект педагогической системы, то технология включает в себя все ее компоненты: цели, содержание, методы, методики, приемы, организационные формы, средства образовательной деятельности, определенным образом соорганизованные и упорядоченные в целостную систему для достижения гарантированного результата. Методика не обсуждает содержание, основы наук для нее являются главным компонентом содержания образования, тогда как образовательная технология указывает, что учебной информации нужно столько, сколько необходимо для усвоения других компонентов (формирования предметных и об-

шеучебных способов деятельности, интеллектуальное, эмоциональное, нравственное, физическое развитие ребенка, приобщение к базовым образцам культуры и т.д.). Технологический подход к образованию позволяет рассматривать рефлексивно-деятельностное содержание образования.

В отличие от сферы техники и промышленного производства в обучении и воспитании технологические содержания не могут быть застывшими и неизменными. В педагогическом процессе учитывается уникальность каждой педагогической ситуации, ее неповторимость. Отмечается двойственность технологического отношения к педагогической деятельности. С одной стороны, проектируется будущее учебное взаимодействие, задается абстрактная технологическая схема, содержащая возможности для конкретизации в зависимости от уникальных условий учебной ситуации (настроения учащихся, их самовыражения, познавательной активности и т.д.). С другой стороны, технология становится многослойной (со слоями абстрактного проекта и конкретизированных, подвижных по содержанию проектов деятельности всех субъектов учебного процесса). Внеситуативная часть технологии обучения и воспитания выражается в текстах для передачи способности строить аналогичное педагогическое взаимодействие другим (**О.С. Анисимов**).

Методологическое понимание (**методология** – теория деятельности) разграничения понятий метод, методика, технология связано с описанием разных норм деятельности и их различения по критерию абстрактности/конкретности. **О.С. Анисимов** характеризует метод как абстрактный образ деятельности, требующий конкретизации на уровне методики. Методика выступает конкретизацией метода при определенных условиях. А технология в свою очередь, обеспечивает воспроизведение деятельности, это самая конкретная норма, выражающая последовательность процессов получения конечного результата соотносительно с последовательностью воздействий применяемых средств.

Любая педагогическая задача может быть успешно решена с помощью адекватной технологии, которую профессионально использует квалифицированный преподаватель, и в этом, с нашей точки зрения, актуальность решения проблемы образовательных технологий.

4. Критерии технологичности образовательных процессов

В.П. Беспалько, определяя глубинный смысл технологической направленности педагогических исследований и разработок, выделил четыре **черты педагогической технологии**:

- Посредством технологии в практическом преподавании к минимуму сводятся педагогические экспромты при помощи предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса.

- В отличие от методических поурочных разработок, предназначенных для учителя, технология предлагает проект образовательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося.

- Процесс целеобразования рассматривается в двух аспектах: 1) диагностического целеобразования и объективного контроля качества усвоения учащимися учебного материала и 2) развития личности в целом.

- Принцип структурной и содержательной целостности всего учебно-воспитательного процесса, так как технология это проект определенной педагогической системы.

Вслед за В.П. Беспалько Д.Г. Левитес представил следующие **критерии технологичности** образовательного процесса:

- **Диагностическое целеобразование и результативность.**
- **Экономичность**, которая обеспечивает резерв учебного времени, оптимизацию труда и достижение запланированных результатов в сжатые промежутки времени.

- **Корректируемость** как возможность оперативной обратной связи, последовательно ориентированной на четкие определенные цели.

Г.К. Селевко в качестве **критериев технологичности** образовательных процессов выделяет концептуальность, системность, управляемость, эффективность и воспроизводимость:

- **Концептуальность.** Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

- **Системность.** Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

- **Управляемость** предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

- **Эффективность.** Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

- **Воспроизводимость** подразумевает возможность применения повторения и воспроизведения технологии в других образовательных учреждениях, другими субъектами.

В.И. Загвязинский связывает следующие важнейшие признаки образовательных технологий и показатели их реализации (табл. 1.4).

Признаки обучающих технологий и показатели их реализации [30]

Обучающие технологии	Показатели их реализации
1. Системность (гармонизация целей, содержания и дидактического процесса)	• наличие научной психолого-педагогической основы (это может быть целостная теория или набор отдельных научных положений)
2. Воспроизводимость и гарантированность результатов	• наличие диагностических целей; • наличие логически связанной системы предписаний (этапов), ведущей от целей к задачам и результатам
3. Система обратной связи	• наличие системы контрольных заданий, адекватных целям; • наличие алгоритма контроля (виды, цели, частота, способы контроля)

Таким образом, в качестве объективных показателей технологичности образовательных процессов выступают следующие признаки педагогического процесса: диагностическое целеполагание, наличие обратной связи, структурная и содержательная целостность, результативность.

5. Классификация образовательных технологий

Классификация образовательных технологий или упорядочивание их по определенным критериям может быть осуществлена по-разному. Возможно представить следующие классификации образовательных технологий, исходя из таких критериев, как степень обобщенности, содержание, уровень субъектности исполнителя, деятельностные характеристики.

По степени обобщенности технологии делятся на макро- и микро-технологии (табл. 1.5).

Таблица 1.5

Классификация образовательных технологий по степени обобщенности

Макротехнологии, определяющие философию, стратегию педагогического процесса	Микротехнологии – конкретные приемы, тактика педагогического взаимодействия
Развивающее обучение, технология проблемного обучения, проектное обучение, вальдорфская педагогика и др.	Игра-путешествие, защита фантастических проектов, пресс-конференция, дискуссия, рефлексивные техники, технологии мотивации и т. д.

По содержанию технологии подразделяются на предметно и лично-относительно ориентированные (табл. 1.6).

Таблица 1.6

Классификация образовательных технологий по содержанию

Предметно ориентированные или зна- тельные	Личностно ориентированные или способностные
– Модульная технология. – Лекционно-семинарская система. – АСО – адаптивная система обучения. – КСО – коллективный способ обучения. – Программированное обучение и др.	– Французские педагогические мастерские. – Проектное обучение. – Развивающее обучение. – Технология проблемного обучения. – Дальтон-план и др.

По уровню субъектности исполнителя педагогической технологии выделяют производственные, социальные и гуманитарные технологии (табл. 1.7).

Таблица 1.7

Классификация образовательных технологий по уровню субъектности исполнителя

Производственные или репродуктивные. Они алгоритмичны и полностью воспроизводятся.	Социальные или проблемные. Предполагают учет личности пользователя.	Гуманитарные или творческие. Всегда собственные технологии, созданные суб- ъектом в процессе деятельности.
Модульная технология, программированное обучение.	Технология организацион- но-деятельностных игр (ОДИ), проектные техно- логии, все технологии на основе проблемного под- хода в образовании.	Стохастические (вероятност- ные) образовательные техно- логии.

По деятельностным характеристикам технологии подразделяются на традиционные и современные (табл. 1.8) (Л.В. Зевина)

Таблица 1.8

Классификация образовательных технологий по деятельностным характеристикам [37]

Традиционные образовательные технологии предполагают построение образовательного процесса на основе	Современные образовательные техноло- гии предполагают построение образова- тельного процесса на основе
– созерцательной – эмпирической – последовательной – неопережающей – объяснительно-репродуктивной – гностической – безальтернативной – монологической – академической	– деятельностной – концептуальной – крупноблочной – опережающей – проблемной – личностно-смысловой – альтернативной – диалоговой – ситуативной

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 1

Вашему вниманию предлагаются задания для самопроверки по изученным темам учебного курса «Педагогические системы и технологии». В большинстве заданий может оказаться несколько правильных ответов. Не забудьте выбрать номера всех правильных ответов. В остальных заданиях дополняйте пропущенные слова или предложения, устанавливайте соответствие или правильную последовательность, заполняйте таблицы. За каждое правильно выполненное задание дается по одному баллу. В конце учебного пособия приводятся варианты правильных ответов, с помощью которых вы можете осуществить самооценку собственных результатов.

1. Выберите правильный ответ.

Впервые в педагогике понятие «технология» появилось:

- а) в 20-е гг.; г) на рубеже 40 – 50-х гг. XX в.;
- б) в 30-е гг.; д) в 40-е гг.;
- в) на рубеже 30 – 40-х гг. XX в.; е) в 50-е гг.

2. Соотнесите определение понятия «технология» и его автора.

Рядом с цифрой поставьте букву:

- | | |
|-------------------|---|
| 1. В.М. Монахов | А. Способ системной организации образовательной деятельности в различных областях знания, культуры, окружающего мира, мышления, основанный на рефлексии, стандартизации и использовании специализированного инструментария. |
| 2. В.П. Беспалько | Б. Совокупность способов педагогического взаимодействия, создающих условия развития участников педагогического процесса и предполагающих определенный результат этого развития. |
| 3. М.В. Кларин | В. Продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. |
| 4. Т.С. Назарова | Г. Проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике. |
| 5. С.С. Кашлев | Д. Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей. |

3. Выберите варианты всех правильных ответов.

Для технологии обучения характерны следующие признаки

- а) диагностическое целеполагание;
- б) рекомендательный характер;
- в) описание деятельности учителя;
- г) возможность воспроизведения;
- д) гарантированность результата;
- е) опора на традицию, интуицию;
- ж) наличие диагностических процедур;
- з) ситуативный характер.

4. Установите правильную последовательность эволюции сущности понятия «технология» в истории педагогической мысли. Для этого рядом с цифрой в незаполненной части таблицы поставьте нужную букву.

а) Предварительное проектирование учебного процесса	1)
б) Внедрение технических средств обучения	2)
в) Вероятностные технологии	3)
г) Развитие кибернетики и теории и практики управления учением	4)

5. Установите соответствие, рядом с цифрой поставьте соответствующие буквы.

1. Макротехнологии, определяющие стратегию педагогического процесса

- а) Игра-путешествие
- б) развивающее обучение
- в) технология проблемного обучения
- г) защита фантастических проектов
- д) пресс-конференция
- е) диспут
- ж) технология проектного обучения
- з) адаптивная система обучения
- и) дебаты
- к) «аквариум»
- л) коллективный способ обучения
- м) модульная технология
- н) деловая игра

2. Микротехнологии – тактика педагогического взаимодействия

1.	
2.	

6. Заполните пропуски.

В структуру образовательной технологии В.В. Гузеев включает следующие компоненты:

- а) система планируемых результатов обучения;
- б).....;
- в) набор моделей обучения;
- г)

7. Выберите варианты всех правильных ответов.

К лично ориентированным образовательным технологиям относятся:

- а) программированное обучение;
- б) французские педагогические мастерские;
- в) проектное обучение;
- г) лекционно-семинарская система;
- д) технология проблемного обучения;
- е) дальтон – план.

8. Заполните пропуски.

Г.Н. Петровский включает в структурную схему описания педагогической технологии следующие компоненты:

- а) образовательные цели учебного процесса;
- б) познавательные действия учащегося;
- в)
- г)
- д) система определения степени достижения образовательного результата.

9. Заполните пропуски.

а) Структура любой педагогической системы школы (по В.П. Беспалько) включает такие инвариантные компоненты, как 1 – учащиеся; 2 – ...; 3 – содержание воспитания; 4 – ...; 5 – ...; 6 – ...

б) В своем историческом развитии образовательные технологии прошли три стадии, для которых характерны три похода: ...; ...; стохастический.

10. Завершите предложения.

- а) По степени обобщенности технологии можно разделить на.....
- б) По содержанию технологии классифицируются на.....
- в) По уровню субъектности исполнителя выделяют технологии.....
- г) По деятельностным характеристикам технологии подразделяются на...

Лабораторный практикум

1. Реконструируйте одну из перечисленных ниже, авторских педагогических систем:

- Педагогическую систему И.Г. Песталотти в Нейгофе.
- Педагогическую систему Л.Н. Толстого, созданную в Яснополянской школе.

- Педагогическую систему С. Френе.
- Педагогическую систему В.А. Караковского.

Реконструкцию осуществляйте по следующим параметрам: время и место возникновения, цели педагогической системы, социальный институт, в рамках которого функционировала педагогическая система, особенности содержания деятельности, педагогические средства.

Внимание! Можно выбрать второй вариант выполнения этого задания. Выступите в роли современника любого из предложенных авторов педагогической системы и организуйте исторический диалог с ним.

2. Василий Александрович Сухомлинский – ученый, член-корреспондент Академии педагогических наук, талантливый учитель, директор школы. За 22 года руководства Павлышской средней школой он создал свою оригинальную, гуманистическую педагогическую систему. Научная работа В.А. Сухомлинского была подчинена обучению и воспитанию детей, что было смыслом его жизни. Педагогическое кредо павлышских учителей – идея воспитывающего обучения, превращение внешней информации в убеждения и личностное знание.

На основе работы с текстом В.А. Сухомлинского «Как воспитать настоящего человека», выпишите цитаты, которые, по Вашему мнению, отражают идеи и особенности его педагогической системы, прокомментируйте свой выбор. Результаты работы отразите в форме таблицы (табл. 1.9).

Таблица 1.9

Выписки из текстов В.А. Сухомлинского	Почему эта цитата привлекла внимание, важна для меня

3. Используя разнообразные источники (энциклопедическую литературу, словари, учебники по педагогике), составьте микротезаурус понятий «образовательная технология», «технология обучения», «технология воспитания». Найдите общее и особенное в этих определениях. Предложите свою формулировку понятия «образовательная технология».

4. Прокомментируйте высказывание И.П. Подласого: «До последнего времени «интеллектуальные производства», в числе которых и воспитание человека, обходились без понятия технологии, оставляя за ней область материального производства. Современная педагогическая теория, «созревшая» для технологического подхода в воспитании, признает его целесообразность и рационализм, не соглашаясь, впрочем, с механическим переносом производственной технологии в школу».

5. Составьте банк педагогических технологий на основе работы с рекомендуемой по теме литературой. Ваш банк технологий будет тематическим, для этого выберите любое направление для его составления:

- Технологии обучения.
- Технологии воспитания.
- Предметно ориентированные технологии.
- Личностно ориентированные технологии.
- Технологии вузовского обучения.
- Технологии, направленные на развитие исследовательских способностей учащихся.
- Технологии развития творческих способностей учащихся.

Результаты работы представьте в форме таблицы (табл. 1.10).

Таблица 1.10

Банк педагогических технологий

Проблема.....

Названия педагогических технологий	Краткая характеристика	Источник

6. Сформулируйте и перечислите связанные с образовательными технологиями проблемы, которые Вы считаете значимыми для современной науки или практики. Предложите свой вариант решения одной из них.

Тема 2

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Различные процессы деятельности лишь тогда ведут к развитию способностей, когда над ними надстраивается вторичная рефлексивная деятельность, которая выделяет новые средства, оформляет их в виде объективно данных способов деятельности, и эти средства или способы деятельности затем усваиваются в своей функции средств построения новых процессов деятельности, обеспечивая развитие соответствующих психических функций.

Г.П. Щедровицкий

Вопросы для изучения

1. Технология проектирования педагогического процесса при изучении целостной темы школьного курса.
2. Технология целеполагания.
3. Технологии мотивации, создания проблемных ситуаций, мыслительной деятельности.
4. Технологии опроса.
5. Технологии рефлексии в учебном процессе.

Понятия темы: методы опроса, мотивация, познавательные и социальные мотивы учения, методы мотивации, методы проблематизации, проектирование учебной темы, проблемная ситуация, педагогическая таксономия целей, рефлексия, функции рефлексии, виды рефлексии, методы рефлексии, спецификации учебных целей, способы постановки целей урока, технологический подход к целеполаганию, целеполагание.

Основная литература

1. Гин А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя. – 4-е изд. – М.: Вита Пресс, 2002. – 88 с.
2. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей. – Мн.: Сэр-Вит, 2003 – 288 с.
3. Каплев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. – Мн.: Университетское, 2001. – 95 с. (Глава 9. Технологии рефлексии в педагогическом процессе. – С. 80 – 91).

4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.

Дополнительная литература

1. Кожуховская Л.С., Позняк Н.В. Рефлексия в вопросах и ответах. Технологии, методы и приемы анализа педагогической практики // Народная Асвета. – 2009. – № 1. – С. 35 – 39.
2. Левитес Д.Г. Способы мотивации учения школьников // Д.Г. Левитес. Практика обучения: современные образовательные технологии. – Москва – Воронеж, 1998. – 288 с.
3. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Петровский Г.Н. К вопросу о планировании целей урока // Народная Асвета. – 2007. – № 11. – С. 33 – 39.
5. Пихан В.В. Вариативное обучение (изучаем вместе одно, но по-разному) // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 100 – 111.

Темы рефератов

1. Технологический подход к целеполаганию урока.
2. Десятибалльная система оценки учебных достижений: цели, функции, особенности реализации.
3. Нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся в общеобразовательной школе (предмет по выбору).
4. Генезис идей оценки учебных достижений.
5. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников.
6. Организация повторения учебного материала: технологические аспекты.
7. Анализ технологий рефлексии в учебном процессе.
8. Проблемные ситуации в процессе обучения, технологии их создания.
9. Мотивация учебной деятельности: виды, уровни, проявления.
10. Технологии мотивации учебной деятельности.
11. Контроль учебных достижений: технологические аспекты.

1. Технология проектирования педагогического процесса при изучении целостной темы школьного курса

Термин «проектирование» имеет различные толкования, так как этот процесс выступает как особый социокультурный феномен, рассматриваемый в контексте управленческой деятельности, практико-ориентированной науки и культурной формы инноваций в образовании (Н.А. Масюкова) [71]. В.И. Слободчиков выделяет следующие типы проектирования:

- Социально-педагогическое проектирование образовательных институтов (школа, университет и т.п.) и развивающих образовательных сред.

- Психолого-педагогическое проектирование развивающих образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала, создающих условия становления человека подлинным субъектом собственной жизни и деятельности.

- Педагогическое проектирование – построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности.

Рассмотрим процесс педагогического проектирования в рамках временного интервала, необходимого для изучения одной темы любого школьного предмета. Прежде чем осуществить реальный педагогический процесс в деятельности учителя выделяется этап проектирования, направленный на разработку проекта освоения будущей учебной темы. Такой проект может включать целевые, содержательные и процессуальные компоненты изучения темы и принимать различные формы воплощения, например, планы-конспекты уроков, технологические карты уроков, диагностические материалы, системы заданий для организации самостоятельной деятельности учащихся и т.д.

Действия учителя в процессе проектирования учебной темы:

1. Изучение нормативных документов и методических пособий, которые определяют основное содержание организации урока: учебная программа, образовательный стандарт, учебники, пособия для учителя, методические статьи и т.п.

2. Подготовка материалов для входного контроля степени готовности учащихся к изучению данной темы. В связи с десятибалльной системой оценки учебных достижений диагностические материалы должны быть разноуровневыми и отражать как предметно-содержательную, так и содержательно-деятельностную стороны изучаемого материала.

3. Подготовка предметного содержания:

- Отбор учебных элементов и определение уровней их усвоения;
- Составление структурно-логических схем предметного содержания;
- Разработка перечня вопросов и заданий для контрольного мероприятия;
- Подготовка перечня проектных и творческих заданий;
- Составление понятийных словарей;
- Подготовка таблиц и т.д.

4. Разработка спецификации целей для темы и измерителей для контроля усвоения учебного материала на уровнях: узнавание, неосознанное воспроизведение, воспроизведение на уровне понимания, применение знаний в знакомой ситуации, применение знаний в незнакомой ситуации. Результаты данной работы фиксируются в таблице (табл. 2.1).

Таблица 2.1

Система целей учебной темы

Учебные элементы	Цели изучения учебных элементов	Диагностический инструментарий (измерители и система контроля)

5. Проектирование вводного урока, сценирование деятельности учащихся:

- учащиеся воспроизводят опорные знания, на которых строится материал темы;
- осуществляют совместное с учителем целеполагание;
- воспроизводят ориентировочную основу своей деятельности по изучению темы (цели, логическую структуру темы, состав учебных элементов, специфику способов освоения содержания темы);
- определяются в отношении уровня усвоения ими материала темы и содержания домашнего задания.

6. Разработка процессуальной модели (табл. 2.2).

Таблица 2.2

Процессуальная модель изучения учебной темы

№ и тема урока	Учебные задачи	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Контроль

Возможные формы организации учебной деятельности на разных этапах освоения той или иной учебной темы представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3

Банк данных для проектирования процессуальной модели

Этап изучения темы	Учебные цели	Возможные организационные формы
Вводный урок	– Актуализация личного опыта и знаний учеников – Диагностика степени готовности к изучению темы – Помощь в самоопределении и личном целеполагании – Представление содержания темы и процесса ее изучения – Представление зачетного материала, опережающих заданий, рефератов, проектных заданий и т.п.	Вводный семинар, вводная беседа, вводная лекция, организационно-деятельностная игра, тренинг самоопределения, проектирование индивидуальных образовательных программ, практикум по целеполаганию

Этап изучения темы	Учебные цели	Возможные организационные формы
Изучение нового материала	– Достижение основных целей по теме – Выполнение индивидуальных образовательных программ – Освоение содержательного и деятельностного компонентов учебного материала – Развитие мышления	Лекционно-семинарская система, лекция вдвоем, лекция-визуализация, интегрированный урок, урок-путешествие, урок-экскурсия, организационно-мыслительная игра, проблемный семинар, конференция, урок-проект, мастерская
Тренинг	– Развитие различных способов и типов учебной деятельности, надпредметных и специальных предметных навыков и умений – Расширение теоретических и фактологических знаний	Семинарские занятия, практикумы, самостоятельные и контрольные работы с самопроверкой, мозговой штурм, дебаты, аквариум, форум, консультация, взаимообучение
Контроль	– Диагностика уровня усвоения учебного материала – Оценка учебных достижений – Мотивация учебной деятельности	Защита творческих проектов, зачет, контрольная работа, тестирование, тематический смотр знаний, семинар-защита рефератов, экзамен
Рефлексия	– Анализ учебной деятельности и ее результатов	Урок-анкетирование, круглый стол, рефлексивное сочинение, эссе

М.Е. Бершадский и В.В. Гузеев выделяют тринадцать этапов проектирования урока, конечным результатом которого является пакет документов, воплощающий все содержательное наполнение конкретного урока [6]:

- **Определение типа урока.** При блочно-модульном подходе к проектированию образовательного процесса урок нельзя рассматривать как основную несущую конструкцию педагогического процесса. Урок входит в целостную систему уроков той или иной учебной темы, необходимо определить какую роль данный урок играет в структуре уроков, а это значит необходимо определить тип урока.

- **Постановка целей.** Выделение ведущей цели, определяющей всю логику будущего урока. Для некоторых типов урока (например, для уроков закрепления изученного) цели могут быть разные для разных групп учеников.

- **Представление целей системой задач или планирование результатов обучения.** Проектировать процесс можно только для операционально и диагностично поставленных целей. Цели, сформулированные в самом общем виде на предыдущем этапе необходимо перевести в систему задач или запланировать результаты обучения.

• **Определение начальных условий.** Определение той совокупности знаний, умений и навыков, которой учащиеся уже обладают к началу изучения темы.

• **Выбор методов обучения.** На основе учебных задач и начальных условий освоения новой темы осуществляется выбор методов обучения.

• **Отбор подходящей организационной формы обучения.** Выбор методов и организационной формы урока служит дидактической основой процесса обучения.

• **Разработка структуры урока.** Определение того, какую структуру будет иметь урок: линейную или нелинейную (предполагается дифференцированное обучение).

• **Подбор методов и организационных форм обучения** для вспомогательных элементов урока.

• **Содержательное наполнение урока.** Формируются тексты: что рассказать ученикам и что потребуется изучить самостоятельно, какие задания предложить на уроке и т.п.

• **Отбор средств обучения.** Выясняется, какое материально-техническое обеспечение поможет наиболее эффективно организовать работу с теми текстами и материалами, которые были определены на предыдущем этапе проектирования.

• **Обдумывание организационной схемы урока.** Кому, как и с кем работать на уроке.

• **Подбор или изобретение подходящих приемов педагогической техники.** Они помогают сделать урок интересным и увлекательным, обеспечить психологический комфорт на уроке.

• **Имидж урока** (интерьер учебного помещения, размещение мебели, оснащение урока и т.д.).

Поиски современной дидактики осуществляются в направлении обеспечения процесса совместного проектирования будущего взаимодействия учителя и учащихся. Включение учащихся в процесс организации урока, возможность влиять на выбор методов, форм и содержания обучения стимулирует познавательный интерес, повышают мотивацию учебной деятельности. **Алгоритм урока** (или вводного семинара по целеполаганию) совместного проектирования изучения темы может быть следующим:

1. Организация деятельности, определение цели и задач урока, знакомство с этапами проектирования учебной темы.

2. Планирование содержания блока уроков и технологии его освоения.

3. Анализ и оценка общих результатов работы на уроке.

4. Знакомство с литературой по теме.

Обеспечением для проектирования процесса изучения темы могут служить разнообразные таблицы и матрицы (табл. 2.4):

**Матрица возможных способов организации уроков
в процессе изучения темы**

1. Какие проблемы темы являются для вас наиболее сложными?	Планирование тем лекционных занятий совместно с учениками
2. Какие вопросы заинтересовали Вас лично и Вы можете их раскрыть?	Планирование рефератов, индивидуальных проектов, опережающих заданий.
3. Какие проблемы целесообразнее рассмотреть, работая в группах?	Планирование групповой работы на уроках.
4. Какие проблемы можно вынести на обсуждение в форме диспута или дискуссии?	Планирование форм дискуссионного диалога.
5. Какие вопросы можно изучить самостоятельно, работая с основной и дополнительной литературой?	Планирование разнообразных форм самостоятельной работы учащихся.

Этапы проектирования учебной темы (на основе модели Н.И. Запрудского)

1 – целеполагание, разработка системы целей по теме на основе технологического подхода к целеполаганию, то есть представление целей учебной темы как планирование разноуровневых результатов обучения (о таком подходе к целеполаганию речь пойдет во втором вопросе данной темы).

2 – мотивационно-ориентационный этап (разработка ввода в тему или вводного урока)

Содержание деятельности учащихся на вводном уроке

- Мотивирование на изучение нового материала.
 - Учащиеся воспроизводят необходимые опорные знания для изучения новой темы.
 - Учащиеся воспроизводят ориентировочную основу своей деятельности по изучению темы.
 - Оценивают свои знания как неполные, обнаруживают в них пробелы.
 - Понимают важность изучения темы, осуществляют самоцелеполагание, составляют индивидуальные образовательные маршруты.
 - Осознают объем итогового зачетного материала (получают списки проектных заданий, рефератов и сообщений, других творческих работ).
- 3 – операционно-познавательный этап:** разработка всей совокупности уроков по обеспечению изучения новой темы, алгоритм сценирования может быть на основе схемы комбинированного урока:
- Мотивация, целеполагание.

- Актуализация опорных знаний.
- Изучение нового материала.
- Тренинг, отработка и закрепление знаний, способов деятельности, умений и навыков, их систематизация и обобщение.
- Контроль.
- Рефлексия и коррекция.

Вышеперечисленные звенья учебного процесса могут быть как отдельными этапами одного урока, так и уроками изучения нового материала, практикумами по отработке способов деятельности, знаний, умений и навыков, уроками систематизации и обобщения учебного материала, уроками промежуточного контроля учебных достижений. Так как на этом этапе проектирования учебной темы речь идет, по сути, о разработке процессуальной модели, то существуют и варианты включения алгоритмов проектирования уроков или даже целостной учебной темы, связанных с логикой разнообразных образовательных технологий, например модульной, проектного обучения, развития критического мышления, интегральной и др.

4 – этап тематического контроля, включающий разработку содержания тематического контроля и продумывание его формы (индивидуальная контрольная работа, тестирование по теме, общественный смотр знаний, устный зачет, итоговые деловые игры, игры-соревнования, викторины, работа с обобщающими материалами на основе кейс-метода и т.д.).

5 – коррекционно-рефлексивный этап, предназначенный для разбора типичных и индивидуальных ошибок и анализа учащимися своей деятельности в процессе работы над учебной темой.

2. Технология целеполагания

Цели являются системообразующим фактором любой деятельности, в том числе и образовательной. Какова цель, такова и деятельность, какова деятельность, таковы и результаты. Цель есть норма, предписывающее представление о результате или же образ желаемого результата. Конечной целью любого педагогического процесса выступает развитие личности в образовании и его средствами. Развитие личности проявляется в разнообразных способностях, которые можно определить в методологическом контексте как овладение разнообразными способами учебной деятельности (в этом случае понятие «способности» рассматривается через «оспособление»). В учебной деятельности развиваются и проявляются разные способности учащихся: организационно-деятельностные, когнитивные, креативные, коммуникативные и др.

К организационно-деятельностным или методологическим способностям учащихся можно отнести умения видеть и формулировать цель

и план учебной деятельности, находить средства (материальные и идеальные) для ее достижения, выделять собственные учебные затруднения и т.п. Овладение данными способами работы превращает учащегося в полноценного субъекта учебной деятельности.

Когнитивные способности связаны с формированием, прежде всего, теоретического типа мышления обучающихся и включают различные способы работы с текстами (составление структурно-логических схем, семантический анализ, перекодирование в знаково-символьную форму вербальной информации и т.п.), отыскивание причин явлений и процессов, способы работы с понятийно-категориальным аппаратом, процедуры анализа, синтеза, классификации, типологизации и т.д.

Креативные способности включают критичность мышления, наличие собственной аргументированной позиции, умение переносить знания в незнакомую ситуацию, находить собственные способы решения учебной задачи, создавать субъективные интерпретационные схемы изучаемых предметов и явлений и т.д.

Коммуникативные способности учащихся развиваются через овладение умениями занять любую позицию в мыслекоммуникации: автора, строящего свой текст; критика; арбитра; организатора коммуникации; слушать и слышать друг друга, публично выступать, взаимодействовать в паре, группе и т.п.

В контексте технологического подхода обучение представляет собой управляемый процесс с гарантированным результатом. Одним из необходимых условий гарантированности последнего выступает система диагностично поставленных целей урока, выраженных через планируемые учебные результаты или спецификация целей урока, в которой находит воплощение представление о разнообразных способах учебной деятельности, присвоенных учащимися, описанное выше.

М.В. Кларин выделяет типичные способы постановки целей, которые распространены в практике работы учителей:

- Определение целей через изучаемое содержание.
- Определение целей через деятельность учителя.
- Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития ученика.
- Постановка целей через учебную деятельность учащихся.

Такой способ, как **определение цели урока через изучаемое содержание**, указывает лишь на изучаемую тематическую область, не является инструментальным для проектирования урока, не позволяет оценить степень достижения запланированных целей. Формулировки цели задают контуры изучаемого содержания, например: «изучить следующие понятия...»; «изучить следующие учебные проблемы курса...», «освоить такой-то учебный материал...» и т.п.

Определение целей урока через деятельность учителя является способом постановки дидактических целей «от учителя» – «сосредоточен на его собственной деятельности и создает впечатление прояснения и упорядочения в работе. Однако учитель намечает свои действия, не обладая возможностью сверяться с их последствиями, с реальными результатами обучения, так как эти результаты не предусмотрены данным способом постановки цели. Неинструментальный, нетехнологичный характер такого способа постановки целей лишь замаскирован, но не преодолен» [50, с. 17]. Формулировки цели могут начинаться следующим образом: «познакомить учащихся с...»; «продемонстрировать приемы работы с текстами»; «продолжить работу по формированию следующих учебных умений...»; «создать условия для...» и т.п.

Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития ученика. «Например: «формировать умение анализировать наблюдаемые явления»; «развить умение выразительного чтения»; «формировать умение самостоятельно анализировать условие и находить способ решения математической задачи»; «развить познавательную самостоятельность учащихся в процессе решения физических задач»; «формировать интерес...». В формулировках такого рода мы узнаем обобщенные образовательные цели – на уровне школы, учебного предмета или цикла предметов, но не на уроке или даже серии уроков.

Странники педагогической технологии полностью отрицают и этот способ постановки целей. В самом деле, возможно ли убедиться в достижении такого рода целей или хотя бы в продвижении к ним по результатам одного урока? В таком способе нельзя обнаружить ориентиры, по которым можно судить о достижении цели; для этого она поставлена слишком процессуально» [50].

Постановка целей через учебную деятельность учащихся. При таком способе целеполагания также выпадает отдельный результат учебной деятельности как определенный сдвиг в развитии ученика, его знаний, умений, навыков, общеучебных и конкретноучебных способов деятельности.

Таким образом, вышеперечисленные способы постановки целей не дают полного представления о предполагаемых результатах обучения. **Технологический подход к целеполаганию** заключается в представлении целей урока как системы планируемых результатов обучения, выраженных в действиях учащихся. Всякая диагностично и операционально заданная цель урока называется задачей. Представимость целей в виде задач и является необходимым и достаточным условием возможности проектирования процесса их достижения. В современной дидактике определены возможности разработки целей отдельного урока или целост-

ной учебной темы в форме **четкой системы целей**, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия), получившей название **педагогическая таксономия целей**.

Впервые разработки педагогических таксономий целей учебного взаимодействия начались в США после окончания второй мировой войны. Возглавлял данное направление в педагогических исследованиях американский психолог и педагог, профессор педагогики Чикагского университета **Бенджамин Сэмюэл Блум**. Он одним из первых начал разрабатывать систему объективных показателей результатов педагогического воздействия. Группа педагогов и психологов под руководством Б. Блума разработала общие способы и правила четкой формулировки и упорядочивания педагогических целей и представила их в 1956 г. в первой части «Таксономии», которая содержала описание целей в познавательной (когнитивной) области. Б. Блум обосновал выделение двух типов педагогического оценивания: формирующего, направленного на определение текущего уровня обученности и соответствующую корректировку обучения, и суммирующего, которое фиксирует результат данного этапа обучения.

М.В. Кларин вслед за Б. Блумом характеризует **области**, которые может охватывать педагогическая таксономия:

Когнитивная (познавательная) область, включает цели от запоминания и воспроизведения учебного материала до решения проблем, в ходе которого учащиеся должны демонстрировать умения осуществлять самостоятельный перенос знаний из знакомой в незнакомую ситуации, самостоятельно конструировать знания. К когнитивным целям относятся большинство предметных целей обучения, сформулированных в учебных программах.

Аффективная (эмоционально-ценностная) область. К ней относятся цели формирования и развития эмоционально-личностного отношения ребенка к окружающему природному и социальному мирам, к самому себе, развитие разнообразных интересов и склонностей, формирование чувств, нравственных отношений и т.д.

Психомоторная область. К ней относятся цели, связанные с формированием разнообразных видов двигательной, манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. К этой области относятся навыки письма, речи, многие цели физического и трудового обучения и воспитания.

Значение разработки педагогических таксономий целей для каждой целостной учебной темы любого осваиваемого курса состоит в том, что обеспечивается [50]:

- **Концентрация усилий на главном**, цели не только четко определяются и упорядочиваются, но определяются первоочередные задачи, порядок и перспективу в их достижении.

- **Ясность и гласность в совместной работе** учителя и детей, цели как ориентиры учебной деятельности становятся понятны всем участникам педагогического процесса.

- **Создание эталонов оценки результатов обучения.** Обращение к четким формулировкам целей выраженных в действиях учащихся, как планируемых результатах обучения поддается более надежной и объективной оценке их достижения.

Пример конкретизации учебной цели (история)

Цель – изучить использование символических изображений на исторической карте – может быть конкретизирована следующим образом (развернута в перечень возможных учебных результатов-признаков):

- Ученик **воспроизводит** по памяти символы, используемые на исторической карте, представляет расположение объектов, явлений, событий, изучаемых в курсах истории.

- **Опознает** символы на карте и правильно показывает исторические объекты.

- **Читает** историческую карту, используя символы как источник информации, **характеризует** проблему урока с помощью соответствующей карты.

- **Устанавливает** геополитическое положение страны или цивилизации.

- **Отслеживает** изменения по карте локально-исторических цивилизаций в разные исторические периоды.

В первом поколении образовательных стандартов для средней общеобразовательной школы, разработанных Национальным институтом образования Министерства образования Республики Беларусь, подчеркивалось, что цели изучения дисциплины конкретизируются, разрабатывается их иерархия в виде требований к базовому и повышенному уровням подготовки учащихся и задаются как планируемые результаты обучения и предлагалась следующая номенклатура начала формулировок учебных целей:

- **Первый уровень** (узнавание и воспроизведение): показывать, называть, перечислять, узнавать, распознавать, различать, давать определения, пересказывать и т.п.

- **Второй уровень** (понимание и применение): объяснять, составлять, соотносить, характеризовать, сравнивать, описывать, проверять и т.п.

- **Третий уровень** (творческая деятельность): выявлять, давать оценку, высказывать суждение, выделять существенное, анализировать, обосновывать, осуществлять поиск, видеть способы решения и т. п.

В связи с переходом на десятибалльную систему оценивания учебных достижений учащихся необходимо ориентироваться в критериях и

показателях оценки освоения учебного материала на основе данной системы, разрабатывать диагностический инструментарий осуществления процедуры оценивания. Технологический подход к целеполаганию урока позволяет связать разноуровневое планирование результатов обучения и способы их объективной проверки и оценки.

В Республике Беларусь в основу 10-балльной системы оценки результатов учебной деятельности положены пять уровней усвоения учебного материала, конкретизирующихся разнообразными проявлениями учебных достижений: **первый уровень** (низкий) – действия на узнавание, распознавание и различение понятий (объектов изучения), которые оцениваются от 1 до 2 баллов; **второй уровень** (удовлетворительный) – действия по воспроизведению учебного материала (объектов изучения) на уровне памяти, которые оцениваются от 3 до 4 баллов; **третий уровень** (средний) – действия по воспроизведению учебного материала (объектов изучения) на уровне понимания, описание и анализ действий с объектами изучения, которые оцениваются от 5 до 6 баллов; **четвертый уровень** (достаточный) – действия по применению знаний в знакомой ситуации по образцу, объяснение сущности объектов изучения, выполнение действий с четко обозначенными правилами, применение знаний на основе обобщенного алгоритма для решения новой учебной задачи, которые оцениваются от 7 до 8 баллов; **пятый уровень** (высокий) – действия по применению знаний в незнакомых, нестандартных ситуациях для решения качественно новых задач, самостоятельные действия по описанию, объяснению и преобразованию объектов изучения, которые оцениваются от 9 до 10 баллов [100].

Разработка целей урока как планируемых результатов обучения является одной из важнейших особенностей интегральной образовательной технологии. В.В. Гузеев в основание целеполагания **интегральной технологии** закладывает трехуровневое представление системы учебных задач [21], например:

- **Минимальный уровень:** репродуктивный, воспроизведение фактов, пример: назовите несколько типичных представителей крестоцветных и объясните, почему эти растения относятся к этому семейству?
- **Общий уровень:** реконструктивный, воспроизведение способов получения фактов, например: определите, к какому семейству относится данное растение (учитель демонстрирует конкретное растение с не очень четко выраженными признаками).
- **Продвинутый уровень:** вариативный, воспроизведение мыслительных операций, например: клетки, как известно делятся на растительные и животные. Вот два растения-хищника: росянка, питающаяся захватываемыми ею насекомыми, и австралийский кувшинчик. Выделяющий сладкую жидкость и поедающий забравшихся полакомиться

муравьев. Клетки этих представителей флоры растительные или животные?

Пример трехуровневого представления целей как учебных задач из курса обществоведения

- **Минимальный уровень:** репродуктивный, воспроизведение фактов, пример: перечислите основные сферы общественной жизни.
- **Общий уровень:** реконструктивный, воспроизведение способов получения фактов, например: определите, к какой сфере жизни общества относятся следующие социальные явления: программа помощи безработным; избирательная кампания; снижение таможенных пошлин; открытия в области генетики и т.д.
- **Продвинутый уровень:** вариативный, воспроизведение мыслительных операций, например: сравните высказывания двух французских философов-просветителей об отношении общества к природе (Р. Декарт и Ж.-Ж. Руссо). Чья позиция и почему вам представляется наиболее убедительной?

И.П. Подласый называет **требования к формулировке диагностичных целей**, которые обозначают конкретные шаги по пути к запланированному продукту:

- 1) разбить общую цель урока на составные части;
- 2) каждая часть цели формулируется как отдельная задача;
- 3) задачи не перекрывают друг друга;
- 4) задачи не повторяются;
- 5) задачи учителя трансформируются в задачи учеников;
- 6) задачи поставлены однозначно;
- 7) сформулированы кратко.

Возможно предложить разнообразные матрицы для представления целей урока на основе технологического подхода к целеполаганию (табл. 2.5-2.7).

Целью деятельности учащегося является образовательный результат, целью деятельности учителя – инициирование учебно-познавательной деятельности учащихся и обеспечение ее эффективности (**Г.Н. Петровский**). В самом общем виде образовательный результат можно представить как прирост в знаниях и способах мышления и деятельности. Знания делятся на эмпирические (понимание и объяснение отдельных фактов, событий, явлений и процессов) и теоретические (понятия, причинно-следственные связи, законы и закономерности). Способы мышления и деятельности, которыми овладевают учащиеся в определенный промежуток учебного процесса в свою очередь могут быть дифференцированы на предметные и надпредметные (общеучебные). Представление результатов учебно-познавательной деятельности или цель урока может воплотиться в заполненную таблицу 2.5.

Матрица для разработки системы целей для учебной темы

Тема урока	Знания		Способы мышления и деятельности
	Эмпирические	Теоретические	

Связать деятельность учителя и учащихся при предъявлении целей урока можно на основе таблицы 2.6. В правой колонке представляется традиционная триединая цель урока, выраженная в деятельности учителя. В левой колонке формулируются образовательные результаты. Для конкретизации развивающего и воспитательного компонентов триединой цели урока необходимо определить образовательный потенциал учебного материала, под которым понимается вся совокупность возможностей учебного материала по развитию личности учащихся. Г.Н. Петровский выделяет две группы свойств и качеств личности, которые необходимо отразить в целеполагании.

1) имманентно (изначально) присущие человеку; эти свойства и качества могут только развиваться;

2) изначально не существующие у человека, но наличие которых входит в цели образования, эти свойства и качества должны у ребенка формироваться:

- свойства и качества, непосредственно связанные с предметными знаниями, умениями и компетенциями;
- свойства и качества, непосредственно не связанные с предметными знаниями, умениями и компетенциями [89].

Таблица 2.6

Матрица для разработки системы целей для учебной темы

Триединая цель обучения, выраженная в деятельности учителя	Планируемые результаты обучения, выраженные в действиях учащихся
Обучающая: – актуализировать знания по теме; – создать условия для осмысления.....	– знать.....
Развивающая – развивать умения работы с текстом; – учить коллективному взаимодействию; – научить представлять результаты учебной деятельности разными средствами выразительности; – совершенствовать навык выразительного чтения и инсценирования	– уметь находить художественные портретные детали; – учиться работать индивидуально, в паре и микрогруппе; – учиться представлять свои знания разными средствами выразительности (через ассоциативные ряды, рисунки, инсценировки) – учиться индивидуально создавать гипотезы ...

Триедная цель обучения, выраженная в деятельности учителя	Планируемые результаты обучения, выраженные в действиях учащихся
Воспитывающая – формировать ценностное отношение к... – развивать эстетический вкус, чувство прекрасного; – развивать умения работы в группе, коллективизм, поддержку, «чувство локтя».	– эмоционально откликаться на – учиться сотрудничеству, сотворчеству и коллективному взаимодействию

Если в процессе целеполагания прогнозируются разноуровневые результаты обучения и деятельность учителя соотносится с планируемыми результатами обучения, представленными операционально и диагностично, то форма представления системы обучающих целей педагогического процесса может быть следующей (табл. 2.7).

Таблица 2.7

Матрица для конструирования обучающих целей урока

Цель обучения	Результат обучения
1 – 2 уровень: представление (узнавание и воспроизведение)	
– Сформировать (дать) представление о.... – Познакомить с	Высказывает общее суждение, называет (используя очевидные признаки), ориентируется (в наиболее общих вопросах), различает (по очевидным признакам), распознает
3 уровень: понимание	
– Сформировать теоретические знания... – Научить анализировать. – Представить понятия...	Анализирует, аргументирует, выводит, выделяет, группирует, доказывает, дополняет, заключает, квалифицирует, констатирует, обобщает, обосновывает, объясняет, оперирует, описывает, определяет, отбирает, раскрывает, соотносит, сравнивает, трактует, устанавливает, формулирует, характеризует
4 уровень: применение	
– Сформировать умения... – Научить.... – Выработать.... – Развить...	Внедряет, выполняет, демонстрирует, закрепляет, извлекает, изменяет, имитирует, использует, организует, оценивает, планирует, оформляет, проверяет, разрабатывает
5 уровень: творческая деятельность	
– Научить применять знания в новых условиях – Научить действовать в проблемной ситуации, находить пути разрешения противоречий....	Видоизменяет, импровизирует, интегрирует, моделирует, прогнозирует, проектирует, систематизирует, типизирует

Анализ научно-педагогической литературы позволяет обобщить основные требования к целеполаганию в образовании [90]:

- **Обеспечение рефлексивно-субъектной позиции учащегося**, условий для реализации его права на выбор собственного варианта цели, заданной в некоторой окрестности, ограниченной, с одной стороны, государственным стандартом, а с другой – зоной ближайшего (потенциального развития).

- **Наличие доступного и вполне объективного контрольно-измерительного инструментария** для выявления уровня достижения цели.

- **Операциональность состава шкалы** для оценивания качества образовательного продукта, как во внутренних, так и во внешних его проявлениях.

- **Заданность ресурсного обеспечения** для получения желаемого результата (временного, методического, материально-технического, кадрового и т.п.)

3. Технологии мотивации, создания проблемных ситуаций, мыследеятельности

В поведении человека есть две взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побудительная связана с понятием мотивации, включающим интересы, мотивы, потребности, цели, задачи, намерения, побуждения, имеющиеся у человека. Регуляционная – отвечает за то, как складывается поведение человека. Его регуляцию обеспечивают такие разнородные психические процессы, как ощущения, восприятия, внимание, память, мышление, речь, способности, темперамент, характер, воля, эмоции.

Мотивы – осознаваемые стимулы поведения, это то, почему действует человек. Активным в учении является тот, кто осознает потребность в знаниях, у кого сформированы мотивы учебной деятельности. Проблема мотивации учения имеет длительную историю проработки в психолого-педагогических исследованиях (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина, М.Н. Скаткин, А.К. Маркова, Т.И. Шамова и др.).

В мотивации учения представлена субъективная сторона деятельности учащегося. Мотивация отвечает на вопросы о том, зачем ребенок учится, каков личный смысл учения, какие потребности обеспечиваются в процессе учения. Учебная деятельность является по своей природе познавательной, система мотивов выступает ее побудителем и органично включает в себя познавательные потребности, цели, интересы, стремления, намерения, идеалы, мотивационные установки, которые придают учебной деятельности активный и направленный характер. Учебная мотивация позволяет учащимся определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности.

Иницилируя учебно-познавательную деятельность, преподаватель развивает и внутренние побуждения к учению и саморазвитию. Психоло-

логи выделяют две основные разновидности мотивов учебной деятельности: познавательные и социальные. **Познавательные мотивы учения** (направленность на содержание учебного предмета) подразделяются на (А.К. Маркова):

- **широкие познавательные мотивы** – ориентация на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями, закономерностями;
- **учебно-познавательные мотивы** – ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний;
- **мотивы самообразования** – ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования.

Уровни **социальных мотивов учения** (направленность на другого человека в ходе учения) следующие:

- **широкие социальные мотивы** – мотивы долга и ответственности, понимание социальной значимости учения;
- **узкие социальные или позиционные мотивы** – стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение;
- **мотивы социального сотрудничества** – ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком.

А.К. Маркова выделяет четыре типа включенности ученика в учебную деятельность [67]:

– **Отрицательное отношение к учению.** Этот тип характеризуется бедностью и узостью мотивов, познавательные мотивы исчерпываются интересом к результату. Отсутствует умение ставить учебные цели и преодолевать трудности. Отсутствует умение выполнять действие по развернутой инструкции взрослого. Отсутствует ориентация на поиск разных способов действия. Учебная деятельность не сформирована.

– **Положительное (аморфное, нерасчлененное) отношение к учению.** Этот тип мотивации характеризуется наличием неустойчивых переживаний новизны и интереса, возникают первые предпочтения одних учебных предметов другим. Доминирующими являются широкие социальные мотивы долга. Для таких учеников характерно понимание и первичное осмысление целей, которые ставит учитель. Типичная для них учебная деятельность – это простые учебные действия на основе образца и инструкции. Возможны простые виды самоконтроля и самооценки (также по образцу).

– **Положительное (познавательное, осознанное, инициативное) отношение к учению.** Ученики с этим типом мотивации учения переопределяют и доопределяют задачи, которые ставит учитель, и на этой основе ставят свои цели учебной деятельности. На этой основе происходит

формирование новых мотивов учебной деятельности, осмысление соотношения мотивов и целей. Учебная деятельность для них является не только воспроизведением образца, который дан учителем, но и осуществлением учебных действий по собственной инициативе. Они различают способы и результаты учебной деятельности, способны к поиску разнообразных способов достижения результата. Умеют планировать и оценивать свою учебную деятельность до ее осуществления, хорошо развит самоконтроль и самооценка учебной деятельности.

– **Положительное (личностное, ответственное, действенное) отношение к учению.** Для учащихся с этим типом мотивации учебной деятельности характерно соподчинение мотивов, их иерархия; устойчивость и неповторимость мотивационной сферы. Мотивы сбалансированы, гармонизируют друг с другом. Они умеют ставить перспективные, нестандартные цели учебной деятельности, реализовывать их и преодолевать препятствия при их достижении. Учебные действия отличаются гибкостью и мобильностью, типичным является поиск нестандартных способов учебных задач. Такие школьники предвидят социальные последствия своей учебы, их учебная деятельность переходит в самообразовательную.

Вышеперечисленные ступени отношения к учению подчеркивают тесную взаимосвязь между мотивированностью учения и сформированностью умения учиться. Учителю необходимо понимать состояние умения учиться для того, чтобы понимать причины тех или иных мотивационных установок, барьеров, ухода от трудностей в учебной работе. Психологические исследования показывают, что при наличии у обучающихся только репродуктивных учебных умений примерно в половине случаев наблюдается безразличное отношение к учению, примерно у трети школьников – ситуативный интерес, у большинства остальных – отрицательная мотивация. На репродуктивном уровне ученик выполняет и оценивает действия, выполненные по инструкции и по образцу, осуществляет выбор типовых способов методом проб и ошибок. На продуктивном уровне действий ученик отказывается от перебора известных способов действий, самостоятельно ставит учебную задачу и осуществляет поиск способов ее решения.

Факторы, способствующие формированию мотивации учебной деятельности (С.В. Сарычев, И.Н. Логвинов):

- общая атмосфера положительного отношения к познанию в школе;
- включенность учеников в совместную учебную деятельность в классном коллективе;
- занимательность, необычное изучение учебного материала;
- эмоциональная речь учителя;
- использование познавательных игр, дискуссий, споров;

- анализ жизненных ситуаций в свете полученных знаний;
- развитие самостоятельности и самоконтроля в учебной деятельности.

При изучении курса «Педагогические системы и технологии» акцентируются инструментальные вопросы организации и развития мотивационного компонента деятельности учащихся.

Включенность учащихся в коллективную деятельность обеспечивают методы и приемы совместного целеполагания урока, некоторые из них представлены нами в таблице 2.8. Умение учащихся ставить учебную задачу напрямую связано с характером отношения к учению, развитие такого умения способствует повышению мотивации учебного труда.

Таблица 2.8

Методы и приемы активизации познавательной деятельности учащихся и включения их в процесс совместного целеполагания

Методы и приемы	Алгоритм реализации
«Мозговой штурм»	1. Что вы знаете о...? 2. Работа индивидуальная, в паре, группе. 3. Высказывания и фиксирование на доске всех неповторяющихся идей. 4. Обобщение, систематизация и определение целей и задач урока.
«Ассоциации»	1. Преподаватель предлагает перечислить не более 2-3 ассоциаций, которые возникают в связи с формулировкой темы. 2. Фиксация всех неповторяющихся ассоциаций. 3. Целеполагание.
«Вызов по ключевым словам»	1. Преподаватель предлагает ключевые слова, отражающие содержание темы урока. 2. Учащиеся участвуют в предположениях (формулировках) задач учебного взаимодействия
«Океан»	1. На листах бумаги синего цвета учитель наклеивает острова, вырезанные из белой бумаги. Каждый остров соответствует одному из содержательных аспектов изучаемого материала (на острове пишется название учебного вопроса, темы). 2. Для понимания логики изучения материала между островами наносится маршрут. 3. По мере изучения материала, рядом с островами прикрепляется кораблик.
«Дорога»	1. На листе бумаги изображается дорога со стоящими по ее сторонам дорожными знаками (символизируют содержательные аспекты темы). 2. Определение задач урока. 3. По мере их достижения, пройденные вопросы, отмечаются автомобилем

Методы и приемы	Алгоритм реализации
«Методика оценки в баллах»	1. Учащимся предоставляется возможность повлиять на выбор ключевых проблем, которые будут рассматриваться на уроке. На листе бумаги большого формата ключевыми словами обозначены проблемы, которые могут рассматриваться на уроке. 2. Учащимся предлагается выбрать наиболее интересные и значимые для каждого. 3. Каждый ученик возле выбранной темы рисует или прикрепляет самоклеящийся кружок (или 2-3). 4. Вся группа подсчитывает баллы, обсуждает результаты оценки и участвует в целеполагании.

И.И. Казимирская и А.В. Торхова представляя один из вариантов продуктивного обучения в вузе – технологию творческого проектирования, разработали 6 шагов подготовки и реализации проекта, которые можно адаптировать и для средней школы. Три первых шага – вариант активизации познавательной деятельности учащихся на этапе мотивации и целеполагания.

Алгоритм учебного проектирования (индивидуального или микрогруппового) [42]

1-й шаг: поразмыслите над тем, что бы вы хотели видеть в качестве **продукта проекта** (доклад, презентацию, коллаж, видеоролик, газету и т. д.). Попытайтесь обсудить как можно более полный перечень «+», которые этот проект может принести.

Сформулируйте конкретную цель, продолжив фразу: «Я (мы) хочу (хотим)...».

2-й шаг: оцените, где вы сейчас находитесь по отношению к своей цели? Отметьте это точкой на прямой:

0 —————> Цель

В первой колонке напишите свои возможности, все, что может помочь в достижении цели (знания, умения, желания, качества, воля и т.д.)

Во второй колонке укажите все то, что может помешать в достижении цели (лень, боязнь ошибки, отсутствие оборудования и т.д.)

В третьей колонке запишите, что или кто вам может помочь со стороны (учителя, родители, друзья и т.д.)

1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
и т.д.	и т.д.	и т.д.

3-ий шаг: продумайте, что понадобится сделать для достижения цели:

- определение источников, способов сбора и обработки информации;

- распределение обязанностей;
- подготовка наглядности и т.д.

Запишите эти действия, конкретизируйте их по времени, распределите обязанности, функции и ответственность.

1.....

2.....

3.....

4-й шаг: осуществление намеченного, коррекция плана.

5-й шаг: итоговое оформление и презентация продукта проекта.

6-й шаг: рефлексия.

- Что хотели сделать?
- Как хотели сделать?
- Что получилось?
- Могли ли сделать лучше?
- Чем обогатился личный опыт?

Мотивацию деятельности учащихся, развитие познавательного интереса можно осуществить с помощью создания различных проблемных ситуаций. **Проблемная ситуация** – это ситуация познавательного затруднения в процессе обучения. Такую ситуацию можно создавать различными способами, например:

- организация проблемной беседы через серию взаимосвязанных проблемных вопросов, отвечая на которые учащиеся осознают затруднения, противоречия;
- предъявление противоречивых фактов, суждений, различных точек зрения;
- столкновение обыденного житейского и научного опыта и знания;
- организация выполнения практического задания, обреченного на неудачу из-за нехватки знаний или практических способов деятельности;
- введение контекстных задач.

Е.Р. Блинова формулирует требования, предъявляемые к контекстной задаче, чтобы она была принята учениками, обеспечила мотивацию и включение их в деятельность:

- Должна опираться на реально имеющийся у учащихся жизненный опыт, представления, знания, взгляды, мнения, предпочтения и т.д.
- Отличается принципиальной неопределенностью и открытостью.
- Нестандартна, оригинальна, парадоксальна по содержанию.
- Контекстная задача – это задача «ловушка», в ней в свернутом виде заключена проблема, которая соответствует основной идее учебного занятия.

Алгоритм конструирования контекстной задачи

(по Е.Р. Блиновой)

1. Определив тему урока, подумайте, что ученикам уже может быть известно.

2. Определите, что в содержании темы будет для учеников новым.

3. Подумайте, в чем может заключаться личностная значимость тех новых знаний, которые приобретут ученики.

4. Сформулируйте ответы на все предыдущие вопросы обобщенно, в виде личностно значимой проблемы.

5. Вспомните или придумайте какую-либо жизненную ситуацию, анализируя которую, ученики смогут выйти на осознание и формулировку той личностно значимой проблемы, которую вы наметили как отправную точку.

6. Составьте текст – описание данной ситуации или воспользуйтесь готовыми текстами, рисунками, видеоматериалами.

7. Сформулируйте задание, требующее анализа ситуации.

8. Оцените качество и предполагаемую эффективность полученной контекстной задачи с двух позиций:

– способствует ли она «встрече» с основной проблемой, решение которой потребует от учащихся осуществления деятельности по приобретению новых знаний, соответствующих теме урока;

– содержит ли данная задача ориентиры для получения учениками ответа на вопрос о личностной значимости новых знаний и умений.

В дидактике накоплен широкий арсенал **средств работы над учебными проблемами**, например, различные стратегии, активно применяющиеся в технологии развития критического мышления.

Стратегия IDEAL

I – выделите в тексте проблемы

D – опишите ее (выявите суть проблемы)

E – определите варианты подходов к решению проблемы

A – действуйте (решайте)

L – сделайте вывод, проведите рефлексию своей работы

И – идентифицируйте проблему

Д – доберитесь до ее сути

Е – есть варианты решения

А – а теперь – за работу!

Л – логические выводы

– **Идентификация и формулировка проблемы** – определение проблемы в самом общем виде.

– **Доберитесь до сути проблемы**, то есть сформулируйте проблему в виде предельно точного и конкретного вопроса.

– **Есть варианты решения** – генерирование как можно большего числа вариантов решения проблемы. Посредством «мозговой атаки»

ученики предлагают свои варианты решения проблемы в групповой или фронтальной работе, любая критика на этом этапе работы исключается. Предлагаемые варианты решения проблемы фиксируются с помощью графической организации материала, например, посредством кластера информации.

– **Выбор оптимальных вариантов решения проблемы.** На этом этапе осуществляется содержательный анализ предложенных вариантов и выбираются лучшие, наиболее аргументированные решения.

– **Логические выводы – анализ действий, предпринятых для решения проблемы.**

Ю.В. Громыко инструментальную систему мышления определяет как согласованную взаимосвязь всего набора мыслительных средств, которые реализуются при решении различных мыслительных задач. К мыслительным средствам он относит множество различных образований: знаки, схемы, идеализацию, понятийные различения и т.п. Ю.В. Громыко раскрывает особенности технологии процесса проблематизации, которая может быть использована на любом этапе урока или же в целом на каком-либо этапе осмысления целостной учебной темы. Процесс проблематизации рассматривается как ряд следующих воспроизводимых этапов:

- понимание чужой точки зрения, восстановление стоящей за ней позиции;
- построение оппозиции к предъявленной точке зрения;
- выявление оснований коммуникативного конфликта, определение сущности сталкивающихся в процессе коммуникации разных точек зрения на основе категориального анализа, определение предмета столкновения;
- построение идеализации предмета спора;
- рефлексия и схематизация новой формы полученного проблемного знания.

Вышеперечисленные этапы проблематизации обеспечивают организацию разных мыслительных процессов, а именно действия, коммуникации, мышления, рефлексии и понимания на уроке.

Классическим методом поиска идей является **мозговой штурм** или **brainstorming**, созданный **А. Осборном** (США) в 40-е гг. XX в. Основная цель мозгового штурма – «расковать» сознание, стимулировать воображение для получения оригинальных идей. Для этого необходимо отделить процесс генерации идей от их критики. Алгоритм данного метода таков:

- класс делится на микрогруппы;
- каждой группе сообщается проблема, которую предстоит решить;
- проведение штурма или мозговой атаки, все предлагают идеи –

варианты решения проблемы, основное правило мозгового штурма: приветствуются любые, самые безумные и явно ошибочные идеи, любая критика запрещена, любая высказанная мысль поощряется;

- выбор самых перспективных идей и их развитие;
- выработка общего варианта разрешения учебной проблемы.

Классический вариант мозгового штурма развит В.В. Гузеевым в алгоритме проведения **проблемного семинара**:

1. Постановка и осмысление учебной проблемы. Учебная проблема переводится в учебные задачи.

2. Генерирование вариантов решения проблемы на основе классической процедуры мозгового штурма.

3. Поиск аргументов в поддержку предложенных решений.

• Класс делится на группы по числу зафиксированных предложений.

• Пока учащиеся пересаживаются, учитель готовит карточки с номерами предложений.

• Представитель группы (спикер) вытягивает карточку, и группа в соответствии с доставшимся вариантом решения проблемы должна в течение 8-10 минут найти как можно больше аргументов в защиту доставшегося решения. Цель – развитие позитивного мышления учащихся.

4. Отбор наиболее аргументированных вариантов решения. Отбирается половина решений.

5. Критика отобранных решений.

• Из карточек с номерами изымаются те, которые не прошли отбор.
• Класс вновь делится на группы.
• Спикер вытягивает карточку.
• Задача групп: острая, но доказательная критика отобранных решений. Цель – развитие критического мышления.

6. Отбор решений, наиболее устойчивых к критике. Остаются те решения учебной проблемы, для которых нашлось меньше всего критических замечаний.

7. Продумывание способов реализации отобранных решений. Остается одна или несколько больших групп, которые должны окончательно решить проблему на основе отобранных решений.

8. Подведение итогов.

Одним из условий успешного и эффективного обучения выступает отношение учащихся к обучению, их открытость, активность, мотивированность, отсутствие страха ошибки, неуспеха, уверенность в собственных познавательных возможностях. Развить вышеуказанные качества личности учащихся можно с помощью активизации учения посредством включения учащихся в определение целей и задач педагогического вза-

имодействия, процедуры проблематизации, обучения их методам и приемам видения и понимания учебных задач и путей их решения. Познавательную активность учащихся можно понимать как личностное качество, приобретаемое, закрепляемое и развиваемое в процессе обучения, организованном особым образом. Рассмотренные в данном вопросе технологии мотивации, создания проблемных ситуаций, мыследеятельности и есть варианты такой организации процесса обучения.

4. Технологии опроса

Одной из общих закономерностей процесса обучения выступает зависимость продуктивности обучения от количества, качества, полноты, своевременности, глубины и объективности контроля учебной деятельности. Контроль является обязательным компонентом процесса обучения, имеет место на всех его этапах, но особое значение приобретает после изучения крупного тематического блока или раздела учебной программы.

Контроль в обучении – процесс получения прямой и обратной связи о ходе и результатах обучения с использованием разнообразных педагогических мер, методов диагностики и оценки учебных достижений. Являясь составной частью процесса обучения, контроль реализует следующие функции: **диагностическую** (устанавливает степень достижения целей обучения, уровень сформированности знаний, умений, навыков, способов учебной деятельности, мотивов учения, личностных качеств, ценностных ориентиров, мировоззренческих установок и др., соответствие учебных достижений нормам и стандартам); **обучающую** (способствует выявлению и пониманию затруднений в учебной деятельности, ошибок, неверных решений с целью их коррекции и помощи в дальнейшем продвижении); **стимулирующую** (способствует формированию и развитию положительной мотивации учения, вселяет веру учащихся в возможности достижения более высокого уровня обученности и развития); **воспитательную** (создает условия для развития таких положительных личностных качеств, как ответственность, честность, целеустремленность и др.; если же в процессе контроля и оценивания игнорируются психологические требования к уроку, то у школьников могут формироваться отрицательные качества, которые будут мешать дальнейшему развитию: неуверенность в своих силах, неадекватная самооценка, конформизм); **аналитико-корректирующую** (позволяет совершенствовать планирование и организацию педагогического процесса на основе рефлексии результатов контроля). Вышеуказанные функции контроля подчеркивают его неразрывную связь с диагностикой, коррекцией и оценкой в учебном процессе.

Надежные результаты обучения обеспечивают не отдельные контрольные мероприятия, а целостная система контроля и оценки учебных достижений. Такая система включает разные его виды:

– **предварительное выявление** уровня знаний и способов деятельности учащихся или **входной контроль**, который осуществляется в начале учебного года или перед изучением целостной учебной темы (крупного блока учебной информации), этот вид контроля важен как для проектирования учителем учебного процесса с учетом типичных и индивидуальных затруднений и пробелов, так и для организации осознанной учебной деятельности на основе рефлексии уровня готовности к освоению нового учебного материала;

– **текущий контроль**, который представляет собой поурочную проверку усвоения учебного материала и реализует главным образом обучающую функцию. Методы и формы такой проверки могут быть разными и их выбор зависит от различных факторов: содержание учебного материала, возраст и уровень подготовки учащихся, цели обучения и т.д. Методы и приемы опроса для организации текущего контроля и будут представлены в этом параграфе;

– **тематический контроль** создает объективные возможности для всесторонней проверки учебных достижений, диагностики качества усвоения учебного материала, как на эмпирическом, так и на теоретическом уровнях, систематизации и обобщения содержания обучения;

– **периодический контроль** – проверка степени усвоения учебного материала за длительный период времени (четверть, триместр, полугодие). Цель периодического контроля – диагностика качества усвоения взаимосвязей между структурными элементами учебного материала, систематизация и обобщение знаний;

– **итоговый контроль** производится накануне перевода учащегося в другой класс, в конце изучения учебного курса или на этапе завершения всего процесса обучения, является важнейшей формой итоговой аттестации и должен соответствовать национальному образовательному стандарту.

К настоящему времени общепринятым является мнение о том, что содержанием контроля не могут выступать только знания, умения и навыки, показателями развития учащихся в ходе обучения и их учебными достижениями выступают также социальные качества и психологические особенности личности. Педагогическая теория и практика решают задачу всесторонней проверки и оценки результатов обучения в когнитивной (знаниевой), социальной и ценностно-аффективной областях.

Существует много различных способов организации обратной связи на уроке с помощью опроса. При раскрытии данного вопроса можно опираться на микро-технологии опроса, предложенные А. Гином [16]:

Приемы повторения пройденного на уроке

- **Своя опора:** ученик составляет собственный опорный конспект по новому материалу, план (тезисный, развернутый), структурно-логическую схему изученного материала и т.п.

- **Повторяем с контролем:** ученики составляют серию контрольных вопросов к изученному на уроке материалу. Затем одни ученики задают вопросы, другие отвечают.

- **Повторяем с расширением:** ученики составляют серию вопросов, дополняющих знания по новому материалу, при этом совсем не обязательно, чтобы учитель на них отвечал, они могут остаться как открытые проблемы данной темы.

- **Свои примеры:** ученики готовят свои примеры к новому материалу.

- **Опрос – итог:** в конце урока учитель задает вопросы, побуждающие к рефлексии урока. Например, что на уроке было главным? Что было интересным? Что нового сегодня узнали? Чему научились?

- **Обсуждаем домашнее задание:** учитель вместе с учащимися обсуждает вопрос, каким должно быть домашнее задание, чтобы новый материал был качественно закреплен.

- **Пересечение тем:** ученики подбирают свои примеры, идеи, вопросы, связывающие последний изученный материал с любой ранее изученной темой, указанной учителем. Пример: литература – отец Чичикова учил Павлушу беречь и копить копейку. А чему учил отец Молчалина? А как напутствовал отец Петра Гринёва?

Приемы устного опроса

- **Светофор:** это всего лишь длинная полоска бумаги, с одной стороны красная, с другой – зеленая. Красный сигнал означает «Я не знаю», зеленый – «знаю». Сигналя светофором, ученик вынужден каждый раз явно для себя и учителя зафиксировать готовность, т. е. оценить свои знания.

- **Показательный ответ:** один ученик отвечает у доски, остальные слушают. В традиционном виде опрос у доски это скорее анти – прием. И все-таки опрос у доски имеет смысл, если использовать его не часто. Например, когда ученик демонстрирует блестящие знания как образец ответа, или как наглядную репетицию экзамена.

- **Опрос по цепочке:** Возможны различные варианты использования этого приема: вопросы по цепочке учащимся может задавать как учитель, так и сами учащиеся друг другу.

- **Тихий опрос:** беседа с одним или несколькими учениками, в то время, когда класс занят другим делом, например, тренировочной контрольной работой.

- **Магнитофонный опрос (или видеокamera):** ответ ученика записывается на магнитофон, чтобы потом он мог себя послушать.

- **Программируемый опрос:** ученик выбирает один ответ из нескольких предложенных.

- **Взаимоопрос:** основная цель регулярное проговаривание основных вопросов вслух.

- **Отсроченная реакция:** учитель приучает детей к некоторой паузе между заданным творческим вопросом и ответом ученика.

- **Щадящий опрос:** учитель проводит тренировочный опрос, сам не выслушивая ответов ученика. Класс разбивается на две группы. Учитель задает вопрос, на него отвечает 1-я группа, затем учитель сам отвечает на вопрос (или сильный ученик). Ученики 2-й группы, прослушав ответ учителя, сравнивают его с ответом ученика и ставят «+» или «-».

Опрос на уроке можно рассматривать как диалог учителя и ученика и полилог класса с участием учителя. Инициатором общения в ходе опроса выступает учитель, который должен направить диалог таким образом, чтобы проверить не только уровень усвоения учебного материала, но и способы учебной работы. При опросе учитель должен владеть методами и приемами диагностики учебных достижений на разных уровнях усвоения учебного материала (от запоминания и неосознанного воспроизведения до опыта творческой деятельности). Важное значение для продуктивного обучения играет владение учителем доступными приемами выявления причин ошибок и затруднений учащихся, а также умение осуществлять в рамках опроса коррекционную помощь. Профессионально организованный опрос обуславливает во многом и эмоциональный фон общения учителя и учащихся, их взаимопонимание и взаимодействие.

5. Технологии рефлексии в учебном процессе

Рефлексию можно рассматривать как компонент структуры учебной деятельности. Понятие рефлексии (от лат. reflexio – обращение назад, отражение) рассматривается в философии, педагогике, психологии. **Философское определение рефлексии** связано с размышлением индивида о самом себе, самонаблюдением, анализом собственных действий, мыслей, эмоций, обращением сознания на себя, размышлением о своем внутреннем состоянии. В философии произошло выделение данного термина и самой рефлексии в качестве предмета исследования. В XVII в. английский философ Дж. Локк впервые употребил понятие рефлексия, подразумевая под ним процесс, за счет которого происходит получение нового знания.

Психологи рассматривают рефлексию как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Можно выделить две традиции в трактовке рефлексивных процессов: анализ собственного сознания и деятельности и рефлексивное понимание межличностного общения. Рефлексия это не только понимание самого себя, но и того, как другие воспринимают и понимают «рефлексирующего», его

личные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. В начале XX в. А. Бузман впервые выделил рефлексивную психологию в качестве самостоятельной дисциплины. В современной психологии выделяют такие **типы рефлексии**: интеллектуальную – анализ знаний об объекте и способов действия с этими знаниями; личностную – исследование собственных поступков, постижение своей «Я-концепции», образов собственного «Я»; коммуникативную – изучение особенностей группового общения; кооперативную – анализ успешности/неуспешности совместных действий коллективных субъектов.

Общими **психологическими механизмами рефлексии** являются остановка, фиксация, отстранение, объективация, оборачивание [77].

- **Остановка.** Прекращение содержательной деятельности в ситуации, связанной с исчерпанием возможностей ее разрешения. Ситуация рассматривается как неразрешимая в данных условиях, так как прежний опыт не может обеспечить положительные результаты. Попытки решить проблему известными способами неэффективны, поэтому они прекращаются как бессмысленные.

- **Фиксация.** Анализ хода и результатов предшествующей работы и формирование суждений.

- **Отстранение.** Изучение «себя действующего» в отстраненной позиции. Реализуется способность видеть свои действия в зависимости от произвольно выбранной ситуации.

- **Объективация.** Анализ своих действий в системе существующих или возможных. Восстановление прошлого опыта и конструирование образа собственного будущего. Отслеживание причин и возможных последствий своих действий.

- **Оборачивание.** Возвращение к начальной ситуации, но с новой позиции и с новыми возможностями.

Методологическое определение связано с анализом деятельности для ее нормирования и перенормирования. Субъект должен выйти из ситуации деятельности, реконструировать собственные затруднения и найти пути выхода из них. Рефлексия субъектом собственной деятельности может рассматриваться в трех формах: ситуативная, ретроспективная и перспективная. Ситуативная рефлексия выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает включенность субъекта в ситуацию деятельности «здесь и сейчас». Ретроспективная рефлексия служит для анализа деятельности, выполненной в прошлом. Перспективная или проспективная рефлексия направлена на планирование будущей деятельности.

В педагогику понятие рефлексии особенно активно вошло лишь в последнее десятилетие. Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогичес-

кого взаимодействия) состояния своего развития, саморазвития и причин этого (С.С. Кашлев). Структура процесса рефлексии (по С.С. Кашлеву):

- рефлексия педагогом деятельности учащихся;
- рефлексия педагогом своей педагогической деятельности;
- рефлексия учащимися своей деятельности;
- рефлексия учащимися педагогического взаимодействия (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Структура рефлексии в педагогическом процессе [48]

Функции рефлексии в педагогическом процессе [53]

- *проектировочная* (проектирование деятельности участников педагогического процесса)
- *организаторская* (организация наиболее эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности)
- *коммуникативная* (как условие продуктивного общения участников педагогического процесса)
- *смыслотворческая* (формирование осмысленности деятельности и взаимодействия)
- *мотивационная* (определение направленности совместной деятельности участников педагогического процесса на результат)
- *коррекционная* (побуждение к изменению во взаимодействии и деятельности).

А.В. Хуторской выделяет такие уровни овладения учащимися навыками рефлексии в учебной процессе:

- припоминание элементов выполненной на уроке деятельности;
- фиксация изученного содержания по той или иной теме школьного курса;
- выявление собственных результатов познавательной деятельности и способов их получения;
- определение затруднений в деятельности, возникающих противоречий;
- вербальные формы рефлексии;
- эмоционально-образные способы рефлексии;
- рефлексивное построение образовательного среза по изучаемым темам;
- встраивание полученных образовательных продуктов в общую знаниевую систему или теоретическую схему;
- построение многоуровневой рефлексивной модели, описывающей технологии деятельности отдельных участников образовательного процесса и их взаимодействие;
- построение модели деятельности, включающей в себя весь спектр траекторий, сфер и продуктов деятельности, а также возникающие затруднения и способы их решения.

Необходимо понимать сущность рефлексии как типа профессиональной деятельности учителя и как способа деятельности учащихся. Рассмотрим различные технологии рефлексии как способы самоанализа деятельности учащихся на уроке.

Виды рефлексии в учебном процессе

• Рефлексия настроения и эмоционального состояния участников педагогического процесса.

• Рефлексия учебной деятельности и ее результатов.

• Рефлексия содержания учебного материала.

При организации рефлексии эмоционального состояния участников педагогического взаимодействия осуществление рефлексивных процедур целесообразно в начале урока с целью установления эмоционального контакта с группой и в конце деятельности. Применяются карточки с изображением лиц, цветовое изображение настроения, эмоционально-художественное оформление (картина, музыкальный фрагмент) и т.п.

Рефлексия учебной деятельности и ее результатов дает возможность осмысления способов и приемов работы с учебным материалом, поиска наиболее рациональных способов деятельности. Этот вид рефлексивной деятельности приемлем на этапе проверки домашнего задания, защите проектов и др. индивидуально-групповых заданий. В конце

урока рефлексия позволяет оценить активность каждого на разных этапах урока. Цели рефлексии – вспомнить, выявить, осознать основные компоненты деятельности: ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, результаты и т.п.

Рефлексия содержания учебного материала используется для выявления уровня осознания содержания изученного учебного материала. Например, учащиеся выбирают начало фразы из рефлексивного экрана на доске и продолжают предложения:

Сегодня я узнал...

Было интересно...

Было трудно...

Я выполнял(а) задания...

Я знаю следующие даты...

Я могу объяснить следующие понятия...

Я могу показать на карте...

Рефлексия содержания учебного материала может быть организована как процесс моделирования. Для этого в конце изучения учебной темы, большого раздела учебного курса учитель дает учащимся задание построить модель – схему изученного материала, в которой надо отразить в наглядном виде все изученные понятия и отношения между ними.

А.В. Хуторской предлагает **алгоритм рефлексии** в учебном процессе:

1. Остановка предметной деятельности.
2. Восстановление последовательности выполненных действий.
3. Изучение составленной последовательности действий с точки зрения ее эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам.
4. Выявление и формулировка результатов рефлексии:
 - Предметная продукция деятельности: идеи, закономерности, ответы на вопросы.
 - Способы, которые использовались в ходе деятельности.
 - Гипотезы по отношению к будущей деятельности.
5. Проверка гипотезы на практике в последующей предметной деятельности.

К технологиям рефлексии учениками своей деятельности на уроке, собственных успехов и затруднений можно отнести следующие: «рефлексивный круг», «рефлексивная мишень», «мини-сочинение», «ключевое слово», «зарядка», «анкета-газета», «цепочка пожеланий», «заверши фразу», «острова», «рефлексивный ринг» и др. Вышеперечисленные технологии подробно представлены в пособии С.С. Кашлева (источник № 3 из списка рекомендованной литературы темы № 2).

В качестве технологии рефлексии можно использовать письменную рефлексию по заполнению таблицы обратной связи. Данный способ по-

зволяет учащимся вспомнить свою учебную деятельность на завершённом уроке, осознать собственные успехи и затруднения, а так же дает возможность учителю осуществить коррекцию в знаниях и способах деятельности на основе обратной связи в форме анализа таких таблиц (табл. 2.9).

Таблица 2.9

Таблица обратной связи (учитель – ученик)

(Фамилия, имя)		
Что я запомнил (а) на уроке	Что я понял (а), в чем разобрался	Что мне понравилось, вызвало интерес

Письменная рефлексия может быть организована и как заполнение различных бланков, например, следующего:

Оценка урока учениками

- Дата.....Тема урока.....
- Указания: не пишите своего имени. Ответьте на каждый вопрос.
 1. Что мне больше всего понравилось в этом уроке
 2. Что мне больше всего не понравилось в этом уроке
 3. Урок был бы интереснее, если бы
 4. Сегодня я понял(а), что
 5. Мое мнение изменилось, потому что
 6. По этой теме я хотел (а) бы узнать больше
 7. Другие замечания:.....

Применяется рефлексия и для анализа коммуникативных умений и навыков, умений работать в команде, согласовывать совместные действия (табл. 2.10, стр. 62).

Рефлексивные процессы должны пронизывать всю деятельность обучающихся. Важно, чтобы весь класс включился в активную познавательную деятельность, учащиеся испытывали положительную мотивацию, проявляющуюся в познавательных интересах, любознательности, наслаждении процессом, самореализации. Рефлексия межличностных отношений выступает одним из способов воспитания средствами учебной деятельности. Деятельностный подход направлен на формирование мотивов, целей, способов деятельности в процессе учения. Рефлексия выступает универсальным механизмом, позволяющим осознать свои успехи и неудачи, спрогнозировать дальнейшие действия, научиться учиться.

Методическое обеспечение итоговой рефлексии

Задание ученикам: «Обсудите состоявшееся взаимодействие и покрасьте каждый столбик диаграммы до согласованного уровня»

очень					
немного					
мало					
очень мало					
	Говорил спокой- ным голосом	Выдвигал идеи	Проверял, все ли понимают друг друга	Смотрел на парт- неров, когда они высказы- вались	Поощряли друг друга, спраши- вая мнения

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 2

1. Выберите варианты всех правильных ответов.

Формулировка целей урока на уровне узнавания и воспроизведения учебного материала может начинаться следующими глаголами

- | | |
|---------------------|------------------------|
| а) показывать, | е) сравнивать, |
| б) характеризовать, | ж) узнавать, |
| в) называть, | з) обосновывать, |
| г) перечислять, | и) пересказывать, |
| д) анализировать, | к) давать определения. |

2. Завершите предложения.

- а) В деятельности учителя можно выделить три этапа:
- б) К нормативным документам, определяющим содержание учебного материала относятся.....
- в) Вводный урок реализует следующие функции

3. Заполните пропуски.

Уровни усвоения учебного материала подразделяются на

- а) узнавание
- б)
- в) воспроизведение на уровне понимания
- г)
- д)

4. Установите правильную последовательность учебной деятельности.

- 1 а) коррекция
- 2 б) контроль
- 3 в) ввод в тему
- 4 г) актуализация опорных знаний
- 5 д) рефлексия
- 6 е) тренинг
- 7 ж) изучение нового материала

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

5. Заполните пропуски.

М.В. Кларин выделил следующие типичные способы постановки целей урока:

- а) определение целей через изучаемое содержание;
- б)
- в)
- г) постановка целей через учебную деятельность учащихся;
- д)

6. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|-------------------------------------|---|
| 1. Мотивы. | а) ситуация познавательного затруднения; |
| 2. Цель. | б) анализ затруднений в деятельности; |
| 3. Проблемная ситуация. | в) осознаваемые стимулы поведения; |
| 4. Рефлексия. | г) четкая система целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия); |
| 5. Педагогическая таксономия целей. | д) образ конечного результата. |

7. Заполните пропуски.

С.С. Кашлев выделяет следующую структуру процесса рефлексии;

- а)
- б) рефлексия педагогом своей педагогической деятельности;
- в)
- г)

8. Установите правильную последовательность этапов проектирования изучения учебной темы.

- 1 а) операционально-деятельностный;
- 2 б) целеполагание;
- 3 в) контрольно-коррекционный;
- 4 г) ориентационно-мотивационный;
- 5 д) рефлексивный.

1	
2	
3	
4	
5	

9. Заполните пропуски.

М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев выделяют.....этапов проектирования урока, конечным результатом которого является , в котором помещено все обеспечение данного урока.

10. Завершите предложение.

К технологиям рефлексии учениками своей деятельности на уроке можно отнести.....

Лабораторный практикум

1. Согласны ли вы со следующим высказыванием О.С. Анисимова: «Если педагог не учитывает уникальности ученика, не следит за его проявлениями, не реконструирует путь его развития, не пользуется его критикой, отношением к педагогическому воздействию, его самоопределением, не предполагает согласования способов, целей и действия всех участников учебно-воспитательного процесса, то технология становится тормозом в развитии творческих способностей». Свою точку зрения аргументируйте.

2. Разработайте цели урока по любому предмету. В основу разрабатываемой вами спецификации учебных целей положите технологический подход, в рамках которого цели задаются как планируемые результаты обучения, выраженные в действиях учащихся. Форму разработки и представления целей выберите любую из представленных в учебном пособии.

3. Свяжите целеполагание как планирование результатов обучения и способы их объективной проверки. Для этого осуществите следующие действия:

а) Выберите учебную тему любого школьного предмета (в зависимости от вашей специальности).

б) Разбейте содержание учебного материала на учебные элементы (относительно самостоятельные содержательные фрагменты).

в) Сформулируйте разноуровневые цели изучения учебных элементов.

г) Разработайте систему разноуровневых заданий для диагностики достижения представленных вами целей для темы. Контрольно-проверочные задания могут принимать любую форму, например:

- Задания альтернативных ответов (верно – неверно, да – нет).
- Задания множественного выбора, наличие вариативности в выборе.
- Задания на восстановление соответствия.
- Задания на восстановление последовательности.
- Задания свободного изложения.
- Задания – дополнения.
- Задания исключения лишнего.
- Задания со специально заданными ошибками.
- Перепутанные логические цепочки и др.

д) Результаты работы представьте в таблице.

Учебные элементы	Цели изучения учебных элементов	Диагностический инструментарий (измерители и система контроля)

4. Предложите учебные темы для «мозгового штурма». Пройграть фрагмент урока с использованием метода «мозговой штурм».

5. Разработайте несколько контекстных задач, которые можно предложить учащимся для создания проблемной ситуации на уроке. Используйте алгоритм конструирования контекстных задач, описанный в тексте учебника.

6. Разработайте фрагмент урока (опрос изученного материала) используя различные технологии опроса. Результаты работы представьте в виде технологической карты (табл. 2.11).

Таблица 2.11

Технологическая карта урока

Этап урока	Технология опроса	Деятельность учителя	Деятельность учащихся

7. Прокомментируйте высказывание Л.Н. Толстого: «Наилучший учитель будет тот, у которого сейчас под рукою готово разъяснение того, что остановило ученика» с позиций рефлексивной культуры учителя.

8. Разработайте рефлексивные задания и технологии их реализации в учебном процессе, соответствующие различным уровням рефлексии, приведенным в пособии.

Результаты работы представьте в следующем виде:

- учебный предмет
- класс
- тема
- уровень освоения рефлексивных навыков
- модель этапа рефлексии в процессе учебного занятия (табл.2.12).

Таблица 2.12

Модель этапа рефлексии в процессе учебного занятия

Технология рефлексии	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1.	2.	3.

Тема 3

ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Педагогика как наука необычайно сложна. Не исключено даже, что в природе вообще не существует более сложной науки, чем педагогика. И сложность ее, прежде всего, в головоломных сплетениях взаимосвязей сотен тысяч ее компонентов. Мера же ответственности ее – человек!

В.Ф. Шаталов

Вопросы для изучения

1. Личностно ориентированный подход в педагогике.
2. Развивающее обучение: научное обоснование и практическая реализация.
3. Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили.
4. Педагогика сотрудничества.
5. Технологии интерактивного обучения, коммуникативно-диалоговые технологии.
6. Технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП).

Понятия темы: гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, интерактивное обучение, критическое мышление, личностно ориентированный подход, личностно ориентированное обучение, личностно ориентированный урок, педагогика сотрудничества, интерактивное обучение, методы интерактивного обучения, технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), методы и приемы технологии развития критического мышления, развивающее обучение (РО), содержательное обобщение, субъектная позиция учащегося, содержательная оценка, теоретическое мышление, учебный диалог, формы дискуссионного диалога, дискуссия, дебаты, формы презентации групповых решений, функции организатора дискуссии.

Основная литература

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с. (Глава IV. Основные аспекты методической системы обучения на содержательно-оценочной основе)
2. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. – М.: Научный мир, 2005. – 240 с.
3. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2004. – 175 с.
4. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – 2-е изд. – Мн.: Университетское, 2001. – 95 с.
5. Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1987. – 544 с.
6. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Дополнительная литература

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 – 17.
2. Выготский Л.С. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с. – (Антология гуманной педагогики).
3. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
4. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: Учебное пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1980. – 159 с.
5. Левитес Д.Г. Основные дидактические принципы концепции развивающего обучения Л.В. Занкова // Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – Москва – Воронеж, 1998. – 288 с.
6. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
7. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.

Темы рефератов

1. Личностно ориентированный подход в педагогике.
2. Педагогика сотрудничества.
3. Научное обоснование развивающего обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).
4. Характеристика урока в системе развивающего обучения.
5. Роль содержательного обобщения в обучении. Идеи В.В. Давыдова.
6. Оценочная деятельность в педагогической системе Ш.А. Амонашвили.
7. Коммуникативно-диалоговые технологии.
8. Проектирование урока на принципах ТРКМЧП (технологии развития критического мышления через чтение и письмо).

9. Методы и приемы ТРКМЧП (технологии развития критического мышления через чтение и письмо).

10. Методы интерактивного взаимодействия на уроке.

11. Формы дискуссионного диалога.

12. Активизация познавательной деятельности как педагогическая проблема.

13. Педагогические средства активизации познавательной деятельности учащихся на этапе изучения нового материала.

14. Активизация познавательной деятельности учащихся на этапе актуализации опорных знаний.

15. Методы и приемы активизации познавательной деятельности учащихся.

1. Личностно ориентированный подход в педагогике

Общенаучным подходом, позволяющим анализировать и реализовывать образовательные модели, основанные на ценности «личностный рост», является экзистенциально-гуманистический подход, который конкретизируется на уровне педагогики в личностно ориентированном подходе. Его основные положения раскрываются в работах Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, Б.С. Гершунского, М.В. Кларина, В.А. Петровского, И.С. Якиманской и др. Для системы образования наиболее важны следующие положения этого подхода:

- Переосмысление традиционного понимания образования, которое понимается как особая реальность становления человека, обретения им себя, своего образа.

- Акцентировка следующих характеристик образованности: индивидуального восприятия мира, способности к его творческому преобразованию, использование субъектного опыта в интерпретации и оценке фактов и явлений социальной и материальной действительности. Глубинные основания дифференциации субъектного отношения к окружающему миру лежат в личностно значимых ценностях. Ценностное отношение к миру – специфическая черта человеческого сознания, родовое свойство человека.

- Направленность содержания образования на удовлетворение экзистенциальных потребностей человека, среди которых важное место занимает личностное развитие, самоактуализация, самореализация. Личностно ориентированный вариант образования делает ставку на самоактуализацию личности, на личностно значимое учение и персонализированное знание.

- Функции образования – человекообразующие функции.

В.И. Слободчиков и Ю.В. Громыко, характеризуя **системообразующие принципы развития образования в XXI веке**, раскрывают принци-

пы фундаментализации и открытости образования, опережающего образования, полноты и вариативности, которые конкретизируют личностно ориентированный подход в педагогике. **Принцип полноты образования**, полагая в качестве нормы единство общего, специального и дополнительного образования во всех формах организации, позволяет обеспечить построение культуро- и природосообразной образовательной среды, ее насыщенность ресурсами личностного развития каждого из участников образования.

Принцип вариативности как единства многообразия образования позволяет каждому человеку выбрать и выработать собственную образовательную траекторию, становиться действительным субъектом своего образования и саморазвития.

Разработка теории личностно ориентированного образования неразрывно связана с идеей его гуманизации. Гуманизация образования предполагает создание условий для непрерывного общекультурного, познавательного, социально-нравственного и профессионального развития личности с учетом социальных и личностных запросов. **В.А. Петровский выделяет некоторые принципы личностно ориентированного обучения:**

- **Принцип вариативности**, предполагающий использование в процессе обучения не однотипных, а разнообразных моделей обучения в зависимости от особенностей индивидуального опыта детей.
- **Принцип синтеза интеллекта, аффекта и действия**, понимаемый как необходимость использовать такие технологии обучения, которые бы вовлекали детей в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира.
- **Принцип приоритетного старта**, предполагающий вовлечение детей в такие виды деятельности, которые им приятнее и предпочтительнее.

И.С. Якиманская в своем исследовании опирается на следующие позиции, характеризующие **личностно ориентированное обучение** [127]:

- Должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности ученика, на основе выявления его индивидуальных особенностей.
- Образовательный процесс представляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, задатки, интересы, ценностные ориентации, субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности.
- Содержание образования, его средства и методы подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме.
- Критериальная база личностно ориентированного обучения учитывает не только уровень достигнутых знаний, умений и навыков, но и

сформированность определенного интеллекта (его свойства, качества, характер проявления).

• Образованность как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей, является средством становления духовных и интеллектуальных качеств ученика, что выступает основной целью образования. Обученность и образованность не тождественны по своей природе и результатам.

Н.И. Запрудский представил особенности личностно ориентированного урока в сравнении с традиционным, выделяя в качестве критериев сравнения цели урока, его содержание, методы мотивации и стимулирования учебно-познавательной деятельности, методы и формы контроля (табл.3.1).

Таблица 3.1

Сравнение урока в традиционной и личностно ориентированной моделях обучения

Компоненты урока	Традиционный подход	Личностно ориентированный подход
Цели	Формулирует и объявляет учитель. Определяются им через изучаемое содержание или деятельность учителя.	Учащиеся участвуют в определении целей урока, для чего педагогом специально создаются затруднения в деятельности, ситуации выбора, неопределенность. Учитель определяет цели посредством планирования ситуаций, в которых создаются условия для развития личных качеств школьника.
Содержание образования	Сам предмет, то есть номенклатура знаний и умений, которые предусмотрены программой.	Знания являются средством для становления и развития опыта: творческой деятельности, ценностного отношения, саморазвития, целеполагания, принятия решений, решения проблем, принятия ответственности на основе выбора в ситуациях неопределенности, взаимодействия с другими людьми и т.д. Этот опыт и является содержанием образования. При этом усваиваются и сами предметные знания.
Методы мотивации и стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся	Внешняя мотивация: убеждение важности и значимости знаний. Предъявление требований, упражнения в выполнении требований. Поощрение и порицание. Соревнование.	Внутренняя мотивация, опора на познавательные и коммуникативные потребности учащихся. Здесь создаются ситуации, мотивирующие учебную деятельность учащихся. Сама деятельность становится мотивом для ее продолжения. Опора на жизненный опыт учащихся. Отказ от отметок и преобладание самооценки, рефлексия собственной деятельности.

Компоненты урока	Традиционный подход	Личностно ориентированный подход
Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	Преобладание объяснительно-иллюстративного метода в рамках стандартной структуры урока.	Используется вся совокупность методов. Урок выступает как последовательность образовательных ситуаций развивающего типа, в которых учащиеся осуществляют полный цикл деятельности: оценка ситуации – целеполагание – планирование – организация своей работы – снабжение ее недостающими познавательными ресурсами – рефлексия.
Методы контроля и самоконтроля	Индивидуальный или фронтальный опрос в начале урока, письменная контрольная работа по завершении темы. При этом контроль эпизодичен, содержание его часто засекречено. Правила игры неизвестны и часто меняются. Применяется поурочный балл и рейтинговая система.	Преобладают диагностическая и коррекционная функции контроля. Учителем создаются ситуации для самоконтроля и коррекции знаний и деятельности. Обеспечивается гласность сроков, содержания контроля. Сопоставляются полученные результаты с индивидуальными целями учащихся. Оценивается степень образовательного приращения учащихся. Отметки выставляются по завершении темы.

К личностно ориентированным технологиям обучения возможно отнести технологию французских педагогических мастерских, проектное обучение, интерактивное обучение, технологию обучения в школе С. Френе, коллективной мыследеятельности, обучения как учебного исследования, технологию развития критического мышления через чтение и письмо и др. Личностно ориентированный подход не снижает, а еще более подчеркивает значимость развития познавательной сферы ребенка, освоение окружающего мира предполагает развитие как интеллектуальных умений, так и воображения, ощущений, восприятий, памяти и др. Личностно ориентированный подход в обучении направлен на становление позиции ребенка как субъекта учения, а не объекта педагогических воздействий. Субъектная позиция проявляется в том, что ребенок не только усваивает содержание учебного материала, но и сам регулирует, контролирует и корректирует свою познавательную деятельность. Такая позиция лежит в основе умения учиться и дает ученику внутреннюю независимость от любых неблагоприятных воздействий процесса обучения.

Е.Д. Божович выделила такие критерии учебной работы школьника, как субъекта учения [8]:

1. Владение не только знаниями, но и метазнаниями, т.е. знаниями о знаниях – приемах и средствах усвоения учебного материала, «открытия нового знания», переработки информации данной в разных знаковых формах. Показателями, соответствующими данному критерию выступают следующие умения учащегося:

- Анализировать структуру и содержание текстов любого вида (научных, учебных, художественных и др.), преобразовывать в разных целях заданный текст.
- Сопоставлять наглядные и вербальные формы предъявления учебного материала, выбирать оптимальную форму для собственного ответа.
- Ориентироваться в структуре учебного задания, связях его компонентов: инструкции, образцов, требуемого результата и т.д.
- Составлять собственные оригинальные задания или новые типы учебных задач.

2. Самостоятельно выработанные учеником способы учебной работы, в которых представлены усвоенные в обучении приемы работы с материалом и результаты накопления ребенком собственного опыта. Показателями, по которым анализируются и оцениваются способы учебной работы являются:

- Преобладающая ориентация детей на отдельные признаки изучаемых явлений или системы признаков того или иного предмета (языковой реальности, исторического процесса, физического мира и т.д.).
- Адекватность задаче и гибкость, динамичность операционально-исполнительного компонента при работе с учебным материалом.
- Мотивационная готовность к открытию новых систем действий и операций в ходе обучения.
- Контрольное и оценочное отношение детей к процессу своей работы над материалом, прогнозирование результатов своей работы.
- Потребность и умение ребенка контролировать соответствие используемых им средств для решения стоящей перед ним задачи, выбор необходимых для этого правил, формул, приемов-предписаний, образцов и т.п.

3. Умение ребенка строить целостный образ изучаемого объекта и выражать (передавать) его содержание другим в разных знаковых формах.

- Единство (взаимосвязь) существенных признаков объекта, обеспечивающее целостность образа.
- Наличие в образе субъективного содержания, в котором как бы зафиксирован эмоциональный опыт ученика.
- Владение разными средствами, позволяющими выразить содержание образа не только в условиях самостоятельного выполнения задания, но и в коммуникативной ситуации работы с одноклассниками.

4. Личностно-смысловое отношение детей к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности.

- Непосредственный интерес/безразличие к предмету в целом.
- Оценка ребенком социальной значимости этого предмета.
- Оценка учеником роли учебной дисциплины в его планах на будущее.
- Эмоциональный комфорт/дискомфорт при предъявлении нового, нестандартного задания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей и т.д.
- Наличие/отсутствие «ошибкобоязни» в условиях выражения собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения.
- Потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала.
- Потребность в использовании и преобразовании своего опыта познавательной деятельности: способов учебной работы; знаний, накопленных в ходе обучения и вне его; расширение области совместной учебной работы (с учителем и сверстниками).

Ценностными приоритетами гуманистически ориентированного учителя выступают следующие постулаты (Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова): личность обучающегося важнее любых образовательных стандартов и программ; общечеловеческие ценности важнее содержания и технологии обучения; позитив важнее негатива; процесс важнее содержания; качество важнее количества; «здесь и теперь» важнее «там и тогда» [82].

2. Развивающее обучение: научное обоснование и практическая реализация

Концепция **развивающего обучения** была разработана в 60 – 80-е гг. под общим руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Идеи развивающего обучения в отечественной педагогике были обоснованы **Л.С. Выготским** в начале 30-х гг. XX в. Он представил возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка, ввел принцип ориентированности обучения не на сегодняшний, а на завтрашний день детского развития, не отрицая необходимости усвоения знаний, умений и навыков, показал, что они не являются конечной целью обучения, а всего лишь средствами развития учащихся. Взгляды Л.С. Выготского имели важное значение для психологии и педагогики воспитания и обучения. Л.С. Выготский обосновал идеи активности педагогического процесса, в котором активны ученик, учитель и социальная среда. В кратком курсе педагогической психологии, изданном в 1926 г., он писал, что в основу воспитания должна быть положена личная деятельность ученика, а всё искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. Для тео-

рии развивающего обучения большую роль сыграло разработанное Л.С. Выготским понятие о зоне ближайшего развития. Он писал о том, что правильно организованное обучение ребёнка ведёт за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще бы делались невозможными. «Как садовник, желающий определить состояние своего сада, будет неправ, если вздумает оценить его только по созревшим и принесшим плоды яблоням, а должен учесть и созревающие деревья, так и психолог неизбежно должен при оценке состояния развития учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития» [15].

Одной из первых попыток реализации идеи развивающего обучения была система начального обучения, разработанная Л.В. Занковым в 50 – 60-е гг. Усилия коллектива Л.В. Занкова были направлены на разработку системы обучения младших школьников, имеющей целью их общее психическое развитие. Основу системы обучения по Л.В. Занкову составили следующие взаимосвязанные принципы: обучение на высоком уровне трудности, быстрый темп в изучении программного материала, раннее введение и ведущая роль теоретических знаний, осознание школьниками процесса учения, целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых. Красной нитью через всю систему Л.В. Занкова проходит идея не сообщать детям в готовом виде того, к чему они могут прийти путем собственных внутренних усилий. Учитель должен создать условия для самостоятельной умственной работы детей, а подавляющее количество выводов, правил, закономерностей, обобщений и т. п. младшие школьники, которые обучаются по системе развивающего обучения Л.В. Занкова формулируют сами.

Идеи развивающего обучения, высказанные Л.С. Выготским, были развиты в рамках психологической теории деятельности в трудах А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна и др.

В 60-е гг. был создан научный коллектив под руководством психологов Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, который пытался установить значение младшего школьного возраста в психическом развитии человека. Было установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития младших школьников, не создает необходимых зон ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые возникли еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и др.). Обучение должно быть направлено на создание зон ближайшего развития, способствующих формированию психических новообразований. Давно замечено, пишет Д.Б. Эльконин, «что можно много знать, но при

этом не проявлять никаких творческих способностей, то есть не уметь самостоятельно разобраться в новом явлении, даже из относительно хорошо известной сферы науки» [126]. По мнению Д.Б. Эльконина ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте – это содержание обучения. «Если мы хотим, чтобы обучение в начальных классах школы стало развивающим, то мы должны позаботиться, прежде всего, о научности содержания, то есть о том, чтобы дети усваивали систему научных понятий и способы их получения. Развитие мышления детей в этот период и есть ключ к их умственному развитию в целом» [126]. В 80-е гг. развернулась интенсивная работа по практической реализации концепции Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Развивающее обучение можно рассматривать как целостную педагогическую систему, альтернативную традиционной системе школьного обучения.

Развивающее обучение (РО) как теория и технология обучения основывается на положениях деятельностной теории мышления, разработанной В.В. Давыдовым. Рассмотрим ее основные положения (представляются по источнику № 2 к теме 3). В рамках теории развивающего обучения была выдвинута гипотеза о том, что усвоение школьниками определенного содержания учебных предметов может служить основой формирования у них теоретического мышления. Основным способ развития теоретического типа мышления школьников – создание содержательных абстракций и обобщений и на их основе восхождение от абстрактного к конкретному.

Способом построения содержательного обобщения в процессе усвоения учебного материала школьниками выступают специфические предметные действия, которые позволяют воспроизводить и фиксировать в моделях такое особенное отношение вещей, которое одновременно выступает как всеобщее основание частных проявлений изучаемой системы. Проследивание связи всеобщего с частным и единичным характеризуется как процесс оперирования понятием. Усвоение учебного материала, охватываемого этим понятием, будет осуществляться в процессе перехода от всеобщего к единичному. Иметь понятие об объекте – значит мысленно воспроизводить, строить его. Действие по построению и преобразованию мысленного предмета является актом его понимания и объяснения, раскрытия его сущности. По мнению В.В. Давыдова, если школа желает вводить учащихся в область научного знания, она не только не должна скрывать уже обобщенного и абстрактного его характера, но обязана задавать эти абстракции и обобщения на вполне современном уровне, описываемом диалектической логикой.

Обобщение, в процессе осуществления которого обнаруживаются реальные взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным, называется содержательным обобщением. Эмпирические обобщения устанавли-

вают лишь формальные родовые зависимости в различных классификациях. Произвести содержательное обобщение – значит открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления внутреннего единства этого целого. Абстракция и обобщение содержательного типа получают свое выражение в форме теоретического понятия, которое служит способом выведения особенных и единичных явлений из их всеобщей основы.

Традиционная формальная логика описывает лишь результаты эмпирического мышления, решающего задачи классификации предметов по их внешним признакам и задачи их опознания. Формальная логика служит для:

1. Сравнения конкретно-чувственных данных с целью выделения формально общих признаков и составления классификации.
2. Опознания конкретно-чувственных объектов с целью их включения в тот или иной класс.

Основные различия эмпирических и теоретических абстракций, обобщений и понятий (термин «знания» обозначает абстракцию, обобщение и понятие в их единстве) по В.В. Давыдову:

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретические знания возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений.
2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу, независимо от того, связаны ли эти предметы реально между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.
3. Эмпирические знания, в основе которых лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические знания, возникающие на основе преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных отношений.
4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. В теоретических знаниях фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.
5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов. Конк-

ретизация же теоретических знаний – это выведение и объяснение особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания, прежде всего, выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символических системах, в частности средствами естественного и искусственного языка.

Важными компонентами мышления являются такие действия, как анализ, планирование и рефлексия, которые имеют две основные формы: эмпирико-формальную и теоретико-содержательную. Особенности теоретико-содержательных действий следующие [22]:

1. **Анализ** – способ выявления генетически исходной основы некоторого целого. Решить задачу теоретически – значит решить ее не только для данного частного случая, но и для всех однородных случаев. Содержательный анализ направлен на поиск и отделение в некотором целостном объекте существенного от частных особенностей.

2. **Рефлексия** – благодаря ей человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения.

3. **Планирование**, так как теоретическое мышление осуществляется как мыслительный эксперимент, поиск и построение системы возможных действий и определении оптимального действия.

Основные черты системы развивающего обучения по Н.В. Репкиной [101]

- **Учащийся** рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как **самоизменяющийся субъект учения**, имеющий потребность в самоизменении и возможность удовлетворять ее посредством учения.

- **Основу содержания школьного обучения** составляют **способы решения определенных типовых задач**. Авторы концепции развивающего обучения не только теоретически обосновали, но и практически доказали возможность раскрытия общих принципов построения тех или иных действий уже на самых начальных этапах обучения.

- Организация поисковой активности учащихся на уроке, позволяющей ученику стать реальным субъектом учения, приобретающего характер **«квазиисследовательской» деятельности**.

- **Метод организации обучения** состоит из следующих трех составляющих: постановка учебной задачи, ее совместное решение и организация оценки найденного способа решения.

• Принципиально иной тип взаимодействия учителя и учащихся. Учитель и ученик, решая учебную проблему, осуществляют совместный поиск, который приобретает характер совместно-распределенной деятельности.

• В развивающем обучении, опирающемся на учебно-поисковую деятельность учащихся изменяется форма учебного взаимодействия. Исследование не может быть осуществлено как индивидуальная деятельность, так как предполагает критическое сопоставление разных подходов, столкновение разных точек зрения. Наиболее приемлемой формой организации обучения выступает коллективный учебный диалог.

В основе развивающего обучения школьников лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии. Приступая к овладению каким-либо учебным предметом, школьники с помощью учителя анализируют содержание учебного предмета, выделяют в нем некоторое исходное общее отношение, обнаруживая, что оно проявляется во многих других частных случаях. Фиксируя в знаковой форме выделенное исходное общее отношение, они создают содержательную абстракцию изучаемого предмета. Продолжая анализ учебного материала, учащиеся раскрывают закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями, получая содержательное обобщение изучаемого предмета. Затем учащиеся используют содержательные абстракции и обобщения для последовательного создания других, более частных абстракций. Мысль учащихся целенаправленно движется от общего к частному и усвоение учебного материала направлено на выявление учащимися условий происхождения содержания усваиваемых ими понятий [101].

3. Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили

Ш.А. Амонашвили выделяет проблему формирования познавательной активности и самостоятельности школьников как одну из острейших проблем современной школы. Он делает вывод, что отношение учащихся к учению зависит от:

- характера процесса обучения;
- стиля общения между педагогом и учащимися;
- способов организации учебного материала и учебно-познавательной деятельности школьников;
- системы оценивания результатов обучения.

Принципы гуманно-личностной технологии Ш.А. Амонашвили

- обучение во имя развития личности ребенка;
- укрепление гуманных, нравственных отношений (к людям, природе, труду, окружающему миру);
- бережное внимание к внутреннему миру ребенка;

Основные аспекты методической системы обучения

Ш.А. Амонашвили

(представлены в тезисном изложении, полную характеристику смотрите в книге Ш.А. Амонашвили «Личностно-гуманная основа педагогического процесса») [3]

1. Установление гуманных отношений в процессе обучения

Стимулом учебно-познавательной деятельности школьников могут выступать отношения, складывающиеся в процессе обучения.

Исходные педагогические позиции, которые предопределяют установление гуманных отношений:

- *Управлять обучением и всей школьной жизнью детей с позиций их интересов.* Возвысить школьника до педагогически организованной среды, которая потребует от него активности преднамеренно запланированного содержания, возможно путем максимального учета развивающихся потребностей и потенций личности ребенка, стремящейся быть независимой и самостоятельной. Содержание обучения должно создавать условия для того, чтобы обеспечить школьнику возможность высказывать свое мнение, давать советы, строить предположения, выбирать. Предложенные коллегиально на основе свободного выбора и самостоятельного принятия решения познавательные задачи принимаются учащимися легко и становятся личностно значимыми. Школьники активно участвуют в выполнении педагогически запланированных целей.

- *Постоянно проявлять веру в возможности и перспективы каждого школьника.* Педагог должен действительно верить в возможности каждого ребенка. Важно постоянно внушать классу в целом и каждому школьнику в отдельности, что все они способны и могут преодолеть трудности в учении. Огромное положительное влияние на школьников оказывает дружеское, оптимистическое отношение педагога к их учебным успехам и неудачам. Позитивное выражение педагогом своих огорчений из-за неудачи школьника должно основываться на вере в его будущие успехи. Какие причины могут породить неудачи и отставания школьников в учении? Они давно уже известны и науке и практике обучения, но порой рассматриваются учителем одностороннее вроде: «не понимает», «не думает», «ленится», «не проявляет никакого интереса» и т.д. Но есть и объективные причины, не зависящие от школьника. Это – сам характер объяснений учителя, способ организации учебного материала, особенности индивидуального подхода, сущность отношений и стимуляций, тенденция и уровень развивающихся психических сил школьника, рациональность организации всей его жизни и учения. Когда педагог, не разобравшись в реальных причинах учебной неудачи школьника, обрушивает на него свой гнев и обвинения, это негуманно и несправедливо. Это

управление учением не с позиции ребенка, а с позиции педагогического эгоцентризма. Видеть и понимать другого, быть оптимистически настроенным к возможностям и способностям каждого, творить добро друг для друга – суть содержания гуманных межличностных отношений в классном коллективе. А вера педагога в ребенка приобретает действенную преобразующую силу тогда, когда учитель критически оценивает свой педагогический труд, изыскивая эффективные пути возвращения души и сердца своих питомцев.

- *Сотрудничать со школьниками в процессе обучения.* Сотрудничество педагога и учащихся – это объединение интересов и усилий в решении познавательных задач. Это такая форма общения, при которой школьник чувствует себя не объектом педагогических воздействий, а самостоятельно и свободно действующей личностью. Советы с учащимися по поводу организации учебного процесса способствуют тому, что школьники добровольно включаются в этот процесс. Необходимо заранее обдумать, какой материал можно обсудить с учениками, так как нельзя менять учебный процесс в соответствии с импульсивными желаниями ребенка. Можно попросить школьников написать письмо учителю о том, что их больше всего увлекает на уроке, что они советуют ему сделать, чтобы уроки стали более интересными, какие задания они более всего любят.

- *Быть этичным по отношению к ученику, уважать и поддерживать его достоинство.* Этичность педагога по отношению к школьнику имеет двойной результат: во-первых, создает общую атмосферу взаимоуважения, непринужденной учебно-познавательной деятельности, во-вторых, формирует у школьников этические нормы, нравственное поведение в обществе. Такие проявления педагогического эгоцентризма, как повышение голоса, крик, брань, невнимание, высокомерие, надменность, угроза, принуждение и т.д. нельзя маскировать тем, что они продиктованы любовью к детям. Нелогично думать, что унижение достоинства может стимулировать рост самосознания личности. Конкретизация принципа этичного отношения к школьникам выражается в следующих правилах: устанавливать отношения на основе взаимного доверия; поднимать авторитет каждого ученика среди товарищей и в семье; воспитывать взаимное уважение в детском коллективе; проявлять интерес к увлечениям, интересам и делам каждого школьника.

2. Организация жизни детей на уроке

Положительное отношение ребенка к школе, учению формируется и воспитывается на уроке. *Расположение ребенка к учебному процессу зависит от двух основных условий. Первое условие* заключается в том, что ребенок приходит в школу не только со знаниями, умениями и на-

выками, усвоение которых требовалось от него, и не только ради новых знаний и умений, но и со своим жизненным опытом, со своими стремлениями, увлечениями, страстями, впечатлениями, радостями и огорчениями, имеющими, может быть, мало связи со школьными проблемами, но определяющими, многие его жизненные устремления. Учащийся как целостная и развивающаяся личность входит в школу таким, какой он есть, не имея возможности, да и не желая трансформироваться только в ученика. Гуманистическая позиция педагога должна заключаться в том, чтобы принять ребенка таким, какой он уже есть, с такой жизнью, которой он уже живет, и включить в содержание своих общений с ним, его жизнь во всех ее проявлениях, интересоваться этой жизнью, стать ее соучастником. Урок в школе должен быть не только основной формой организации обучения, но и основной и ведущей формой организации и направления всей жизни детей и каждого школьника в отдельности.

Второе условие, от которого будет зависеть расположение школьника к учебно-воспитательному процессу, это насыщенность урока современной жизнью. Входя в школу и на урок со своей жизнью, школьник должен оказаться в гуще многогранной современной и опережающей современность жизни, в которой коллективная и индивидуальная познавательная деятельность одухотворена высокими человеческими отношениями.

Приемы и способы организации жизни детей на уроке, установления обоюдных устремленных друг к другу взаимоотношений

- *Развитие увлечений.* Каждый школьник может быть увлечен какой-либо деятельностью. Увлеченность определенной деятельностью в виде хобби разовьет целеустремленность, поможет самоутверждению, обогатит коллективную жизнь детей.

- *Встречи на уроке.* Приглашения ветеранов войны и труда, писателей, родителей и т.д. На уроке гостю выделялась почетная парта, он мог в любое время встать, пройти между рядами, «посекретничать» с любым учеником.

- *Уроки разговора с самим собой.* Способствуют развитию письменной речи. Специальные уроки, на которых учащиеся письменно размышляли о себе («Что меня радует и что огорчает?», «Какой я есть и каким хочу стать?», «Какое представление обо мне могут иметь мои товарищи?», «Ради чего я учусь?»).

- *Составление собственных книг.* Начиная с подготовительного класса, учащимся предлагалось стать авторами собственных книг: в сшитые на уроках труда тетрадки учащиеся начинали заносить свои рисунки, аппликации, самостоятельно написанные слова, впечатления. Каждый сам придумывал название своей книги. Из года в год содержание книги

менялось. На специальных уроках время от времени проводился разбор содержания и оформления книг. На уроке отмечалось трудолюбие ученика, его достижения, читались наилучшие образцы сочинений, возникали пожелания в связи с дальнейшей работой. Создание «томов собственных сочинений» направляло творческие поиски детей, помогало объективировать свои достижения и недостатки в учебно-познавательной деятельности.

- *Чтение докладов на уроке.* В зависимости от проявленной школьниками любознательности, интересов, увлечений, знаний учитель предлагает подготовить доклад и сделать сообщение на уроке. Главное, чтобы школьник, готовящий выступление, чувствовал себя «специалистом» в этой области знаний.

- *Вопросы педагогу.* У учащихся возникает много познавательных вопросов, на которые часто они не находят ответа. Педагог поощряет задавать ему подобные вопросы. В одних случаях он указывает школьникам, в каких источниках можно найти ответы на них, в других же записывает вопрос, обещая просмотреть необходимую литературу, а на одном из уроков объявляет, что готов дать исчерпывающий ответ. Ученики должны чувствовать, с какой ответственностью и серьезностью относится учитель к их вопросам. Ответы учителя должны способствовать, во-первых, дальнейшему развитию интересов детей, во-вторых, повышению авторитета и достоинства каждого из них.

- *Спор с педагогом.* Школьников необходимо приучать к аргументированному и логичному спору. Учить переживать радость открытия истины. Хорошо организованный познавательный спор становится одним из условий самоутверждения школьников. Чем раньше осознает школьник свое право не соглашаться даже с педагогом в процессе установления истины и чем более искусные условия будут созданы педагогом в обучении для того, чтобы школьник мог смело пользоваться этим правом и овладевать умениями отстаивать свою точку зрения, тем плодотворнее будут развиваться в нем творческая, критическая, самостоятельная мысль, личностные черты, убеждения, позиции.

- *Утверждение радости детей на уроке.* Каждый ребенок на уроке должен быть охвачен чувством ожидания чего-то интересного, захватывающего, нового, доставляющего ему радостную тревожность. Он должен радоваться трудностям познания, чувствуя, что рядом есть педагог, товарищи, которые немедленно придут ему на помощь. Он должен радоваться участию в коллективной познавательной деятельности, видя как серьезно расценивают его соображения, точки зрения, как коллектив нуждается в нем. Создать на каждом уроке условия, способствующие всестороннему проявлению стремлений познавать, общаться, самоутверждаться, значит утверждать радость детей на уроке.

3. Особенности построения учебного материала

В противовес такой организации содержания обучения, когда учебный материал разбивается на отдельные части и преподносится учащимся вне логики их целостности, Ш.А. Амонашвили выделил учебную структуру. *Учебная структура – это автономно-целостная система, синтезирующая в себе дидактическую задачу, учебную единицу, учебно-познавательную деятельность и методическую направленность обучения.* В учебных структурах моделируется процесс обучения тем или иным автономно-целостным единицам программы. В качестве учебных единиц берутся основные ядра того или иного учебного предмета, вокруг которых группируются частные сведения, факты, производные понятия. Цель выделения учебных единиц заключается в том, чтобы подвести школьников к раскрытию частей в своем целостном состоянии и признаков целостности в каждой части целого.

4. Формирование умения содержательной оценки школьников

Выделяется три основные линии: оценочная деятельность самого педагога, формирование умения содержательной оценки самих учеников в условиях коллективной учебно-познавательной деятельности и развитие самооценки.

Сущность оценочной деятельности педагога заключается в коррекции и стимулировании учебно-познавательной деятельности школьников. Она выражается в положительном отношении к ученику, вере в его возможности. Оценочная деятельность педагога задает образцы, школьник впитывает примеры, эталоны, формы и способы оценочной деятельности.

Формирование содержательной оценки самих учеников в коллективно-познавательной деятельности связано, прежде всего, с введением определенных эталонов, критериев оценивания. **Эталон имеет разностороннее значение:**

- он создается и уточняется всеми как общественная норма;
- способы соотнесения результата с эталоном устанавливаются всеми и вырабатываются нормы оценочных суждений;
- формируется положительно-критическое отношение к результатам деятельности;
- определяются личностные позиции, точки зрения, оценки;
- накапливается индивидуальный опыт контроля и оценки, образуется внутренняя, личностная установка внимательно относиться к критике, замечаниям;
- воспитывается готовность достойно, с чувством сопереживания (свободного от соперничества и зависти) оценивать результаты другого, успехи и неудачи товарищей.

Овладев определенными эталонами, учащиеся должны включать *оценочный компонент в свою самостоятельную учебную деятельность*. Здесь главное – самооценка, внутренняя (рефлексивная) оценка, регулирование учебно-познавательной деятельности на основе содержательной самооценки. Учебная деятельность, лишенная собственной оценочной активности, одновременно лишается корректирующей и поэтому мотивирующей своей основы. Такая деятельность способна, во-первых, порождать неверие учеников в свои собственные силы; во-вторых, держать его в постоянной тревожности в процессе учения, в-третьих, вызывать недоверие к объективности педагога.

5. Структура и построение уроков

Уроки представляются не как самостоятельные единицы непрерывного процесса обучения, а как его части, отрезки, ступеньки, ведущие школьников к общему развитию и присвоению ими знаний, умений и навыков. Основная задача каждого урока, по Ш.А. Амонашвили, способствовать возникновению и непрерывному развитию у каждого ученика познавательного интереса, жажды знаний, веры в свои силы, радости общения с учителем и товарищами, стремление к самостоятельной и коллективной познавательной деятельности.

Структура урока

1. Постановка перед учащимися учебно-познавательных задач урока, т.е. возбуждение у школьников интереса и мотивов к самостоятельной и коллективной учебно-познавательной деятельности.

2. Организация и управление процессом присвоения школьниками учебного материала, развитие у них умений и формирование навыков.

3. Содержательно-оценочная деятельность учителя и учащихся, носящая индивидуальный и коллективный характер и сопровождающая процесс разрешения учебно-познавательной задачи.

4. Подведение итогов урока в соответствии с поставленными учебно-познавательными задачами, выдвижение школьниками задач по совершенствованию собственных знаний, умений и навыков.

5. Формы отчета о продвижении школьников в учении и развитии

Форма, содержание и характер отчета педагога перед родителями, руководителями школы и органов образования об успехах ученика должны возвышать его как личность. Объективность оценки проявляется в определении положительной основы в личностных качествах, присвоенных знаниях и умениях, опираясь на которую можно раскрыть и обосновать преодолимость отрицательных черт и пробелов.

В качестве первостепенной важности экспериментальное обучение Ш.А. Амонашвили выдвинуло вопрос о психолого-педагогической пере-

подготовке родителей, научении их содержательным способам общения с детьми в зависимости от характера обучения и его оценочной основы. В семье должны были интересоваться всей школьной жизнью ребенка, расспрашивать его, чего он добился сегодня в учении, что было интересно, какие трудности возникали и как он их преодолевал, как ему помогали товарищи и как он сам помогал им, на какие недостатки они указывали, и как он их преодолевал. Родители должны были с уважением относиться к мнению товарищей своего ребенка, вселять в него любовь и уважение к каждому, ни в коем случае не возвышать его над другими, развивать в нем чувство ответственности перед коллективом одноклассников. Родителей приглашали на уроки, знакомили с характером совместной работы педагога и учащихся для того, чтобы они смогли убедиться во все возрастающей познавательной активности школьников, следить за учебно-познавательной деятельностью своего ребенка. Родителей приглашали на выставки работ своих детей, часто посылали лучшие классные письменные работы детей. Все эти формы отчета создавали у родителей содержательное представление о работе ребенка на уроке, его продвижении в учебной деятельности, недостатках и пробелах учения, потенциальных возможностях, положительных и отрицательных чертах формирующегося характера. На основе этого у родителей возникала вера в ребенка, менялось отношение к нему, большинство проникалось доверием к педагогу, становились сторонниками экспериментального обучения.

4. Педагогика сотрудничества

Принципы гуманизации образования отразились в идеях педагогики сотрудничества. Педагогика сотрудничества является новым направлением в теории и практике обучения и основывается на воспитывающем подходе к обучению. Главным критерием оценивания результатов педагогического процесса выступают не знания, а отношения учащихся к людям, труду, природе и др. Педагогическая деятельность совмещает требования учителя в освоении базового уровня знаний с обязательным уважительным отношением к учащимся и оказанием помощи в обучении. Основы педагогики сотрудничества были разработаны Василием Александровичем Сухомлинским в 50-е гг. XX в. Научно-методическую разработку педагогики сотрудничества получила в работах ученых и педагогов-новаторов и их авторских образцах педагогической деятельности или целостных педагогических системах: И.П. Иванова, Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой, И.П. Волкова, В.А. Караванского, Е.Н. Ильина, М.П. Щетинина и др.

Встреча педагогов-новаторов состоялась осенью 1986 г. в подмосковном поселке Переделкино, на которой были озвучены важнейшие положения педагогики сотрудничества. Под педагогикой сотрудничества

новаторы понимали установление гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, выступающих необходимым условием гармонического развития личности.

Принципы педагогики сотрудничества

- **Отношения с учениками.** В педагогическом процессе упор делается на вовлечение учеников в учение, на совместный труд учителя и учеников. Если внешних побуждений к учению почти нет, нет способов к принуждению, если нельзя рассчитывать на всеобщий интерес к предмету, тогда необходимо вовлекать детей в коллективную учебную деятельность и вызывать у них радостные чувства успеха, движения вперед, развития. В школе всегда были учителя-предметники и учителя-воспитатели; одни идут с предметом к детям, а другие с детьми идут к предмету. Воспитывая сотрудничеством сотрудничество, мы воспитываем коллективизм и целеустремленность. В сотрудничестве совпадают цели и средства, обучение и воспитание.

- **Учение без принуждения.** Центральная точка педагогики сотрудничества – исключение из арсенала педагогических средств принуждения к учению. Учителя, работающие в парадигме педагогики сотрудничества, десятилетиями не ставили детям плохих отметок, не жаловались родителям на учеников, не делали замечаний на уроке и доказали, что так учить можно. Сколько бы не сокращали учебные программы, они все равно будут сложны для учеников, не умеющих учиться. Педагогика сотрудничества направлена на то, чтобы дать ребенку уверенность в собственных силах и возможностях, научить его учиться, не допускать, чтобы он отстал и заметил свое отставание.

- **Идея трудной цели.** Для поддержания духа сотрудничества нужно ставить перед детьми как можно более сложную цель, указывать на ее исключительную трудность и внушать уверенность в том, что эта цель будет достигнута и тема хорошо изучена. Учеников объединяет не просто цель, цель сама по себе может быть не такой уже интересной, а вера в возможность преодоления трудностей. Без общего воодушевления сотрудничества с детьми добиться трудно.

- **Идея опоры.** Поскольку в каждом классе занимаются дети с очень разными способностями, им нужна помощь в понимании учебного материала в форме разнообразных опор: опорный сигнал у В.Ф. Шаталова, схема у С.Н. Лысенковой, зримая модель поведения у И.П. Иванова, опорная деталь у Е.Н. Ильина и др. Форма опор разная, но общий принцип их применения один: чтобы даже самый слабый ученик мог отвечать у доски достаточно свободно, не задерживать класс и не сбивать темп урока, перед ним должна быть опора. Это не наглядное пособие, а путеводная нить рассказа, правила, способа решения задачи.

• **Оценка учебной деятельности.** В начальной школе – безотметочное обучение. Учитель начальной школы, который ставит плохие отметки, а иногда двойку за двойкой, который не умеет пользоваться похвалой, поощрением, нетерпелив в ожидании результатов, не верит в детей, такой учитель крайне опасен для школы, он может навсегда отбить у ребенка охоту учиться. Учителю мало знать свой предмет, он должен знать детское незнание и уважать его, понимать его подлинную причину и устранять ее, не пытаясь прибегать к силовым приемам. Мы имеем дело с детьми и подростками, у которых еще не окрепла воля и не развито чувство долга. Но и воля, и чувство долга развиваются и укрепляются не призывами и увещаниями, а тем, что ученик реально, ежедневно выполняет свой долг учения и испытывает от этого удовлетворение и радость.

• **Идея свободного выбора.** Чтобы дети чувствовали себя сотрудниками педагога в учении, надо, где только можно, предоставлять им свободный выбор. Ш.А. Амонашвили оставляет на выбор даже самых маленьких детей – какую задачу решать, В.Ф. Шаталов задает ученику сто задач, чтобы он сам выбрал для решения любые из них и в любом количестве. У С.Н. Лысенковой дети сами выбирают, какие трудные слова учитель должен написать на доске при работе над изложением. И.П. Волков дает детям лишь тему – «делаем рыцаря», «делаем самолеты», «делаем копии памятников архитектуры», но как делаем, из чего делаем полностью остается на выбор самих детей. Свобода выбора – самый простой шаг к развитию творческой мысли.

• **Идея опережения.** На год, на два опережает программу В.Ф. Шаталов, за полгода, за год начинает изучать трудные темы С.Н. Лысенкова. Задачи для старшеклассников, а то и для студентов дает шестилеткам и первоклашкам И.П. Волков. Опережение программы доставляет ученикам удовольствие, вызывает гордость; учитель перестает зависеть от программы, он свободнее распоряжается временем на уроке.

• **Идея крупных блоков.** Когда материал сводится в крупные блоки, то появляются возможности значительно увеличить объем изучаемого материала, при резком снижении нагрузки на ученика. В крупном блоке легче устанавливаются логические связи и выделяются ведущие идеи.

• **Идея соответствующей формы.** Урок должен по форме отвечать изучаемому предмету. На уроках математики В.Ф. Шаталов, доказывая теорему, не допускает ни одного лишнего слова – рассказ учителя математики должен быть абсолютно точным. На уроках творчества И.П. Волкова дети шумят, теребят учителя, обращаются к нему с тысячей вопросов. Е.Н. Ильин, анализируя художественное произведение, добивается того, чтобы анализ имел художественную форму; для этого он использует такие же приемы, с помощью которых писатель создает свое произве-

дение: прием, вопрос и деталь; получается художественный анализ художественного произведения.

- **Интеллектуальный фон класса.** Если в классе сильно общее стремление к знаниям, к достижению высоких целей, то и каждый ученик будет лучше учиться. На общие цели и ценности класса сильно влияет его «интеллектуальный фон» (термин В.А. Сухомлинского).

- **Сотрудничество с родителями.** Педагогика сотрудничества предполагает, что дети открыто и доверчиво относятся к взрослым – в школе, семье. Необходимы дружелюбные, товарищеские отношения с детьми в семье. Педагоги-новаторы не делали никаких критических замечаний о детях на родительских собраниях, нельзя ссорить детей с родителями, а вовлекали родителей в жизнедеятельность классного коллектива разными способами.

5. Технологии интерактивного обучения, коммуникативно-диалоговые технологии

Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение, но не замененное общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и содержание образовательного процесса, но изменяет формы организации обучения на диалоговые.

Учебный диалог предполагает (Е. Коротаева):

- рассмотрение различных понятий в разрезе разных логик и способов понимания мира;

- особое общение между учащимися и учителем, отстаивающими собственный взгляд на мир, уважение мнения и личности ученика его самоопределение и самоорганизация;

- внутренний спор учащегося с самим собой, основанный на столкновении различных культурно-логических блоков;

- выход диалога за грань известного и неизвестного не только ученику, но и учителю;

- введение в структуру учебного материала казусов и парадоксов, утверждений-сомнений, «вопросительных утверждений», стимулирующих коммуникативную активность учащихся.

Психологами проанализированы разные формы и способы организации учебного взаимодействия на предмет эффективности усвоения учебного материала и результаты наглядно выражены в своеобразной «пирамиде познания»:

- **Лекция (5% усвоения)** – наиболее быстрый способ предоставления необходимой информации неограниченному количеству слушателей.

- **Чтение (10% усвоения).**

- **Аудио-визуальные средства (20% усвоения).**
- **Использование наглядных пособий (30% усвоения)** – диаграмм, слайдов, макетов, моделей, раздаточного материала различной типологии, плакатов и т. п.
- **Обсуждение в группах – коллективная работа (50% усвоения),** дает возможность поделиться своими впечатлениями, мыслями, выводами, задать вопросы на уточнение, понимание и т.д.
- **Практика действий (70% усвоения)** – это ролевые игры, проигрывание ситуаций, практические занятия, самостоятельные исследования).
- **Выступление в роли обучающего (90% усвоения).** Хочешь выучить и понять – объясни другому.

Интерактивное взаимодействие в учебном процессе выступает как средство повышения эффективности усвоения учебного материала. Главная особенность технологий интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс происходит в групповой совместной деятельности, и группа для каждого ученика может реализовать психотерапевтическую функцию педагогической поддержки. Поэтому при организации интерактивного обучения большое значение наряду с достижением числовых учебных задач, важно осознание ценности других людей, формирование потребности в общении, в групповой поддержке.

В группе интерактивного обучения должны осуществляться две основные функции:

1. Решение учебных задач и успешное овладение учебным материалом.

2. Оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы.

Непосредственная работа в микрогруппе начинается с усвоения учебных задач. Содержание задания для группы должно носить иной, нежели при традиционных формах обучения характер. Группе не нужно предлагать составить конспект параграфа из учебника или выполнить любое другое задание репродуктивного характера, когда каждый может сделать это самостоятельно. Для коллективной продуктивной деятельности необходимо формулировать и предлагать задания, имеющие альтернативные пути решения, позволяющие высказать собственные оценочные суждения, носящие проблемный характер. Алгоритм урока, построенного на идеях интерактивного взаимодействия, может быть очень простым, например:

1. Постановка учебной задачи.
2. Процесс разрешения учебной задачи в микрогруппах.
3. Презентация групповых решений.
4. Рефлексия.

Самое сложное и важное в данных технологиях, организовать коллективную деятельность, сформулировать такое задание, которое будет

интересным для всех, носить дискуссионный характер (может проявляться как в теоретическом, так и практическом планах). При организации обсуждения необходимо уделять внимание выработке навыков общения и сотрудничества. В процессе обсуждения происходит столкновение различных точек зрения. Одно из самых трудных правил поведения для школьников заключается в том, что следует различать личность одноклассника и ту роль, которую он исполняет в процессе групповой работы. Так, инициатор может выдвигать любые, самые фантастические идеи, при этом остальные члены группы не должны подвергать его насмешкам за нереальность или неправильность выдвигаемых положений. Роль контролера закономерно предполагает критику, но критику обоснованную, конструктивную. Необходимо чувствовать границы диалога, не переносить конфликтную ситуацию за рамки учебной задачи в межличностный план.

Возможные позиции группового взаимодействия:

- организатор;
- инициатор или теоретик;
- контролер или эксперт;
- протоколист;
- спикер, рупор, ритор.

Правила учебного сотрудничества (по Е. Коротаевой)

- Каждый человек заслуживает того, чтобы его выслушали, не перебивая.
- Говорить понятно, высказываться непосредственно по теме, избегая избыточности в информации.
- Если прозвучавшая информация не вполне ясна, задаются вопросы на «понимание», только после этого делаются выводы по высказыванию.
- Критикуются идеи, а не личности.

Формы презентации групповых решений (Л.И. Уманский)

1. *Совместно-индивидуальная*: каждая группа представляет итог своей деятельности, решения обсуждаются, из них выбирается лучшее.
2. *Совместно-последовательная*: результат деятельности каждой группы является, как в мозаике самостоятельным фрагментом, необходимым для общего решения проблемы.
3. *Совместно-взаимодействующая*: из предложений выбираются определенные аспекты групповых решений, на основании которых затем вырабатывается общий для всего коллектива итог.

Особенности рефлексивных процедур в технологиях интерактивного взаимодействия выражаются, прежде всего, в оценке коммуникатив-

ных умений и навыков учащихся. Сложность данного этапа заключается в неумении учащихся выразить свои ощущения. Поэтому педагогу стоит заранее подобрать вопросы, помогающие школьникам понять и адекватным образом выразить отношение к происходящему. Например:

- Легко ли работать в группе?
- Кто ощущал себя некомфортно и почему?
- Всегда ли прав тот, кто берет на себя руководящую роль в группе?
- К какому результату приводит позиция тех, кто предпочитает от-малчиваться?
- Что испытывает человек, которому не дают высказаться?
- Что помогает и что мешает общей работе?
- Какова должна быть помощь учителя?
- Что приобретаешь в совместной работе?

Правило трех нельзя при организации рефлексии [58]

1. Нельзя говорить «уже все сказали».
2. Нельзя отказываться от сообщения своего мнения группе.
3. Нельзя прятать за высказыванием свое дурное настроение.

При организации интерактивного обучения очень важно, чтобы учебное пространство кабинета располагало к общению. Традиционная расстановка парт здесь неуместна. Необходимо варьировать учебные места, создавая зоны группового общения, в зависимости от количества групп и числа учащихся в каждой группе.

Одним из ключевых понятий в технологиях интерактивного обучения выступает **дискуссия** (от лат. *discussio* — рассмотрение, исследование). Дискуссия может быть рассмотрена в двух смыслах: 1) способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе; 2) метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в коллективный поиск истины. Использование дискуссии в учебном процессе дает возможность ее участнику получить новую информацию и повысить свою компетентность, проверить собственные идеи и оценить их достоверность, развить коммуникативные качества и умение пользоваться своим интеллектом, проверить свои чувства и их интерпретацию окружающими, выработать привычку нести ответственность за свои слова, научиться избегать ошибок, допущенных другими в практической и учебной деятельности. Групповая дискуссия позволяет членам группы увидеть обсуждаемую проблему с разных сторон, сформулировать ее, отделяя важное от второстепенного, выявить имеющиеся в группе позиции и группировки, преодолеть смысловые барьеры и эмоциональную предвзятость.

Функции преподавателя-организатора дискуссии

- Задать тему для дискуссии.
- Создать доброжелательную атмосферу.
- Сформулировать вместе с участниками правила ведения дискуссии (выступить должен каждый; внимательно выслушивать выступающего; не перебивать; аргументированно подтверждать свою позицию; не повторяться; не допускать личностной конфронтации и др.).
- Руководить дискуссией.
- Мобильно фиксировать предложенные идеи.
- Оперативно проводить анализ, высказанных идей.

Формы дискуссионного диалога

1. Круглый стол (разные позиции – свободное выражение мнений).
2. Экспертные группы (обсуждение в микрогруппах, затем выражение суждений от группы).
3. Форум (группа вступает в обмен мнениями с аудиторией).
4. Симпозиум (формализованное представление подготовленных мнений, сообщений по данной проблеме).
5. Дебаты (представление бинарных позиций по вопросу: доказательство- опровержение).
6. Судебное заседание (обсуждение имитирующее судебное разбирательство- слушание дела).
7. «Аквариум» (Класс делится на группы, которые обычно располагаются по кругу. Выбирается представитель, который выражает позицию группы. Представители от групп собираются в центре класса, чтобы высказать и отстоять позицию своей группы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме представителя, никто не имеет право высказываться, однако участникам группы разрешается передавать указания записками).

Эффективным средством обучения выступают **дебаты**, при использовании которых этапами организации учебного процесса являются: ориентация, подготовка к проведению, проведение дебатов, обсуждение игры. Дебаты в обучении могут быть формой урока или же использоваться на одном из этапов урока, в зависимости от дидактической задачи (в процессе актуализации знаний, систематизации и обобщения учебного материала, закрепления, для обеспечения обратной связи, при организации самостоятельной работы). Дебаты могут быть различных видов: классические дебаты или же модифицированные.

В классических дебатах участвуют две команды по три-четыре человека, остальные учащиеся, либо рецензенты, либо судьи, либо слушатели. В данном случае дебаты выступают формой нетрадиционного урока.

Правила организации и проведения дебатов [42]

1. Участники и их функции:

Председатель – незаинтересованное лицо, не участвует в дебатах. Выполняет функции контроля и регулирует порядок проведения дебатов. Имеет право прерывать выступление и удалять из зала, в случае нарушения порядка процедуры.

Секретарь – информирует ораторов о времени, отведенном на выступление, показывает оставшееся время, ведет документацию.

Выступающие. Первые номера: формулировка тезиса (антитезиса) и его развитие (защита). Вторые номера: приводят аргументы в пользу тезиса (антитезиса). Третьи номера: опровержение аргументов соперников. Четвертые номера: подведение итогов (последний выступающий – представитель оппозиции).

Участники дебатов: имеют право задавать вопросы, давать информацию во время выступления ораторов. При согласии выступающего – информация в 2-3 предложения, при несогласии оратора – желающий выступить должен молча сесть. Выступающий может прервать говорящего.

2. Правила размещения участников дебатов:

Справа от Председателя – защитники тезиса (4 человека), слева от Председателя – противники тезиса (4 человека). Посередине в конце зала – «болото» (лица без определенной точки зрения).

3. Порядок проведения дебатов:

А. Поочередные выступления главных ораторов (за и против). Первые номера – 5 минут; вторые, третьи и четвертые – 3-4 минуты.

Б. Дебаты в зале. Каждый имеет право голоса (право высказаться за тезис или антитезис в течение двух минут).

В. Голосование: все высказываются в пользу выбранной позиции (должны оцениваться аргументы, представленные сторонами). Лица без определенной позиции присоединяются к защите тезиса или оппозиции.

Такие дебаты могут стать основой для имитационно-моделирующих игр. В этом случае учащиеся выступают от чьего-либо имени, играют определенную роль, создают образ. Моделирование дает возможность воспроизведения исторических процессов, научных дискуссий, учащиеся погружаются в определенную эпоху или конкретную ситуацию [93].

В формате «модифицированных» дебатов допускаются изменения правил, увеличивается количество игроков, организуются группы поддержки, создается группа экспертов и т. д.

Методы интерактивного обучения можно классифицировать вслед за С.С. Кашлевым на следующие группы:

- методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации («прогноз погоды», «заверши фразу», «комплимент» и др.);

- **методы обмена деятельностями** («метаплан», «мастерская будущего», «перекрестные группы» и др.);
- **методы мышледеятельности** («четыре угла», «что это?» и др.);
- **методы смыслов творчества** («алфавит», «работа с понятиями», «интеллектуальные качели» и др.);
- **методы рефлексивной деятельности** («рефлексивный круг», «рефлексивная мишень», «анкета – газета» и др.);
- **интерактивные игры.**

Приемы, повышающие активность группового обсуждения [82]:

1. **Уточняющие вопросы**, побуждающие более четко формулировать и аргументировать мысли (Как вы докажете, что это верно? Что вы имеете в виду, когда говорите...?).
2. **Парафраз** – повторение ведущим высказываний выступающих, с целью стимулировать переосмысление и уточнение сказанного (вы говорите, что..., правильно ли я понял (а), что...).
3. **Демонстрация непонимания** – побуждение участников повторить, уточнить суждения.
4. **Выражения сомнения**, которое позволяет отсеивать слабо аргументированные и непродуманные суждения (Так ли это? Вы уверены в том, что утверждаете?).
5. **Приведение альтернативной точки зрения**, акцент на другой позиции.
6. **«Доведение до абсурда»** – ведущий соглашается с утверждением, а затем делает из него абсурдные выводы.
7. **«Задающее утверждение»** – ведущий высказывает суждение, которое вызовет бурную реакцию.

В интерактивном обучении создаются условия для развития разных видов активности учащихся: физической, социальной и познавательной. Физическая активность проявляется в том, что учащиеся двигаются, меняются местами, парами, заданиями и т.п., пишут, разговаривают, рисуют и т.д. Социальная активность проявляется в межличностном взаимодействии учащихся. В различных видах общения на уроке учащиеся осваивают предметное знание: находят решение учебных задач, осваивают новые понятия, расширяют предметные знания, превращают учебную информацию в понимание и личностное знание. В этом и проявляется познавательная активность учащихся. В рассмотренных примерах организации учебного взаимодействия в контексте интерактивного обучения создается такая развивающая среда, которая инициирует взаимосвязанную и разнообразную активность, что способствует всестороннему развитию личности обучающихся.

5. Технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП)

Критическое мышление означает не негативность суждений или критику, а разумное рассмотрение разнообразия подходов с тем, чтобы выносить обоснованные суждения и решения. Ориентация на критическое мышление предполагает, что ничто не принимается на веру. Каждый ученик, невзирая на авторитеты, вырабатывает свое мнение в контексте учебной программы. Критическое мышление – это способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения. Целью технологии выступает обеспечение развития критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс.

Критическое мышление способствует взаимоуважению партнеров, пониманию и продуктивному взаимодействию между людьми; облегчает понимание различных «взглядов на мир»; позволяет учащимся использовать свои знания для наполнения смыслом ситуаций с высоким уровнем неопределенности, создавать базу для новых типов человеческой деятельности.

Основным критерием оценки результата учебной деятельности является критичность мышления, которая может быть раскрыта через следующие показатели:

- оценка (Где ошибка?);
- диагноз (В чем причина?);
- самоконтроль (Каковы недостатки?);
- критика (Согласны ли вы? Опровергните. Приведите контраргументы?);
- прогноз (Постройте прогноз).

Сравнение этапов традиционного комбинированного урока и урока развития критического мышления (табл. 3.2)

Таблица 3.2

Комбинированный урок	Урок развития КМ (критического мышления)
1. Организационный момент 2. Проверка домашнего задания 3. Подготовка учащихся к активной познавательной деятельности	Стадия вызова
4. Изучение нового материала	Стадия осмысления
5. Первичная проверка понимания усвоенного материала 6. Закрепление знаний 7. Обобщение знаний 8. Всесторонняя проверка знаний 9. Информация о домашнем задании 10. Рефлексия 11. Подведение итогов	Стадия рефлексии

Алгоритм учебного взаимодействия, методы и приемы обучения в рассматриваемой технологии представлены в таблице 3.3

Таблица 3.3

Алгоритм взаимодействия в технологии развития критического мышления [31]

Стадия	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Методы и приемы
1. Вызов	Направлена на вызов у учащихся уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизацию их деятельности, мотивацию к дальнейшей работе.	Ученик вспоминает, что ему известно (делает предположения, систематизирует информацию до изучения нового, задает вопросы, на которые хочет получить ответы).	Составление списка известной информации. Рассказ-предположение по ключевым словам. Систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы. Верные и неверные утверждения. Перепутанные логические цепочки.
Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается, индивидуально, в парах, в группах			
2. Осмысление содержания	Направлена на сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому».	Ученик работает с новой информацией, переводит представленную информацию в собственное знание.	Стратегия «ИНСЕРТ», бортовые журналы, работа с концептуальными таблицами, поиск ответов на вопросы, поставленные в первой части урока.
На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, учебник и т.п.).			
3. Рефлексия	Учителю следует вернуть учащихся к первоначальным записям-предположениям: внести изменения, дополнения, дать творческие, исследовательские, практические задания на основе изученной информации.	Учащиеся соотносят («новую») информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления.	Организация различных видов дискуссий, круглых столов, написание творческих работ, исследования по отдельным вопросам темы, заполнение кластеров, таблиц и т.д.
На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации.			

Основные методические проблемы учителя при подготовке уроков развития критического мышления

Вызов

- Как научить учеников формулировать цели и задачи обучения?
- Как настроить учеников на тему урока?
- Как вызывать любопытство учащихся?
- Как напомнить им о том, что они знали до начала урока?
- Как научить их точно формулировать вопросы по теме?

Осмысление

- Как подать новый материал?
- Как научить учеников активно, творчески этот материал осмыслить?

Рефлексия

- Как учащиеся смогут обдумать смысл изученного, взглянув на новый материал с позиции своего жизненного опыта?
- Как ученики определяют свое отношение к поднятым на уроках проблемам?

Характеристика некоторых методов и приемов технологии развития критического мышления:

Метод «ИНСЕРТ» (Интерактивная система пометок для эффективного чтения и понимания)

Основная цель стратегии – побудить учащихся к отслеживанию собственного понимания изучаемой информации, используя определенную маркировку. Выраженная в символах маркировка позволяет зафиксировать соответственные мыслительные операции. Метод стимулирует концентрацию не только на известном материале, но и на новом, учит уточнять представляемую информацию, задавать вопросы, возникающие в процессе работы над текстом (табл. 3.4).

Таблица 3.4

Метод ИНСЕРТ

I – interactive N – noting S – system R – reading T – thinking	Интерактивная размечающая система для чтения и понимания
Значки	Ключевые слова
«V» – уже знал «+» – новое «-» – думал иначе «?» – есть вопросы	

Основные шаги реализации стратегии

1. Актуализация имеющихся знаний по теме и предположений по ней (мозговой штурм): индивидуально, в парах, в группе. Составление общего списка идей.

2. Чтение информации с маркировкой: «V» – знаю; «+» – новое; «-» – информация противоречит имеющемуся личному опыту (или содержит противоречие в тексте); «?» – информация вызывает вопрос, сомнение или несогласие.

3. Обсуждение результатов самостоятельного чтения информации в парах, а затем в группе.

4. Проверка общего списка первоначальных идей, их критическое рассмотрение.

5. Составление обобщающей таблицы, четыре графы которой соответствуют названной маркировке.

Метод «Двучастный дневник»

В основе стратегии лежит комментирование текста. Оно способствует формированию умения интерпретировать информацию, выстраивать ассоциации, пропуская информацию через личный опыт.

Комментарий – это рассуждения, пояснительные и критические замечания о чем-нибудь. Какого рода может быть комментарий? Он может представлять собой: позицию читающего (за – против); интерпретацию выписанной цитаты; выражение эмоций, чувств, ассоциаций по отношению к информации; вопросы в связи с прочитанным и т.д.

Основные шаги реализации стратегии

1. Чтение текста с записями в форме двучастного дневника: цитата и комментарий. Задание учащимся: выписать любые 3-4 цитаты из начала, середины и конца текста. Выписанная цитата текста – фраза, словосочетание, которые запомнились, обратили на себя внимание, вызвали ассоциации, мысли, желание прокомментировать: почему эта фраза привлекла внимание; какие ассоциации вызывает эта фраза; какие мысли возникли в связи с этой цитатой; какие чувства вы испытали; какие возникают вопросы; с чем вы не согласны.

2. Обсуждение результатов работы над текстом в парах, в группе. Зачитывание учащимися цитаты (по одной) и комментария к ней.

3. Представление своей позиции по прочитанному в виде эссе.

Прием «двучастный дневник» подчеркивает важность активного чтения текста; учит задавать вопросы по тексту; высказывать свои идеи по поводу информации; при работе над текстом способствует привлечению личного опыта обучаемых; дает возможность увидеть многообразие интерпретаций.

Задачи использования стратегии:

- Развитие способности фиксировать информацию в виде ключевых слов, знаков, схем
- Развитие умения обобщать и систематизировать поток информации.
- Развитие умения отслеживать развитие идеи, содержащейся в информационном сообщении.
- Умение связывать информацию со своим личным опытом.
- Развитие умения определять проблему, содержащуюся в сообщении.
- Развитие умения генерировать идеи.

Возможная схема использования стратегии при изучении нового материала

1. В течение 10-15 минут преподаватель читает лекцию для всех. Учащиеся заполняют свои бортовые журналы (ключевые слова, рисунки, схемы).
2. Учащиеся в парах, группах обсуждают содержание своих журналов, дополняют, при необходимости обращаются за консультацией к преподавателю.
3. Преподаватель обсуждает бортовые журналы со всей аудиторией.
4. Далее учитель читает следующий фрагмент лекции и цикл повторяется.

Прием «толстый и тонкий вопросы» (табл. 3.5)

Этот прием может применяться для:

- организации взаимопроса;
- начала беседы по изучаемой теме;
- определения вопросов, оставшихся без ответа при изучении темы.

Таблица 3.5

Прием «толстый и тонкий вопросы»

?	?
В эту графу мы записываем вопросы, на которые предполагается развернутый, «долгий», обстоятельный ответ	В эту графу мы записываем вопросы, на которые предполагается однозначный, «фактический» ответ

Метод «Перекрестная дискуссия»

- Постановка проблемного вопроса, подразумевающего полярные ответы.
- Работа над Т-схемой и заполнение таблицы (табл. 3.6) (индивидуально), формулировка аргументов.

Таблица аргументов и контраргументов

Да (За)	Нет (против)

• Работа в парах (обсуждение записей в Т – схеме). Запись выводов по результатам размышления над Т – схемой.

• Выработка правил ведения дискуссии (в группе).

• Занятие позиции – «За», «Против», «Середина» (сомневающиеся).

• Обсуждение в состоявшихся малых группах самых веских аргументов в защиту своей позиции.

• Проведение дискуссии: одна из сторон высказывает свою позицию и один из аргументов. Противоположная сторона выслушивает аргумент, повторяя его, перефразируя, и готовит контраргумент, который она выдвигает противоположной стороне. После этого сообщает свой аргумент в защиту своей позиции. И так поочередно высказывается каждая из сторон. «Середина» задает вопросы обеим сторонам, проясняя позицию. Для этого время от времени ведущий дискуссии обращается к «середине»: не возникло ли у них вопросов. Периодически задается вопрос: «Кто хотел бы поменять позицию?» желающие могут ее изменить.

В качестве примера приведу организацию работы над проблемами семейного воспитания с использованием метода «перекрестная дискуссия», дискуссия организуется с помощью визуализации аргументов в форме таблицы (табл. 3.7).

Таблица 3.7

Пример использования метода «Перекрестная дискуссия»

Аргументы «за» любовь	Вопрос для дискуссии	Аргументы «за» требовательность
	Как же надо воспитывать детей – любовью или строгостью? «Дай детям волю, сам будешь в неволе»	

Метод «Обзор мнений методом ротации»

1. Формулировка проблемных вопросов по изучаемой теме, запись их на пронумерованных листах бумаги. Затем листы ватмана развешиваются на стенах в кабинете.

2. Распределение учащихся в малые группы для дальнейшей работы. Каждой малой группе предлагается раскрыть сущность определенного проблемного вопроса.

3. Выполнение задания в малых группах в течение 5-10 минут, запись ответа на листе бумаги (тезисы, схемы, рисунки и т.п.).

4. Ротация по сигналу преподавателя: группы меняются вопросами. Ищут ответы, которые были записаны предыдущими группами, добавляют свои идеи, расширяют и углубляют смысл рассматриваемых проблем. Упражнение повторяется до тех пор, пока учащиеся не вернутся к своему изначальному листу.

5. Обсуждение всех ответов, записанных на листах бумаги в своей группе, подготовка презентации выполненного задания.

6. Презентация одной из учебных проблем.

Метод «Зигзаг»

- Деление на группы (**кооперативные** – 1, 2, 3, 4). Количество групп соответствует количеству частей, на которые разделен текст. Установка каждому: к концу занятия каждый член группы должен понять весь текст и знать его целиком, уметь растолковать его друг другу по частям.

- Чтение и понимание учебного текста (каждый читает свою часть).

- Работа в **экспертных группах** (1+1+1+1; 2+2+2+2; 3+3+3+3; 4+4+4+4). Установка экспертным группам: тщательно изучить материал, по-партнерски обсудить его и убедиться, что во всем досконально разобрались. Затем решить, как лучше объяснить эту информацию, чтобы вернувшись в кооперативную группу, растолковать ее членам кооперативной группы.

- Работа в **кооперативных группах** по содержанию текста: обучение друг друга. Установка кооперативным группам: все члены группы должны в итоге хорошо знать содержание текста, с этой целью следует делать пометки и задавать вопросы.

- Обмен мнениями в общей группе. Могут быть вопросы, презентация, любые задания по всему тексту.

Дэвид Клустер для определения сущности критического мышления характеризует **различные виды умственной деятельности, которые нельзя назвать критическим мышлением:**

- **Запоминание** – важная мыслительная операция, без которой невозможен учебный процесс, но кардинально отличающаяся от критического мышления, хотя многие учителя ценят память превыше всякого мышления и проверяют исключительно объем памяти.

- **Понимание сложных идей**, также важная мыслительная операция, однако и она не является критическим мышлением. Когда мы трудимся над пониманием чужой идеи, наше собственное мышление на

первом этапе пассивно. Мы лишь воспринимаем то, что создал для нас кто-то другой. Критическое мышление происходит, когда новые, уже понятные идеи проверяются, оцениваются, развиваются и применяются. Запоминание фактов и понимание идей являются необходимыми предварительными условиями для критического мышления, однако сами они, даже в своей совокупности, критического мышления не составляют.

– **Творческое или интуитивное мышление**, но и к нему не подходит определение критического мышления.

Д. Клустер выделяет пять признаков критического мышления:

1. Критическое мышление есть мышление **самостоятельное**. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки, убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас. Вместе с тем критическое мышление не обязательно должно быть совершенно оригинальным. Мы вправе принять идею или убеждение другого человека как свои собственные.

2. **Информация** является отправным пунктом критического мышления. Знание создает мотивацию, без которой человек не может мыслить критически.

3. Критическое мышление **начинается с постановки вопросов и выяснения проблем**, которые нужно решить. Фокусирование на проблемах стимулирует природную любознательность учащихся и побуждает их к критическому мышлению.

4. Критическое мышление стремится к **убедительной аргументации**. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами.

5. Критическое мышление есть мышление **социальное**. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими. Для развития критического мышления большую роль играют коллективные, микрогрупповые и парные формы взаимодействия.

Учитель сознательно перестает быть обладателем «вечных истин», он способен учиться у своих учеников. Учитель исполняет роль умеющего уважать, способного к пониманию и поддержке друга и помощника. В центре внимания учителя не содержание предмета, а личность познающего ученика, который имеет свою точку зрения, умеет работать в сотрудничестве с другими и не боится взять на себя ответственность за воплощение идеи.

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 3

1. **Выберите варианты всех правильных ответов.**

К личностно ориентированным образовательным технологиям относятся:

а) модульная технология;

- б) гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили;
- в) проектное обучение;
- г) лекционно-семинарская система;
- д) программированное обучение;
- е) интерактивные образовательные технологии.

2. Выберите варианты всех правильных ответов.

Признаками личностно ориентированных технологий выступают:

- а) интеракция;
- б) позитивность оценивания;
- в) тренинг предметных умений и навыков;
- г) рефлексия;
- д) знаниевая ориентация;
- е) ситуации успеха;
- ж) диагностика самоизменений;
- з) контроль знаний, умений, навыков, способов деятельности;
- и) диалог;
- к) полилог.

3. Выберите варианты всех правильных ответов.

К группе коммуникативно-диалоговых технологий можно отнести

- а) «аквариум»;
- б) «алфавит»;
- в) тренинг знаний, умений, навыков;
- г) лекция;
- д) дискуссия;
- е) работа с модульной программой.

4. Выберите правильный ответ

Интеракция – это

- а) диалог,
- б) общение,
- в) взаимодействие,
- г) обобщение,
- д) анализ,
- е) коммуникация.

5. Выберите правильный ответ.

Этапы учебного взаимодействия в алгоритме коммуникативно-диалоговых технологий:

- а) постановка учебной задачи, разрешение задачи в микрогруппах, презентация результатов, рефлексия;

б) постановка учебной задачи, презентация результатов, обобщение, рефлексия;

в) постановка учебной задачи, разрешение задачи в микрогруппах, презентация результатов, обобщение, рефлексия.

6. Продолжите следующие предложения.

а) Основные положения личностно ориентированного подхода в педагогике раскрываются в работах.....

б) Уроки в традиционной и личностно ориентированных моделях обучения можно сравнивать по следующим критериям.....

в) Интерактивное обучение – это

7. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. Круглый стол | а) формализованное представление сообщений по проблеме |
| 2. Экспертные группы | б) представление бинарных позиций |
| 3. Форум | в) обсуждение, имитирующее судебное слушание дела |
| 4. Симпозиум | г) группа вступает в обмен мнениями с аудиторией |
| 5. Дебаты | д) выражение суждений от группы |
| 6. Судебное заседание | е) свободное выражение мнений |

8. Выберите правильный ответ.

Идеи развивающего обучения разрабатывались в работах

- а) М.В. Кларина;
- б) Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Ш.А. Амонашвили;
- в) Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова;
- г) М.Е. Бершадского, В.В. Гузеева;
- д) Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской;
- е) И.П. Подласого.

9. Заполните пропуски.

Ш.А. Амонашвили выделяет три вида оценочной деятельности

- а)
- б)
- в)

10. Выберите все варианты правильного ответа.

Алгоритм занятия на основе микро-технологии «алфавит» включает этапы:

- а) индукция;

- б) вводная беседа;
- в) рефлексия;
- г) афиширование;
- д) разрешение проблемы в микрогруппах;
- е) самоконструкция;
- ж) смысловтворчество;
- з) аналитика.

Лабораторный практикум

1. Представьте всю имеющуюся у Вас учебную информацию по проблеме «Личностно ориентированный подход в педагогике» в форме кластера информации (рис. 3.1). Кластер – выделение смысловых единиц учебного материала и графическое их оформление в определенной логической структуре.



Рис. 3.1 Схема кластера

2. Ш.А. Амонашвили так определил роль отношений, которые складываются между учителем и его учениками: «Учебно-познавательная деятельность школьника стимулируется не только посредством интересного учебного материала и разнообразных методов его преподнесения, но и характером отношений, которые утверждает педагог в процессе обучения. В атмосфере любви, доброжелательности, доверия, сопереживания, уважения школьник охотно и легко принимает учебно-познавательную задачу». Объясните, почему технология Ш.А. Амонашвили получила название гуманно-личностной?

3. Реконструируйте образец педагогической деятельности одного из учителей-новаторов. Основания реконструкции – оригинальные авторские тексты учителей-новаторов. Форму представления результата выберите самостоятельно.

4. Выберите любой метод интерактивного обучения и разработайте модель его реализации в учебном процессе. Результаты работы представьте по следующей схеме (табл. 3.8).

Таблица 3.8

**Модель реализации методов интерактивного обучения
в учебном процессе**

Параметры для проектирования	Результаты деятельности
1. Учебный предмет, класс, тема	
2. Цели	
3. Метод интерактивного обучения	
4. Содержание деятельности на уроке при реализации метода	

5. Выберите любой метод интерактивного обучения, описанный С.С. Кашлевым, и разработайте модель его реализации на учебном занятии по педагогике.

6. Согласны ли вы с оценкой, которую высказал В.С. Лазарев: «Теория мышления В.В. Давыдова – одно из крупнейших достижений отечественной психологии. По оригинальности, глубине и стройности с ней могут сравниться лишь единичные теории отечественных и зарубежных ученых». Свой ответ аргументируйте.

7. Разработайте фрагмент учебного занятия по педагогике с использованием методов и приемов технологии развития критического мышления и организуйте деятельность с учебной группой. Фрагмент занятия представьте в форме таблицы (табл. 3.9).

Таблица 3.9

Фрагмент учебного занятия по педагогике

Этап занятия	Задача этапа	Описание метода или приема

8. Предложите перечень проблем из содержательного поля темы № 3, которые можно обсудить методом «дебаты» и подготовьте аргументы и контраргументы (тезисы и антитезисы) для участия в дебатах.

9. Составьте письменное эссе-размышление по проблеме «Согласны ли вы с утверждением о том, что нет трудных учеников, а есть трудные учителя и родители?». Помните о следующих критериях оценки эссе-размышления: *содержание и позиция* – четкий тезис и ясное изложение позиции; *представлен взвешенный аргумент и поддерживающая его ин-*

формация; анализ и убедительные выводы; *полнота* – в случае необходимости анализируются и подытоживаются различные точки зрения; *доказательство* – представляется необходимая и точная историческая информация; глубоко рассматривается проблема; *изложение* – ясный стиль написания эссе, точный язык.

Тема 4

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Страшная это опасность – безделье за партой; безделье шесть часов ежедневно, безделье месяцы и годы. Это развращает, морально калечит человека, и ни школьная бригада, ни школьный участок, ни мастерская – ничто не может возместить того, что упущено в самой главной сфере, где человек должен быть тружеником, – в сфере мысли.

В.А. Сухомлинский

Вопросы для изучения

1. Технология проблемного обучения.
2. Метод проектов. Технология проектного обучения.
3. Коллективный способ обучения. Адаптивная система обучения.
4. Технологии обучения на основе схем и знаковых моделей учебного материала. Опора, опорный сигнал, опорный конспект.
5. Игровые технологии. Функции игровой деятельности.
6. Исследовательский подход в обучении. Технология учебного исследования.

Понятия темы: адаптивная система обучения (АСО), статическая, динамическая и вариационная пары; дидактические игры, классификация игр; коллективный способ обучения (КСО), пара сменного состава; метод проектов, проект, классификация проектов; опора, опорный конспект, опорный сигнал; проблема, задача, проблемное обучение, проблемная ситуация; исследовательский подход, учебное исследование, исследовательский проект.

Основная литература

1. Границкая А.С. Научить думать и действовать. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
3. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Педагогика, 1991.
4. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.

5. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 11 – 20.
6. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого / Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1987. – С. 141 – 204.

Дополнительная литература

1. Горбунова Н.В., Кочкина Л.В. Методика организации работы над проектом // Образование в современной школе. – 2000. – № 4. – С. 21 – 26.
2. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Совсем необычный урок: практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д.: ТЦ «Учитель», 2001. – 160 с.
3. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Не совсем обычный урок: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д.: ТЦ «Учитель», 2001. – 176 с.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1978. – 368 с.
6. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
7. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении // Практика административной работы в школе. – 2003. – № 6. – С. 14 – 23.
8. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. – М.: Университетское, 1990. – 224 с.

Темы рефератов

1. Сущность учебно-познавательной деятельности учащихся.
2. Игровые технологии в учебном процессе.
3. Технология интерактивной игры.
4. Проектное обучение: история и перспективы.
5. Дидактические основы проектного обучения.
6. Адаптивная система обучения (АСО): теоретико-методические аспекты.
7. Коллективный способ обучения (КСО): теоретические аспекты технологии и особенности практической реализации.
8. Технология эвристического обучения А.В. Хуторского.
9. Дидактическая система В.Ф. Шаталова.
10. Обучение как учебное исследование: теоретические основы и дидактические аспекты.
11. Виды и формы исследовательской деятельности учащихся.

1. Технология проблемного обучения

При проблемном обучении преподаватель не сообщает готовых знаний, а организует учеников на их поиск. Процесс обучения, учебная деятельность уподобляется научному поиску и отражается в понятиях:

проблема, проблемная ситуация, гипотеза, средства решения, эксперимент, результаты поиска.

При традиционном подходе к учебному процессу знание предстает как вневременная категория с единственным отличием внутри: верное – неверное, что в своей основе ведет к разделению «учебной» и «исследовательской» трактовки знания. Учащиеся получают готовую информацию, не усваивая способов деятельности по ее «добыванию», не получая механизма развития способов мышления.

Теория проблемного обучения начала интенсивно разрабатываться в советской психологии и педагогике в 60-х гг. XX в. в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития самостоятельности школьника. Исследованием проблемы развития мышления занимались психологи, педагогическая теория развития мыслительных способностей не была разработана. В результате отечественная массовая школа не накопила практики использования методов, специально направленных на развитие мышления школьников. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы психологов, сделавших вывод о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик.

Опыт применения проблемного обучения в школе исследован М.И. Махмутовым, И.Я. Лернером, Н.Г. Дайри и др. Исходными при разработке теории проблемного обучения стали положения теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов). Проблемность в обучении рассматривалась как одна из закономерностей умственной деятельности учащихся.

Целью проблемного обучения является системное формирование творческого мышления учащихся, а не просто отдельных приемов активизации познавательных интересов и мышления. Проблемное обучение представляет собой особый тип обучения, одной из важнейших функций которого выступает развитие творческих способностей учащихся.

Польский дидакт В. Оконь выделяет следующие различия сообщающего и проблемного обучения [80] (табл. 4.1).

Таблица 4.1

Характеристики сообщающего и проблемного обучения

Сообщающее преподавание	Проблемное преподавание
1. Материал дается в готовом виде, учитель обращает внимание, прежде всего, на программу.	1. Новую информацию учащиеся получают в ходе решения теоретических и практических проблем.

Сообщающее преподавание	Проблемное преподавание
2. В устной подаче или через учебник возникают пробелы, преграды и трудности, вызванные временным выключением учащегося из дидактического процесса.	2. В ходе решения проблемы учащийся преодолевает все трудности, его активность и самостоятельность достигают здесь высокого уровня.
3. Темп передачи информации ориентирован на более сильных, средних или слабых учащихся.	3. Темп передачи информации зависит от учащегося или группы учащихся.
4. Контроль школьных достижений только частично связан с процессом обучения; он не является его органической частью.	4. Повышенная активность учащихся способствует развитию позитивных мотивов и уменьшает необходимость формальной проверки результатов.
5. Отсутствует возможность обеспечения всем учащимся стопроцентных результатов, наибольшую трудность представляет применение информации на практике.	5. Результаты преподавания относительно высокие и устойчивые. Учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности.

Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности; в процессе разрешения таких задач учащимися в их совместной деятельности с учителем и под его общим руководством происходит овладение новыми знаниями и способами действия, а через это – формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций (В. Оконь).

В.Т. Кудрявцев сравнивает схемы построения традиционного и проблемного обучения (табл. 4.2).

Таблица 4.2

**Схемы построения традиционного и проблемного обучения
(по В.Т. Кудряцеву)**

Традиционное обучение	Проблемное обучение
Сообщение «готовых» знаний учителем и их усвоение учащимися путем копирования способов действий, трениаж этих способов в стереотипных ситуациях и упражнения в выполнении учебных заданий с использованием усвоенных знаний, где они окончательно и жестко закрепляются.	Постановка учителем учебно-проблемной задачи, создающей у учащихся проблемную ситуацию; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы; в процессе разрешения проблемы учащиеся овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач.

Психологи установили, что активное мышление – всегда разрешение проблем. **Учебная проблема** – задача теоретического или практического характера, разрешение которой создает целостное представление об объекте изучения. Проблема имеет центральную задачу, для разрешения которой надо решить ряд промежуточных познавательных задач. В ходе разрешения учебной проблемы можно выделить следующие этапы:

1. Создание проблемной ситуации.
2. Определение проблемы и ее формулировка.
3. Процесс решения проблемы.
4. Подведение итогов, принятие решения.
5. Рефлексия.

Сущность технологии проблемного обучения заключается в создании (организации) перед учащимися проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе взаимодействия учителя и учащихся при максимальной самостоятельности последних. Проблемное обучение предполагает отличную от традиционной структуру урока, которая обеспечивает реализацию познавательной, развивающей и воспитывающей функций обучения. Расширенный алгоритм учебного занятия может быть представлен следующей таблицей (табл. 4.3).

Таблица 4.3

Алгоритм урока в технологии проблемного обучения

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1	2	3
1. Создание проблемной ситуации и включение учащихся в проблему.	Создает проблемную ситуацию, осуществляет мотивацию учебной деятельности учащихся, организует включение учащихся в понимание затруднений и противоречий.	Осознают противоречия в изучаемых явлениях и процессах, выявляют собственные затруднения.
2. Формулировка проблемы.	Организует понимание проблемы учащимися, осуществляет перевод проблемы в серию учебных задач, представленных для разрешения в процессе учебной деятельности.	Участвуют в процессе формулировки учебных задач, предлагают свои варианты.

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1	2	3
3. Разрешение проблемы в микрогруппах.	Организует деятельность учащихся над разрешением проблемы, помогает в формировании микрогрупп, обеспечивает средствами для разрешения проблемы.	Определяют позиции группового взаимодействия, выдвигают различные гипотезы, варианты представления конечного результата деятельности.
4. Представление – защита разрешенной проблемы.	Организует процесс защиты конечных результатов работы над проблемой в микрогруппах.	Представляют результаты группового взаимодействия, сравнивают результаты своей деятельности с результатами деятельности других групп.
5. Оценка результатов деятельности.	Управляет процессом оценивания результатов, предлагает критерии самооценки и взаимооценки, возможно представляет экспертов, которые будут участвовать в экспертизе.	Принимают участие в оценке результатов работы над проблемой.
6. Рефлексия.	Управляет процессом рефлексии.	Принимают участие в рефлексии.

Достоинства технологии проблемного обучения:

- Развивает мыслительные способности, способствует развитию творческого мышления.
- Вызывает интерес к учению через развитие познавательной активности, самомотивации в деятельности. Порождает уверенность в своих силах, доставляет радость преодоления трудностей.
- Развивает способности к самообразованию, исследовательские навыки.
- Способствует пониманию изучаемого материала, а не простому копированию и воспроизведению знаний и навыков.
- Проблемное обучение – условие прочного усвоения знаний, умений и навыков.

Важнейшим этапом в технологии проблемного обучения является процесс создания проблемной ситуации. Ситуация познавательного

затруднения, вовлекающая учащихся в самостоятельное познание элементов новой темы носит название **проблемной ситуации**, учащимся на этом этапе открывается их знание о незнании.

Проблемная ситуация – особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия (А.М. Матюшкин).

Компоненты проблемной ситуации

1. **Неизвестное**, раскрываемое в проблемной ситуации, предметно-содержательная сторона мышления.
2. Мотивационная сторона процесса обучения: **познавательная потребность, противоречие**.
3. **Возможности учащихся**: творческие, интеллектуальные способности, прошлый опыт и др.

Основные условия создания проблемной ситуации.

1. Достаточная сложность вопроса, создающая ситуацию затруднения.
2. Возможность развертываемости проблемного вопроса в более частные.
3. Неразрывность поиска ответа на вопрос с усиленной работой над текстом.
4. Потребность самостоятельного поиска, активизация мышления.
5. Положительное эмоциональное отношение ученика к рассматриваемой проблеме, заинтересованность в поиске ответа.

Проблемные ситуации можно вводить на уроках на трех уровнях:

- Проблемные ситуации в начале изучения темы для сосредоточения внимания учащихся на ее основной идее.
- Проблемные ситуации, используемые для достижения цели урока или нескольких уроков.
- Проблемные задания, используемые на отдельном этапе урока для достижения конкретных познавательных задач и решения практических вопросов.

Любая задача становится познавательной проблемой, если удовлетворяет следующим требованиям:

- Представляет познавательную трудность, то есть требует размышления над изучаемой проблемой. Преподаватель преднамеренно создает на занятии ситуацию познавательного затруднения, при которой учащиеся ставят перед собой необходимость самостоятельно воспользоваться для изучения темы мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, аналогией, обобщением и др.

- Вызывает познавательный интерес.
- Опирается на прежний опыт и знания.

К **методическим приемам** создания проблемной ситуации на уроках можно отнести проблемную беседу, предъявление двух противоположных точек зрения, демонстрацию фрагментов видеоматериалов, чтение документов, работу с нормативно-законодательной базой, высказываниями известных философов, социологов, политологов, психологов, предъявление социологических данных, отрывков интервью с известными людьми, использование фрагментов из литературных произведений, составление собственных ассоциативных рядов, предложение выполнить практическое задание, невыполнимое вообще, несходное с предыдущими и т.д.

М.И. Махмутов выделил такие **способы создания проблемных ситуаций**:

1. При столкновении учащихся с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения.
2. При организации практической работы учащихся.
3. При побуждении учащихся к анализу жизненных явлений, приводящих их в столкновение с прежними житейскими представлениями об этих явлениях.
4. При формулировании гипотез.
5. При побуждении учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению.
6. При побуждении учащихся к предварительному сообщению новых фактов.
7. При исследовательских заданиях.

М.В. Кларин называет следующие умения учителя как организатора деятельности учащихся в проблемном обучении:

- Тонко чувствовать проблемность ситуаций, с которыми сталкиваются учащиеся, и уметь ставить перед классом реальные учебные задачи в понятной для детей форме.
- Выполнять функцию координатора и партнера. В ходе исследования различных аспектов проблемы помогать отдельным учащимся и группам, избегая директивных приемов.
- Стараться увлечь учащихся проблемой и процессом ее глубокого исследования, стимулировать творческое мышление при помощи умело поставленных вопросов.
- Проявлять терпимость к ошибкам учеников, допускаемым ими в попытках найти собственное решение. Предлагать свою помощь или адресовать к нужным источникам информации только в тех случаях, когда учащийся начинает чувствовать безнадежность своего поиска.
- Организовывать материал для проведения полевых исследований, встреч с другими детьми и представителями общественности для сбора данных.

- Предоставлять возможность для регулярных отчетов рабочих групп и обмена мнениями в ходе классных обсуждений. Поощрять критическое отношение к исследовательским процедурам, предложения по улучшению работы и выдвижение новых направлений исследования.

- Заканчивать обсуждения в классе, исследования и работу по внедрению решений в практику до появления признаков потери интереса к проблеме.

- При сохранении мотивации разрешать отдельным ученикам продолжать работать над проблемой на добровольных началах, пока другие учащиеся ищут пути подхода к новой проблеме.

Проблемное обучение является одним из наиболее эффективных путей умственного развития школьников, формирования теоретического мышления, развития самостоятельности в учении. Технология проблемного обучения создает условия для развития умений самостоятельной работы и самоорганизации в деятельности, «учит учиться». По меткому выражению Ж. Сименса, наша способность выучить то, что нам может встретиться завтра, важнее того, что мы знаем сегодня.

Однако проблемное обучение не поглощает всего учебного процесса: не всякий учебный материал содержит проблемное знание и не всякое проблемное знание можно представить в форме познавательной задачи или противоречивого суждения. При постановке учебных проблем необходимо руководствоваться принципом целесообразности.

2. Метод проектов. Технология проектного обучения

Большие возможности для включения учащихся в активную познавательную деятельность как на уроке, так и в процессе самостоятельной домашней работы представляет технология проектного обучения, выросшая из метода проектов. Метод проектов был разработан и начал внедряться в практику школ в самом начале XX в. в США. Широкую известность в США и других странах получила работа профессора педагогического колледжа Колумбийского университета **Уильяма Килпатрика** «Метод проектов», написанная в 1918 г. У. Килпатрик – сторонник педагогики прагматизма, рассматривал школу как инструмент демократии в сфере образования, отвергал традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи с реальными запросами и жизненными потребностями детей, отрицал необходимость единых учебных программ, классно-урочной системы. Процесс обучения предлагал строить на основе расширения и обогащения индивидуального жизненного опыта учащихся, призывал к отказу от разделения учебной и внеучебной деятельности, стремясь строить педагогический процесс как организацию деятельности ребенка в социальной среде. В своей работе «Ме-

«Метод проектов» он развивал идею обучения через организацию «целевых актов» и различал 4 вида проектов: созидательный (производительный), потребительский (его целью является потребление в широком смысле слова, включая развлечение), проект решения проблемы и проект-упражнение.

В 20-е гг. этот метод стал широко пропагандироваться в советской школе. В 1925 году на русском языке была издана брошюра У. Килпатрика «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе», в 1926 г. – книга Коллингса «Опыт работы американской школы по методу проектов». Эти книги послужили основой для работы советских педагогов в этом направлении, были изданы книги Е.Н. Янжул, Е.Т. Кагарова, Л. Левина, С. Тюрберт, в которых делались попытки внедрения метода проектов в практику советской школы. Проанализировав литературу периода 20 – начала 30 гг. XX в., можно выделить следующие характеристики метода проектов:

- В основе метода проектов лежит коллективная работа над решением жизненных, самими учащимися поставленных практических задач.

- Эти задачи неизбежно ведут к комплексной проработке всего необходимого для их решения учебного материала, что влечет за собой объединение всех предметных преподавателей над решением ряда задач – «проектов», взятых из жизни.

- Значительная часть работы: сбор материала и применение на практике добытых результатов, происходят вне стен школы. Лабораторией для проектного метода является вся окружающая жизнь, а учебным пособием – все окружающие предметы и явления, подлежащие изучению в связи с намеченным заданием, учителями являются не только учителя школы, но и все те граждане, большие и малые, от которых дети собирают необходимые им сведения.

- Навыки в работе, в том числе и учебные, приобретаются в самом процессе работы и тем быстрее и прочнее, чем больше заинтересованы дети в достижении возможно скорее и лучше намеченной цели.

- Сторонники метода проектов провозглашают эмансипацию школы от учебных предметов. В расписание вводятся разные виды проектов. Таким образом, первоначальное понимание метода проектов выходило за рамки классно-урочной системы.

Метод проектов базируется на самостоятельной активности учащихся, так как истинное обучение осуществляется через различные формы организации деятельности учащихся («Обучение через делание», известный принцип Дж. Дьюи). Уже в 20-е гг. была открыта истина, что учитель должен не столько учить, сколько подавать мысль, и не столько излагать, сколько наводить, не столько навязывать, сколько отвечать на призыв к руководству. Метод проектов совершенно уничтожает казен-

ное отношение к делу учеников, приходящих в класс, чтобы прослушать известное количество уроков. Внимание детей все время держится напряженным, от них требуется постоянная активная работа, они должны сами намечать себе программу занятий и интенсивно выполнять ее для того, чтобы, успешно, проработав одно задание, приниматься за другое. Метод проектов позволяет сблизить учебную работу с исследовательской.

Опираясь на теоретическую и практическую разработку проектов в первой четверти XX в., современная дидактика продолжает использовать проектное обучение в качестве актуальной технологии обучения.

Основные цели проектного обучения:

В рамках проектной деятельности создаются предпосылки развития у учащихся как общеучебных умений и навыков, так и специфических предметных.

Общеучебные цели: (с точки зрения деятельности учащихся)

- учиться ставить учебные проблемы и задачи, формулировать тему, объект и предмет исследования;
- учиться определять цели и задачи проектной работы;
- учиться выбирать наиболее рациональные и оптимальные способы достижения цели;
- учиться планировать свою деятельность;
- развивать мыслительные способности: умение сравнивать, обобщать, анализировать деятельность и ее результаты и т.п.;
- развивать исследовательские умения;
- учиться оценивать результаты своей деятельности; развивать умения истинно оценивать себя.

Цели в области развития коммуникативных умений и способностей:

- учиться работать в микрогруппе; развивать умение сотрудничать;
- учиться совместно планировать и реализовывать задуманное;
- учиться понимать и принимать чужую точку зрения;
- учиться публично выступать, предъявлять результаты своей работы;
- развивать у каждого позитивный образ себя и других;
- развивать у учащихся «командный дух» и «чувство локтя».

Классификация проектов

- по количеству учащихся проекты могут быть индивидуальными и групповыми;
- по содержанию бывают монопредметными и межпредметными;
- по продолжительности проектной деятельности выделяются краткосрочные (мини – проекты, выполняются в течение нескольких учебных занятий), среднесрочные (1- 4 недели) и долгосрочные проекты (от 4 недель до года);

• по доминирующему виду проектной деятельности выделяют информационные, исследовательские, творческие, практико-ориентированные проекты.

Информационный проект имеет своей целью сбор, обработку и анализ информации по какой-либо учебной проблеме или теме. Этот тип проектов направлен на формирование у школьников умений и навыков поиска информации, ее обобщения и представления в виде рефератов, статей, докладов, схем, таблиц, фото- и видеоматериалов.

В рамках **исследовательского проекта** моделируется ситуация реального научного поиска. Такая работа проводится на основе определения, цели, объекта, предмета исследования, выдвижения гипотезы, проведение экспериментов, формулирования выводов в соответствии с целью и задачами исследования. Результаты такого проекта могут быть выражены в научной публикации, научном отчете, участии в конкурсе проектов.

Творческий проект имеет свои специфические черты и создает условия для развития у учащихся творческих способностей. Формами представления такого проекта может быть сценарий школьного праздника, выпуск газеты, подготовка радиопередачи, оформление выставки и т. п.

Выполнение **практико-ориентированного проекта** связано с необходимостью создания социально-значимого продукта, которым можно было бы воспользоваться на практике как самим участникам проектного обучения, так и другим людям: пример – комплект штор для кухни.

В реальной практике проектные работы учащихся носят комбинированный характер, сочетая в себе признаки различных типов проектов.

Н.Ю. Пахомова дает следующую характеристику учебного проекта с точки зрения учащихся:

- это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или индивидуально, максимально используя свои возможности;
- это и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы;
- это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, показать публично достигнутый результат;
- результат деятельности, носит практический характер.

Учебный проект с точки зрения учителя: это интегративное дидактическое средство развития, воспитания и обучения, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования, а именно учить:

- проблематизации (выявлению учебных проблем и подпроблем, постановке целей и задач, вытекающих из проблемы);
- целеполаганию и планированию деятельности;
- самоанализу и рефлексии;

- презентации (самопредъявлению) хода своей деятельности и ее результатов;
- поиску нужной информации;
- выбору, освоению и использованию адекватной технологии изготовления продукта проектирования.

Технология проектного обучения – это одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские и прочие методики.

Этапы работы над проектом

В самом общем виде при осуществлении проекта можно выделить следующие этапы:

1. Вводно-подготовительный этап или погружение в проект.
2. Организация деятельности.
3. Осуществление деятельности.
4. Презентация результатов и оценка (табл. 4.4).

Таблица 4.4

Этапы работы над проектом [85]

Учитель	Учащиеся
1	2
1-й этап – погружение в проект	
Формулирует	Осуществляют
1) проблему проекта	1) личностное присвоение проблемы
2) сюжетную ситуацию	2) вживание в ситуацию
3) цель и задачи проектной деятельности	3) принятие, уточнение и конкретизация цели и задач
2-й этап – организация деятельности	
Организует деятельность – предлагает:	Осуществляют
4) организовать группы	4) разбивку на группы
5) распределить роли в группах	5) распределение ролей в группе
6) спланировать деятельность по решению задач проекта	6) планирование работы
7) возможные формы презентации проектов	7) выбор формы и способа презентации предполагаемых результатов
3-й этап – осуществление деятельности	
Не участвует, но:	Работают активно и самостоятельно
8) консультирует учащихся по необходимости	8) каждый соответственно со своим амплуа и сообщца
9) ненавязчиво контролирует	9) консультируются по необходимости
10) представляет информацию, дает новые знания, когда у учащихся возникает необходимость	10) «добывают» недостающие знания

Учитель	Учащиеся
1	2
11) репетирует с учащимися предстоящую презентацию результатов	11) готовят презентацию результатов
4-й этап – презентация	
Принимает отчет	Демонстрируют
12) обобщает и резюмирует полученные результаты	12) понимание учебной проблемы, цели и задач
13) подводит итоги обучения	13) умение планировать и осуществлять работу
14) оценивает умения: общаться, слушать, обосновывать свою позицию и т. д.	14) найденный способ решения проблемы, дают взаимооценку деятельности и ее результатов
15) акцентирует внимание на воспитательном моменте: умении работать в группе на общий результат	15) рефлексию деятельности и результата

При использовании в образовательной практике метода проектов существует два результата:

1. Первый (скрытый) – это педагогический эффект от включения учащихся в «добывание знаний», формирование личностных качеств, мотивация, рефлексия, самооценка.

2. Второй результат – это собственно видимая часть айсберга, которая является выполненным проектом.

Оценка проектов возможна нескольких уровней: оценка учителя; самооценка; взаимооценка; оценка экспертов. Необходимо разрабатывать инструментарий для экспертизы (матрицы, таблицы, бланки и пр.) и предъявлять критерии экспертизы.

В качестве критериев экспертизы проектов могут быть использованы:

- Уровень знаний.
- Степень ответственности за выполнение работы.
- Самостоятельность, собранность и способность углубить тему изучения.
- Способность выработать новую идею и найти новые оригинальные решения.
- Инициативность и заинтересованность.
- Способность работать в коллективе, отношения с другими членами группы.
- Точность, своевременность выполнения работы.
- Четкость и аккуратность подготовки отчета.

Технологию проектного обучения можно отнести к одному из средств педагогической поддержки учащихся, что очень важно при решении ак-

туальной проблемы сохранения психического и физического здоровья школьников.

3. Коллективный способ обучения. Адаптивная система обучения

Авторами технологии коллективный способ обучения (КСО) являются:

Ривин Александр Григорьевич – русский педагог – новатор, автор метода коллективной учебной работы с применением диалогических пар смешанного состава.

Дьяченко Виталий Кузьмич – профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского ИПК, современный теоретик КСО.

А.Г. Ривин разработал и применил свою методику обучения (прообраз КСО) в 1918 г. в небольшом украинском местечке Корнин (его метод получил название корнинский). Три четверти времени объяснял А.Г. Ривин и проводились диалогические сочетания (оргдиалог), остальное время – самостоятельная работа и частые выступления учеников с комментариями учителя. Постоянные обсуждения, споры исключали зубрежку, натаскивание, механическое запоминание изучаемого материала. Успехи в развитии учеников были удивительными: подростки, которые почти не умели говорить, формулировать свои суждения научились выступать с докладами, рассуждать, доказывать, участвовать в дискуссиях, у них проявились преподавательские способности и т.д. Все изменения в развитии учащихся осуществились за короткое время (десять месяцев), поэтому сам А.Г. Ривин свой метод назвал «талгенизмом» (от слов «талант» и «гений»). Ученики А.Г. Ривина работали в парах, состав которых постоянно менялся. Например, если я – ученик, то я в процессе обучения работаю с каждым учеником в отдельности, каждого при этом чему-то обучаю и чему-то у каждого учусь. Если же брать всю группу, то все работают со мной как бы по очереди. А.Г. Ривин давал разные названия такой форме организации обучения: организованный диалог (оргдиалог), корнинский диалог, сочетательный диалог или метод диалогических сочетаний.

Идеи А.Г. Ривина и его педагогический опыт были обобщены и теоретически осмыслены В.К. Дьяченко. По мнению В.К. Дьяченко, главными категориями дидактики выступают обучение и общение. **Обучение** – это общение между обучающими и обучающимися. **Обучающие** – те, кто имеет знания и опыт, а **обучаемые** – те, кто эти знания в процессе обучения (общения) приобретают. Следовательно, **обучение** – это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает.

Общение – это речевое взаимодействие между людьми, в процессе которого и посредством которого происходят:

- 1) обмен информацией (мыслями, идеями, теорией, взглядами и т.д.);
- 2) управление деятельностью;
- 3) установление или формирование отношений (В.К. Дьяченко).

Так как обучение – это **общение**, оно может происходить в **четырёх структурах**:

1. **Общение двух людей в обособленной паре**, когда в каждый момент общения один из участников общения говорит, а другой слушает. При этом их роли могут меняться. Это простейший случай общения.

2. Очень часто непосредственное общение происходит как **групповое**. В каждый момент такого общения один говорит, а несколько или много людей его слушают.

3. **Общение в парах сменного состава**. Мы чаще всего общаемся с разными людьми: с каждым в отдельности и по очереди.

4. **Опосредованное общение**, оно осуществляется через письменную речь и другие средства, которые могут ее заменить.

Обучение может существовать как общение в паре (учитель – ученик, ученик – ученик), парная форма организации процесса обучения. Если обучение происходит по групповой структуре общения, то мы имеем групповую форму организации процесса обучения, например, лекцию, семинар, беседу, групповую консультацию, экскурсию с классом, коллоквиум и т.д. Если ученик работает с книгой, решает задачу или выполняет упражнение и при этом ни с кем не общается, то форма организации его учебной работы – индивидуальная. Индивидуальная, парная и групповая организационные формы обучения в школах и вузах используются давно и получили название традиционные.

Коллективным способом обучения является такая его организация, при которой обучение осуществляется путем общения в парах сменного состава, когда каждый учит каждого (табл. 4.5). Согласно концепции В.К. Дьяченко коллективная форма организации учебных занятий только одна – это работа в парах сменного состава.

Таблица 4.5

**Модель организации обучения
на основе коллективного способа обучения (КСО)**

Этапы работы по изучению текста (темы, параграфа)	Характеристика этапов
Работа в паре сменного состава	Методика сотрудничества в паре 1. Изложение того, что было проработано с предыдущими товарищами 2. Чтение и обсуждение следующего абзаца (части текста, представляющего собой нечто целое, логически связанное и не превышающей 10 – 12 строчек)

Этапы работы по изучению текста (темы, параграфа)	Характеристика этапов
Работа в паре сменного состава	Методика сотрудничества в паре 3. Выработка формулировки заголовка, вопроса, пункта плана или тезиса, адекватных содержанию проработанного абзаца 4. Запись формулировки в тетрадь
Работа в паре при проработке последнего абзаца	– Изложение содержания всего материала – Выполнение всех заданий после параграфа – Ответы на все вопросы друг друга
Работа в микрогруппе	Необходимо сдать тему, выступив в малой группе
Зачет	Необходимо сдать тему учителю или ученику – консультанту

На основе организации работы пар сменного состава можно осуществлять обучение и взаимообучение на разных этапах изучения учебной темы (при актуализации опорных знаний, на этапе первичного введения учебного материала, в процессе повторения, коррекции, контроля и оценки знаний и способов деятельности). В.К. Дьяченко описывает методики взаимных диктантов, письменного и устного выполнения упражнений в парах сменного состава, решения задач, заучивания стихотворений и т.д.

Алгоритм работы в парах сменного состава по методике взаимообмена заданиями [29]

Предварительно заготавливаются карточки, которые могут быть даны в готовом виде в учебном пособии. В каждой карточке содержится три аналогичных задания (задачи, упражнения, примеры).

Запись образца решения (выполнение задания) в тетради напарника

- Прочитай напарнику задание из своей карточки.
- Реши в тетради напарника пример № 1 из своей карточки, объясняя решение вслух.

Проверка понимания нового правила

- Проследи, как твой напарник решает пример № 2 из твоей карточки.

Смена ролей

- Поменяйтесь ролями. Теперь твой напарник даст тебе задание своей карточки.

Самостоятельная работа над заданием № 3

• Обменяйтесь карточками и одновременно каждый самостоятельно выполните пример №3.

Проверка друг друга

• Обменяйтесь тетрадями, проверьте друг у друга правильность выполнения примера № 3.

Смена напарника

• Поблагодарите друг друга и смените партнера.

Таким образом, по мнению В.К. Дьяченко, история школы и системы образования включает несколько стадий развития организационных форм обучения [28]:

1. **Индивидуальный способ обучения (ИСО)**, в основе которого лежал парно-индивидуальный метод обучения (примерно до XVI – XVII вв.).

2. **Групповой способ обучения (ГСО)**, в основе которого был и пока еще остается группо-парно-индивидуальный метод.

3. **Коллективный способ обучения (КСО)** (работа в парах сменного состава). Самостоятельность и коллективизм в процессе обучения – главные признаки КСО.

Автором адаптивной системы обучения является А.С. Границкая. Она выделяет следующие проблемы процесса обучения: безделье учеников на уроке, низкая контролируемость результатов деятельности, отсутствие адаптированности учебного процесса к индивидуальным особенностям учащихся, ориентация на среднего ученика и т.п. В связи с этим предлагает новую модель организации процесса обучения – адаптивную систему (АСО). Обучение это не только сообщение новой информации, но, прежде всего, обучение приемам самостоятельной работы, контролю, взаимоконтролю, приемам исследовательской деятельности, умению самостоятельно добывать знания, обобщать, делать выводы и т.д.

В основе АСО лежит принципиально новая модель обучения (табл. 4.6). Организационная структура урока позволяет увеличить время самостоятельной работы учащихся. Учение в условиях АСО становится преимущественно активной самостоятельной деятельностью. Время урока максимально используется для устной самостоятельной работы учащихся при условии, что для каждого говорящего обеспечен слушающий партнер (работа в статических, динамических и вариационных парах). Для обособленной самостоятельной работы, включающей чтение, письмо, решение задач, выполнение практических и лабораторных заданий, создаются многоуровневые программы, которые выполняются в классе и частично дома независимо от других видов деятельности ученика.

Модель организации обучения на основе АСО

Обучение	Учение
1. Управление самостоятельной работой учащихся	1. Самостоятельная работа учащихся: • обособленная самостоятельная работа • работа в парах: – статических – динамических – вариационных
2. Индивидуальное обучение	2. Индивидуальная работа с учителем

Этапы учебного занятия, построенного на основе адаптивной системы обучения, можно представить следующей таблицей (табл. 4.7).

Таблица 4.7

Этапы технологии

Деятельность учителя	Этапы	Деятельность ученика
Обучает всех	1. Традиционное обучение	Все ученики работают совместно с учителем
Управляет самостоятельной работой учеников	2. Самостоятельная работа учащихся	Работают самостоятельно под руководством учителя: • обособленная самостоятельная работа • работа в парах: – статических – динамических – вариационных
Осуществляет включенный в работу контроль и работает индивидуально, отключая учащихся от самостоятельной работы по очереди	3. Индивидуальное обучение	Работа ученика с учителем индивидуально

После первого этапа урока (когда учитель обучает всех), начинают два параллельных процесса: самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя.

Самостоятельная работа учащихся при адаптивной системе обучения происходит в парах сменного состава, как и при коллективном способе обучения, однако эти пары имеют свою специфику. Выделяется три типа пар: статическая, динамическая и вариационная [20].

Статическая пара формируется по желанию учеников, так как для эффективной работы большую роль играет фактор контактности и доб-

пожелательности. В статической паре объединяются учащиеся, сидящие вместе за одной партой. Учащиеся работают как в режиме взаимообучения, так и в режиме взаимоконтроля. Работа в такой паре повышает речевую и мыслительную активность учеников, так как они говорят, доказывают, проверяют, подсказывают, оценивают, корректируют свою работу и работу товарища (схема 4.1). Статическая пара является школьной подготовки к работе в динамических и вариационных парах.

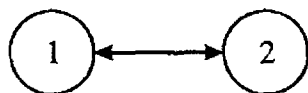


Схема 4.1 Статическая пара

Статическая пара является одним из наиболее эффективных механизмов, обеспечивающих регулярное общение учащихся друг с другом на уроке. Взаимопомощь становится типичным видом взаимоотношений в паре независимо от уровня подготовленности и общей обученности партнеров. Успешно работают вместе и два сильных, и два слабых учащихся, и сильный со слабым при условии взаимного расположения друг к другу.

Для работы в динамической паре необходимо четыре человека, объединяются учащиеся двух соседних парт. Учитель раздает четыре варианта заданий и каждый работает с каждым по определенному алгоритму (схема 4.2).

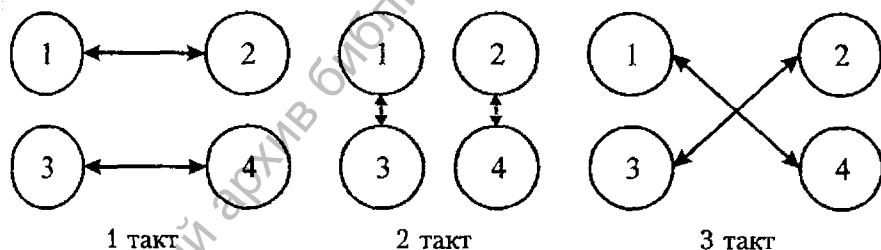


Схема 4.2 Динамическая пара

Динамическая пара, возникшая в рамках АСО как средство адаптации учащихся в условиях постоянной смены партнеров, является аналогом диалогических сочетаний или оргдиалога в методике А.Г. Ривина. Каждая четверка работает по заданию, написанному на доске или на плакате. Учитель дает 4 варианта заданий, 4 вопроса, 4 пункта плана. Могут быть группы и с большим количеством участников коллективной работы,

только их число обязательно должно быть четным. Могут быть сформированы группы с разным количеством участников. Все зависит от особенностей класса, возраста, индивидуальных особенностей учащихся.

Подготовка материалов для работы в динамической паре может быть поручена самим учащимся. Например, каждый ученик выполняет свое, предложенное ему учителем задание. Результат выполнения фиксируется письменно. Учитель проверяет выполненное задание у каждого ученика. Имея на руках проверенное учителем задание, каждый ученик может в течение нескольких уроков выполнить это задание устно совместно с каждым учеником класса, работая в большой динамической паре. Работа в динамической паре наиболее эффективна, когда в ней осуществляется функция контроля, так как последовательность опроса с его вариативностью воспринимается каждым учеником как естественное общение. Контроль в динамической паре постепенно сливается с обучением. Опрашивающий ученик выступает не в качестве строгого контролера, а в качестве помогающего, консультирующего и советующего. Затем роли меняются.

Коллективная работа над текстом в условиях сменности партнеров создает условия для совершенствования механизма адаптации учащихся друг к другу в процессе совместной работы. Во время такой работы происходит взаимообогащение, развитие мышления и речи в благоприятных для каждого условиях общения друг с другом при полной релаксации. Общение идет один на один, полностью снимаются стрессовые состояния, страх допустить ошибку.

Управление таким видом работы представляет определенные трудности, необходимо специально готовить градуированные по сложности и объему тексты с учетом дифференцированного подхода к учащимся. Важно научиться управлять сменой партнеров.

Специфика **вариационной пары** заключается в том, что после первого такта работы происходит взаимообмен заданиями, в связи с чем схематическое изображение алгоритма работы учеников приобретает следующий вид (схема 4.3).

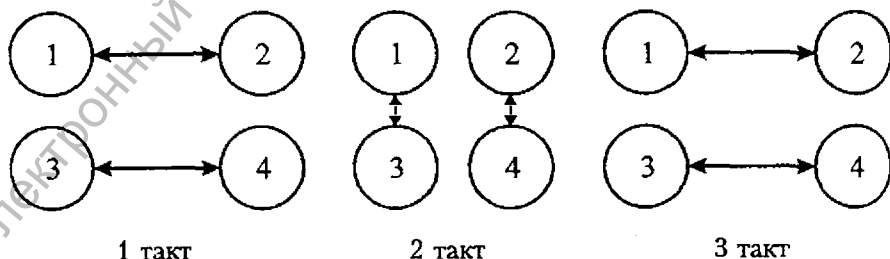


Схема 4.3 Вариационная пара

В вариационной паре обрабатываются разные материалы, подготовленные каждым членом коллектива самостоятельно. Например, каждый готовит карточку с вопросами, задачами, примерами. После проверки карточек учителем, который подходит к каждому ученику, учащиеся усаживаются в четверке так, чтобы каждый из них мог варьировать режим работы, т.е. работать то с левым, то с правым соседом. Работа ведется в три такта. Первый такт – работа с рядом сидящим. Каждый опрашивает соседа устно по своей карточке. Партнеры задают друг другу вопросы, сличают ответы с записью на обороте карточки. Задачи и примеры решаются устно. Проверяющий следит за ходом решения по записям на обороте карточки. После взаимопроверки и взаимообучения партнеры меняются карточками. Поворот к новому партнеру. Начинается второй такт – работа с учеником, сидящим за соседней партой. Проверяющий работает по карточке, по которой только что был проверен сам. На обороте имеется запись ответов на вопросы или ход решения задач и примеров. Так что каждый проверяющий вполне компетентен, может и проверить, и обучить. После завершения работы происходит смена карточек. Поворот к прежнему партнеру. Третий такт – работа с прежним партнером, но по новой карточке. Работа завершается как только вернулась своя карточка.

Работа в динамической и вариационной паре, по мнению А.С. Границкой, демократична по своей сути. Каждый оказывается в равных условиях, каждый становится достаточно компетентным по своей части задания, может успешно обучать каждого и контролировать результаты деятельности независимо от уровня общей подготовленности.

Адаптивная система обучения пытается исключить не контролируемость результатов учебной деятельности через введение комплексного блока контроля.

Комплексный блок контроля в АСО

- контроль учителя;
- самоконтроль опосредованный (т.е. безмашинные контролируемые программы);
- самоконтроль интериоризованный (внутренний);
- взаимоконтроль.

Единый педагогический процесс опирается на взаимопроникновение обучения и воспитания, ориентированных на развитие учащихся. Переход к адаптивной системе обучения создает условия для соединения обучения и воспитания в самом учебном процессе. В условиях АСО предоставляется возможность уделить внимание овладению основами самоорганизации личности (СОЛ) в процессе обучения.

Памятка учащегося по самоорганизации личности (СОЛ) [20]

1. Мои главные задачи: а) выработать у себя умение самостоятельно учиться и правильно мыслить; б) изучить основы наук; в) всесторонне развивать свои потенциальные силы и способности для будущей трудовой и общественной деятельности.

2. Я фактически всегда и всему учусь сам. Педагоги же могут только помогать овладевать умением учиться и управлять моим развитием и поведением.

3. Прежде всего надо формировать у себя: а) привычку к постоянной занятости каким-либо полезным делом; б) стремление всегда обдумывать и организованно выполнять намеченное и в процессе этого выполнения приобретать нужные знания и умения; в) трудоспособность и трудолюбие.

4. Неустанно работать над развитием важнейших способностей: интеллектуальных, прогностических, ценностно-ориентационных и других. Одновременно с этим выявлять и преодолевать имеющиеся недостатки в своем характере и поведении. Помнить, что от всего плохого легче избавиться сегодня, чем завтра.

5. Самый верный способ приобрести авторитет у окружающих – это быть им полезным. Люди уважают доброту, отзывчивость, трудолюбие, организованность, исполнительность, активность, добросовестность, соблюдение культуры взаимоотношений.

6. Друзьями СОЛ являются: а) высокое самосознание как орудие управления человеком своими действиями и поступками; б) целенаправленность как стимулятор активности личности; в) стремление к самовыражению и самоутверждению в общественной жизни; г) самокритичность и самоконтроль.

7. К врагам СОЛ относятся: а) отсутствие у человека желания трудиться, потребительская психология; б) предрасположенность к гипертрофии самолюбия, ведущего к формированию эгоизма; в) слабоволие, дурные (вредные) наклонности и привычки, разрыв между словом и делом, стремление к самооправданию своих недостойных поступков; г) неустойчивый характер.

8. Человек, не занимающийся планомерно и настойчиво самоорганизацией как важнейшим средством управления развитием своих существенных сил и способностей, невольно обкрадывает себя и общество.

9. Конечной целью обучения учащегося в школе является решение им важнейшей жизненной задачи: как найти самого себя, свое призвание и на основе этого сознательно избрать ту сферу деятельности, где он сможет лучше всего проявить себя и принести максимум пользы обществу.

Памятка для классного руководителя и учителя [20]

1. Осуществление личностного подхода к ученикам с учетом их конретных индивидуальных характеристик и духовных устремлений.

2. Все побуждения к самоорганизации должны опираться на принципы психологии: детерминизм (зависимость психики от образа жизни, изменение ее вслед за изменением образа жизни), единство сознания и деятельности, развитие психики и сознания в деятельности.

3. Наиболее эффективный путь к овладению основами СОЛ лежит через: а) удивление, создающее эмоциональный фон для восприятия; б) увлечение, побуждающее ученика к практическому овладению элементами СОЛ; в) усвоение, переводящее воспринятое в личностное достояние; г) применение на практике, закрепляющее усвоенное в структуре личности; д) убеждение в полезности приобретаемых умений по СОЛ.

Используя эти памятки, учитель постепенно подводит учащихся к практическому овладению основами самоорганизации личности. Овладение основами СОЛ в условиях перехода к АСО сочетается с целенаправленной работой по овладению приемами самостоятельной работы на уроке и дома, взаимоконтролем и самоконтролем.

3. Технологии обучения на основе схем и знаковых моделей учебного материала. Опора, опорный сигнал, опорный конспект

Виктор Федорович Шаталов – народный учитель СССР, профессор Донецкого института социального образования, разработал и воплотил на практике технологию интенсификации обучения на основе работы с опорными конспектами. Главная заслуга В.Ф. Шаталова – разработка системы учебной деятельности школьников, обеспечивающей достаточно полную и всеобщую активность на уроке. Идеи В.Ф. Шаталова обогатили такое направление в теории и практике педагогического процесса как педагогика сотрудничества, основные положения которого были охарактеризованы в теме № 3.

Дидактические принципы В.Ф. Шаталова

- Применение ориентировочной основы действий в виде наглядных опорных конспектов.

- Изучение учебного материала крупными блоками. Изложение материала большими блоками (тема, раздел), писал В.Ф. Шаталов, позволяет лучше его осмыслить, осознать логические взаимосвязи там, где раньше были лишь отдельные теоремы, правила, параграфы. Ученику предоставляется возможность увидеть всю дорогу, а не часть ее, узнать, что ждет впереди.

- Обучение на высоком уровне трудности.

- Обязательный поэтапный контроль.
- Многократное повторение.
- Учение без принуждения.
- Ситуация успеха.
- Гласность и открытость результатов учебной деятельности.
- Открытые перспективы (возможность корректирования результатов).

Главными понятиями выступают «опорный конспект», «опора», «опорный сигнал». **Опорный конспект** – наглядная схема, в которой отражены подлежащие усвоению единицы информации, представлены различные связи между ними, а также введены знаки, напоминающие о примерах, опытах, привлекаемых для конкретизации абстрактного материала. Опорный конспект можно представить как систему опорных сигналов в виде краткого условного конспекта. Это набор ключевых слов, знаков и других опор для мысли, определенным образом расположенных на листе.

Опора – ориентировочная основа действий, способ внешней организации внутренней мыслительной деятельности ребенка.

Опорный сигнал – ассоциативный символ (знак, слово, схема, рисунок), заменяющий некое смысловое значение.

Опора и опорный конспект позволяют ученикам свертывать и развертывать предъявляемый для изучения текст, и сама эта операция свертывания и развертывания, доступная каждому ученику, облегчает понимание и запоминание материала, исключает возможность зубрежки. Ученики не только следят за мыслью учителя, по опорному конспекту они сами могут проходить путями мысли учителя.

Компактные, необычные опорные сигналы, вызывая живой интерес учащихся, побуждают их к активному труду, поиску, обостряют внимание ко всем проблемам, которые оказываются в поле их активного восприятия. В.Ф. Шаталов указывал, что благодаря им вырабатывается чрезвычайно важное умение – подмечать необычное в явлениях и предметах будничных, а это уже отличительное свойство таланта. Составляющие таланта – целеустремленность, настойчивость в поиске, умение обобщать разрозненные факты, наблюдения и мысли.

Алгоритм работы с опорными сигналами или семь этапов

В.Ф. Шаталова работы над теоретическим материалом

1. Развернутое, образно-эмоциональное объяснение учителем отобранных для урока параграфов или обычное объяснение учителя у доски (с мелом, наглядностью, ТСО).
2. Повторное краткое объяснение учителя по красочному плакату – опорному конспекту. Сжатое объяснение учебного материала по опорно-

му плакату (увеличенная копия листа с опорными сигналами), озвучивание, расшифровка закодированного с помощью разнообразных символов основных понятий и логических взаимосвязей между ними.

3. Фронтальное закрепление учебного материала по блокам конспекта, организуемое учителем и воспроизведение опорного конспекта в тетрадях учащимися. В.Ф. Шаталов назвал этот этап – изучение опорных сигналов, которые получает каждый ученик и клеивает их в свои альбомы.

4. Самостоятельная работа учащихся дома: опорный конспект + учебник + помощь родителей.

Памятка учащемуся: вспомни объяснение учителя, используя конспект; прочти заданный материал по книге; сопоставь прочитанное с конспектом; расскажи материал учебника с помощью конспекта; запомни наизусть конспект как опору рассказа; воспроизведи письменно конспект и сравни с образцом.

5. Письменное воспроизведение опорных сигналов на следующем уроке или первое повторение – фронтальный контроль усвоения конспекта (урок – контроль конспекта).

6. Ответы по опорным сигналам (письменные и устные: все учащиеся воспроизводят опорный конспект по памяти, учитель проверяет работы по мере поступления, одновременно идет «тихий» и «магнитофонный» опрос.

7. Постоянное повторение и углубление ранее изученного материала (организация взаимопомощи – «педагогический десант» – не только между одноклассниками, но и между старшими и младшими ребятами). Успех обучения во многом зависит от повторения. Сверхмногократное повторение с включением трех видов памяти – зрительной, слуховой и моторной – приводит к тому, что хочет ученик или не хочет, он все равно будет знать и уметь все, что требуется.

Формами контроля в данной технологии выступают письменный контроль по опорным конспектам, самостоятельные работы, устный громкий опрос, «тихий» опрос, магнитофонный опрос, парный взаимоконтроль, групповой взаимоконтроль, домашний контроль, самооценка.

Каждая оценка, полученная учениками, заносится на открытый для обозрения лист группового учета знаний. Каждый учащийся имеет право исправить полученную отметку на более высокую. В этом состоит принцип открытых перспектив. Каждая оценка должна быть стимулом для учебной деятельности и вызывать положительную реакцию.

Причина успехов опорных конспектов В.Ф. Шаталова может быть найдена и в том, что они решали одну из самых сложных проблем массового обучения – проблему проверки домашнего задания у каждого ученика на каждом уроке. Одного взгляда учителя на опорный сигнал

было достаточно, чтобы справедливо оценить работу каждого ученика. Когда ученик работает систематически, каждый день, не надеясь на то, что его не спросят, он быстро развивается, он больше не числится в отстающих. Работа в атмосфере успеха всегда приносит позитивные результаты обучения. Технология В.Ф. Шаталова реализуется в соответствии со специальной организацией мнемической деятельности учащихся, которая и обеспечивает прочность знаний, готовность учащихся к их актуализации в соответствии с решаемой учебной задачей. В.Ф. Шаталовым разработан своеобразный путь реализации принципа формирования мнемической деятельности как основы развивающего обучения (З.И. Калмыкова). Его система обучения направлена на прочное усвоение и оперативное применение знаний.

В.Ф. Шаталов не просто провозгласил, что от веры учителя в возможности каждого своего ученика, от его настойчивости, терпения, умения вовремя прийти на помощь зависят успехи его учеников на трудном пути познания, но и всей своей практической деятельностью доказал данный постулат.

4. Игровые технологии. Функции игровой деятельности

Проблемы игровой деятельности разрабатывались в трудах К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, Ж. Пиаже, З. Фрейда и др. Игра – один из основных видов деятельности человека. В структуре игры как деятельности входят следующие этапы:

- целеполагание;
- планирование;
- реализация задуманного;
- анализ результатов.

В качестве **компонентов** игровой деятельности можно назвать:

Моделируемый мир. Здесь необходимо представить условия и законы существования моделируемого мира. Чем полнее и ярче он будет описан, тем разнообразнее и продуманнее будут действия игроков. Схема описания такова:

- а) место действия;
- б) время действия;
- в) действующие лица и занимаемое ими положение;
- г) важные события, предшествовавшие моделируемому периоду времени;
- д) ситуация, сложившаяся на начало игры.

Правила игры. Правила являются основным Законом игры, поэтому их разработка должна вестись с юридической скрупулезностью, во избежание различных толкований.

Игровые действия как средство реализации ролей.

Игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей ювыми, условными.

Командные и (или) индивидуальные вводные.

Командные и индивидуальные вводные разрабатываются организаторами игры, либо самими игроками, по согласованию с организаторами. Вводные помогают участникам лучше осознать свою роль, определить свое место в моделируемом мире и наметить линию поведения. Командные и индивидуальные вводные должны содержать следующую информацию:

Командная вводная:

- а) название команды (группы, народа, страны);
- б) легенда команды:
 - происхождение,
 - важные исторические события,
 - легенды, предания,
 - обряды, религия,
 - командные тайны;
- в) структура команды:
 - управление,
 - социальный состав,
 - отношения между слоями и членами команды;
- г) отношения команды с окружающими:

- друзья,
- враги,
- нейтральные силы;
- д) цели команды в игре.

Индивидуальные вводные:

- а) игровое имя;
- б) возраст;
- в) официальные биографические данные;
- г) нынешнее положение в обществе;
- д) отношение к окружающим;
- е) предметы и личные тайны;
- ж) игровая информация;
- з) цели в игре.

От того, насколько продуман этот пакет данных, зависит весь ход игры.

С.А. Шмаков выделяет следующие **функции игры** как феномена педагогической культуры.

Социализация – средство включения ребенка в систему общественных отношений.

Межнациональная коммуникация – позволяет усваивать общечеловеческие ценности, культуру представителей различных национальностей.

Самореализация – возможность проявить себя.

Диагностика – позволяет педагогу диагностировать различные проявления ребенка (интеллектуальные, творческие, эмоциональные и др.). С другой стороны, игра дает возможность для самодиагностики.

Терапевтическая функция – использование игры как средства преодоления различных трудностей в поведении, общении, учении и т. п.

Функция коррекции – внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей.

Развлекательная функция.

Существуют различные классификации игр, в том числе и обучающих или дидактических игр. Педагогические игры разнообразны по:

- дидактическим целям;
- организационной структуре;
- специфике содержания.

Дидактические игры следует отличать от детских игр, в которых свободная игровая деятельность выступает как самоцель. Специфическим признаком дидактических игр является их преднамеренность, планируемость, наличие учебной задачи и предполагаемого результата. Такие игры ограничены во времени, в большинстве случаев игровые действия подчинены фиксированным правилам. Цели обучения при использовании дидактической игры достигаются через решение игровых задач. При проведении игры учитель выступает одновременно как организатор двух взаимосвязанных, но существенно различающихся видов деятельности учащихся – игровой и учебно-познавательной, стремится не только достичь дидактической цели, но и сохранить и развить увлечённость, заинтересованность, самостоятельность детей. В средней школе дидактические игры проводятся в целях повторения, закрепления и проверки усвоения изученного материала (диктанты-соревнования, путешествия, решение кроссвордов и т.д.).

Перспективным является применение дидактических игр, основанных на имитации или моделировании реальных или гипотетических жизненных ситуаций (например, игры, моделирующие деятельность социальных институтов в обществоведческих курсах, ролевые игры, конференции и дискуссии по различной тематике, комплексные межпредметные игры). Эти дидактические игры характеризуются не только познавательным, но и мировоззренческим, а также эмоционально-личностным воздействием на обучающихся.

Имитационно-моделирующие дидактические игры требуют значительных затрат времени и организационных усилий по их проведению и последующему обсуждению. Учитель обычно предваряет проведение такой игры, моделированием ее хода, уточняя возможные сложности и т.д. Распределение ролей может происходить как по инициативе учителя, так и по выбору учащихся. Необходимо определенное время на освоение ролей, в некоторых случаях целесообразно провести «вхождение» в роль. В дидактическом плане особенно важным является обсуждение хода и результатов игры при активном участии самих учащихся.

Примеры дидактических игр

Снежный ком. Определяется рассматриваемый вопрос. Игра проводится по рядам или по цепочке. Начинает первый ученик с сообщения известных ему фактов, явлений, понятий и т.д. Второй ученик продол-

ет, не повторяя того, что было уже сказано. Тот, кто ошибается, ничего не знает, выходит из игры. Игра завершается обобщением учителя.

Азбука. Задается любая буква алфавита. Учащимся (индивидуально в паре или группе) предлагается за определенное время написать список, состоящий из слов, начинающихся с этой буквы и тесно связанных с изучаемой темой. Побеждает команда с самым длинным списком.

Отгадай термин. Один из участников игры (водящий) выходит из класса. Ребята загадывают какое-либо понятие по изучаемой теме. Вызывается водящий, он должен его отгадать. Ему разрешается задавать вопросы всем участникам игры. Но ответы могут быть только такими: «да», «нет», «отчасти». Игра приучает участников логически размышлять, правильно формулировать вопросы, приходит к правильным выводам.

Турнир. В этой игре два ученика соревнуются в своих знаниях. Игра начинается со жребия, кому первому начинать. Далее первый участник должен задать вопрос по данной теме, второй участник отвечает. Если он ответил правильно, то сам задает вопрос, на который отвечает третий участник турнира. Беседа идет до тех пор, пока кто-либо из участников даст неверный ответ или не сможет задать вопрос.

Переводчик. Эта игра хороша при работе с терминами. Трудность усвоения различных понятий определяется сложностью научного языка. Зачастую школьники просто зазубривают определения понятий, не понимая их смысла. В процессе игры школьникам предлагается перевести определение понятия с научного языка на доступный.

Три предложения. Ученикам предлагается прочитать текст (это может быть отрывок из учебника, хрестоматии, сборника документов или специально заготовленный учебный текст) и передать его содержание тремя простыми короткими предложениями. Побеждает тот, у кого рассказ короче и при этом дает точное толкование текста. Эта игра развивает важное умение — выделять главное, составлять план, конспект, реферат.

Найди ошибки. Ученикам предлагается текст с ошибками и они должны их выявить. Эта игра обычно используется при закреплении и повторении учебного материала. Однако ее можно использовать и при изучении нового материала, если перед поиском ошибок ученики познакомились с таким же текстом, но без ошибок. Таким образом, правильный текст является частью игры.

Уроки, которые проводятся на основе игровой деятельности учащихся, можно классифицировать на уроки по аналогии с организованными событиями, уроки по аналогии с известными видами деятельности, уроки по аналогии с известными телепередачами, уроки с игровой состязательной основой, уроки, опирающиеся на фантазию и др. (под-

робную характеристику таких уроков смотрите в работах С.В. Кульневича и Т.П. Лакоцениной, рекомендованных к данной теме).

Уроки по аналогии

с организованными событиями

- урок-аукцион
- урок-конференция
- урок-пресс-конференция
- урок-суд
- урок-защита диссертации

Уроки по аналогии с известными видами деятельности

- урок-исследование
- урок-интервью
- урок-диспут
- урок-дискуссия
- урок-мозговой штурм (УМШ)

Уроки, опирающиеся на фантазию

- Урок-сказка
- Урок-творческий отчет
- Урок-выставка
- Урок-фантастического проекта

Уроки по аналогии

с известными телепередачами

- Урок «Что? Где? Когда?»
- Урок «Умники и умницы»
- Урок «Брейн-ринг»
- Урок «Поле чудес»
- Урок «КВН»

Уроки с игровой соревновательной основой

- Урок в форме игры «Лото»
- Урок-деловая игра
- Урок эстафета
- Урок-конкурс
- Урок-викторина

Использование игровых технологий в учебном процессе предполагает подготовительный этап, на котором активное участие принимают ученики. Они делятся на группы, выполняют определенную подготовительную работу, что повышает уровень мотивации учащихся, развивает познавательный интерес, коллективизм, создает условия для более глубокого погружения в изучаемые проблемы и связывает учебную и внеклассную работы.

5. Исследовательский подход в обучении.

Технология учебного исследования

Технология учебного исследования описана в работах Дж. Брунера, Д. Шваба, Р. Теннисона, Г. Альтшуллера, М. Кларина, А.И. Савенкова и др. Исследовательский подход в обучении состоит в знакомстве учащихся с методами научного познания, развивает мышление и творческую самостоятельность.

Начало осмысления технологии учебного исследования нужно искать в разработке **исследовательского метода обучения**. **Исследовательский метод обучения** – это организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путем постановки учителем познавательных и прак-

ческих задач, требующих самостоятельного, творческого решения. функциями исследовательского метода выступают: организация творческого поиска и применения знаний, создание условий для овладения методами научного познания в процессе деятельности по их поиску, формирование интереса, потребности в творческой деятельности и самобразовании.

Идеи исследовательского метода появились в педагогике в последней трети XIX в., биолог А.Я. Герд, историк М.М. Стасюлевич, химик Р.Э. Армстронг, естествоиспытатель Т. Гексли сформулировали общую идею метода, называвшегося у разных педагогов эвристическим, лабораторно-эвристическим, опытно-испытательным, методом лабораторных уроков, естественно-научным и др. Проникая в практику обучения, данный метод способствовал ликвидации системы заучивания учебного материала, формированию готовности к самостоятельной умственной деятельности школьников, создавал в школе атмосферу увлеченности учением, доставлял учащимся радость самостоятельного поиска и открытия.

Исследовательское обучение было созвучно идеям реформаторской педагогики конца XIX – начала XX вв. в Западной Европе, США и России. Это был период активного внедрения принципиально новых подходов к обучению, создания новой «активной школы», «школы действия». Исследовательский метод был очень популярен в Советской России в 20-е гг. XX в. Последовательными сторонниками исследовательского подхода в обучении выступали К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, американский философ и педагог Д. Дьюи.

В конце 50-х гг. усилилось внимание советских исследователей к активизации познавательной деятельности учащихся (Б.П. Есипов, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина) и к реализации исследовательского подхода в обучении. При реализации исследовательского метода у учащихся формируются такие элементы творческой деятельности, как самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, выявление новой функции и структуры объекта, комбинирование из известных способов деятельности нового, альтернативный подход к поиску решения проблемы.

В настоящее время, по мнению А.И. Савенкова, необходимо не просто использовать исследовательские методы в обучении, а переходить к принципиально иной модели обучения, где приоритетные позиции занимает познавательная деятельность самого ребенка.

Т.А. Файн выделяет следующие функции исследовательского подхода в обучении:

- воспитание познавательного интереса;
- создание положительной мотивации учения и образования;
- формирование глубоких, прочных и действенных знаний;

- развитие интеллектуальной сферы личности;
- формирование умений и навыков самообразования;
- развитие познавательной активности и самостоятельности.

Под исследовательской деятельностью учащихся понимается деятельность, связанная с поиском ответа на исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере. Учебное исследование сохраняет логику научного исследования, но объективно новое знание не открывается, хотя могут быть и исключения при решении, например, узкоприкладных или экспериментальных задач.

Сущность исследовательского подхода в обучении состоит в:

- а) организации научно-поисковой исследовательской деятельности учащихся;
- б) введении в учебный процесс общих и частных методов научного познания на всех его ступенях (от восприятия новой информации до применения на практике новых знаний и способов деятельности);
- в) актуализации внутрипредметных и межпредметных связей, реализации принципа интеграции знаний;
- г) усложнении содержательной и совершенствовании процессуальной сторон познавательной деятельности;
- д) изменении характера взаимоотношений «учитель – ученик – коллектив учащихся» в сторону сотрудничества.

Д.Г. Левитес, обобщая дидактические разработки различных авторов, представил следующий **алгоритм обучения** как учебного исследования:

- знакомство с литературой;
- выявление, формулировка проблемы;
- прояснение неясных вопросов;
- формулирование гипотез;
- планирование и разработка учебных действий;
- сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств);
- соотнесение данных и умозаключений;
- подготовка и написание сообщения;
- выступление с подготовленным сообщением;
- переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы;
- проверка гипотез;
- построение обобщений, выводов, заключений.

Пути реализации исследовательского подхода в обучении

- Изучение учебного материала крупными блоками.
- Широкое применение лекций различной типологии: вводные, тематические, с заранее запланированными ошибками, визуализации, проблемные и т.д.

- Органическое сочетание различных организационных форм обучения: семинаров, диспутов, консультаций, собеседований, практикумов, кассий, экскурсий и т.д.

- Использование опережающих домашних заданий, результаты которых оформляются как доклады, рефераты, рецензии, проекты, аннотации и т.п.

- Взаимосвязь учебной и внеклассной работы, организация различных форм поисково-творческой деятельности школьников за рамками урока. лическим продолжением урока или серии уроков может стать какая-либо форма внеклассной научно-исследовательской деятельности («Неделя науки», научно-практическая конференция, устный журнал «В мире науки», викторины, конкурсы, олимпиады, дебат-клубы), материалом к которым служат самостоятельные научные исследования учащихся.

- Проведение комплексных семинаров учителями различных предметов для реализации межпредметных связей и принципа междисциплинарного подхода при изучении предмета учебного исследования.

Обучение учащихся навыкам исследовательской деятельности вполне осуществимо в непосредственной учебной деятельности на уроке, через систему дополнительного образования, включение учащихся в выполнение научных работ для различных конкурсов научно-исследовательской деятельности. К нетрадиционным формам организации урока с исследовательской деятельностью учащихся относятся: урок-лаборатория, урок-экспертиза, урок-творческий отчет, урок изобретательства, урок – «патент на открытие», урок открытых мыслей, урок фантастического проекта, урок-защита исследовательского проекта, урок-исследование и др.

Некоторые стратегии, формы и методы организации исследовательской деятельности были описаны при характеристике процедур проблематизации в учебном взаимодействии, например, синектика, мозговой штурм, проблемный семинар, стратегия ИДЕАЛ и др. (см. тему № 2).

Важно учитывать, что процесс обучения учащихся началам научного исследования представляет собой поэтапное, с учетом возрастных особенностей, целенаправленное формирование всех компонентов исследовательской культуры школьников. Важнейшим компонентом **исследовательской культуры** выступает формирование и развитие различных способов учебной деятельности, например:

- мыслительных умений и навыков: анализ и выделение главного, сравнение, обобщение, систематизация, определение и объяснение понятий, конкретизация, опровержение, доказательство;

- умений и навыков работы с различными источниками информации;

- умений и навыков, связанных с культурой устной и письменной речи;

• специальных исследовательских умений (постановка целей и задач исследовательской деятельности, выдвижение гипотез и их проверка, моделирование, постановка и проведение эксперимента, вывод теоретических следствий и др.)

Ю.С. Мурашковский – консультант-эксперт по теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) осуществил типологизацию исследователей и дал характеристику качеств мышления, необходимых этим типам (табл. 4.8).

Таблица 4.8

Таблица типов исследователей

№ п/п	Тип исследователя	Объекты изучения
1	Собиратели	Факты, описание объектов и явлений
2	Аналоги	Свойства фактов, объектов, явлений
3	Классификаторы	Общности свойств фактов, объектов и явлений
4	Периодизаторы	Последовательности (изменения) классификаций
5	Эволюционисты	Закономерности и причины последовательности событий

Реализация исследовательского подхода в обучении возможна посредством организации и руководства исследовательскими проектами учащихся. В дополнение к содержанию проблемы использование проектного обучения в практике современной школы рассмотрим особенности применения **исследовательских проектов**, работа над которыми и формирует и развивает исследовательские способности учащихся.

Исследовательский проект учащегося может быть по содержанию монопредметным (выполняться на содержании одного предмета), междисциплинарным (интегрируется смежная тематика разных школьных дисциплин), надпредметным.

И.Д. Чечель предлагает такой алгоритм **управленческой деятельности учителя при организации учебного исследования** в форме исследовательского проекта. При планировании обучения на год учителю необходимо выделить ведущую тему (раздел) или несколько тем (разделов), которые позволяют организовать исследовательскую деятельность учащихся. Далее нужно сформулировать 15-20 примерных исследовательских тем на класс (как индивидуальных, так и групповых), работа над которыми потребует формирования определенной системы знаний и способов мыслительной деятельности и практического опыта. При определении перечня таких знаний и способов деятельности необходимо руководствоваться программными требованиями по соответствующему учебному курсу. Условиями успешности исследовательской деятельности могут выступать четкость и конкретность постановки исследовательских задач; определение планируемых результатов исследовательской работы; наличие необ-

димого материально-технического, научного, информационного обеспечения. Весьма эффективно применение инструкций или методических заданий по выполнению проекта: указание необходимой и дополнительной литературы по самообразованию, методы количественной и качественной обработки результатов исследования, требования к оформлению результатов работы. **Критерии оценки исследовательских проектов** отличаются от других типов проектов и в их качестве могут выступать:

- актуальность темы и предлагаемых решений, практическая направленность работы;
- объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность;
- уровень творчества, оригинальность раскрытия темы, подходов, решений;
- аргументированность предлагаемых решений, выводов, полнота библиографии;
- качество оформления проекта: соответствие стандартным требованиям к оформлению научных исследований, структуре текста, качество рисунков, схем, рисунков, таблиц и т. д.

Парадоксом исследовательского обучения, по мнению **А.И. Савенкова**, является то, что педагог, работающий в русле исследовательского обучения, может научить ребенка даже тому, чего не умеет сам. Учитель выступает творцом, но не носителем всех знаний на свете. В условиях исследовательского обучения учитель не обязан всегда знать ответы на все вопросы, но он должен уметь исследовать разные проблемы и научить этому своих учеников.

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 4

1. Выберите все варианты правильного ответа.

Любая задача становится познавательной проблемой, если

- а) опирается на прежний опыт и знания;
- б) не вызывает затруднения;
- в) вызывает познавательный интерес;
- г) представляет познавательную трудность;
- д) лично значима;
- е) требует выполнения действий по образцу.

2. Установите правильную последовательность этапов урока в технологии проблемного обучения.

- 1 а) представление – защита разрешенной проблемы;
- 2 б) рефлексия;
- 3 в) создание проблемной ситуации;
- 4 г) разрешение проблемы;
- 5 д) формулировка проблемы;
- 6 е) оценка результатов.

1	
2	
3	
4	
5	
6	

3. Выберите варианты всех правильных ответов.

Теоретические основы проектного обучения разрабатывались

- а) Б.Ф. Скиннером,
- б) Д. Дьюи,
- в) П.Я. Гальпериным,
- г) Е. Паркхерст,
- д) В. Кильпатриком,
- е) Л.С. Выготским.

4. Выберите варианты всех правильных ответов.

Проблема – это:

- а) знание о незнании;
- б) ситуация познавательного затруднения;
- в) учебная задача, требующая разрешения;
- г) отказ от участия в познавательной деятельности.

5. Дополните следующие предложения.

- а) по количеству учащихся проекты могут быть.....;
- б) по содержанию проекты делятся на.....;
- в) по продолжительности проекты подразделяют на.....;
- г) по доминирующему виду проектной деятельности.....

6. Выберите варианты всех правильных ответов.

Авторами технологии КСО (коллективный способ обучения) являются

- а) Б.Ф. Скиннер, г) В.К. Дьяченко,
- б) А.Г. Ривин, д) П.П. Блонский,
- в) А.С. Границкая, е) Л.С. Выготский.

7. Заполните пропуск.

Обучение, осуществляемое путем общения в парах сменного состава, называется.....

8. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|---|---|
| 1. «алфавит» | а) поабзацная проработка текста; |
| 2. проектное обучение | б) проблема, гипотеза, обоснование, решение; |
| 3. коммуникативно-диалоговые технологии | в) статическая, динамическая, вариационная пары; |
| 4. АСО | г) урок-аукцион, урок «поле чудес», урок-сказка, урок-викторина; |
| 5. КСО | д) вводная беседа, смыслотворчество, аналитика, рефлексия; |
| 6. проблемное обучение | е) знакомство с литературой, формулировка проблемы, формулирование гипотез, планирование работы, сбор данных, письменное описание полученных результатов; |

3. игровые технологии

ж) погружение, организация деятельности, реализация задуманного, рефлексия;

4. учебное исследование

з) форум, круглый стол, дебаты, дискуссия.

9. Расположите этапы работы с опорными конспектами в правильной последовательности.

- 1 а) повторное объяснение учителя по опорному конспекту;
- 2 б) фронтальное закрепление учебного материала по опорному конспекту;
- 3 в) объяснение учителя;
- 4 г) самостоятельная работа учащихся дома;
- 5 д) ответы по опорным сигналам;
- 6 е) постоянное повторение учебного материала;
- 7 ж) письменное воспроизведение опорных конспектов на следующем уроке.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

9. Заполните пропуски.

Комплексный блок контроля в АСО (адаптивная система обучения) включает

- а) контроль учителя;
- б).....;
- в).....;
- г).....

Лабораторный практикум

1. Восстановите алгоритм учебного взаимодействия в технологии проблемного обучения. Заполните колонку в таблице «деятельность учащихся» (табл. 4.9).

Таблица 4.9

Алгоритм деятельности в процессе проблемного обучения

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Создает проблемную ситуацию и организует процесс формулировки учебной проблемы.	
2. Создает микрогруппы для работы над проблемой и организует поиск решения проблемы.	
3. Организует представление результатов и их оценку.	
4. Организует процесс рефлексии на уроке.	

2. Сравните технологии проблемного и проектного обучения по следующим критериям:

- время возникновения;

- авторы;
- цели и предполагаемый образовательный результат;
- средства обучения;
- критерии оценки познавательной деятельности.

3. Предложите 2-3 проблемные ситуации, которые можно использовать для организации проблемного урока.

4. Разработайте свой опорный конспект по теме «Технологии организации познавательной деятельности учащихся». Подготовьте фрагмент лекции с использованием Ваших опорных сигналов.

5. Разработайте тематику исследовательских проектов для учащихся старших классов. Проекты могут быть как комплексные, междисциплинарные, так и монопредметные.

6. Составьте план урока на одну и ту же, выбранную Вами тему в трех вариантах, используя для этого разные игровые формы урока (уроки по аналогии с организованными событиями, уроки по аналогии с известными видами деятельности, уроки по аналогии с известными телепередачами, уроки с игровой состязательной основой, уроки, опирающиеся на фантазию).

7. Предложите задания для организации работы динамических и вариационных пар на разных этапах педагогического взаимодействия: при изучении нового материала, отработки умений и навыков, контроле учебных достижений.

Тема 5

ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ

Всякий согласится, что редкий ребенок успеет в какой-либо науке без помощи учителя.

В.Г. Белинский

Научимся программировать – научимся обучать.

А. Берг

Вопросы для изучения

1. Технология программированного обучения. Принципы программированного обучения. Виды обучающих программ.
2. Технология модульного обучения.
3. ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе).
4. Кейс-технология как средство управления познавательной деятельностью учащихся.

Понятия темы: кибернетика, линейное программирование, модульная технология, модульная программа, комплексная дидактическая цель (КДЦ), учебный элемент, обучающая программа, программированное обучение, разветвленное программирование, смешанное программирование, технология образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС), структура блока уроков в ТОГИС, учебная задача в ТОГИС, кейсы, классификация кейсов, способы работы с кейсами.

Основная литература

1. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96 с.
2. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 136 с.
3. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: практико-ориентированная монография. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
4. Шиямутина Е. Кейс-технологии в учебном процессе // Народное образование. – 2009. – № 2.

Дополнительная литература

1. Даутова О.Б., Крылова О.Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении. – СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.
2. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
3. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

Темы рефератов

1. Особенности реализации модульной технологии в учебном процессе.
2. Модульные программы как средство организации самостоятельной работы учащихся на уроках различных типов.
3. Программированное обучение в школе: методические аспекты реализации.
4. Особенности реализации ТОГИС (технологии образования в глобальном информационном сообществе).
5. Кейс-технология в учебном процессе: особенности реализации.
6. Кейс-технология как средство управления исследовательской деятельностью учащихся.

1. Технология программированного обучения.

Принципы программированного обучения.

Виды обучающих программ

Теория программированного обучения стала развиваться в тесной связи с достижениями кибернетики. **Кибернетика** – наука об управлении сложными динамическими системами, способными воспринимать, хранить и перерабатывать информацию и использовать ее для управления. Процессы и системы, изучаемые кибернетикой, имеют ряд черт, присущих также деятельности и поведению человека. В частности, обучение и воспитание могут рассматриваться как регулирование развития личности учащихся путем целенаправленного управления их деятельностью и поведением. Следовательно, понятия и методы кибернетики могут использоваться для моделирования и исследования некоторых сторон педагогического процесса, в том числе и для организации процесса обучения на строго упорядоченной основе с достижением гарантированного результата. Кибернетика задает общие требования к управлению процессом учения, а реализация этих требований в обучающих программах строится на основе данных психолого-педагогических исследований.

Первые шаги по разработке теоретических основ программированного обучения были сделаны в США в 40 – 50 гг. В 1954 г. профессор Б.Ф. Скиннер выдвинул теоретическое обоснование программированного обучения. **Программированное обучение** – относительно самостоя-

льное и индивидуальное усвоение знаний по обучающей программе. Учитель управляет познавательной деятельностью учащихся. В процессе обучения перед учащимися ставятся познавательные задачи, решение которых связано с такой переработкой информации учащимися, которая ведет к усвоению ими определенного объема знаний и способов мышления.

Основная проблема программированного обучения – построение алгоритмов обучения – программ, которыми должен руководствоваться обучающийся. Программированный метод частично помогает решить задачу, как учить, чтобы ученики не только получали знания, но и умели думать. Учитель управляет учением с помощью обучающей программы. Основное понятие программированного обучения – **обучающая программа**. Ее понимают как последовательность шагов (алгоритм), каждый из которых представляет микро-этап овладения единицей знания или действий.

Шаг программы состоит из 3 частей:

- Доза информации об изучаемом знании.
- Задания по работе с информацией.
- Контрольные задания и указания о переходе к следующему этапу.

В. Оконь дает следующее определение **программы** – это упорядоченная последовательность рекомендаций (задач), которые передаются с помощью дидактической машины или программированного учебника и выполняются учащимися.

2 основных принципа программированного обучения

1. Увеличение удельного веса самостоятельной работы.
2. Индивидуализация обучения.

Виды программирования

1. Линейное программирование

Создатель линейного программирования – Б.Ф. Скиннер, профессор психологии Гарвардского университета. Он выступил с ним впервые на конференции в Питтсбурге в 1954 г. Основой новой концепции стала бихевиористская психология, в соответствии с которой обучение основано на принципе $S \rightarrow R$, где S – stimulus, R – reaction. По этой концепции для любой реакции, соответственно усиленной, характерна склонность к повторению и закреплению. Усилением или наградой для обучающегося этим методом является подтверждение программой каждого удачного шага. Согласно биологизаторской бихевиористской теории учения между обучением человека и научением животных нет существенной разницы, обучающие программы должны решать задачи получения и закрепления правильной реакции. Для выработки правиль-

ной реакции используются принцип разбивки процесса на мелкие шаги и принцип системы подсказок. При разбивке процесса запрограммированное сложное поведение расчленяется на простейшие элементы (шаги), каждый из которых учащийся смог бы совершить безошибочно. При включении в обучающую программу системы подсказок требуемая реакция вначале дается в готовом виде (максимальная степень подсказки), затем с пропуском отдельных элементов (затухающие подсказки), в конце обучения требуется совершенно самостоятельное выполнение реакции (снятие подсказки).

Линейная программа в понимании Б.Ф. Скиннера характеризуется следующим:

1. Дидактический материал делится на незначительные дозы, называемые шагами (steps), которые учащиеся преодолевают шаг за шагом (step by step).

2. Вопросы или пробелы, содержащиеся в отдельных рамках программы (frame), не могут быть очень трудными, с тем, чтобы учащиеся не потеряли интереса к работе.

3. Учащиеся сами дают ответы на вопросы и заполняют пробелы, привлекая для этого необходимую информацию.

4. В ходе обучения учащихся сразу же информируют о том, правильны или ошибочны их ответы.

5. Все обучающиеся проходят по очереди все рамки программы, но каждый делает это в удобном ему темпе.

6. Значительное в начале программы число указаний, облегчающих получение ответа, постепенно ограничивается.

7. Во избежание механического запоминания информации одна и та же мысль повторяется в различных вариантах в нескольких рамках программы.

Таким образом, в линейном программировании:

- Ученик продвигается в обучении, только усвоив предыдущее.
- Принцип деления материала на малые дозы.
- Принцип активизации деятельности путем указаний.
- Принцип немедленной оценки ответа.
- Принцип индивидуализации темпа и содержания обучения.

2. Разветвленное программирование

Разветвленная программа основана на выборе одного правильного ответа из нескольких данных, она ориентирует на тест многократного выбора. Автором концепции разветвленного программирования является Норман А. Кроудер. Особенности таких программ выступают следующие признаки:

- Материал дается логически законченными крупными блоками.
- Выборочный ответ ученика.

В разветвленных программах, кроме основной программы, рассчитанной на сильных учащихся, предусматриваются дополнительные программы (вспомогательные ветви), на одну из которых направляется ученик в случае затруднений. Разветвленные программы обеспечивают индивидуализацию (адаптацию) обучения не только по темпу продвижения, но и по уровню трудности. Кроме того, эти программы открывают большие возможности для формирования рациональных видов познавательной деятельности, чем линейные, ограничивающие учебную деятельность в основном восприятием и памятью.

3. Смешанное программирование. При смешанном программировании разрабатываются сложные программные продукты, объединяющие элементы линейного и разветвленного программирования, разные дозы и виды информации и различные алгоритмы ее усвоения.

В СССР в 60-е гг. XX в. в основу разработки идей программированного обучения была положена деятельностная теория усвоения, т.е. в центре внимания находилась познавательная деятельность учащихся, и программа обучения направлялась на формирование заданных ее видов с заранее намеченными качествами. Обучение по программам, составленным в соответствии с требованиями кибернетики и деятельностной теории учения, показало высокую эффективность этого пути программирования учебного процесса и возможность управлять процессом учения по ходу его осуществления.

Составление обучающих программ связано с алгоритмизацией учебного процесса, то есть с разработкой конструктивных предписаний (алгоритмов), которыми должны руководствоваться как учащиеся, так и обучающие. В условиях массового обучения преподаватель не может реализовать одновременно несколько обучающих программ, учитывающих индивидуальные особенности учащихся; преподаватель не может также обеспечить систематическую обратную связь с каждым обучаемым. Поэтому программированное обучение всегда связано с использованием обучающих машин и программированных учебников. При этом непосредственное управление процессом усвоения, характерное для традиционного обучения, заменяется управлением опосредованным (с помощью программы, реализуемой обучающей машиной или другими средствами автоматизации).

В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) обучающие программы включают три компонента:

- оод – ориентировочные основы действий;
- ид – исполнительские действия;
- ккд – коррекционно-контрольные действия.

Программированное обучение может быть как машинное (использование обучающих машин), так и безмашинное (разработка программированных учебников). При организации программированного обучения необходимо решить **следующие задачи**:

1. Упорядочить структуру и содержание всего учебного материала.
2. Разработать программу изучения учебного материала.
3. Создать эффективную систему контроля усвоения учебного материала.

Программированный метод позволяет решить проблему повышения **эффективности управления учебным процессом**. Знания в учебном процессе всегда выступают как продукт определенных познавательных действий и управление процессом усвоения знаний возможно только посредством управления познавательной деятельностью учащихся. **Н.Ф. Тальзина** пришла к выводу о необходимости **циклического управления**, характеризующегося наличием обратной связи и системы коррекции. Циклическое управление самостоятельной познавательной деятельностью учащихся осуществляется по следующей схеме:

- а) указывается цель управления;
- б) устанавливается исходный уровень управляемого процесса;
- в) определяется программа воздействий, предусматривающая основные переходные состояния процесса;
- г) обеспечивается получение информации по определенной системе параметров о состоянии управляемого процесса в каждый момент управления (обратная связь);
- д) производится переработка информации, получаемой по каналу обратной связи, вырабатываются и реализуются корректирующие воздействия.

Программированное обучение является одним из вариантов такой организации учебного процесса, при которой учащиеся не только осваивают определенную совокупность предметной информации, но и обучаются методам и приемам самостоятельной работы с учебным материалом, у них формируются навыки самоорганизации в познавательной деятельности.

Программированное обучение не следует отождествлять с автоматизацией учебного процесса с помощью различных технических средств (магнитофоны, кинопроекторы и т.д.), где предъявление и обработка информации в процессе обучения осуществляются без программы управления процессом усвоения. Разработка научно обоснованных обучающих программ, реализуемых адекватными им современными техническими средствами, открывает путь для существенного повышения эффективности учебного процесса на всех уровнях образования.

2. Технология модульного обучения

Модульная технология, с одной стороны, предметно ориентированная, так как цель процесса обучения – система ЗУНов (знаний, умений, навыков) по конкретной учебной теме. С другой стороны, это личностно ориентированная технология, так как подобная организация учебного процесса предоставляет большие возможности для развития ученика как субъекта учебной деятельности за счет планомерной деятельности самообучения.

Модульная технология зародилась и приобрела большую популярность в учебных заведениях США и Западной Европы в начале 60-х гг. как альтернатива традиционному обучению.

Черты технологии:

- Активность ученика.
- Четкость и определенная логика действий ученика.
- Постоянное укрепление своих действий на основе самоконтроля.
- Индивидуализированный темп обучения.
- Гибкое управление деятельностью учащихся, переходящее в самоуправление.

Сущность модульного обучения:

Ученик полностью самостоятельно или с некоторой помощью педагога достигает конкретных целей учебной познавательной деятельности в процессе работы с модулем.

Модуль относительно самостоятельный фрагмент учебного материала, в котором в единую систему объединено содержание и технология овладения этим содержанием.

Состав модуля:

1. Точно сформулированная интегрирующая цель урока и цели учебных элементов или учебные задачи.
2. Банк информации: учебный материал в виде конкретного текста.
3. Задания для отработки необходимых навыков и основных умений.
4. Методические указания учителя по достижению целей.
5. Задания для самоконтроля, контроля учителя, самоконтроля.

Отличия модульного обучения от других технологий

- Дидактическая цель формулируется для учащегося и содержит в себе указание не только на объем изучаемого материала, но и на уровень его усвоения. Кроме того, каждый ученик получает от учителя в письменной форме советы как рациональнее действовать, где найти нужный материал.

- Модульное обучение предполагает изменение форм общения учителя с учащимися. Он общается с ними как посредством модульной программы, так и непосредственно индивидуально с каждым учеником. Именно модуль позволяет перевести обучение на субъект-субъектную основу. Отношения учителя и ученика становятся партнерскими.

- Каждый учащийся работает большую часть времени самостоятельно, учится целеполаганию, планированию, организации, контролю и оценке своей деятельности. Таким образом каждый может определить уровень своих знаний, увидеть затруднения и пробелы.

- Каждый ученик получает модульную программу, индивидуально работает с ней, что позволяет учителю проводить консультационную работу.

В модульной технологии используют три вида целей:

1. **КДЦ** – комплексная дидактическая цель, ориентирована на всю модульную программу. Это перечень знаний и способов мышления и деятельности, которыми должен овладеть учащийся после работы со всеми модулями данной программы.

2. **ИДЦ** – интегрированная дидактическая цель – перечень знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть учащийся после изучения отдельного модуля или цель одного урока.

3. **УЗ** – учебная задача перед каждым учебным элементом или частная дидактическая цель (схема 5.1).

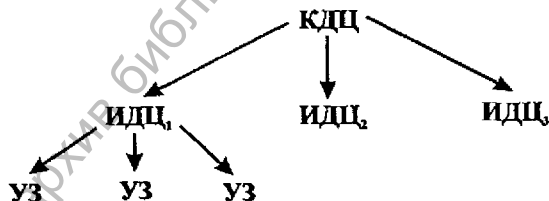


Схема 5.1 Дерево целей технологии модульного обучения

Построение учебных модулей предполагает определенную совокупность действий преподавателя (разработчика модульной программы). При формировании учебного модуля необходимо осуществить следующие процедуры:

- **Определить дидактическую цель модуля**, которая определяется как интегрированная цель и объединяет в себе требования к знаниям, умениям, навыкам, способам мышления, применительно к определенному модулю.

- **Выделить в содержании модуля учебные элементы (УЭ).** Выделение учебных элементов может осуществляться как путем структурирования содержания учебного материала (выделяются основные блоки информации, понятия, основные теоретические положения в изучаемом материале), так и путем упорядочивания учебной деятельности (ввод в тему, актуализация опорных знаний, изучение нового материала, тренинг, контроль, коррекция).

- **Упорядочить учебные элементы в целостную и логическую структуру модуля.**

- **Разработать содержание каждого учебного элемента модуля.** На этом этапе определяются частные дидактические цели или учебные задачи, которые формулируются как можно точнее и понятнее для учащихся. Частные дидактические цели должны быть операциональны и диагностичны, чтобы можно было выявить степень их достижения. Проектируется учебно-познавательная деятельность учащихся, и разрабатываются методические указания для учащихся как необходимо действовать, чтобы достичь положительных результатов обучения в каждом конкретном учебном элементе модуля (табл. 5.1).

Таблица 5.1

Структура модульной программы

Номер модуля, УЭ	Учебный материал с указанием задания	Управление учебной деятельностью
0.	КДЦ – комплексная дидактическая цель.	Пояснения к учебному материалу.
1.	ИДЦ – интегрированная дидактическая цель.	
2.	Учебные элементы.	
2.0.	Цели и задачи учебного элемента.	Методические рекомендации по работе с учебной информацией
2.1.	Содержание учебного элемента.	Источники информации.
2.2.	Обобщение (резюме).	Алгоритмы решения, ответы.
2.3.	Контроль: разноуровневые задания для самоконтроля.	
3.	Контроль (самоконтроль и выходной контроль)	Ответы, методы и формы организации контроля.

Для более эффективного управления учебной деятельностью и дифференциации работы учащихся в зависимости от уровня учебных достижений разрабатываются карты самостоятельной работы по освоению модуля и маршрутные листы по освоению модуля.

В рамках организационной схемы модульного обучения осуществляется индивидуализация учебной деятельности. Создаются условия для выбора и конструирования учащимися индивидуального пути освоения модуля. Ученики могут выбирать как организационные формы учебной работы, так и содержание учебных заданий.

3. ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе)

Информационные технологии (ИТ) получают все большее распространение в современной школе. С помощью ИТ учащиеся узнают новые способы сбора информации, учатся работать с текстом, создавать графические объекты, базы данных, использовать электронные таблицы, переводить текстовую информацию в графики, таблицы, диаграммы и т.д.

Г.К. Селевко представляет три варианта осуществления компьютерной технологии:

1. Как «проникающая» технология, применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач.
2. Как основная, определяющая, наиболее значимая из используемых частей.
3. Как монотехнология, когда все обучение, включая все виды диагностики, опираются на применение компьютера [106].

Выделяют четыре основных направления использования информационно-компьютерных средств в образовании:

- Обучение основам вычислительной техники, повышение компьютерной грамотности учащихся.
- Использование персональных компьютеров на всех этапах образовательной деятельности для повышения эффективности педагогического процесса.
- Повышение эффективности научно-исследовательской деятельности учащихся в образовании средствами информационных технологий.
- Управление образовательными процессами с помощью компьютерных программ.

Технология образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС) один из вариантов использования персональных компьютеров на всех этапах учебного процесса с целью оптимизации активной познавательной деятельности учащихся. Автором ТОГИС является **Гузев Вячеслав Валерьянович** – заведующий кафедрой образовательной технологии АПКИПРО, доктор педагогических наук.

ТОГИС направлена на то, чтобы использование информационных ресурсов Сети стало необходимо для решения познавательных задач.

Функции учителя в ТОГИС

- Постановка целей обучения и планирование результатов.
- Организация деятельности обучающихся.
- Управление познавательной деятельностью.
- Экспертиза полученных результатов.

Структурная единица образовательного процесса в ТОГИС – блок уроков учебной темы (табл. 5.2).

Таблица 5.2

Структура блока уроков ТОГИС

Вводное повторение (ВП)
ИНМ (О) (изучение нового материала, основной объем) Соответствует минимальному уровню планируемых результатов обучения
ОП (РДЗ) развивающее дифференцированное закрепление
ИНМ (Д) изучение нового материала, дополнительный объем
ОП (обобщающее повторение)
Контроль (КОН)
Коррекция (КОР)

Изучение темы начинается с вводного повторения (ВП). Изучение нового материала строится как коллективное решение познавательных задач (практикум), данные для которого извлекаются из книг, CD-ROM и информационной сети. В процессе решения учебных задач, осваивается новый материал, и отрабатываются способы деятельности, соответствующие минимальному уровню планируемых результатов обучения (ИНМ – основной объем). Далее после фиксации минимально необходимого содержания идет групповое решение задач разного уровня с формированием групп на основе данных мониторинга успешности (РДЗ). В ТОГИС знания и умения учащихся выступают результатом деятельности по решению учебных задач на всех этапах педагогического процесса.

Обобщение в ТОГИС организуется как обобщающий семинар по содержанию темы и присвоенным способам деятельности (ОП). Фиксация материала дополнительного объема совмещена с обобщением

темы, поскольку способы деятельности учащихся над основным и дополнительным материалом одни и те же. Среди задач продвинутого уровня особое значение имеют те задачи, для которых нет однозначного решения, задачи, отражающие спорные вопросы изучаемой предметной области. После итогового разноуровневого контроля (Кон) и уроков коррекции (Кор) происходит переход к следующей теме (В.В. Гузеев).

Главный элемент учебного процесса в ТОГИС – решение учебной задачи. Учебная задача включает познавательную, информационную и коммуникативную составляющие (рис. 5.2).



Рис. 5.2 Компоненты учебной задачи в ТОГИС [79]

ТОГИС ориентирована на создание учащимися собственного интеллектуального продукта. Учебные задачи, которые предлагаются учащимся, должны гарантировать увлекательную работу и сформировать укрупненные дидактические единицы. По мнению автора данной технологии В.В. Гузеева, при отборе содержания задач важно, чтобы оно заставляло учеников искать информацию и работать с ней, расширяя арсенал способов деятельности, а также помогало осваивать иностранные языки (нельзя ограничиваться только русскоязычными текстами). Так же при организации работы в ТОГИС нельзя избегать сложных и непонятных текстов как источников информации, учитель должен помочь учащимся понять их, используя разные способы работы с текстами. Приведем пример учебной задачи В.В. Гузеева (табл. 5.3).

Пример задачи (история)

В нашей культурной традиции стало привычным обозначать великодушного и благородного мужчину, отличающегося галантным и уважительным отношением к женщине словом «рыцарь». Оцените в процентах степень идеалистичности этих представлений (0% – все рыцари именно такими и были; 100% – таких рыцарей никогда не было и быть не могло)

1. Выделите ключевые слова для информационного поиска.
2. Найдите необходимую информацию.
3. Обсудите и проанализируйте собранную информацию.
4. Сделайте выводы.
5. Сравните Ваши выводы с выводами известных людей.

Возможные информационные источники

Книги:

Нефедов С.А. История средних веков: (История, поданная как роман, – современный учебник для школьников увлекательное чтение для взрослых). – М.: ВЛАДОС, 1996. – 363 с.

Скотт Вальтер. Айвенго (любое издание).

Средневековая Европа глазами современников и историков. ~ Ч. 3: Средневековый человек и его мир: Книга для чтения. – М.: Интерпракс, 1994. – 400 с.

Web-сайты: <http://borisoff.nm.ru/stuff>

Деятельность учителя в ТОГИС включает следующий алгоритм:

1) Подготовка ресурсного обеспечения (список планируемых результатов, задачник, перечень информационных источников, культурные образцы).

2) Проектирование последовательности процедур и организационной структуры блока уроков.

3) Управление познавательной и оценочной деятельностью учащихся и экспертиза решений задач.

4) Анализ процесса и его результатов, выделение позитивного опыта и корректировка блока уроков [79].

Результатами обучения в ТОГИС выступают осознание ценностей совместного труда, развитие умений организовать, спланировать и осуществить решение учебных задач, осуществить рефлекссию результатов. В процессе такой работы развивается интерес, мотивация и личностные качества учащихся (ответственность, познавательный оптимизм, коллективизм и др.).

4. Кейс-технология как средство управления познавательной деятельностью учащихся

Реализация идей, связанных с включением анализа конкретных ситуаций в педагогический процесс осуществляется при использовании кейс-технологии (встречаются также названия кейс-метод, анализ конкретных ситуаций, Case studies, case study). Кейс-технология – это способ обучения, использующий описание реальных ситуаций. В переводе с английского языка case – 1) случай, обстоятельство, положение, дело; 2) случай в судебной практике, прецедент; 3) факты, доказательства, доводы; 4) сумка, чемодан, коробка.

Актуальность данной технологии связана с общей направленностью развития образования не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способности к обучению, умения перерабатывать большие массивы информации и превращать информацию в личностное знание.

Идеи данной технологии впервые были применены в Гарвардском университете в 1924 г. и до сих пор активно используются в экономическом образовании студентов.

Для проведения анализа конкретной ситуации работа с материалами кейса зависит от их объема, сложности проблематики и может быть организована следующим образом:

- Обучаемые изучают материалы кейса заранее, знакомятся с рекомендованной литературой и выполняют задания по работе с кейсом самостоятельно.
- Обучаемые получают кейс непосредственно на занятии и работают с ним.
- Возможно использование кейсов в дистанционном обучении.

Этапы кейс-технологии

Подготовительный этап – преподаватель конкретизирует дидактические задачи, разрабатывает соответствующую конкретную ситуацию и сценарий занятия.

Ознакомительный этап – происходит вовлечение обучающихся в живое обсуждение реальной профессиональной ситуации.

Аналитический этап – анализ фактов в групповой работе.

- Анализ ситуации целесообразно начинать с выявления признаков проблемы.
- Корректная постановка проблемы требует ясности, четкости и краткости формулировки.
- Успех в решении проблемы зависит от выработки различных способов действий в данной ситуации – альтернатив.

• При выборе лучшего решения нужно опираться как на анализ ложительных и отрицательных последствий, так и на анализ необходимых ресурсов для их осуществления

Итоговый этап – заключительная презентация результатов аналитической работы разных групп

Учитель осуществляет следующие действия на всех этапах работы кейсами:

- Формулирует дидактические цели кейсов.
- Определяет проблемную ситуацию.
- Разрабатывает программную карту кейса, состоящую из основных эисов, которые надо воплотить в тексте.
- Определяет институциональную систему (фирма, организация, домство и т.д.), которая имеет непосредственное отношение к тезисам.
- Разрабатывает или выбирает модель ситуации и жанра кейса.
- Пишет текст кейса, разрабатывает методическое обеспечение.
- Применяет при проведении учебного занятия.

Источниками формирования кейса могут быть:

- Художественная, публицистическая литература, оперативная информация из СМИ.
- Статистические данные, которые придают кейсу научность и строгость.

- Материалы к кейсу можно получить посредством анализа научных статей, монографий, отчетов, посвященных той или иной проблематике.
- Реальные события местной жизни как источник ситуации для кейса.
- Интернет-ресурсы.

Все источники информации для кейсов представляют собой продукты человеческой деятельности. В них проявляются интересы людей, их субъективизм, а порой ложь и заблуждения. В связи с этим ситуационное упражнение, нацеленное на принятие решения, может строиться с опорой на реальные события, в центре которых находится лицо, принимающее решение. Вместо подготовленных текстов можно предъявлять учащимся видеозаписи, магнитофонные записи, газетные статьи, официальные документы, рассказы, которые содержат описания производственных ситуаций.

Таблица 5.5

Функции и типы кейсов [24]

Функция кейса	Тип кейса	Характеристика функции
Обучение	Обучающий	Овладение знаниями относительно динамично развивающихся объектов

Функция кейса	Тип кейса	Характеристика функции
Анализ	Аналитический	Выработка умения анализировать проблемную ситуацию
Исследование	Исследовательский	Получение нового знания относительно развивающихся объектов
Систематизация	Систематизирующий	Систематизация учебного материала
Прогнозирование	Прогностический	Получение сведений о направлении развития изучаемой системы

Таблица 5.6

Требования к хорошему кейсу [24]

Требования	Их характеристика
Фабула, история, ситуация	Реальная, интересная, проблемная
Конфликт	Напряженность, неоднозначность, профессиональность
Проблема	Сложность, неочевидность, скрытость
Действия	Многовариантность, реальность, напряженность
Персонажи	Привлекательны, обладают выраженными личностными качествами
Решения	Возможность принятия решений, их многовариантность, неоднозначность, наличие риска
Информация	Информативность и многогранность
Объем	Краткость

Классификация кейсов

- **Иллюстративные учебные ситуации** – кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить учащихся алгоритму принимать правильное решение в определенной ситуации.
- **Учебные ситуации** – кейсы с формулировкой проблемы, цель – диагностировать ситуацию и самостоятельно принять решение.
- **Учебные ситуации** – кейсы без формулирования проблемы, описывается более сложная ситуация, цель – выявить проблему, указать альтернативные пути решения с анализом различных ресурсов.
- **Прикладные упражнения**, в которых описывается конкретная ситуация и предлагается найти пути выхода из нее.
- **Структурированный кейс** – дается минимальное количество дополнительной информации; при работе с ним ученик должен применить

определенную модель или формулу; существует одно оптимальное решение.

- **«Маленькие наброски»**, содержащие от одной до десяти страниц текста, знакомят только с ключевыми понятиями, и при их разборе ученик должен опираться еще и на свои знания.

- **Большие неструктурированные кейсы** объемом до 50 страниц – самый сложный из видов учебных заданий; информация в них дается очень подробная, в том числе и совершенно ненужная; необходимые для разбора сведения могут отсутствовать; ученик должен распознать такие подвохи и справиться с ними.

- **Первооткрывательские кейсы** – учащиеся выступают в роли исследователей, должны предложить нечто новое.

Работа над ситуацией (кейсом) в классе

1. Этап введения в кейс, постановки преподавателем основных задач.

Кейсы могут быть розданы каждому учащемуся заранее или непосредственно на занятии. Можно начать занятие с контроля знания учащимися содержания кейса, например: Сколько всего персонажей действует в ситуации? Что является центральной проблемой данного кейса?

2. Анализ ситуации (индивидуально или в малых группах). Участники выявляют проблему, вырабатывают, оценивают и выбирают оптимальное решение, готовятся к презентации.

3. Этап презентации решений по кейсам. Следует поощрять использование плакатов, схем, графиков; побуждать дополнять спикера. Участники задают спикеру вопросы. Каждый вариант решения фиксируется.

4. Этап общей дискуссии.

5. Этап подведения итогов. Преподаватель должен «раскрыть карты». Кейсы бывают **полевые** (основанные на реальном фактическом материале) и **«кресельные»** (вымышленные). Для кейсов, написанных на примере реальных конкретных ситуаций, это информация о том, как были решены проблемы, которые обсуждались на занятии.

Алгоритм деятельности учащихся при работе с кейсами

1. Знакомство с ситуацией и ее особенностями.
2. Выделение основной проблемы (проблем), выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать.
3. Предложение решений ситуации.
4. Анализ последствий принятия того или иного решения.
5. Выбор более оптимальных и верных решений кейса.

Деятельность преподавателя при организации работы с кейсами включает две фазы:

первая фаза представляет собой сложную творческую работу – поиск готового кейса или создание собственного;

вторая фаза – деятельность учителя в классе: выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад учащихся в анализ ситуации.

Кейс-технология включает разные методы, например, **метод разбора деловой корреспонденции** (иные названия метода – «папки с входящими документами», «информационный лабиринт», баскетметод). Он основан на работе с документами и бумагами, относящимися к той или иной организации (предприятию, фирме), ситуации, проблеме. Учащиеся получают папки с набором документов и выступают в роли лиц, принимающих решения.

Для работы с кейсами может быть применен **«метод инцидентов»**. Учащиеся получают краткое сообщение в письменной или устной форме о каком-либо инциденте (в стране, организации). Для принятия обоснованного решения предлагается явно недостаточная информация, цель этого метода – учиться работать с информацией, ее поиск, систематизация, анализ. Учащимся необходимо разобраться в ситуации, определить есть ли проблема и в чем она состоит, что необходимо знать, чтобы принять обоснованное решение, что необходимо сделать.

АКС (традиционный анализ конкретных ситуаций) состоит в том, что учащимся предлагается текст с подробным описанием сложившейся ситуации и задача, требующая решения. Может предлагаться не только ситуация, но и ее решение. Тогда необходимо проанализировать правомерность такого решения.

Кейс-технология может быть связана с **деловыми играми**. Деловая игра либо включается в описание кейса, решение которого предполагает предварительное проигрывание ситуации, либо в деловую игру включается ситуация (кейс) или несколько ситуаций. Кейс так же может быть использован как средство введения участников в деловую игру.

Приведу пример организации дискуссии «идейная карусель», которая может быть использована для экспертизы наиболее оптимальных вариантов решения ситуации (кейса).

«Идейная карусель» [82]

Цель: организация последовательного обсуждения кейса (ситуации) с принятием коллективного решения

1. Каждому члену микрогруппы раздается чистый лист бумаги и одна и та же ситуация. Без словесного обмена мнениями все участники записывают на своих листках бумаги решение.

2. Листки с записями передаются по кругу по часовой стрелке соседям по микрогруппе. Каждый должен сделать новую запись, не повторяя имеющиеся. Работа заканчивается, когда к каждому вернется его листок. Записи не анализируются, не оцениваются, не отбираются.

3. В группах происходит обсуждение предложений и выделение в итоговый список наиболее актуальных.

4. Обмен результатами наработок микрогрупп. Все микрогруппы предлагают по очереди свои формулировки для итогового списка, если не встречаются возражения – формулировки включаются в общий список.

Кейс-технология можно отнести к группе исследовательских, аналитических технологий, она же выступает как способ коллективного обучения – группа анализирует ситуацию, предлагает разные варианты решения и выбирает лучший. Кейс-метод можно рассматривать и как реализацию принципа педагогики сотрудничества «создание успеха»: активизация обучающихся, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений. Ощущение успеха способствует формированию устойчивой позитивной мотивации и наращиванию познавательной активности. В учебный процесс включаются: проблемный метод, моделирование, системный анализ, мысленный эксперимент, классификация, систематизация, дискуссия и т.д.

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 5

1. Выберите правильный вариант ответа.

Теория программированного обучения начала развиваться в:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------|
| а) 20-е гг.; | г) 40 – 50-х гг.; |
| б) 30-е гг.; | д) 40-е гг.; |
| в) на рубеже 30 – 40-х гг. XX в.; | е) 50-е гг. |

2. Выберите все варианты правильного ответа.

Теоретические основы программированного обучения разрабатывали

- | | |
|-----------------------------------|-------------------|
| а) Б.Ф. Скиннер; | г) Е. Паркхерст; |
| б) Д. Дьюи; | д) В. Кильпатрик; |
| в) П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина; | е) Н.А. Кроудер. |

3. Завершите предложения.

- а) выделяют следующие виды программирования.....;
- б) основные принципы программированного обучения.....;
- в) модуль – это.....

4. Выберите все варианты правильного ответа.

Научными основаниями программированного обучения выступают

- а) личностно ориентированный подход;

- б) бихевиоризм;
- в) теория поэтапного формирования умственных действий;
- г) развивающее обучение.

5. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой

- | | |
|------------------------------|---|
| 1. модуль | а) ученик продвигается в обучении, только усвоив предыдущее |
| 2. программа | б) перечень знаний, умений, способов деятельности, которыми должен овладеть учащийся после работы с модульной программой |
| 3. разветвленная программа | в) относительно самостоятельный фрагмент учебного материала, в котором в единую систему объединено содержание и технология овладения этим содержанием |
| 4. линейное программирование | г) алгоритм, последовательность шагов |
| 5. КДЦ | д) тест многократного выбора |
| 6. ИДЦ | е) цель одного урока |

6. Установите последовательность целей в модульной программе

- 1 а) интегрированная цель (ИДЦ)
- 2 б) учебная задача (УЗ)
- 3 в) комплексная дидактическая цель (КДЦ)

1	
2	
3	

7. Восстановите деятельность учащихся при работе с кейсами на уроке, заполнив пропуски.

Этапы урока	Деятельность учащихся
1. Введение в кейс	
2. Анализ ситуации	
3. Презентация решений по кейсам	
4. Общая дискуссия	
5. Подведение итогов	

8. Завершите предложения.

- а) К обучающим программам относят.....
- б) С помощью информационных технологий учащиеся узнают новые способы сбора информации.....
- в) В состав модуля включаются следующие компоненты

9. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

1. Программированное обучение	а) Использование Интернет-ресурсов для решения учебных задач
2. Модульное обучение	б) способ обучения, использующий описание конкретных ситуаций
3. ТОГИС	в) Разработка алгоритмов обучения, каждый из которых представляет этап овладения единицей знания
4. Кейс-технология	г) Структурирование предметного материала посредством учебных элементов

10. Восстановите структуру блока уроков в ТОГИС, заполнив пропуски.

1.	
2.	ИНМ (О) изучение нового материала, основной объем
3.	З (РДЗ) развивающее дифференцированное закрепление
4.	ИНМ (Д) изучение нового материала, дополнительный объем
5.	
6.	
7.	

Лабораторный практикум

1. Разработайте фрагмент учебного пособия для использования его в процессе преподавания любого школьного предмета на основе технологии программированного обучения. Какой вид программирования использовать (линейное или разветвленное) решайте самостоятельно. Данный фрагмент учебного пособия должен содержать:

а) дозу информации об изучаемом явлении или небольшой учебный материал в виде текста, структурно-логической или опорной схемы, рисунка, графика и т.п.;

б) задания по работе с информацией;

в) контрольные задания и указания о переходе к следующему этапу познавательной деятельности.

2. Разработайте модульную программу с помощью которой можно осуществить управление познавательной деятельностью учащихся при изучении любой учебной темы. Для этого осуществите следующие действия:

а) Выберите предмет, тему и параграф из школьного учебника для разработки модульной программы.

б) Разработайте КДЦ (комплексную дидактическую цель) и представьте ее в виде планируемых результатов обучения (табл. 5.7).

Комплексная дидактическая цель

Учащиеся должны	
Знать	Уметь

в) Осуществите разбивку параграфов на учебные модули и представьте структуру модульной программы в следующем виде:

M0 – КДЦ

M1

M2...

M последний – Тематический контроль

г) Разработайте модульную программу по изучению выбранного Вами параграфа (табл. 5.8).

Таблица 5.8

Матрица для разработки модульной программы

№ M; УЭ	Учебный материал с указанием заданий	Управление учебной деятельностью
---------	--------------------------------------	----------------------------------

3. Предложите варианты учебных задач (2-3 задачи), которые можно использовать при организации учебной деятельности в ТОГИС. Задачи представьте в следующем виде (табл. 5.9):

Таблица 5.9

Типичный внешний вид задачи в ТОГИС

Текст условия задачи
Требования задачи
а) Выделите ключевые слова для информационного поиска б) Найдите и соберите необходимую информацию в) Обсудите и проанализируйте собранную информацию г) Сделайте выводы д) Сравните Ваши выводы с выводами известных людей
Возможные информационные источники Книги: Компакт-диски: Web-сайты:

4. Разработайте кейсы, которые можно предлагать для изучения нового материала на уроке; для углубления знаний на факультативных занятиях; для обсуждения и принятия решений на классных часах; для организации домашней самостоятельной работы.

Тема 6

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Задача гуманистической воспитательной системы – не разрушить индивидуальные особенности ребенка, а сохранить их. Соответственно в создании гуманистической системы мы должны идти от ребенка. И не только идти, но защитить его права: общечеловеческие, детские, природные и др. Гуманность, без которой не бывает человечности, – это и есть защита человечности в отношениях между людьми, между человеком и обществом, гражданином и государством.

В.Т. Кабуш

Вопросы для изучения

1. Сущность понятия «гуманистическая воспитательная система». Личность ребенка как субъекта в гуманистической воспитательной системе.

2. Воспитательная система школы. Основные аспекты управления воспитательной системой школы.

3. Воспитательная система класса.

4. Гуманистическая воспитательная система В.А. Караковского.

Понятия темы: гуманизм, гуманность, гуманистическое воспитание и его принципы, гуманистическая воспитательная система, воспитательная система В. А. Караковского, воспитательная система класса, воспитательная система школы, управление воспитательной системой, функции гуманистической воспитательной системы, средовой подход.

Основная литература

1. Воспитательная система класса: метод. пособие / под ред. Е.Н. Степанова. – Псков, 1998. – 122 с.
2. Гавриловец К.В. Гуманистическое воспитание в школе: пособие для директоров школ, учителей, классных руководителей. – Мн.: Полымя, 2000. – 128 с.
3. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.
4. Кабуш В.Т. Система гуманистического воспитания школьников: Пособие для педагогов. – Мн.: Полымя, 2000. – 208 с.

5. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
6. Караковский В.А. Становление человека. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: Творческая педагогика, 1993. – 80 с.
7. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.

Дополнительная литература

1. Башаркина Е.А. Гуманистическое воспитание подростков: монография / Е.А. Башаркина. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2010. – 200 с.
1. Кабкова Л.В. Управление процессом воспитания школьников: пособие для рук. общеобразоват. учреждений, методистов, педагогов / Л.В. Кабкова; под ред. Н.К. Катович. – Мн.: НИО, 2007. – 208 с.
2. Кабуш В.Т. Гуманистическая система воспитания. Концептуальные основы. – Мн.: Белорусский фонд социальной поддержки детей и подростков «Мы – детям», 1997. – 98 с.
3. Карпюк И.А. Воспитательная система школы: пособие для рук. и педагогов общеобразоват. шк. / И.А. Карпюк, М.Б. Чернова. – Мн.: Университетское, 2002. – 167 с.
4. Сманцер А.П. Гуманизация педагогического процесса. – Мн.: Бестпринт, 2005. – 362 с.

Темы рефератов

1. Сущность средового подхода в педагогической теории и практике.
2. Гуманистическая воспитательная система школы как педагогическая проблема.
3. Гуманистические воспитательные системы сельских школ.
4. Воспитательная система класса.
5. Гуманистическая воспитательная система В.А. Караковского.
6. Воспитательная система школы-комплекса А.А. Захаренко.
7. Школа диалога культур.
8. Управление воспитательной системой школы.

1. Сущность понятия «гуманистическая воспитательная система».

Личность ребенка как субъекта в гуманистической воспитательной системе

В истории мировой педагогики выделяются разнообразные воспитательные системы, отличающиеся друг от друга видом, местонахождением, временем существования, моделями, путями внедрения и т.д. Изучением воспитательных систем, особенностей их становления, функционирования и развития занимаются такие отечественные и российские исследователи, как К.В. Гавриловец, В.Т. Кабуш, В.А. Караковский,

Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др. Воспитательные системы изучаются во взаимосвязи с педагогическими системами, осмыслением подходов к определению самой категории «воспитание», переосмыслением проблемы целостного педагогического процесса, взаимосвязи таких основных категорий педагогики, как «образование», «обучение» и «воспитание».

Современные воспитательные системы многообразны, они могут создаваться в образовательных учреждениях разного типа, учреждениях культуры, дополнительного образования, в детских объединениях и организациях и др.

Воспитательные системы характеризуются единством общего, единичного и особенного в их становлении, функционировании и развитии. Когда мы хотим рассмотреть то общее, что характерно для любой воспитательной системы, то речь идет о некоторых гипотетических характеристиках гуманистической системы, которые и будут раскрываться в этом вопросе. Единичное проявляется в авторских воспитательных системах, например, В.А. Сухомлинского, А.В. Караковского, А.А. Захаренко и др. Особенное заключается в своеобразии, неповторимости каждой оригинальной воспитательной системы.

Воспитательная система – сложное социальное психолого-педагогическое образование, неравнозначное, саморегулируемое и управляемое [74].

Чтобы определить сущность системы гуманистического воспитания, следует рассмотреть такие понятия, как «гуманизм» и «гуманность». Анализ современной научной литературы дает основания рассматривать гуманизм в узком и широком значении. В первом случае гуманизм (лат. *humanus* – человеческий) обозначает признание ценности человека как личности, его права на свободу и счастье. В широком плане гуманизм в философской литературе рассматривается как система воззрений, утверждающая ценность человеческого существования, достоинства, права и свободы каждого индивида. Гуманизм как мировоззрение своими корнями уходит в эпоху Возрождения. С развитием теории гуманизма человек рассматривается системообразующим фактором, ядром мировоззрения. Именно в гуманистическом мировоззрении отражается многообразие отношений человека с обществом, культурой, политикой.

Понятие гуманность определяется как человечность, отзывчивость, человеколюбие, уважительное отношение к Другому. К.В. Гавриловец в **структуру гуманности** включает такие качества, как:

- внимательность к самочувствию и нуждам другого;
- доброжелательность в отношении успехов других;
- тактичность в отношении к самолюбию, чувству собственного достоинства другого;
- терпимость к недостаткам людей;
- беспристрастность к тем, кто тебе несимпатичен;

- помощь людям, попавшим в беду, защита слабых и беспомощных;
- разрешение споров и конфликтов с позиции разума и ненасилия;
- понимание высшего смысла жизни в служении людям.

Задачами гуманистического воспитания, которые решает любая гуманистическая воспитательная система, выступают (по В.Т. Кабушу) [40]:

- формирование у воспитанников гуманистического мировоззрения, в первую очередь гуманистических установок и жизненных ценностей;
- формирование у детей высокого уровня самосознания, ценностного отношения к собственной жизни, умение ее проектирования и достойной реализации как условия самоопределения;
- формирование у учащихся правильных представлений об общечеловеческих нормах морали: любви, сострадании, милосердии, сорадовании, вере в созидательные возможности человека, терпимости по отношению к людям, опыта общения, основанного на гуманистических принципах; воспитание готовности оказать помощь близким и далеким, сочувствия и сострадания к природе и животному миру, правильного восприятия вышеуказанных ценностей как важнейших ориентиров;
- воспитание у детей и подростков чувства собственного достоинства, моральной стойкости, умения проявлять силу воли в сопротивлении злу, порокам, соблазнам;
- выработка у школьников стремления и желания ставить интересы другого человека выше своих собственных;
- воспитание потребности в созидательной деятельности, творческом развитии, положительном отношении к труду как к средству самоутверждения и высшей ценности в жизни человека и общества, формирование потребностей в творческом труде, преобразующей деятельности, в развитии своих способностей и профессиональной направленности;
- воспитание у детей и подростков готовности и способности жить нравственно, согласно законам и нормам коллективной жизни, социальной ответственности, национального самосознания, необходимым для заботы о благополучии своей страны, сохранения человеческой цивилизации;
- воспитание потребности в создании семьи и стремления к ее созданию, продолжению рода, умения обустроить свой дом, вести хозяйство, материально обеспечивать семью, воспитывать своих детей в духе гуманизма и демократии, создавать в семье доброжелательный климат;
- адаптация воспитанников к культуре как региональной, национальной, так и мировой.

Человекообразующие **функции воспитания** можно рассматривать и как функции гуманистической воспитательной системы, в которых проявляется ее назначение и роль, эти функции были выделены в **Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь 1999 г.** [56]:

1. Функция развития предполагает изменение направленности личности воспитанника, структуры ее потребностей, мотивов поведения, способностей и др.

2. Функция формирования предстает как специально организованный процесс предъявления педагогом ребенку (учащемуся, студенту) социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения для его личностного, гражданского и профессионального роста.

3. Функция социализации заключается в обеспечении усвоения социального опыта и выработки совместно со взрослыми собственных ценностных ориентации в процессе совместной деятельности и общения.

4. Функция индивидуализации предстает как процесс становления «Я-образа», духовного мира личности, ее социальных ролей и отношений на основе ее психического и социального опыта и опыта других людей и поколений.

5. Функция психолого-педагогической поддержки проявляется как помощь детям и учащейся молодежи в решении их индивидуальных проблем, связанных с психофизическим и моральным здоровьем, обучением, межличностными отношениями и общением, профессиональным и жизненным самоопределением. Предметом педагогической поддержки выступает процесс совместного с ребенком, молодым человеком определения его собственных актуальных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство в различных сложных ситуациях его жизни и самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Предметом психологической поддержки выступают проблемы взрослеющей личности, связанные с кризисными событиями жизни, нарушениями личностного развития и поведения, трудностями социальной адаптации и интеграции.

6. Гуманитарная функция заключается в обеспечении прав ребенка, удовлетворении потребностей в безопасности, эмоциональном комфорте и независимости, здоровье, смысле жизни, личной свободе.

7. Культурообразующая функция проявляется в сохранении, воспроизводстве и развитии культуры, предполагает ориентацию на воспитание человека культуры.

В качестве **структурных компонентов** моделирования воспитательной системы выделяются концепция, управление, содержание, организация и общение [74].

В основу моделирования воспитательной системы положена **теоретическая концепция**, которая включает цели, задачи, принципы, ведущие идеи, педагогические теории, позитивный опыт в области гуманис-

тического воспитания. В качестве основных целей воспитательной системы выступают развитие и саморазвитие активной, творческой личности, освоение культуры, включение подрастающего поколения в жизнь общества. Теоретическая концепция воспитательной системы реализуется в четырех взаимосвязанных, взаимозависимых компонентах: управление, содержание, организация и общение.

Управление воспитательной системой рассматривается как искусство ставить цель, четко определять пути ее достижения (стратегия), организация дела (тактика), контроль и оценка результативности. Функции управления воспитательной системой разнообразны: психолого-педагогическая диагностика воспитательного процесса и деятельности его участников; обеспечение целостного учебно-воспитательного процесса (единство целей, содержания, форм и методов); организация совместной, творческой, развивающей деятельности; сотрудничество школы, семьи и общественности; развитие гуманистических отношений между взрослыми и детьми [74].

Содержание воспитательной системы – это совокупность научных знаний, разнообразной информации, ценностных ориентиров, достижений культуры, это одновременно и различная деятельность по усвоению опыта, развитию творческих сил и способностей личности [74].

Организация воспитательной системы предусматривает реализацию теоретической концепции в учебно-воспитательном процессе на основе взаимосвязи цели, содержания, форм, средств, методов и соответствующих условий, направленных на результат [74].

Общение как компонент воспитательной системы представляет единство трех элементов: информационного, интерактивного (взаимодействие), перцептивного (взаимопонимание, восприятие друг друга). Эффективность воспитательных систем зависит также от отношений, которые складываются между взрослыми и детьми в ходе совместной деятельности (отношение сотрудничества и гуманизма, общей заботы и доверия, внимание к каждому, диалог и ситуации успеха) [74].

Гуманистические воспитательные системы выступают той средой, где осуществляется гуманистическое воспитание. В.Т. Кабуш выделил следующие **признаки гуманистического воспитания**:

- Высшей ценностью воспитательной деятельности педагога является сам Ребенок. Следует видеть в нем Человека, а не объект воздействия, следует принимать его таким, каков он есть на самом деле.
- Гуманистическое воспитание в качестве исходной позиции для педагогической деятельности провозглашает индивидуальность ребенка. Возможность самоопределения личности, ее индивидуализация – в таких основных ценностных характеристиках предстоит человеческое измерение прогресса.
- Основным положением гуманистического воспитания ребенка как человека, его индивидуальности является отношение к нему как лично-

сти, как носителю определенного сознания. Соответственно этому складывается и позиция воспитателя к своему воспитаннику

- В основе методологии системы гуманистического воспитания лежит аксиология, раскрывающая сущность ценностного подхода и являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике. Система ценностей включает: утверждение личностью своей значимости в социальной сфере; ценности, удовлетворяющие потребности в общении; ценности, ориентирующие на развитие творческой индивидуальности; ценности, позволяющие осуществлять самореализацию личности.

- Система гуманистического воспитания открытая. В становлении, развитии и функционировании ее большую роль играет среда. Ребенок должен воспитываться там, где он родился, где он живет, где его среда обитания. С самых ранних лет он испытывает прямые и опосредованные влияния разных учреждений своего микрорайона, окружающей действительности, окружающих людей, открытая система включает семью, внешкольные учреждения, социально-педагогические комплексы, целые педагогические зоны.

- Развитие системы педагогического воспитания происходит под влиянием и с учетом социально-политических изменений (внешние факторы), достижений психологической, педагогических наук и благодаря взаимодействию ее подсистем (внутренние факторы).

- Система гуманистического воспитания представляет собой процесс управляемый, т.е. предусматривает в обязательном порядке руководство, самоуправление, соуправление и саморегуляцию.

Ребенок – цель, результат и показатель эффективности функционирования гуманистической системы. Ребенок в воспитательной системе реализует функции, как объекта, так и субъекта воспитания. Ребенок – объект педагогических влияний как специально организованных педагогических воздействий, осуществляемых через личный пример педагога, включение учащихся в различные виды деятельности, общение, коррективку межличностных отношений и др. Но ребенок и субъект педагогического взаимодействия, он участвует в управлении воспитательной системой (самоуправление, соуправление), от него зависит эмоциональное восприятие педагогических влияний и он сам является источником внешних воздействий на других в детско-взрослой общности. Одной из приоритетных задач практики воспитания в новых социокультурных условиях выступает создание единого образовательного пространства и воспитывающей среды в нем. В развивающей образовательной среде происходит опосредованное взаимовлияние всех субъектов детско-взрослой общности (как детей, так и взрослых).

Таким образом, для любой воспитательной системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее компонентами, но и неразрывное единство с социумом, во взаимоотношениях с кото-

рым система проявляет свою целостность. Воспитательная система любого образовательного учреждения тесно связана с микро- и макро-средой. Макро-средой для функционирования воспитательных систем выступает все общество в целом, функции микро-среды выполняет социум, освоенный школой (микрорайон, населенный пункт). Средовой подход как методологическая база проектирования и реализации гуманистических воспитательных систем указывает на необходимость гуманизации не только стиля и характера педагогического общения, форм и методов образовательного процесса, гуманитаризации содержания образования, но и гуманизации предметной и духовной среды жизнедеятельности школьного коллектива, эстетизации пространственно-предметного компонента среды, формирования воспитывающей и развивающей духовной среды образовательного учреждения на любой ступени национальной системы образования. **Образовательная среда школы** понимается как совокупность разного рода возможностей, предоставляемых учреждением образования субъектам образовательного процесса для обеспечения условий их полноценного и разностороннего развития (Н.А. Масюкова).

Создание гуманистической воспитательной системы начинается с разработки ее исходной концепции и ознакомления с ее основными идеями (свобода выбора, добровольность деятельности, взаимная терпимость, личная ответственность и т.п.) учащихся, педагогов и родителей. На этапе стабилизации воспитательной системы вырабатываются нормы поведения, формы организации жизнедеятельности детей. В процесс управления системой вовлекается все большее число педагогов и учащихся. В рамках системы предусматриваются зоны свободного развития, побуждающие участников воспитательной системы к творческому поиску.

Сложившиеся воспитательные системы гуманистического типа отличаются здоровым образом жизни коллектива с преобладанием позитивных ценностных ориентаций и отчуждением негативных явлений; атмосферой взаимного доверия, доброжелательности и взаимопомощи, обеспечивающей каждому ребенку ощущение душевного комфорта; способами разрешения конфликтов внутренними силами; взаимодействием со средой и др.

2. Воспитательная система школы.

Основные аспекты управления воспитательной системой школы

Воспитательная система школы – это упорядоченная совокупность компонентов воспитательного процесса, взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у школы способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности. Основная ее цель –

личностное развитие школьников. Воспитательная система разворачивается из педагогической системы, выступающей ее основой.

По определению Л.И. Новиковой, **воспитательная система школы** – это комплекс целей, единство людей, ведущих деятельность по их достижению, отношений между участниками, окружающая среда, включенная в педагогическую работу и управленческая деятельность по обеспечению жизнедеятельности системы.

Принцип развития детерминирует изменения в любых социальных процессах и явлениях, в том числе в воспитательных системах, появляются и исчезают различные идеи, устойчивые способы взаимодействия детей и взрослых, методы и формы воспитательной деятельности, организационные структуры и др. Изменения могут носить как прогрессивный, так и регрессивный характер. Источники развития воспитательной системы лежат не столько вне системы, сколько внутри ее. Любая воспитательная система проходит этапы становления, развития и перестройки или перехода на новый уровень развития.

Управление воспитательной системой не сводится к регулированию процесса ее становления и развития, так как сама воспитательная система не является самоцелью. Самоцель – личность развивающегося человека, включенного в эту систему. Необходимо искать оптимальные пути включения и ребенка, и педагога в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных отношений, создания ситуаций, побуждающих каждого в детско-взрослой общности к рефлексии, самопознанию и самореализации.

Этапы развития воспитательной системы (выделены и охарактеризованы В.А. Караковским) [46]

Первый этап развития воспитательной системы – **этап становления**. В.А. Караковский выделяет следующие черты воспитательной системы на этом этапе. Несмотря на то, что создание воспитательной системы начинается с целеполагания, цели на этом этапе все-таки носят достаточно аморфный характер, нередко представлены в виде пожеланий, формируются через отрицание существующих целей: «не должно быть...», «нельзя чтобы...», «не имеет смысла...», а не через конструктивные, конкретные предложения. На этом этапе нередко обнаруживается расхождение между замыслом и его реальным воплощением. Но это расхождение не всегда означает ошибочность, просчет в построении модели. Просто система пока не набрала силу, ее компоненты работают как бы порознь. Именно поэтому у некоторых педагогов приподнятое, оптимистическое настроение может смениться апатией, подавленностью.

Начинает оформляться системообразующая деятельность, которая может быть различного вида.

Общешкольный коллектив еще не сложился. В педагогической среде резко обозначаются лидеры, актив, группы, между которыми возникают ситуации напряжения, порой даже конфликты. Идет довольно болезненный процесс переоценки прошлого, пересмотра педагогических позиций. Некоторые педагоги не воспринимают новых идей, целей, другие хотят, но не умеют работать в новых условиях. Атмосфера исканий, острых дискуссий охватывает и ученическую среду. В ней довольно быстро выделяются те, кто тяготеет к коллективной деятельности и обладает организаторскими способностями; они начинают стягиваться в ядро будущего коллектива, берут на себя ответственность за жизнь школы. Этот факт не всегда вызывает у остальных учащихся положительную реакцию. Может наступить период разобщенности, однако это временная дисгармония на пути общей гармонизации системы.

На этом этапе главенствуют эмоционально-психологические отношения, как во взрослой, так и детской среде.

Взаимодействие с окружающей средой у системы на этом этапе носит стихийный характер, осознанного, целенаправленного освоения окружающей среды еще не сложилось.

В целом система характеризуется недостаточной прочностью внутренних связей. Некоторые ее компоненты могут выступать автономно и обрабатываться отдельно.

На этом этапе особое внимание необходимо уделить:

- формированию концепции воспитательной системы школы как совокупности основных педагогических идей;
- выделению системообразующей деятельности, которая отражала бы коллективные потребности и детей, и взрослых, была бы значима и престижна в их глазах, естественна для данной школы;
- необходимо создание «опережающих ситуаций», моделирующих будущую систему в наиболее существенных моментах.

Второй этап развития воспитательной системы связан с отработкой содержания деятельности и структуры системы. На этом этапе окончательно утверждаются системообразующая деятельность, приоритетные направления функционирования системы. Деятельность усложняется, устанавливаются связи между различными ее видами. Интенсивно идут процессы коллективообразования в среде школьников и педагогов. Этот этап характеризуется бурным развитием общешкольного коллектива, развитием межвозрастного общения. В школе в рамках основного коллектива возникают различные временные коллективы и одновозрастные и межвозрастные объединения, что создает необходимость организации взаимодействия между ними в целях устойчивого и стабильного развития системы.

Усложняется деятельность школьников в сфере самоуправления, развиваются инициатива и самодеятельность, создаются предпосылки

для коллективного творчества. Идет ярко выраженный процесс массового воспитания через коллектив. Рождаются коллективные традиции. Возникает сориентированность деловых функциональных отношений и эмоционально-психологических отношений как в детской, так и во взрослой среде.

Управление воспитательной системой происходит как на организационно-педагогическом, так и на психолого-педагогическом уровне. Отсюда потребность в социально-психологической службе.

Третий этап развития воспитательной системы является **завершающим**. Система окончательно **оформляется**: каждый компонент занимает свое место, системные связи крепнут, жизнь школы упорядочивается, воспитательная система работает в заданном режиме. Усиливаются интеграционные процессы, они проникают в учебно-познавательную деятельность, органически связывая ее с воспитанием.

Школьный воспитательный коллектив переходит в новое качественное состояние: он все чаще выступает как единое целое, как содружество детей и взрослых, объединенных общей, глубоко осознанной целью, общей деятельностью, отношениями творческого содружества и общей ответственностью. У большинства школьников и педагогов формируется «чувство школы», сильно развиваются процессы формирования коллективного и индивидуального самосознания. Вообще заметно усиливается внимание ученического коллектива к личности. Педагогами реализуется личностный подход, доминирует педагогика отношений. В системе возникают механизмы воспроизводства, накапливаются, аккумулируются и передаются по наследству свои традиции, укрепляются механизмы социального наследования.

Четвертый этап – обновление, перестройка системы. Завершающий этап в развитии воспитательной системы школы вместе с тем не конец процесса системообразования. Состояние устойчивого равновесия отнюдь не является стабильным, ибо всякая воспитательная система имеет свойство старения. Объективные положительные проявления системы нередко ведут к омертвлению оправдавшего себя опыта, порождают стереотипы, чувство непогрешимости. В этом случае в воспитательной системе возникает торможение. Двигателем системы является постоянный рост социальных потребностей коллектива. Своевременное удовлетворение этих более высоких потребностей предохраняет систему от застойных явлений. Значит, возникает необходимость говорить о четвертом этапе – обновления и перестройки системы, которой может приобретать характер кризиса. Нельзя относиться к кризису как к негативному явлению. Возникновение кризисов говорит о динамизме воспитательной системы. В школах, где не создана воспитательная система, подобных кризисов не бывает.

Таким образом, любая воспитательная система – явление развивающееся. Она проходит этапы становления, организационного оформления, функционирования в максимальном режиме, обновления и перестройки. Процессы обновления связаны с изменениями, прежде всего, в блоке целей, за которыми следует реформирование структуры, деятельности и отношений, создание новых ценностных ориентаций и нравственных норм.

Структура воспитательной системы школы

Воспитательная система школы имеет сложную структуру, которая включает в себя [46]:

- **цели**, для достижения которых она создается, воплощенные в концепции воспитательной системы школы;
- **совместную деятельность** всех субъектов воспитательной системы;
- **самых людей как субъектов деятельности**;
- **рождающиеся в деятельности и общении отношения**;
- **освоенную среду системы**;
- **управление**, обеспечивающее интеграцию всех компонентов в целостную систему, и развитие этой системы.

В педагогическом понимании система предполагает правильное определение целевых параметров (цели, задачи, функции), содержания, технологии (средства, формы, методы), форм управления. Внутреннее единство всех сторон воспитательной системы создает условия для формирования у воспитанников жизненной позиции, стиля жизни, качества жизни, образа жизни. Последние и являются итогом формирования Человека.

Воспитательная система школы – открытая система, взаимодействующая с социальным, природным, культурным окружением образовательного учреждения. Система – сложное образование, она должна быть индивидуальной. Система не привносится извне, не повторяется, не передается. Система рождается, развивается, зреет и отмирает. В основе каждой воспитательной системы – совокупность социально-педагогических идей. Системы могут быть естественные и искусственные. Естественные рождаются снизу. Их авторами являются педагогические коллективы школ. Искусственные системы создаются на основе спущенных сверху административных, директивных указаний.

Центром системы гуманистического воспитания является личность ребенка, который перестает рассматриваться как средство для достижения целей и становится самоценностью педагогического процесса.

Особое место в формировании системы занимает цель воспитания. Она объединяет компоненты системы в единое целое. Цель определяет результат и содержание педагогической деятельности. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республики Бе-

вурсь целью воспитания провозглашается формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося. Достижение вышеуказанной цели воспитания в учреждении образования предполагает решение следующих **основных задач** [57]:

- формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии;
- подготовка к самостоятельной жизни и труду;
- формирование нравственной, эстетической и экологической культуры;
- овладение ценностями и навыками здорового образа жизни;
- формирование культуры семейных отношений; создание условий для социализации, саморазвития и самореализации личности.

Целеполагание – процесс формирования конкретных целей воспитания применительно к общешкольному коллективу, первичным коллективам и каждому ученику в отдельности. Целеполагание в деятельности классного руководителя будет рассматриваться подробнее в теме № 8 настоящего учебного пособия.

Содержание – определяющая сторона целостной воспитательной системы, обеспечивающая формирование убеждений, чувств, привычек поведения, которые следует развивать в соответствии с поставленными целями и задачами. Содержание выступает ядром воспитательной системы. Оно включает основные направления и предполагает системность в воспитании. Для реализации содержания необходимы средства (совокупность материальных и духовных условий). Гуманистические средства воспитания определяются запросами, интересами и потребностями развивающейся личности, особенностями субъекта и объекта воспитания. В своей совокупности средства способствуют формированию сознания, чувств и поведения воспитанников.

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь указывается, что **содержание воспитания** основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и государства. Общие требования к содержанию воспитания определяются также целями, задачами и принципами государственной политики в сфере образования. Основные составляющие воспитания в Республике Беларусь:

- **идеологическое воспитание**, направленное на формирование знания мировоззренческих основ идеологии белорусского государства, привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности;
- **гражданское и патриотическое воспитание**, направленное на формирование активной гражданской позиции, патриотизма, правовой и политической, информационной культуры обучающегося;

• **нравственное воспитание**, направленное на приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям; формирование этической, эстетической культуры;

• **воспитание культуры самопознания и саморегуляции личности**, направленное на формирование потребности в саморазвитии и социальном взаимодействии, психологической культуры;

• **воспитание культуры здорового образа жизни**, направленное на осознание значимости своего здоровья и здоровья других людей как ценности, формирование навыков здорового образа жизни;

• **гендерное воспитание**, направленное на формирование у обучающихся представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе;

• **семейное воспитание**, направленное на формирование ценностного отношения к семье и воспитанию детей;

• **трудовое и профессиональное воспитание**, направленное на понимание труда как личностной и социальной ценности, осознание профессионального выбора, социальной значимости профессиональной деятельности;

• **экологическое воспитание**, направленное на формирование ценностного отношения к природе,

• **воспитание культуры безопасной жизнедеятельности**, направленное на формирование безопасного поведения в социальной и профессиональной деятельности, повседневной жизни;

• **воспитание культуры быта и досуга**, направленное на духовное и физическое совершенствование личности обучающихся, формирование у них ценностного отношения к материальному окружению, умения целесообразно и эффективно использовать свободное время [57].

Большое значение в реализации содержания воспитания имеет технология или совокупность наиболее эффективных алгоритмов и способов последовательного развертывания педагогической деятельности, которые способствуют воплощению содержания воспитания, направленному на достижение прогнозируемой цели.

Цели, содержание и технология тесно между собой взаимосвязаны и реализуются в среде, где протекает жизнедеятельность ребенка. Любая воспитательная система должна быть открытой. Среду следует рассматривать как компонент системы. Диапазон воспитательной среды зависит от ее педагогического освоения. В свою очередь степень освоения среды влияет на развитие и обновление системы. Только в социально-педагогической среде происходят интеграция, объединение усилий субъектов воспитательной системы и координация их воспитательных воздействий.

В реализации системы воспитания необходимо управление. Оно предполагает воздействие на организационную систему с целью получе-

ния определенных воспитательных результатов. Любая воспитательная система является одновременно органическим единством прошлого, настоящего и будущего. Важно увидеть эту систему в развитии: ее прошлое, ее настоящее, приближающееся будущее. Только тогда и можно всерьез говорить об эффективном управлении ею, о ее развитии. В противном случае наступит болезнь системы. Она проявляется в односторонности и абсолютизировании форм работы, в сознательном или бессознательном гипертрофировании отдельных сторон в содержании воспитания; в функционализме, дисгармонии в деятельности субъектов воспитания. В этом случае наступает полное разбалансирование сложившейся системы. Этого можно избежать, если в управлении системой, ее рефлексии участвуют все субъекты воспитательного процесса.

Все элементы (подсистемы) системы воспитания должны быть наполнены гуманистическими идеями и тем самым способствовать оптимизации условий, форм, методов и средств воспитания, взаимодействию всех его участников.

Доказано, что существует прямая зависимость между воспитанностью личности и характером воспитательной системы, объектом и субъектом которой она является. Исходя из того, что главным назначением образовательного учреждения является формирование человека, необходима адекватная этому назначению и воспитательная система. Соответственно в образовательных учреждениях всех типов и видов необходимо создать систему гуманистического воспитания. Ее главная идея – человек как цель воспитания в многомерных характеристиках существования. В центре системы гуманистического воспитания не прием, не метод, не способ, а ребенок. При этом функционирующая система должна быть сориентирована на бережное отношение к личности. Задача системы – не разрушить индивидуальные особенности ребенка, а сохранить их.

К **организационно-методическим основам воспитательной системы школы** можно отнести наличие концепции развития школы, ее устав, структуру внутришкольного управления, направленную на развитие обучающихся, общешкольные традиции, функционирование школьных организаций, объединений.

Качественные показатели эффективности функционирования воспитательной системы школы: образ учреждения в сознании педагогов, учащихся, родителей; образ выпускника как идеальный результат воспитательной системы; психологический климат, самочувствие детей, педагогов в учреждении, характер взаимоотношений между различными субъектами системы, проверка временем (прочность связи поколений, традиции, коллективные привычки), авторитет учреждения в социуме.

Развитие воспитательной системы педагогически управляемый процесс. Определяя особенности системы при ее зарождении, педагоги за-

тем осознают себя лишь одной из действующих сил. С усилением значения детского коллектива выбор перспектив развития осуществляется педагогами и школьниками совместно. Эффективное управление требует соблюдения ряда условий: организации здорового образа жизни ученического коллектива в школе, средового подхода. Основным критерием педагогической целесообразности воспитательной системы признаётся самочувствие ребенка, его личностное развитие, умение педагогического коллектива предвидеть кризисные состояния и преодолевать их.

Л.И. Новикова выделяет такие критерии сформированности гуманистической воспитательной системы школы: представление о школе как о целостной воспитательной системе (наличие собственной локальной концепции, отражающей настоящее и будущее системы и принятой всеми субъектами педагогического процесса), стиль и образ жизни коллектива, охватывающий все стороны жизнедеятельности, гуманистический характер межличностных отношений.

Л.В. Кабкова в структуру управления воспитательной системой школы включает четыре уровня [41]:

- **стратегического управления:** целеполагание, планирование, мотивация и координация всех звеньев воспитательного процесса, рабочим органом управления здесь выступает **совет школы**, состоящий из представителей педагогического и попечительского советов, совета старшеклассников, родительского комитета школы и возглавляемый **директором** общеобразовательного учреждения; высшим органом управления выступает **общешкольное собрание**;

- **тактического и организационного управления:** организация воспитательной работы, оперативный контроль и коррекция с выходом на конкретные возрастные группы учащихся и направления воспитательной деятельности, его осуществляют заместитель директора по воспитательной работе, методический совет, совет лидеров, центр социально-педагогической поддержки;

- **оперативного управления:** определение перспективных и ситуативных воспитательных задач, их реализация, отбор и применение оптимальных методов, организационных форм и технологий воспитательной деятельности, его представляют методические объединения классных руководителей, руководителей кружков и клубов, координационный совет органов ученического самоуправления, родительские комитеты и попечительские советы классов;

- **первичных коллективов воспитанников и взрослых:** самоорганизация, сотрудничество, содружество учащихся, педагогов и родителей, этот уровень представляют классные коллективы, детские объединения, кружки и клубы, а также педагоги и родители, представители окружающего социума.

В.Т. Кабуш подчеркивает, что управление в гуманистической системе рассматривается как создание условий для реализации целей гуманистического воспитания личности и как процесс воздействия на систему воспитания в целях развития личности ребенка.

3. Воспитательная система класса

В школе, где не создана воспитательная система, класс является отдельной самостоятельной единицей, не связанной с другими детскими объединениями. В школе, где создана целостная воспитательная система, ученический класс как детское объединение интегрирован в ученический коллектив школы. Класс может рассматриваться структурным компонентом школьной воспитательной системы, если не нарушается принцип **изоморфизма** (от греческого *isos* – одинаковый, *morphe* – форма). На различных уровнях системы, в подсистемах выделяются такие же компоненты, только более конкретизированные и наполненные собственным содержанием (воспитательные цели, деятельность, система отношений и др.). Класс можно рассматривать как компонент воспитательной системы, если: во-первых, воспитательные цели, реализуемые в классе, его деятельность, система отношений в нем соответствует аналогичным характеристикам системы, но не повторяют их в чистом виде; во-вторых, он является первичным коллективом и реализует свои функции по отношению к личности ребенка; в-третьих, класс имеет свою индивидуальность. Полноценным компонентом воспитательной системы класс будет при наличии всех трех признаков, хотя в реальной практике они присущи каждому классу в разном объеме.

Существование воспитательной системы в школе, создает объективную ситуацию развития класса и его воспитательной системы. Такая ситуация определяется тем, что [46]:

- воспитательная система школы задает четкие и определенные цели для класса как субъекта деятельности, обеспечивающего их реализацию;
- воспитательная система формирует образ жизни школьного коллектива – ядра воспитательной системы, в которое входит и отдельно взятый ученический класс, что влечет формирование в нем определенных ценностей и норм жизни;
- воспитательная система стимулирует, обогащает и дополняет жизнедеятельность класса, так как ставит его в ситуацию, когда он должен участвовать в жизни школы, предлагает ему определенный набор видов деятельности, способствует установлению и развитию внешних связей класса с другими детскими объединениями.

Класс может влиять на личность ребенка как непосредственно, такое влияние всегда связано с конкретной воспитывающей ситуацией, так и косвенно, через формирование общественного мнения, выработку

коллективных ценностей и норм поведения, создание эмоционального климата. Сила и глубина влияния классного коллектива зависят от уровня развития коллектива; положения ребенка в системе межличностных отношений, его социального статуса, авторитета, роли; характера взаимоотношений с классным руководителем; значимости классного коллектива для каждого конкретного ребенка.

Функции воспитательной системы класса (по Н.Л. Селивановой)

Образовательная функция – направлена на формирование целостной и научно-обоснованной картины мира.

Воспитательная функция, содействующая нравственному становлению личности школьника.

Функция интеграции – интегрирует разнообразные влияния на становление растущей личности, как внутри класса, так и вне его.

Функция коррекции – корректирует последствия влияний разнообразных факторов на ребенка.

Компенсирующая функция – создание дополнительных условий для развития творческих способностей каждого члена классного коллектива, их самореализации в познании, игре и общении.

Защитная функция связана с психологической защитой от негативных влияний семьи и асоциальных влияний среды.

Классный руководитель в воспитательной системе класса реализует **индивидуальный подход к каждому ученику**, который раскрывается следующими общими принципами, сформулированными Н.Е. Щурковой:

- Установление личного эмоционального контакта с учеником.
- Уважение самооценности личности ученика, обращение к его достоинству, как бы недопускающие наличия отрицательных качеств.
- Подчеркивание лучших черт характера и опора на них при организации деятельности.
- Вовлечение ученика во все виды деятельности для выявления его способностей и качеств характера.
- Создание условий для максимального совершенствования выявленных способностей к определенному виду деятельности.
- Постепенное усложнение и повышение требований к ученику в ходе избранной деятельности.
- Стимулирование самовоспитания и помощь в его организации.

Для организации процесса воспитания в воспитательной системе класса актуализируется проблема взаимосвязи процессов воспитания и обучения, понимание того, что воспитание – не отдельный элемент внеурочного действия, а составляющая всей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения. Для нравственного становления ребенка в классном коллективе и реализации позитив-

ных ценностей творчества, переживания, отношения, важно включать их разнообразную деятельность. Например, для развития ценности творчества, включать школьников в творческую деятельность на факультативных занятиях, предметных олимпиадах, кружковых занятиях, использовать коллективные творческие дела как основу коллективного творческого воспитания, создавать условия для проявления социального творчества через участие в ученическом самоуправлении и детских общественных объединениях и организациях. Ценности переживания развиваются в социально значимой деятельности, благотворительных акциях, милосердном и волонтерском движении, посещении музеев и выставок и др. Непосредственное влияние ученического коллектива на личность ребенка всегда связано с конкретной воспитывающей ситуацией.

Н.Е. Шуркова, выделяя методические рекомендации по созданию классного ученического коллектива, характеризует следующие направления деятельности классного руководителя:

- Организация коллективной деятельности.
- Организация самоуправления – как эффективного способа организации жизни коллектива и пути преобразования группы учащихся в коллектив.
- Организация перспективы развития коллектива, продвигаясь от перспективы к перспективе, коллектив растет и развивается.
- Организация традиций классного коллектива: традиционными могут стать правила поведения, коллективные творческие дела, законы коллектива.
- Воздействия на межличностные отношения: задания, поручения, поощрения, признание способностей, деловых качеств повышают статус ученика в классе.
- Метод параллельного воздействия, обоснованный А.С. Макаренко: влияние на личность через коллектив, актив класса.

Петербургские ученые **И.А. Колесникова** и **Е.Н. Барышников** выделили четыре основных типа воспитательных систем класса в зависимости от доминирующей ориентации: рационально-познавательной, нравственно-культурной, социальной, индивидуально-личностной и соответствующие им ведущие роли классного руководителя:

- 1) *«контролер»*, обеспечивающий включение учащихся в учебно-воспитательный процесс (контроль за посещением, поведением, дежурством, питанием и др.);
- 2) *«проводник по стране Знаний»*, создающий условия развития познавательного интереса и желания учиться;
- 3) *«нравственный наставник»*, способствующий соблюдению учащимися норм и правил, разрешению возникающих конфликтов;

4) «*носитель культуры*», помогающий освоить культурные ценности, на основе которых организован учебно-воспитательный процесс;

5) «*социальный педагог*», который способствует решению различных социальных проблем учащихся;

6) «*старший товарищ*», который включается в различные виды деятельности, берет на себя часть заботы об учащихся;

7) «*фасилитатор*», оказывающий помощь учащимся в самопознании, самоопределении, самореализации [14].

Критерии развитости детского коллектива, его сплоченности [126]

Мобильность при выполнении коллективных дел, исполнении поручений, стремление к решению усложняющихся творческих задач, активное участие каждого в их решении.

Товарищеские взаимоотношения, внимание друг к другу, готовность помочь более слабому, уважение достоинства одноклассников, способность приходить к взаимопониманию без ссор.

Мажорное мироощущение, желание детей быть вместе, удовольствие от общения друг с другом, жизнерадостность, чувство юмора, способность достойно разрешать конфликтные ситуации.

Отрицательное отношение к нарушителям норм, принятых в коллективе.

Ответственность за коллективное дело.

Самостоятельное выдвижение общественно значимых целей и достижение их на основе самоуправления.

4. Гуманистическая воспитательная система В.А. Караковского

Караковский Владимир Абрамович, член-корреспондент РАО (Российской Академии Образования), доктор педагогических наук. С 1977 г. стал директором средней школы № 825 в Москве, в которой создал оригинальную авторскую гуманистическую педагогическую систему.

Воспитательная система В.А. Караковского ориентирована на внутренний мир учащегося и его развитие. В его школе воспитательная деятельность в учебном процессе и в социальной среде была соединена в органичное целое. Стиль отношений взрослых и детей строился на принципах демократичности, сотрудничества, общей заинтересованности.

Воспитательная система В.А. Караковского в своем становлении и развитии прошла несколько этапов [74].

На первом этапе (1977 – 1981 гг.) была проведена диагностика педагогического и ученического коллективов, их деятельности, взаимоотношений школы с социумом. Внедрялась и уточнялась разработанная В.А. Караковским концепция воспитательной системы; были определе-

ны перспективы развития школы, созданы программные документы («Заповеди педагогического коллектива», «Нравственные принципы школьника образцового города» и др.); педагоги и учащиеся были включены в совместную творческую деятельность, стали использовать коммунарскую методику. Основная форма организации жизнедеятельности школьного коллектива – подготовка и проведение неформальных творческих дел, имеющих нравственный смысл для учащихся. Коммунарские сборы, дидактический театр, творческая учеба, «читай-город», аукционы знаний, научные экспедиции представляют собой результат постоянного поиска дел, которые объединяли бы воспитателя и воспитанника, учащихся в творчески работающий разновозрастный коллектив. Итогом данного этапа явилось формирование нового педагогического мышления, переоценка ценностей и утверждение идеи о необходимости дальнейшего развития воспитательной системы.

Второй этап (1981 – 1986 гг.) характеризовался стабилизацией системы, четко оформлялись ее структурные компоненты, были созданы органы самоуправления. При этом главной ценностью считалась личность школьника, ее интересы и способности. Повысились качество успеваемости и уровень воспитанности учащихся. Внутри педагогического коллектива изменился стиль отношений, его стали определять демократизация, сотрудничество и сотворчество.

Коллективная творческая деятельность приобрела господствующий характер. Однако в этот период появились противоречия между учебной и внеучебной деятельностью, поставившие перед коллективом ряд новых задач, направленных на изменение ведущих видов деятельности, ее сущностных основ, это и явилось основным содержанием **третьего этапа развития воспитательной системы (1986 – 1988 гг.)**.

Четвертым этапом формирования воспитательной системы стала разработка перспективных направлений дальнейшего ее развития. Вместе с тем широкомасштабные изменения в обществе, начавшиеся в 1991 г., привели к коренным преобразованиям в образовательной сфере. Провозглашенные принципы демократизации и гуманизации потребовали от педагогического коллектива внесения корректив во все структурные компоненты системы от цели до результата. В основу содержания воспитательной работы были положены общезначимые ценности: Человек, Семья, Отечество, Труд, Знания, Культура, Мир, Земля. Гуманные отношения стали главным механизмом воспитания личности. В воспитательной системе увеличилась степень свободы, возросла роль ситуации выбора и ситуации успеха. В методах воспитания стали преобладать диалог, групповая дискуссия, метод создания педагогической ситуации, условий для самореализации личности.

В. А. Караковский является одним из авторов педагогики сотрудничества.

Концептуальные положения педагогического коллектива средней школы № 825 г. Москвы

(сформулированы В.А. Караковским в книге «Стать человеком»)

1. Воспитание есть педагогическое управление процессом развития личности. Мы не стремимся управлять личностью, а управляем процессом ее развития. В работе воспитателя приоритет отдается приемам опосредованного педагогического воздействия. Отказ от лобовых приемов, от лозунгов и призывов, воздержание от излишнего дидактизма, назидательности выдвигают на первый план диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность. Развитие личности происходит прежде всего в учебно-познавательной деятельности, в организации разнообразной и интересной жизни коллектива школы, в работе объединений по интересам, в свободном общении, в личной жизни растущего человека.

2. Для педагога всегда принципиальную важность имела формулировка целей воспитания. Из глубины веков дошла до нас мечта человечества о свободной, всесторонне развитой, гармонической личности, и нет оснований отказываться от нее и сегодня. Но каждый педагогический коллектив стремится конкретизировать ее применительно к своим условиям и возможностям. Цель воспитания – максимальное развитие личности, главным средством которого выступает школьное общество как содружество детей и взрослых, связанных едиными задачами, деятельностью, образом жизни и гуманными отношениями.

3. Воспитание – это лишь одна из трех ипостасей, в которых развивается личность (социализация – воспитание – саморазвитие). Социализация личности происходит под влиянием всего миропорядка, начиная от Космоса, Земли, государства, через общественные институты, экономику, политику, средства массовой коммуникации, кончая семьей, средой молодежного общения, людей и т.д. Во всех многообразных влияниях, только часть происходит целенаправленно, под педагогическим управлением. Это и есть воспитание, которое не универсально и не всеохватно, нельзя преувеличивать его значение, но там, где оно необходимо, оно должно совершаться высококачественно и профессионально.

4. Ведущим принципом воспитания является принцип природосообразности. Он имеет как бы две стороны, во-первых, обязательный учет природы ребенка, его половозрастных особенностей, во-вторых, максимальное сближение развития и жизни детей с жизнью живой природы.

5. Воспитание должно быть не только природосообразным, но и культуросообразным. А это значит, что оно должно строиться с учетом языковой среды обитания растущего человека, с учетом культурных традиций народа, страны, региона. Педагог не может игнорировать состояние молодежной культуры, обычаи семьи, традиции народной педагогики.

6. Воспитание успешно, если оно системно. Целостность природы личности требует и целостного подхода к ее воспитанию. Наиболее адекватным средством в этом смысле и является воспитательная система.

Система ценностей, ориентация на которые должна рождать в человеке высоконравственные потребности – как аксиологическая основа воспитательной системы В.А. Караковского:

1. **Земля** – общий дом человечества, вступившего в новую цивилизацию XXI в., Земля людей и живой природы.

2. **Отечество** – единственная, уникальная для каждого человека Родина, данная ему судьбой, завещанная его предками.

3. **Семья** – начальная структурная единица общества, естественная среда развития ребенка, закладывающая основы личности.

4. **Труд** – основа человеческого бытия, наиболее полно характеризующая сущность человека.

5. **Знания** – результат разнообразного и прежде всего творческого труда. Знания ученика – критерий труда учителя.

6. **Культура** – великое богатство, накопленное человечеством, как в материальной, так и в особенности в духовной жизни людей.

7. **Мир** – покой и согласие между людьми, народами и государствами, главное условие существования Земли и человечества.

8. **Человек** – абсолютная ценность, «мера всех вещей», цель, средство и результат воспитания.

Таким образом, можно выделить некоторые ведущие идеи при создании гуманистической воспитательной системы В.А. Караковского: создание единой воспитательной системы, охватывающей сферы учения, труда и досуга и ориентирующейся на личностное развитие детей; переход от педагогики требований к педагогике сотрудничества и от нее к педагогике отношений в рамках созданной системы; развитие самоуправленческих начал в жизни ученического коллектива; использование игры как метода организации педагогического процесса; опора на коммунарскую методику в организации детской жизни; педагогизация окружающей школу среды.

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 6

1. Установите соответствие понятия и его определения, соотнесите цифру с буквой.

1. теория воспитания

а) совокупность необходимых и достаточных элементов, характеризующих сущность явления педагогической действительности

- | | |
|------------------------------|--|
| 2. воспитание | б) целенаправленный процесс сознательного и самостоятельного преобразования человеком своих телесных сил, душевных свойств, социальных качеств, для достижения индивидуальных целей |
| 3. педагогическая система | в) целеустремленное, систематическое управление процессом формирования личности в целом и ее отдельных качеств в соответствии с потребностями общества |
| 4. воспитывающая ситуация | г) продуманная во всех деталях модель совместной деятельности, содержащая систему методов, способствующих установлению таких отношений между воспитателем и воспитанниками, при которых оптимально достигаются конкретные цели |
| 5. самовоспитание | д) конкретное состояние педагогической системы в определенный промежуток времени |
| 6. воспитательная технология | е) раздел педагогики, раскрывающий сущность, закономерности, движущие силы воспитания, его основные структурные элементы |

2. Дайте определение следующим понятиям:

- а) гуманизм.....;
 б) гуманность.....;
 в) гуманистическое воспитание.....

3. Продолжите предложения.

- а) К наиболее известным образцам авторских воспитательных систем возможно отнести.....
 б) Воспитательная система проходит в своем развитии следующие этапы.....
 в) Теоретическая концепция воспитательной системы реализуется в таких четырех взаимосвязанных компонентах, как.....

4. Выберите все варианты правильного ответа.

В качестве структурных компонентов моделирования воспитательной системы выступают:

- | | |
|-----------------------|-----------------|
| а) методы; | д) технология; |
| б) концепция; | е) содержание; |
| в) система поощрений; | ж) организация; |
| г) управление; | з) общение. |

5. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|----------------|---|
| 1) концепция | а) реализация взаимосвязи содержания, форм, средств и методов для достижения цели |
| 2) управление | б) цели, принципы, ведущие педагогические идеи |
| 3) содержание | в) информационный, интерактивный и перцептивный компоненты |
| 4) организация | г) целеполагание, стратегия, тактика, контроль и оценка |
| 5) общение | д) научные знания, информация, ценности, деятельность |

6. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1) стратегическое управление | а) определение и реализация перспективных и ситуативных задач |
| 2) тактическое управление | б) самоорганизация, сотрудничество, содружество |
| 3) оперативное управление | в) целеполагание, планирование, координация |
| 4) управление в первичных коллективах | г) организация, оперативный контроль и коррекция |

7. Завершите предложения.

- а) Влияние классного коллектива на личность воспитанника зависит от следующих факторов.....
- б) Функции воспитательной системы класса следующие.....
- в) Направлениями работы классного руководителя по созданию классного коллектива выступают.....

8. Дайте определение следующим понятиям.

- а) гуманистическая воспитательная система;
- б) воспитательная система школы;
- в) воспитательная система класса.

9. Выберите все варианты правильного ответа.

В школе В.А. Караковского приоритет отдавался следующим методам и приемам:

- а) наказание;
- б) диалогические методы;
- в) воспитывающие ситуации;
- г) педагогическое требование;
- д) совместный поиск истины;

- е) внушение;
- ж) приучение;
- з) включение в творческую деятельность.

10. Выберите все варианты правильного ответа.

Н.Е. Щуркова выделила следующие критерии развитости детского коллектива:

- а) этикет;
- б) мажор;
- в) мобильность;
- г) педагогический такт;
- д) товарищество;
- е) минор;
- ж) опора на положительное в человеке;
- з) ответственность;
- и) интересная познавательная деятельность;
- к) отрицательное отношение к нарушителям норм.

Лабораторный практикум

1. Сравните понятия «воспитательная система» и «гуманистическая воспитательная система», используя диаграмму Венна (в ее основе лежит принцип пересекающихся колец) (рис. 6.1).



Рис. 6.1 Кольца Венна

В общей плоскости кругов отражается общее, присущее всем сравниваемым явлениям (общее между воспитательной системой и гуманистической воспитательной системой), а в полукругах фиксируется то, что характерно для каждого сравниваемого явления (специфика любой системы и гуманистической воспитательной системы).

2. Проанализируйте публикации журнала «Проблемы воспитания», посвященные различным аспектам становления, функционирования и развития гуманистических воспитательных систем. Выберите любую публикацию по данной проблеме и подготовьте ее презентацию.

3. Изучите воспитательную систему Сахновской сельской школы Черкасской области, концептуальные идеи которой разработал и орга-

низовал их воплощение А.А. Захаренко. Определите эти концептуальные идеи и дайте их характеристику.

4. В.А. Караковский сформулировал следующие заповеди воспитания для своей школы:

- Главная цель воспитания – счастливый человек.
- Люби не себя в ребенке, а ребенка в себе.
- Воспитание без уважения – подавление.
- Мерой воспитанности является интеллигентность – антипод хамству, невежеству, жлобству.
- Говори, что знаешь, делай, что умеешь; при этом помни, что знать и уметь больше никогда не вредно.
- Развивай в себе незаурядность: дети не любят пирожков «ни с чем».
- Не будь занудой, не ной и не паникуй: лучше трудно, чем нудно.
- Дорожи доверием своих воспитанников, береги ребячьи секреты, никогда не предавай своих детей.
- Не ищи волшебной палочки: воспитание должно быть системным.
- Дети должны быть лучше нас, и жить они должны лучше.

Сформулируйте свои заповеди или этический кодекс педагога.

5. В.А. Караковский ввел в научный оборот термин «ключевые дела». Ключевые дела – это своеобразная программа воспитания на год, реализующаяся в его школе. Участие в них обязательно для всех учеников и учителей. Выберите любое направление в содержании воспитательной работы (идеологическое воспитание, гражданское и патриотическое воспитание, нравственное воспитание, воспитание здорового образа жизни и т.д.; См. Концепцию непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь) и разработайте свой годовой план воспитательной работы школы по ключевым делам в соответствии с целями и задачами выбранного содержания воспитания. Результаты работы представьте следующим образом (табл. 6.1).

Таблица 6.1

**План воспитательной работы школы на учебный год
по ключевым делам**

Цель воспитательной работы школы			
Месяц	Задачи воспитательной работы	Ключевое дело месяца	Характеристика этапов подготовки и проведения

Тема 7

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

*Романтику нашей жизни
Не заменить ничем;
Каждое дело – творчески,
Иначе – зачем?*

И.П. Иванов

Вопросы для изучения

1. Интеллектуальные и творческие способности личности и их развитие в целостном педагогическом процессе.
2. Технология формирования научных понятий.
3. Система развития творческих способностей И.П. Волкова.
4. ТРИЗ-технологии в педагогическом процессе (Г.С. Альтшуллер).
5. Технология воспитания социального творчества (И.П. Иванов), коллективное творческое воспитание и коллективное творческое дело (КТД).

Понятия темы: способности, творческие способности, обучаемость, синектика, научное понятие, родовое и видовое понятия, пути формирования понятий, структуры интеллекта, система развития творческих способностей И.П. Волкова, теория решения изобретательских задач, ЖСТЛ – жизненная стратегия творческой личности, ТРИЗ-педагогика, коллективное творческое дело, методика коллективного творческого воспитания, творческая деятельность.

Основная литература

1. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. – Мн.: Беларусь, 1994. – 479 с.
2. Волков И.П. Учим творчеству / Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1987. – С. 101 – 140.
3. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
4. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов / Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1987. – С. 363 – 440.
5. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик; под общ. ред. А.И. Жука. – Мн.: Аверсэв, 2003. – 349 с. (Глава 8. Личность и творчество).

6. Цыркун И.И., Пунчик В.Н. Метасемантическое описание дидактических понятий как обобщенный ориентир усвоения // Народная асвета. – 2008. – № 2. – С. 3 – 7.

Дополнительная литература

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации, преподавателей вузов и аспирантов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с. (Глава 4. Развитие творческого мышления студентов в процессе обучения).
2. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
3. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с. (3.5. Формирование у учащихся научных понятий).

Темы рефератов

1. Творческие способности личности как педагогическая проблема.
2. Развитие интеллектуальных способностей учащихся в целостном педагогическом процессе.
3. Диагностика интеллектуальных и творческих способностей учащихся.
4. Педагогическая система И.П. Волкова.
5. Использование ТРИЗ-технологий в педагогическом процессе (на примере любой школьной дисциплины).
6. Работа с научными понятиями на уроке как средство развития теоретического мышления учащихся.
7. Технология воспитания социального творчества (И.П. Иванов).
8. Коллективное творческое воспитание: сущность и примеры реализации.

1. Интеллектуальные и творческие способности личности и их развитие в целостном педагогическом процессе

Проблемы организации познавательной деятельности и образовательных технологий актуальны в связи с тем, что в целостном педагогическом процессе не только проявляются способности учащихся, но и в нем же они и развиваются. Существуют разные, порой прямо противоположные определения категории «способности», все зависит от того, в какой контекст она включается (философский, психологический, социологический и др.). Методология как теория деятельности рассматривает данное понятие через «оспособление», т.е. через овладение различными способами учебной деятельности (как предметной, так надпредметной или метапредметной). При организации определенного вида деятельности на уроке, во внеклассной работе у учащихся формируются соответствующие

ющие способности, спектр которых достаточно широк (проективные, рефлексивные, организационно-деятельностные и др.), в том числе и интеллектуальные, креативные или творческие.

Интеллектуальные или умственные способности личности и их развитие в учебной деятельности являются предметом изучения психологии. **Б.М. Теплов** под способностями понимает определенные индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся уже у человека запасу навыков и знаний, но, напротив, обуславливают легкость и быстроту их приобретения. В качестве ведущего показателя общих умственных способностей может быть выбран критерий обучаемости. **Обучаемость** – совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности (**З.И. Калмыкова**). Обучаемость включает в себя ряд параметров: темп продвижения в учебном материале; экономичность мышления, проявляющаяся в рациональности, стремлении обучающегося к достижению наиболее изящного решения учебной задачи; самостоятельность мышления, проявляющаяся в умении преодолевать учебные затруднения; гибкость мышления (быстрота преобразования способа действия в зависимости от изменения объективной ситуации), степень осознанности учебных действий и др.

А.К. Маркова в качестве показателей обучаемости называет: активность ориентировки в новых условиях; инициатива в выборе необязательных заданий, самостоятельное обращение к более трудным заданиям; настойчивость в достижении поставленной цели и умение работать в ситуации помех, отвлечений, препятствий.

С.Д. Смирнов выделяет такие **характеристики творческой деятельности** (в том числе и учебной деятельности) [109]:

1. Творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата или продукта деятельности.
2. Новизна процесса получения результата или способа деятельности.
3. В случае подлинно творческого акта преодолевается логический разрыв на пути от условия задачи к ее решению, преодоление такого разрыва возможно и за счет иррационального начала, интуиции.
4. Способность субъекта деятельности (учащегося) самостоятельно увидеть и сформулировать проблему.
5. Наличие ярко выраженного эмоционального переживания, предшествующего моменту нахождения решения.
6. Наличие сильной мотивации.

Факторы, влияющие на процесс творческой деятельности, могут быть двух видов: ситуативные и личностные [109]. К личностным факторам,

негативно влияющим на процесс творческой деятельности, психологи относят: неуверенность в себе, высокую степень тревожности, эмоциональную подавленность, доминирование отрицательных эмоций, чувство страха, соглашательство, избегание рискованного поведения и ряд других. К чертам личности, благоприятствующим творческому мышлению и деятельности, можно отнести: уверенность в своих познавательных возможностях, доминирование положительных эмоций, склонность к риску, хорошо развитое чувство юмора, любовь к фантазированию и построению планов на будущее, отсутствие боязни показаться смешным или странным и др. К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на процесс творчества, относят: слишком сильная или же слишком слабая мотивация, наличие фиксированной установки на конкретный способ решения проблемы, страх, неуверенность в своих силах.

Для развития творческих способностей учащихся необходимо создавать соответствующую творческую обстановку в учебном процессе. Группа исследователей под руководством С. Паркса предложила следующие **методические рекомендации по созданию такой обстановки в ходе обучения** [49]:

Устранять внутренние препятствия творческим проявлениям. Чтобы ученики были готовы к творческому поиску, надо помочь им обрести уверенность в своих взаимоотношениях с окружающими – соучениками, учителем. Их не должно тревожить, будут ли приняты или не будут ли осмеяны их соображения. Они не должны бояться сделать ошибку.

Уделять внимание работе подсознания. Даже когда проблема не находится непосредственно в центре внимания, наше подсознание может незаметно для нас самих работать над ней. Некоторые идеи могут на мгновение «показаться на поверхности»; важно вовремя пометить и зафиксировать их, чтобы впоследствии прояснить, упорядочить и использовать.

Воздерживаться от оценок. Благодаря этому правилу учащиеся смогут расширить русло для потока идей, больше времени и внимания уделить свободному размышлению над проблемой.

Показывать учащимся возможности использования метафор и аналогий для творческого поиска, отыскания новых ассоциаций и связей. Психологические исследования творческих процессов показывают, что возможности творческого поиска расширяются за счет неочевидных сопоставлений, сравнений. Образное мышление на основе метафорических сравнений многие считают «природной способностью» детей, однако и у детей эта способность нуждается в поддержке и развитии. В средней и высшей школе работа с метафорами предполагает не простое побуждение к образному мышлению, но и сочетание спонтанности в создании образов и целенаправленности в их осмыслении, включение в решение творческой задачи.

Давать возможность умственной разминке. Поначалу сама обстановка совместного группового поиска решений может показаться непривычной, вызвать растерянность. Надо дать учащимся возможность освоиться в новой для них ситуации, например, дать «разогревающие» упражнения (обычно не связанные с содержанием предстоящей деятельности).

Поддерживать живость воображения. Вопреки распространенному мнению, будто фантазирование – признак незрелости мышления и уместно лишь за пределами систематического учебного процесса, необходимо поддерживать проявления фантазии, свободного воображения в учебной обстановке, т.к. они являются фундаментом творческого мышления.

«Дисциплинировать» воображение, фантазию, контролировать их. Создавая обстановку внутренней свободы, учитель вместе с учениками помнит, что после некоторого «инкубационного периода», «созревания идей» все соображения будут критически пересматриваться и часть их будет отброшена.

Устранять внутренние препятствия для мышления. Учитель создает такую обстановку, чтобы учащиеся чувствовали, что любое соображение заслуживает того, чтобы его высказать, поделиться им с окружающими, и, что оно будет доброжелательно принято.

Развивать восприимчивость, повышать чувствительность, широту и насыщенность восприятия всего окружающего. Эта задача может стать предметом специальной работы на занятиях по изобразительному искусству или литературе. Однако она может решаться учителями и попутно, например, специальные упражнения на развитие наблюдательности, восприимчивости.

Расширение фонда знаний. Объем имеющихся сведений – это база, на основе которой создаются новые идеи. Однако зависимость творческих возможностей от осведомленности, информированности неоднозначна. Усвоение информации не заменяет и само по себе не развивает умения думать.

Помогать учащимся видеть смысл, общую направленность их творческой деятельности, видеть в этом развитие собственных возможностей решать творческие задачи. Без такого понимания все упражнения, стимулирующие творческую деятельность, будут восприниматься лишь как развлечение.

К технологиям и методам стимулирования творчества относятся такие способы организации познавательной деятельности, которые позволяют ослабить барьеры между сознательным и бессознательным в учебном процессе. Широкое распространение получила методика мозгового штурма, описанная в теме № 2. В качестве примера коллективной творческой деятельности можно привести метод **синектика** (synectics) – учебное исследование, основанное на целенаправленном использовании интуи-

гивно-образного, метафорического мышления. Этот метод также вырос из мозгового штурма. Он был разработан в конце 50-х гг. американским психологом **У. Гордоном** как совместная поисковая деятельность экспертов групп с использованием догадок, «сумасшедших идей» и интуитивных решений. В 1960 г. У. Гордон организовал фирму по обучению творческому мышлению, которая за десять лет обучила более двух тысяч человек. Основу синектики составляет техника генерирования аналогий, имеющих отношение к поставленной проблеме. Различается три типа аналогий: личная, прямая и символическая. Применение личной аналогии заключается в идентификации исследователя с объектом изучения. При использовании прямой аналогии проблема сравнивается с известными фактами из других областей искусства, науки, техники. При использовании символической аналогии передается сущность изучаемого понятия посредством художественного образа, фразеологизма, что позволяет сделать «незнакомое знакомым», обнаружить сходство решаемой проблемы с уже решенными и «знакомое неизвестным», увидеть знакомую проблему с непривычной стороны. Могут быть использованы «фантастические» аналогии – создание особого гипотетического мира, в котором все возможно. Организация учебной работы по методу **синектики**, описанная **М.В. Клариным**, включает следующие этапы:

1. **Первоначальная постановка проблемы**, которая в теоретическом отношении может быть весьма сложной.

2. **Анализ проблемы и сообщение необходимой вводной информации** (может быть представлена учителем, учащимися или экспертом).

3. **Поиск способов решения проблемы**. Все предложения подробно комментируются.

4. **Переформулирование проблемы**. Каждый учащийся самостоятельно делает это, как бы приближая проблему к себе.

5. **Выдвижение образных аналогий**. Этот этап является ключевым для синектики. Участники группы стремятся придумать как можно больше аналогий к ключевому представлению.

6. **«Подгонка»** намеченных подходов к решению проблемы. Если какая-нибудь идея оказывается приемлемой, она разрабатывается дальше.

Американец **Дж.Х. Бродбент** выделил три основные группы методов интенсификации творческого мышления: 1) использование контрольных списков; 2) использование таблиц взаимодействий; 3) методы группового решения [23]. Контрольные списки представляют собой перечень вопросов, на которые необходимо ответить при анализе задачи или список аспектов, выделение которых может помочь в продуктивном решении проблемы. В таблицах взаимосвязи по отдельным графам откладываются отдельные аспекты проблемы, отдельные характеристики

желаемого продукта и т.п. Новые решения генерируются путем нахождения всевозможных комбинаций факторов, отложенных по вертикали и горизонтали. К методам группового решения творческих проблем так же относятся мозговой штурм и синектика.

2. Технология формирования научных понятий

Развитие мышления учащихся предполагает овладение системой научных понятий в учебном процессе. Проблема формирования понятий у школьников не имеет однозначного решения в теории обучения. Разработаны различные модели обучения, как в отечественной, так и зарубежной дидактике, направленные на формирование научных понятий. А.В. Усова в качестве структурных элементов систем научных знаний выделяет: а) научные факты; б) понятия; в) законы; г) теории. Все эти элементы находятся в тесной взаимосвязи и между ними трудно установить границы. Эти же элементы систем научных знаний находят тесное отражение и в содержании школьных предметов.

В любой системе знаний важную роль играют понятия. Понятие – форма мысли, которая выражает общие, существенные признаки объектов, явлений и процессов окружающего мира. Формирование понятий предполагает освоение способов получения информации о существенных свойствах предметов и явлений в процессе обучения. Существенными называются такие свойства или признаки предметов, которые являются общими, необходимыми и отличительными для данного класса и отсутствуют у предметов и явлений другого класса. А.В. Усова в качестве **основных характеристик понятия** как логической категории выделила: 1) содержание понятия (совокупность существенных свойств предметов и явлений); 2) объем понятия (количество объектов, охватываемых понятием); 3) связи и отношения данного понятия с другими понятиями. По объему понятия подразделяются на единичные (понятия, объем которых равен единице); общие (понятия, объем которых более единицы) и категории (понятия предельной степени общности). Отношения между понятиями выражаются в связи родовые и видовые понятия. Родовое понятие шире видового.

Формирование понятий происходит в различных видах учебной деятельности. В процессе предметной (манипулятивной) деятельности происходит выявление свойств. Перцептивная деятельность (восприятие наблюдение) способствует созданию образов этих свойств. С помощью мыслительной деятельности происходит анализ, синтез и сравнение этих свойств. Отделение (абстрагирование) их от предметов и обобщение как признака класса осуществляется с помощью речевой деятельности.

Определение понятий (лат. *definitio*) – это логическая операция, процессе которой раскрывается содержания понятия, указываются отличия

ительные, существенные признаки предметов, отображенных в данном понятии (А.В. Усова). Способы определения понятий: а) через ближайший род и видовое отличие и б) генетическое определение – через указание способа образования предмета или явления. Таким образом, определить понятие – значит выразить в краткой форме самые общие, основные и существенные свойства определяемого предмета, не исчерпывая всех его свойств, сторон и связей [117].

Формирование понятия проходит путь от восприятия предметов к представлению о них и затем уже к их словесному обозначению в понятиях. Этот путь формирования понятий называется аналитико-синтетический [124].

Аналитико-синтетический путь формирования понятий называется еще **индуктивным**, так как учащийся идет от наблюдения через анализ, синтез, сопоставление к абстрагированию и обобщению. Какими приемами деятельности необходимо овладеть учащимся для формирования соответствующих понятий зависит от особенностей учебного материала (исторические, математические, ботанические и т.д. понятия).

Выделение существенных признаков предметов можно осуществлять с помощью изолирующей, подчеркивающей и расчленяющей абстракции. Изолирующая абстракция заключается в полном отвлечении одного признака от всех других. При подчеркивающей абстракции на передний план мысленно выдвигается определенный признак как существенный, остальные признаки играют роль фона, продолжают рассматриваться как особенности данного конкретного объекта. С помощью расчленяющей абстракции учащиеся сознательно выделяют и противопоставляют существенные и несущественные признаки [124].

Можно выделить следующие этапы формирования понятий в процессе обучения: восприятие предмета анализа, выделение и осознание в процессе восприятия наиболее часто встречающихся признаков; выделение существенных признаков и определение их отличия от несущественных признаков; обобщение существенных признаков.

Процесс выделения существенных признаков учащимися может происходить по-разному, все зависит от характера решаемой задачи, опыта и знаний ученика, от склада его психической деятельности, типа мышления (образного или абстрактно-логического): это может быть путь интуитивных гипотез, конкретно-практических проб или же абстрактно-логический путь. **Индивидуальные стратегии формирования понятий (Дж. Брунер) могут быть синтетическими и аналитическими.** Каждая из этих стратегий может реализовываться в **консервативной и азартной формах.** При консервативной стратегии учащийся постепенно, шаг за шагом отбрасывает «неработающие» признаки и накапливает подтверждаемые до тех пор, пока не останутся только такие признаки, которые

чительные, существенные признаки предметов, отображенных в данном понятии (А.В. Усова). Способы определения понятий: а) через ближайший род и видовое отличие и б) генетическое определение – через указание способа образования предмета или явления. Таким образом, определить понятие – значит выразить в краткой форме самые общие, основные и существенные свойства определяемого предмета, не исчерпывая всех его свойств, сторон и связей [117].

Формирование понятия проходит путь от восприятия предметов к представлению о них и затем уже к их словесному обозначению в понятиях. Этот путь формирования понятий называется аналитико-синтетический [124].

Аналитико-синтетический путь формирования понятий называется еще **индуктивным**, так как учащийся идет от наблюдения через анализ, синтез, сопоставление к абстрагированию и обобщению. Какими приемами деятельности необходимо овладеть учащимся для формирования соответствующих понятий зависит от особенностей учебного материала (исторические, математические, ботанические и т.д. понятия).

Выделение существенных признаков предметов можно осуществлять с помощью изолирующей, подчеркивающей и расчленяющей абстракции. Изолирующая абстракция заключается в полном отвлечении одного признака от всех других. При подчеркивающей абстракции на передний план мысленно выдвигается определенный признак как существенный, остальные признаки играют роль фона, продолжают рассматриваться как особенности данного конкретного объекта. С помощью расчленяющей абстракции учащиеся сознательно выделяют и противопоставляют существенные и несущественные признаки [124].

Можно выделить следующие этапы формирования понятий в процессе обучения: восприятие предмета анализа, выделение и осознание в процессе восприятия наиболее часто встречающихся признаков; выделение существенных признаков и определение их отличия от несущественных признаков; обобщение существенных признаков.

Процесс выделения существенных признаков учащимися может происходить по-разному, все зависит от характера решаемой задачи, опыта и знаний ученика, от склада его психической деятельности, типа мышления (образного или абстрактно-логического): это может быть путь интуитивных гипотез, конкретно-практических проб или же абстрактно-логический путь. **Индивидуальные стратегии формирования понятий** (Дж. Брунер) могут быть **синтетическими и аналитическими**. Каждая из этих стратегий может реализовываться в **консервативной и азартной формах**. При консервативной стратегии учащийся постепенно, шаг за шагом отбрасывает «неработающие» признаки и накапливает подтверждаемые до тех пор, пока не останутся только такие признаки, которые

подтверждаются всеми новыми проверками. При азартной стратегии обучаемые после первых же подтверждений сразу «прыгают» к выводу.

Существует и второй путь формирования понятий – дедуктивный, при котором формирование понятий начинается с введения наиболее общих понятий высшей степени абстракции (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Дж. Брунер).

Таким образом, в процессе формирования понятий можно двигаться в двух направлениях: 1) от отдельных восприятий и представлений к простейшим общим понятиям и от них – посредством дальнейшей абстракции – к более общим понятиям; 2) от общих и абстрактных понятий к многообразию действительности – к конкретизации понятий [117].

Швейцарский психолог Ж. Пиаже экспериментально доказал, что большинство операций с помощью которых психика извлекает информацию об инвариантах реальности, можно свести к классификации и сериации. Он отмечал, что научить образовывать понятия – значить сформировать структурные схемы, в которые мышление будет укладывать реальность и приемы, с помощью которых оно сумеет это сделать. Системы таких схем и приемов переработки информации реальности характеризуют структуры интеллекта.

Ж. Пиаже выделил четыре стадии формирования структур интеллекта:

Первая стадия – сенсомоторный интеллект, продолжается до двух лет жизни ребенка. Такому интеллекту соответствует отражение реальности в форме связей между восприятиями и определенными системами ответных движений

Вторая стадия (от двух до семи лет) – дооперациональный интеллект, когда существенные свойства вещей представлены их наглядными образами. Оперирование информацией выступает как внутреннее воспроизведение соответствующих действий над вещами.

Третья стадия (от восьми до одиннадцати лет) – стадия конкретных операций, когда классификация и сериация вещей уже могут осуществляться на основе понятий о существенных признаках, но при опоре на реальные образы вещей.

Четвертая стадия (от двенадцати до четырнадцати-пятнадцати лет) – понятия о соответствующих свойствах вещей освобождаются от образов самих этих вещей. Интеллект приобретает способность оперировать понятиями как моделями отношений.

Формирование понятийного аппарата учащихся связано с их активной мыслительной деятельностью, осуществлением таких мыслительных операций, как анализ и синтез; сравнение и сопоставление; абстрагирование и обобщение. Источниками возникновения и развития понятий

тий у школьников выступают: 1) их жизненный опыт и житейское познание; 2) целенаправленный процесс формирования понятий под руководством учителя; 3) самообразование, чтение дополнительной литературы (научно-популярной, художественной и др.), просмотр кинофильмов и т. п. Учитель должен умело использовать все источники формирования понятий у школьников. На всех этапах процесса освоения понятий школьниками должна быть организована активная познавательная деятельность, осуществлено включение школьников в выполнение различных видов самостоятельной работы, например:

1. Первичное знакомство с понятием, выделение его существенных признаков – самостоятельная работа с учебными текстами, наблюдения, экспериментальная работа, работа со схемами, графиками, моделями и др.

2. Уточнение признаков понятия – работа с учебником, упражнения по варьированию несущественных признаков понятия.

3. Дифференцировка понятия – сравнение признаков вновь формируемого понятия с признаками ранее усвоенных понятий.

4. Установление связей и отношений данного понятия с другими понятиями.

5. Классификация понятий – составление классификационных схем и таблиц.

6. Конкретизация понятий – анализ примеров, составление разнообразных таблиц на конкретизацию, сбор фактических данных.

7. Применение понятия – выполнение разнообразных творческих учебных задач [117].

Таким образом, при работе с понятиями должны быть созданы условия для следующих видов самостоятельной работы учащихся: выявление существенных признаков понятия; отделение существенных признаков от несущественных; отграничение изучаемого понятия от других; установление связей и отношений между понятиями; классификация понятий; применение понятий при решении разноуровневых учебных задач. Формирование понятий может осуществляться разными способами. Способ формирования понятий, чередование этапов работы по овладению понятием зависят от содержания учебной дисциплины и формируемого понятия, уровня общего развития учащихся и их учебных достижений, сформированной у них понятийной базы и др.

3. Система развития творческих способностей И.П. Волкова

Игорь Павлович Волков – заслуженный учитель школы РСФСР, кандидат педагогических наук, учитель черчения и рисования школы № 2 г. Реутово Московской области, педагог-новатор, обогативший теорию и практику педагогики сотрудничества. Его основная новаторская идея – создание механизма реализации творческих способностей детей

и осуществление педагогического руководства процессом развития индивидуальности каждого школьника. И.П. Волков разработал и проверил на практике систему выявления способностей учащихся, организовал в школе «комнату творчества» и ввел в начальных классах «уроки творчества», предложив школьникам комплексные задания (создание макетов, моделей, скульптур из дерева, пластилина и т.п.). Сведения о результатах самостоятельной внепрограммной работы учащихся фиксировались в «Творческой книжке», которая отражает разные увлечения школьника, уровень развития личности и помогает сделать вывод о профессиональных наклонностях и возможностях каждого ребенка. Система И.П. Волкова стимулирует постоянный и осознанный интерес детей к творчеству (техническому, художественному, литературному и др.), побуждает их придумывать и воплощать в реальный образ свои идеи.

Через десять лет после окончания школы выпускники И.П. Волкова, работавшие по его системе хотя бы три года, все без исключения достигли наивысших результатов: те, кто стали рабочими, к 22-23 годам получили высшую квалификацию, кто занялся исследовательской деятельностью, в 26-27 лет защитили кандидатские диссертации, кто окончил технический вуз – в 32-35 лет стали инженерами крупного масштаба [10].

И.П. Волков создал такую систему, которая давала возможности выявлять, развивать и учитывать индивидуальные склонности и способности школьника, позволяла с высокой точностью прогнозировать виды деятельности, круг профессий, где ученик может работать с наибольшим успехом; выявлять потенции в профессиональной деятельности: рабочий-операционник, рабочий высшей квалификации, изобретатель, исследователь, ученый.

Обучающая творческая деятельность рассматривается И.П. Волковым как процесс, способствующий развитию целого комплекса качеств творческой личности: умственной активности, быстрой обучаемости, смекалки и изобретательности, стремления добывать знания, необходимые для выполнения конкретной практической работы, самостоятельность в выборе и решении задачи, трудолюбия, способности видеть общее, главное в различных и различное в сходных явлениях. Результатом такого обширного и эффективного развития качеств, необходимых для творческой деятельности, должен стать самостоятельно созданный, творческий продукт: модель, макет, стихотворение, игрушка и т.д. В творческом продукте как фокусе сходятся все знания, умения, навыки учащихся.

Проектирование уроков творчества начинается с целеполагания. Бессмысленно проектировать «хороший процесс обучения» с «хорошим содержанием», если нет четкого определения конечной цели. Нельзя

проектировать уроки творчества, предполагающие обучение творчеству вообще и развитие творческих способностей вообще. Если начинать проектирование без четко определенных целей, представленных как планируемые результаты обучения, то получится как в сказке: пойдя туда, не знаю куда, найди то, не знаю что.

В своей педагогической деятельности И.П. Волков сформулировал следующие конкретные **задачи педагогического процесса**:

1. Включить детей в разнообразную деятельность. Это достигается специально подобранными видами практических работ (20-25 наименований). Успешное выполнение этих работ требует знаний по труду, рисованию, черчению и др. Усвоение этих основных знаний в процессе изготовления конкретных изделий, способствует их глубокому теоретическому осмыслению в старших классах.

2. Выработать гибкие умения, позволяющие учащимся быстро осваивать новые виды деятельности.

3. Развить сообразительность и быстроту реакции при решении различных новых задач, связанных с практической деятельностью.

Система И.П. Волкова многогранна и включает ряд **компонентов**:

- методику, позволяющую определять склонности и другие качества личности на основе анализа продуктов самостоятельной и творческой работы, записанных в творческой книжке школьника;

- уроки творчества в начальных классах, имеющие целью обучить всех учащихся первоначальным навыкам самостоятельной и творческой деятельности по 20-25 направлениям;

- методику выявления одаренных детей в начальный период формирования талантливости;

- параллельную систему обучения, основанную на внутриспредметных связях;

- блочно-параллельную систему обучения, основанную на межпредметных связях;

- методику проектирования процессов обучения в соответствии с заранее заданным конечным эффектом;

- новую форму внеклассной работы – творческие комнаты;

- использование компьютерной техники в обучении [10].

Творческие комнаты отличались от других форм внеклассной работы тем, что в любую творческую комнату (писательскую, химическую, физическую и т.д.) мог прийти ученик любого возраста в любое время учебного года и установить свой ритм работы. В любой творческой комнате давалась начальная профессиональная подготовка: в литературной – учатся правилам сочинения литературных произведений разных жанров; в физической – делают приборы, учебные пособия, изобретают и т.п.

Исходные принципы для организации урока (представлены по статье И.П. Волкова «Учим творчеству»)

Знания – фундамент творчества. Творческая деятельность ученика не может выйти за пределы имеющихся у него знаний. Детям необходимо сообщать необходимые основные знания, научить таким навыкам и приемам работы, которые были бы нужны для создания запланированных продуктов, в том числе и творческих. Ребенка надо учить целенаправленно, целеустремленно и постепенно, многократно закрепляя уже полученные ранее навыки.

Строгий отбор учебного материала. Конан Дойл словами Шерлока Холмса правильно сказал, что наш мозг подобен пустому чердаку. И от нас зависит, чем мы «этот чердак» заполним – хламом или нужными вещами. Раз в единицу времени ученик может усвоить определенное, а не безграничное количество информации, надо строго отбирать сведения, необходимые для решения определенных задач. Всякая другая информация, не имеющая прямого или косвенного отношения к четко формализованной конечной цели, отодвигает ее достижение на длительное время, снижая эффективность обучения.

Многократность повторения по-разному организованного изучаемого материала. Однако повторение не должно быть монотонным воспроизведением одного и того же учебного материала, чтобы не снизить интерес к знаниям, не вызвать усталости и равнодушия к учению. Чтобы избавиться от монотонности, надо ранее изученный материал повторять в новых разнообразных вариантах (новые задачи, изделия и др.).

Разностороннее развитие ученика. Разностороннее развитие резко повышает эффективность обучения как в скорости изучаемого материала, так и в приспособляемости к новым труда, ранее в практике ученика не встречавшимся.

Формирование устойчивого интереса к учению. Чтобы поддержать интерес надо часто менять виды работ.

Обучение грамотному выполнению работ под руководством взрослого. Бесплезно ждать от ребенка творческих работ без руководства взрослых. Вооружив ребенка рациональным способом деятельности, мы освобождаем его от длительного пути «проб и ошибок», даем возможность совершенствовать навык, освобождаем время для тренировки и творческой деятельности.

Постоянный контроль учителя за работой ученика. Все действия ученика при выполнении работ различных видов должны находиться под полным контролем учителя, в случае ослабления контроля навык может трансформироваться в неправильный.

Индивидуальный подход. При проектировании процесса обучения необходимо учитывать интересы и возможности детей.

И.П. Волков указывает на тесную связь нового подхода к образованию и нового типа профессионализма учителя. Учитель должен владеть тремя квалификациями: первая – по предмету (учитель литературы должен не только знать теорию литературы, но и уметь писать литературные произведения, учитель физики уметь конструировать приборы и т.д.); вторая – педагогическая (формируется в процессе апробирования на практике двух десятков разных систем обучения, как современных, так и классических); третья квалификация связана со способностью проектировать процессы обучения с заданным конечным эффектом. Развить способности – это значит вооружить ребенка способом деятельности, дать ему в руки ключ, принцип выполнения работы, создать условия для выявления и расцвета его одаренности.

4. ТРИЗ-технологии в педагогическом процессе (Г.С. Альтшуллер)

Генрих Саулович Альтшуллер (1926 – 1998 гг.) создатель теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Свою работу по созданию научной технологии творчества он начал в 1946 г., а в 1956 г. в журнале «Вопросы психологии» появилась первая публикация о ТРИЗ. На протяжении 1979 – 1983 гг. в журнале «Техника и наука» регулярно публиковались материалы по ТРИЗ.

Н. Хоменко приводит следующие данные о распространении идей Г.С. Альтшуллера и организационном становлении движения его последователей [121]:

- В 1989 г. образована Международная Ассоциация ТРИЗ. Впервые появляется программный продукт «Изобретающая Машина», который базируется на некоторых ТРИЗ-технологиях и помогает инженерам решать их профессиональные проблемы. За два года в СССР было продано более 1000 копий пакета компьютерных программ. В 1995 – 1997 гг. программный продукт, переведенный на английский язык, приобретают такие известные фирмы, как «Ford», «Caterpillar», «Procter & Gamble», IBM, а «Motorola» заключает специальный долгосрочный контракт на поставку 1000 копий системы для своих предприятий. Услугами специалистов по ТРИЗ начали пользоваться разработчики государственных программ, политические деятели, бизнесмены, менеджеры. Известная южнокорейская фирма LG приглашает специалистов из бывшего СССР для создания учебных центров.

- Более десяти лет накапливается интересный опыт использования ТРИЗ в образовании для развития у детей творческого мышления. Во всемирной компьютерной сети стремительно растет количество рекламно-информационных материалов о ТРИЗ.

- В январе 1999 г. в Австрии проходит первый европейский ТРИЗ-конгресс. Вузы ряда европейских стран, США и Японии вводят курс

теории решения изобретательских задач в свои программы обучения. Во Франции региональные правительства вслед за Эльзасом принимают региональные программы развития ТРИЗ.

- В начале мая 2000 г. проходит II Международная конференция Института Альтшуллера. В конференции принимают участие представители 11 стран. Участвуют компании: «Boeing», «Kodak», «Colgate-Palmolive», «Ford» и мн. др.

- В конце 2000 г. создана Европейская ассоциация ТРИЗ – ETRIA (European TRIZ Association). Ассоциация быстро превратилась в глобальную, членами которой стали представители трех континентов, а не только Европы. В Европе ТРИЗ распространяется все интенсивнее: Renault, SAAB, Peugeot-Citroen, Siemens, Philips, Bourjois-Chanel... это лишь краткий перечень наиболее известных компаний. В 2001 – 2002 гг. прошли две международные конференции, организованные международной ассоциацией ETRIA. На второй присутствовало более 70 человек из стран Европы, Азии и Америки. Представители компаний, исследовательских центров и учебных заведений.

В настоящее время, как показывают конференции, проводимые в Америке и Европе, в мире ведутся многочисленные исследования и разработки по различным аспектам и модификациям ТРИЗ, накапливается опыт практического использования теории Г.С. Альтшуллера в различных областях человеческой деятельности, выходящих за рамки инженерных проблем. ТРИЗ-технологии превращаются в технологии анализа и решения проблем, не зависящую от предметных областей, в которых эти проблемы возникают.

Долгое время единственным инструментом решения творческих задач был «метод проб и ошибок». К наиболее известным модификациям этого метода относятся различные варианты «мозгового штурма», «синектика», «морфологический анализ», «метод контрольных вопросов» и др. Суть всех этих методов – повышение интенсивности генерации идей и перебора вариантов. Но существует и противоречие – можно сэкономить время на генерацию идей, но затратить его еще больше на анализ полученных вариантов и выбор наилучшего. По мнению Г.С. Альтшуллера, «метод проб и ошибок» характеризуется тем, что человек, решающий творческую задачу делает пробы либо по линии наименьшего сопротивления, либо «во все стороны», и тогда процесс решения зависит от множества случайных факторов. Даже при успешном решении не извлекаются уроки на будущее, за внешнюю простоту этого метода приходится платить потерями времени, бесконечными пробами и отсутствием гарантии нахождения правильного ответа [9]. Еще в сороковых годах XX в. Г.С. Альтшуллер поставил задачу иначе: «Как без многочисленного перебора вариантов решения проблемы выходить сразу на сильные

решения?» Справиться с этой задачей позволяют три принципа, лежащие в основе ТРИЗ:

1. Принцип объективности законов развития систем – строение, функционирование и смена поколений систем подчиняются объективным законам. Сильные решения – это решения, соответствующие объективным законам, закономерностям, явлениям, эффектам.

2. Принцип противоречия – под воздействием внешних и внутренних факторов возникают, обостряются и разрешаются противоречия. Проблема трудна потому, что существует система противоречий – скрытых или явных. Системы эволюционируют, преодолевая противоречия на основе объективных законов, закономерностей, явлений и эффектов. Сильные решения – это решения, преодолевающие противоречия.

3. Принцип конкретности – каждый класс систем, как и отдельные представители внутри этого класса, имеет особенности, облегчающие или затрудняющие изменение конкретной системы. Эти особенности определяются ресурсами: внутренними – теми, на которых строится система, и внешними – той средой и ситуацией, в которых находится система. Сильные решения – это решения, учитывающие особенности конкретных проблемных ситуаций.

Методология решения проблем строится на основе изучаемых ТРИЗ общих законов эволюции, общих принципов разрешения противоречий и механизмов приложения этих общих положений к решению конкретных проблем. Современная Теория Решения Изобретательских Задач включает:

- механизмы планомерного преобразования размытой, проблемной ситуации в четкий образ будущего решения;
- механизмы подавления психологической инерции, препятствующей поиску решений;
- обширный информационный фонд – концентрированный опыт решения проблем.

В настоящее время теория получила широкое распространение не только у нас в стране, но и за рубежом. Книги по ТРИЗ изданы в США, Великобритании, Японии, Корее, Франции, Финляндии, Германии, и других странах. В Финляндии, Корее, Франции, США, Голландии, Бельгии, Англии, стремительно растет количество фирм, занимающихся ТРИЗ-консультациями и обучением. Как сама теория, так и методология преподавания ТРИЗ непрерывно развиваются. Идеи и методы переносятся на нетехнические области: художественные системы, менеджмент, управление коллективами, рекламу и Public Relations, решение коммерческих, социальных, социально-технических и педагогических задач, задач системы образования. ТРИЗовская система обучения охватывает все возрасты, начиная с детского. Ребенок, владеющий элементами ТРИЗ, может сам решать свои проблемы, причем нестандартно, неординарно.

На основе анализа более тысячи биографий людей, повлиявших на развитие всего человечества появилась новая теории развития творческой личности – **жизненная стратегия творческой личности (ЖСТЛ)**. Жизнь творческой личности можно представить в виде цепочки событий, ходов, шагов как в шахматной партии. Творческая личность играет против мешающих и противодействующих ей внешних обстоятельств. Разработка по теме качеств творческой личности впервые была начата летом 1984 г. в ходе работы конференции по ТРИЗ, было выявлено 6 взаимосвязанных качеств [2]:

1) наличие новой или недостигнутой значительной общественно полезной достойной цели (или системы целей);

2) наличие программы (или пакета программ) достижения поставленной цели и контроля за выполнением этих программ;

3) желание и осуществление огромного объема работы по выполнению намеченных планов;

4) владение техникой решения задач, которые встречаются на пути к цели;

5) способность отстаивать свои идеи, выносить общественное непризнание, непонимание выбранного пути, умение «держать удар», верность цели;

6) соответствие достигнутых результатов (или соответствие их масштаба) поставленной цели.

Воспитание комплекса творческих качеств – главная цель жизненной стратегии творческой личности. Г.С. Альтшуллер на историко-биографических примерах убедительно доказал, что творческий образ жизни доступен каждому, для этого не нужны особые способности или сверх благоприятные жизненные обстоятельства, просто необходимо выбрать достойную цель и начать планомерную борьбу за ее достижение.

В конце 80-х гг. XX в. на основе ТРИЗ возникает ТРИЗ-педагогика, которая ставит своей целью развитие сильного мышления и воспитание творческой личности, подготовленной к решению сложных проблем в различных областях деятельности [16]. ТРИЗ-педагогами накоплен большой фонд учебных изобретательских и исследовательских задач, рассчитанных на различные возрастные группы от дошкольников до студентов.

5. Технология воспитания социального творчества (И.П. Иванов), коллективное творческое воспитание и коллективное творческое дело (КТД)

Технология воспитания социального творчества или коммунарская методика была разработана И.П. Ивановым и его единомышленниками в конце 50-х гг. XX в. и может быть рассмотрена как система

ловий, методов, приемов и организационных форм воспитания, обеспечивающих формирование и творческое развитие коллектива взрослых детей на принципах гуманизма. Для характеристики коммунарской методики используются также другие названия, например, методика коллективной организаторской деятельности, методика коллективной творческой деятельности, методика И.П. Иванова, «орлятская» педагогика и названия Всероссийского пионерского лагеря «Орленок»), методика коллективного творческого воспитания. Основная цель и результат применения коммунарской методики – раскрепощение личности и воспитателя и воспитанника, формирование гуманистического мировоззрения, гражданского самосознания человека, его способности к социальному творчеству, нравственному самоопределению. В работе «Методика коммунарского воспитания» И.П. Иванов так характеризует одну из задач воспитательного процесса: «формализм гасит огонь сердец, который нужно не только сохранять, но и раздувать: жажда творчества, жажда нового, энтузиазм, живость ума, любознательность, молодая энергия должны оставаться у наших людей на всю жизнь; поэтому задача заключается не в увеличении мероприятий, а в создании живой, творческой атмосферы» [39].

Впервые коммунарская методика как методика коллективной организаторской деятельности апробирована И.П.Ивановым в созданной им в 1959 г. вместе с ленинградскими педагогами Л.Г. Борисовой и Ф.Я. Шапиро Коммуне юных фрунзенцев (КЮФ) – сводной пионерской дружине при Фрунзенском районном доме пионеров. Методика включала три основных звена:

- коллективное планирование;
- повседневную организаторскую работу;
- коллективное обсуждение и оценку ее результатов.

Совместное участие в педагогическом творчестве воспитанников и взрослых «друзей коммуны» обогатило первоначальный замысел принципами и методами коллективной творческой деятельности (КТД). Разработку методики КТД Иванова затем продолжил творческий коллектив студентов и преподавателей ЛГПИ им. А.И. Герцена.

Коммунарская методика возникла как альтернативная авторитарной командно-бюрократической системе воспитания. Она противостояла негативным сторонам официальной школы и педагогики 40 – 70-х гг.: «бездетной педагогике», «педагогике массовых мероприятий», парадно-показной демонстрации коллективных достижений. Несовместимость коммунарской методики с регламентированной педагогической практикой обусловила трудности её распространения с сер. 60-х до сер. 80-х гг. XX в. Характеризуя формализм в воспитании, И.П. Иванов выделил следующие его типичные проявления:

- дробление воспитательного процесса, его планирование, осуществление и оценка как сумма обособленных мероприятий;
- погоня за количеством воспитательных мероприятий;
- односторонность трактовки того или иного воспитательного воздействия;

- косность форм воспитательных воздействий, традиционный, консервативный подход к воспитательной работе, что противоречит динамизму развития личности и коллектива;

- безликость воспитательных воздействий, отсутствие индивидуально-дифференцированных форм;

- внешне показной характер воспитательной работы;

- незавершенность, неполнота воспитательных воздействий, их односторонне обучающий характер, сведение воспитательной работы к мероприятиям для воспитанников [39].

Идеи демократизации отношений и самоуправления, творческие формы деятельности, организация неформального общения, игровые модели досуга школьников и другие начинания, рождавшиеся в середине 80-х гг. прошлого века, способствовали развитию и коммунарской методики, которая в новом виде получила название методики коллективного творческого воспитания (КТВ).

Методика КТВ создает условия для перехода от субъект-объектных отношений, когда воспитанник рассматривается как объект педагогического воздействия к субъект-субъектным отношениям, «когда личность старшего или более опытного не возвышается над личностью младшего или менее опытного, не подавляет ее своим превосходством и авторитетом, когда общение и деятельность протекают на паритетной основе (И.П. Иванов). Переход на субъект-субъектную основу педагогического процесса позволяет организовать коллектив как гуманистическую детско-взрослую общность, имеющей целью свободное развитие каждого ее члена.

Суть методики коллективного творческого воспитания определяют 4 положения, характеризующие ее **основные черты** [103].

1. Создание коллектива на основе привлекательных для детей идеалов, не провозглашаемых в виде лозунгов, а рождаемых в процессе повседневной гуманной воспитательной работы педагогов и в результате участия воспитанников в социально значимых делах. Центральное звено методики – понятие общей, творческой заботы об улучшении окружающей жизни. В этом значении забота включает одновременно и общую деятельность, и ее мотив (на кого или на что она направлена), и эмоциональное человеческое отношение к тем, о ком заботятся дети. Такая забота есть по сути гуманистически мотивированная преобразовательная деятельность, в процессе которой изменяется образ жизни детей

(воспитательная среда) и тем самым создаются условия для нравственного развития подростка.

В «педагогике общей заботы» И.П. Иванова используется три группы форм воспитания: **формы отношений товарищеского творческого обучения** – творческие занятия всех видов, личные и коллективные поручения учебного характера; **формы отношений творческого содружества** – коллективные творческие дела, творческие игры, личные и коллективные поручения жизненно-практического характера, творческие праздники; **синтетические формы этих отношений** – повседневное товарищеское общение, творческие встречи.

2. Организация деятельности как общественно значимой («для людей, для близкого и далекого друга»), интересной для каждой личности и творческой («творчески – иначе – зачем?»), художественно оформленной (ритуалы, традиции, игровые формы). Творческая социальная деятельность школьников обеспечивается общим поиском людей, нуждающихся в заботе, коллективных дел («разведка дел и друзей») и способов совместной работы, помогающих достичь наилучших результатов.

Планирование воспитательного процесса включает такие направления общей творческой заботы:

- общая забота воспитанников и их руководителей друг о друге, о своем коллективе, о каждом товарище;
- общая забота воспитанников и их старших товарищей о своем микрорайоне, о родном крае;
- общая забота воспитанников и их старших друзей о далеких людях.

Особую роль в эмоциональном сплочении членов коллектива имеет их участие в изобретении новых (чаще всего игровых) форм деятельности. Были придуманы ставшие популярными в стране творческие дела: трудовой десант, гайдаровский рейд, «концерт-ромашка», город веселых мастеров, вечер разгаданных и неразгаданных тайн, турнир знатоков, день рыцаря, защита фантастических проектов, интеллектуальный бой и др.

Педагогические приемы И.П. Иванова и его последователей ориентированы на организацию полноценной детской жизни и деятельности.

3. Построение самоуправления на принципах периодической сменяемости организаторов с целью включения всех воспитанников в общую деятельность. Переосмысление роли дежурных командиров как организаторов творческих дел и отношений привело к изобретению особого способа организации КТД – совета дела. Главная его задача – исключить деление коллектива на актив и пассивную часть: все думают, что делать, зачем и как сделать лучше, интересней; все вместе готовят дело и обсуждают успехи, неудачи и их причины. Основной механизм использования совета дела – создание внутри коллектива временных

рогрупп (звеньев, бригад, команд) для выполнения определенного дела от его планирования до завершения. В микроколлективе легче учитывается мнение каждого, а сжатые сроки, отведенные на выполнение данного дела, требуют от его участников интенсивной мысли, работы (своеобразного мозгового штурма). Предложения микрогрупп обсуждаются на общем сборе класса, отряда (защита и конкурс проектов). Лучший проект направляется в совет дела коллектива (школы, дружины), где процедура отбора повторяется. Окончательно план дела принимается общим сбором. Организация отдельных операций дела поручается группам внесшим те или иные предложения. Итоги обсуждаются в том же порядке: по микрогруппам, а затем на общем сборе. Защищая идею совета дела, И.П. Иванов предлагал «... так строить работу, чтобы план общих дел был фактически результатом творчества всех отрядов, чтобы каждый, даже самый младший..., чувствовал, что выполняет план, в который вошли и его предложения, и его доля инициативы. Старшие предложат то, что им кажется самым важным, младшие своими предложениями сделают общий план привлекательным для себя, а в результате получится замысел, включающий и действительно общее для всей дружины, и особенное для каждой из возрастных групп» [103].

4. Особые отношения в коммунарском коллективе, проникнутые заботой о каждом ребенке и взрослом, включающие помощь, поддержку заинтересованность в судьбе товарища, в его успехе. Эти отношения закреплены в законах товарищества (например, закон «доброго отношения к человеку»), в позиции педагога как старшего друга, обеспечивающей полное взаимопонимание и взаимодействие педагогического и детского коллективов. Как правило, таким коллективам свойственны искренность, юмор, понимание взрослыми устремленности подростков к самореализации не только в обществе, деятельности, но и в любви, дружбе, сострадании к слабому и др. В результате совместной деятельности и ее анализа рождаются доверие и сотрудничество, необходимые для образования «встречного движения» в процессе воспитания. Открытое воспитание требует организации такого взаимодействия, при котором рождение идей, представлений, оценок происходит не «за кулисами» воспитания, а непосредственно в реальных жизненных ситуациях при участии воспитанников и педагогов.

Опыт применения коммунарской методики выявил особую роль **коммунарского сбора**. Общий сбор – высший орган коллектива, где воспитанниками и их старшими товарищами обсуждаются и сообща решаются самые важные вопросы жизни коллектива. К разновидностям общего сбора относятся:

- сбор – рождение коллектива;
- общий сбор-старт;

- общий сбор-«огонек»;
- общий сбор-«молния».

Сбор выступает средством эмоционального сплочения коллектива, активным методом обучения гуманной и творческой коллективной жизни детей и взрослых, способом подведения итогов и одновременно поиска старта в движении к новым перспективам. Сбор позволяет создать условия для развития разнообразных умений: публично выступать, обосновывать свои мысли, формулировать вопросы, коллективно размышлять и находить нужное решение, анализировать собственный опыт, использовать хороший опыт других, извлекать уроки на будущее, строить перспективу – ближнюю, среднюю и дальнюю.

И.П. Ивановым разработаны условия педагогического обеспечения коллективного творческого дела, названные «алгоритмом содружества» старших и младших. Понятие КТД было введено И.П. Ивановым в середине 60-х гг. прошлого века для выделения основного звена в коммунарской методике, их особенности очень наглядно выявлялись в сравнении с воспитательными мероприятиями (открытой передачи готового общественно ценного опыта). Каждое коллективное творческое дело, по И.П. Иванову, это проявление жизненно-практической заботы об улучшении общей жизни, совокупность определенных действий на общую пользу и радость.

Особенности решения воспитательных задач в КТД:

- воспитательные задачи, которые ставятся воспитателями, в процессе КТД решаются незаметно для воспитанников;
- в процессе КТД решаются задачи различного содержания воспитания (нравственного, трудового, интеллектуального, физического, эстетического и др.);
- в процессе КТД развиваются в единстве все три стороны личности: познавательно-мировоззренческая (знания, взгляды, убеждения, идеалы), эмоционально-волевая (чувства, стремления, интересы, потребности), деятельная (умения, навыки, привычки, способности, черты характера);
- в процессе КТД реализуются различные функции воспитательной деятельности: передача воспитателями готового общественно ценного опыта и овладение этим опытом воспитанниками, создание нового опыта воспитанниками вместе с воспитателями, соединение этого опыта с прежним, обмен соединенным опытом, его закрепление и накопление в виде положительных традиций, дальнейшее их развитие, преодоление отрицательного опыта;
- в процессе КТД взаимосвязано осуществляются различные звенья направленного воспитания: воспитание воспитателями воспитанников, самовоспитание воспитанников – взаимное и личное, самовоспитание воспитателей – взаимное и личное.

Основные условия воспитательной результативности коллективных творческих дел (по И.П. Иванову):

- единство жизненно-практической (улучшение жизни коллектива и окружающей жизни) и воспитательной направленности, каждое дело – это форма творческого содружества воспитателей и воспитанников, их общей творческой, гражданской заботы;
- творческий характер каждого дела: осуществление непрерывного поиска лучших решений жизненно важной задачи на всех стадиях организации;
- единство отдельных стадий организации каждого дела: стадии предварительной работы, коллективного планирования, подготовки, проведения, подведения итогов и ближайшего последствия.

Таблица 7.1

Методика КТД

Стадии КТД	Их характеристика
Предварительная работа воспитателей	– Определяют воспитательные задачи предстоящего КТД; – намечают исходные направляющие действия, чтобы составить оптимальный проект предстоящего КТД; – рассказывают воспитанникам, какие коллективные творческие дела можно провести, отвечают на вопросы ребят (стартовая беседа) – Идет обсуждение: что лучше сделать? Для кого? Где? Когда? Кто будет участвовать? С кем вместе? Кому быть организатором? При этом взрослые не диктуют, не навязывают свое мнение, а размышляют вместе с ребятами, разъясняют что-то не до конца понятное, отвечают на все вопросы.
Коллективное планирование	Теперь главная роль у самих подростков. Ответ на поставленные задачи-вопросы воспитанники ищут сначала в микроколлективах, каждый высказывает свое мнение. Затем собирается весь отряд (или весь коллектив) и внимательно, заинтересованно слушает представителя каждого коллектива. Успех такого сбора во многом зависит от личности ведущего – старшего или отрядного вожатого, классного руководителя, педагога. Он сопоставляет выдвинутые варианты, задает наводящие, уточняющие вопросы. Предлагает обосновать выдвинутые идеи или их критику, ставит дополнительные «задачи на размышление». В это время подростки учатся творческому поиску лучшего варианта решения задачи, а взрослые приучают каждого к такому поиску. Для этого используют разные приемы. В большинстве своем одобряют, поддерживают ребят, хвалят, помогают выразить свою мысль, советуют, доверяют осуществление высказанного и принятого общим сбором КТД. Для этого выбирается совет дела.
Стадия подготовки КТД	Созданный сообща проект коллективного творческого дела уточняется и конкретизируется в микро-коллективах, планируют и начинают работу по воплощению отдельных частей общего

Стадии КТД	Их характеристика
Стадия подготовки КТД	замысла, учитывая предложения, высказанные и обсужденные на общем сборе-старте. Воспитанники применяют не только опыт, полученный во время коллективного планирования, но и те знания, умения и навыки которые были получены ими в учебном процессе или во внеучебной жизни. Здесь велика роль воспитателя, характер его воздействия на воспитанника и взаимодействия с ним. Нельзя допускать открытого давления, оно не вызывает энтузиазма у подростка, скорее наоборот: он перестает считать предстоящее дело своим, потеряет к нему интерес. Есть немало средств, побуждающих воспитанников к добросовестному, творческому и самостоятельному участию в осуществлении общего дела: увлечение добрым сюрпризом (выполнение микроколлективом части общего дела по секрету от других), помощь товарищеским советом (предложение нескольких вариантов выполнения – на выбор), увлечение «секретным договором» («Давайте вместе подготовим это по секрету от всех?!»), доверие ответственным поручением («Только ты это можешь сделать»), обращение к воспитанникам за помощью, с просьбой научить («Покажи мне, пожалуйста, как это лучше сделать, товарищеское требование от имени коллектива («Раз решили все вместе, то надо...»), товарищеский контроль (как правило, незаметный), товарищеское осуждение порицанием (в случае необходимости – критикой), товарищеское поощрение всеми формами одобрения, а также похвалой (развернутым одобрением) и наградой морального характера от имени коллектива.
Стадия проведения КТД	Это итог работы, проделанной при его подготовке. Воспитатели увлекают воспитанников личным примером доброго настроения, мажорного тона, доброй шуткой, радостной перспективой близкого успеха, победы в борьбе с собственными слабостями, а в необходимых случаях – решительным требованием от имени коллектива.
Коллективное подведение итогов	Что было хорошо и почему? Что не удалось осуществить и почему? Что предлагаем на будущее? Это основное, но задач-вопросов может быть и больше. Как лучше подводить итог – решает сам коллектив и его старшие друзья. В одном случае годится письменная анкета, которую заполнит каждый из ребят, в другом достаточно общего обстоятельного разговора, в третьем необходимо и то и другое. Главное, чтобы каждый участвовал в размышлении об опыте (и своем собственном, и своих товарищей) проведенного КТД, учился оценивать, анализировать, извлекать уроки на будущее. При этом взрослый вновь по-товарищески убеждает подростков. Опираясь на тот положительный опыт, который они приобрели, организовав коллективное творческое дело и извлекая уроки из сделанных ошибок, он убеждает в необходимости дальнейшей работы по улучшению окружающей жизни. Как он это делает?

Стадии КТД	Их характеристика
Коллективное подведение итогов	Если идет сбор, то выступая на нем, если беседа, то направляя ее, если кипит спор, то высказывая тактично и свое мнение. Слово взрослого – это раздумье вслух, это новая идея, новая задача, новое предложение. В процессе сбора, беседы, обсуждения сказанного взрослым подростки приучаются коллективно анализировать и оценивать сделанное, выдвигать более сложные задачи-вопросы. Они учатся вырабатывать общественное мнение, создавать добрые традиции.
Ближайшее последствие	Здесь руководитель коллектива организует использование воспитанниками в учебной работе, во внеучебной жизни, в деятельности пионерского отряда того опыта, который был накоплен при планировании, подготовке, проведении и обсуждении КТД. На сборе, в анкете, в беседе подростки и взрослые высказывали немало предложений, делились своими впечатлениями и переживаниями, говорили о том, что узнали, чему научились. Все это и надо практически использовать в дальнейшей работе.

Коммунарская методика легла в основу творчества известных педагогов В.А. Караковского, А.А. Католикова, Р.Г. Подболотовой, А.Н. Тубельского, М.П. Щетинина и др., стала составной частью педагогики сотрудничества, способствовала перестройке внеурочной работы школы, деятельности общественных организаций детей и подростков, внешкольной работы.

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 7

1. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

Цель технологии

Название технологии

- | | |
|--|--|
| 1. Развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс | а) ТРИЗ-педагогика |
| 2. Содействие развитию самостоятельности учащихся, их умению работать с учетом индивидуальных способностей проработки учебного материала | б) гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили |
| 3. Развитие личности учащихся через взаимодействие | в) технология развития критического мышления |
| 4. Обучение во имя развития личности ребенка | г) проектное обучение |
| 5. «Все из жизни, все для жизни» | д) модульная технология |
| 6. Формирование сильного мышления и воспитание творческой личности, подготовленной к решению сложных проблем в различных областях деятельности | е) коммуникативно-диалоговые технологии |

2. Выберите правильный вариант ответа.

Автором теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) является:

- а) Волков И.П.; г) Давыдов В.В.;
- б) Иванов И.П.; д) Эльконин Д.Б.;
- в) Альтшуллер Г.С.; е) Занков Л.В.

3. Выберите правильный вариант ответа.

ТРИЗ-педагогика как научное и педагогическое направление сформировалось в нашей стране в:

- а) 60-е гг.; г) 80-е гг.;
- б) 70-е гг.; д) конце 80-х гг.;
- в) конце 70-х гг.; е) 90-е гг.

4. Завершите предложения.

- а) понятие обучаемости включает в себя следующие параметры.....
- б) к факторам, влияющим на процесс творческой деятельности, относятся
- в) к методам стимулирования творчества относятся.....

5. Выберите правильный вариант ответа.

Автором технологии воспитания социального творчества является:

- а) Волков И.П.; г) Дьяченко В.К.;
- б) Иванов И.П.; д) Эльконин Д.Б.;
- в) Альтшуллер Г.С.; е) Ривин А.Г.

6. Восстановите правильную последовательность этапов КТД (коллективного творческого дела).

- 1 а) проведение дела;
- 2 б) коллективная подготовка;
- 3 в) предварительная работа;
- 4 г) коллективный анализ;
- 5 д) последствие;
- 6 е) коллективное планирование.

1	
2	
3	
4	
5	
6	

7. Продолжите предложения:

- а) КТД – это.....
- б) можно выделить следующие виды КТД.....

8. Выберите варианты всех правильных ответов.

К формам организации работы в школе творчества И.П. Волкова относятся:

- а) уроки творчества;
- б) творческие проекты;
- в) коллективные творческие дела (КТД);
- г) все формы внеклассной работы, направленные на создание конкретного продукта, фиксирующегося в творческой книжке;
- д) творческие комнаты;
- е) экскурсии.

9. Установите соответствие, соотнесите путь формирования понятий и его признаки.

- | | |
|--|---|
| 1. Индуктивный путь формирования понятий | а) первоначальное введение наиболее общих понятий; |
| 2. Дедуктивный путь формирования понятий | б) наблюдение конкретных признаков предметов и явлений как начала работы с понятиями; |
| | в) конкретизация понятий как итог мыслительной работы; |
| | г) абстрагирование и обобщение как итог мыслительной работы. |

10. Заполните пропуски в предложении.

В качестве основных характеристик понятия как логической категории выделяются: 1) ... (совокупность существенных свойств предметов); 2)...(количество объектов, охватываемых понятием); 3) связи и отношения данного понятия с другими понятиями.

Лабораторный практикум

1. Классификацией называется распределение предметов какого-либо рода на классы согласно наиболее существенным признакам, присущим предметам данного рода и отличающим их от предметов других родов. **Выполните следующее задание на классификацию:** распределите в четыре группы (классифицируйте) и расположите в определенном порядке (градуируйте) следующие понятия, а также определите основания классификации: мышь, велосипед, значок, младенец, мужчина, кошка, лошадь, мопед, ракета, голова, глаз, подросток, собака, автомобиль, человек, старик, самолет, юноша, лицо, ребенок [97].

После того, когда вы сами поупражнялись в классификации, **разрабатывайте упражнения для учащихся на классификацию** по какому-либо школьному предмету, которые можно использовать для формирования у школьников научных понятий. Воспользуйтесь следующими **правилами классификации:**

- Изучить классифицируемые объекты и установить их существенные признаки.

• Выбрав один предмет, сравните его с другим по существенным признакам; приобщить (или отвергнуть) его к данной группе.

• Отвергнутый объект сделать исходным для другой группы, затем третьей, четвертой и т.д.

• Выписать объекты по группам и распределить их в определенном порядке.

• Ввести родовые понятия (дать заголовки группам).

• Проверить правомерность классификации [97].

2. Разработайте задания для самостоятельной работы учащихся по продуктивному освоению любого общего понятия из какой-либо школьной дисциплины. Для этого выберите предмет; учебную тему; общее понятие; разработайте этапы работы с понятием и соответствующие этапы задания для самостоятельной работы. Форма представления результата следующая (табл. 7.2).

Таблица 7.2

Этапы работы по формированию понятия

Этапы формирования понятия	Задания для самостоятельной работы

3. Предложите свой вариант использования метода синектика в преподавании какой-либо учебной дисциплины школьного курса.

4. Найдите с помощью Интернет-ресурсов изобретательские и исследовательские задачи ТРИЗ-педагогике, которые можно использовать на уроке и на факультативных занятиях в школе. Ваш перечень таких задач соотнесите с учебным предметом, учебными темами и возрастом учащихся.

5. Коллективные творческие дела отличаются друг от друга по видам общественной практической заботы:

• **общественно-политические КТД**, ведущую роль играет общая забота морально-политического содержания: «Салют ветеранам!», «Слава героям!», «Город будущего» и др.

• **трудовые КТД**, ведущую роль играет общая забота трудового характера: субботник, трудовой десант, трудовая атака и др.

• **познавательные КТД**, ведущую роль играет общая забота познавательного характера: рассказ-эстафета, турнир-викторина, «защита фантастических проектов» и др.

• **художественные КТД**, ведущую роль играет общая забота о художественно-эстетическом творчестве: «Эстафета любимых занятий», концерт-«молния», «Защита любимой книги», кукольный театр и др.

• **спортивные КТД**, ведущую роль играет общая забота спортивного, оздоровительного, оборонно-спортивного, спортивно-туристического характера: «Веселая спартакиада», игры на местности, «Школа юных космонавтов» и др.

Внимание, задание! Выберите любое КТД и разработайте методику его реализации.

Тема 8

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии... Воспитатель должен знать человека в семье, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях... Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны!

К.Д. Ушинский

Вопросы для изучения

1. Технологические аспекты деятельности классного руководителя, вариативность его деятельности.
2. Содержание воспитательного процесса в образовательном учреждении.
3. Формы организации воспитательного процесса, их классификация.
4. Планирование воспитательной работы с классом. Виды планов.

Понятия темы: классный руководитель, функциональные обязанности классного руководителя, технологический цикл деятельности классного руководителя, целеполагание в воспитании, диагностика в воспитательном процессе, анализ результатов работы классного руководителя, планирование воспитательной работы, виды планов, содержание воспитания, формы организации воспитательной работы, классификация форм воспитательной работы.

Основная литература

1. Арпменка З.В., Завадская Ж.Я. Азбука форм выхаваўчай работы: метады дапам. – Мн.: Універсітэцкае, 1995. – 207 с.
2. Катович Н.К., Елисеева Т.П. Диагностика воспитания в школе: пособие для руководителей общеобразовательных учреждений, классных руководителей, воспитателей / под ред. Т.Н. Ковалевой. – Мн.: Национальный институт образования, 2008. – 152 с.

3. Концептуальные основы идейно-воспитательной работы с детьми, учащейся и студенческой молодежью // *Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь*. – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2003. – № 7(535). – С. 28 – 36.
4. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // *Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь*. – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2007. – №2 (603). – С. 9 – 40.
5. Критерии и показатели оценки поведения учащихся общеобразовательной школы. Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 29 мая 2009 г. № 674 // *Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь*. – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2009. – № 12(660). – С. 61 – 65.
6. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.
7. **Степаненков Н.К.** Планирование работы классного руководителя. – Мн.: Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1996. – 104 с.

Дополнительная литература

1. Воспитание нравственной личности в школе: пособие для руководителей учреждений образования, педагогов-организаторов, классных руководителей / под ред. профессора К.В. Гавриловца. – Мн.: ИВЦ Минфина, 2005. – 226 с.
2. **Кабуш В.Т.** Воспитание в общеобразовательном учреждении: теория и методика // *Проблемы выхавання*. – 2009. – № 6. – С. 3 – 8.
3. **Кашлев С.С.** Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. – Мн.: Университетское, 2001. – 95 с. (Глава 3. Технологии педагогической диагностики).
4. Классному руководителю: учеб.- метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 280 с.
5. **Щуркова Н.Е.** Вы стали классным руководителем. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.

Темы рефератов

1. Характеристика основных направлений организации работы классного руководителя.
2. Диагностика в работе классного руководителя.
3. Диагностика уровня воспитанности школьников.
4. Анализ форм воспитательной работы с коллективом учащихся.
5. Планирование воспитательной работы в классе.
6. Анализ эффективности работы классного руководителя.
7. Профессиограмма классного руководителя.
8. Роль классного руководителя в укреплении сотрудничества школы и семьи.
9. Методика проведения родительских собраний.

10. Роль классного руководителя в формировании гражданской культуры личности.

11. Формы и методы нравственного воспитания школьников.

12. Работа классного руководителя по укреплению и развитию ценностного отношения к здоровью школьников и здоровому образу жизни

13. Роль классного руководителя в формировании гендерной культуры учащихся.

14. Методика организации информационных часов.

1. Технологические аспекты деятельности классного руководителя, вариативность его деятельности

Классный руководитель – основной организатор учебно-воспитательной работы в школе, официальное лицо, назначаемое приказом директора школы по предложению заместителя директора по учебно-воспитательной работе с учетом мнения коллектива класса из числа штатных учителей для осуществления воспитательной работы в классе. Классный руководитель взаимодействует с педагогом-организатором, социальным педагогом, педагогом-психологом, учителями, родителями учащихся, представителями общественных организаций.

В Положении о классном руководителе класса общеобразовательной школы выделяются следующие принципы его деятельности: профессиональная компетентность, гуманизм, справедливость, уважительное отношение к личности, ответственность, доброта, сопереживание, поддержка, способствующие созданию психологически комфортных условий для каждого учащегося и формированию сплоченного, активной жизнедеятельного, творчески настроенного коллектива.

К функциям классного руководителя относятся:

- воспитательная – педагогическое руководство развитием и формированием каждого ученика класса и коллектива в целом;
- организационно-административная – руководство классом как организационной единицей в составе школы, ведение различной нормативной базы;
- координирующая – установление взаимодействия между всеми участниками воспитательного процесса.

Н.Е. Щуркова выделяет три важнейшие задачи, которые в своей работе решает классный руководитель:

- организация воспитывающей и развивающей деятельности, чем богаче и содержательнее будет специально организованная педагогическая деятельность, тем больше возможностей создается для целенаправленного воздействия на становление социально ценных отношений школьников к миру, на формирование их самосознания, самовоспитание духовных потребностей и др.;

• **организация и развитие коллектива**, если в классе не создан коллектив, воспитательная деятельность классного руководителя обречена на неудачу;

• **становление личности ученика**, создание условий для проявления и обогащения его внутренних сил, склонностей, интересов и способностей [126].

Три вышеуказанных задачи реализуются при планировании, организации жизнедеятельности класса и оценке эффективности работы.

Технологический цикл деятельности классного руководителя можно представить следующими этапами:

1. Изучение учащихся и коллектива класса: получение демографических, медицинских, психолого-педагогических данных или этап психолого-педагогической диагностики.

2. Формулировка воспитательных задач, общих для класса или отдельных групп, учеников класса, типовых для определенного периода или индивидуальных – этап целеполагания.

3. Планирование воспитательной работы.

4. Непосредственное педагогическое взаимодействие, организация, проведение и корректировка воспитательной деятельности.

5. Анализ и оценка результатов воспитания, которые выражаются в уровне воспитанности личности.

Изучение учащихся должно осуществляться постоянно. Объектами диагностики классного руководителя должны стать:

- Микросреда развития ребенка, т. е. его семья.
- Процесс учения, учебные успехи и неудачи школьника, направленность учебных интересов, отношение к учебной деятельности, причины отставания и школьной неуспеваемости.
- Положение ученика в системе межличностных отношений в классном коллективе.
- Изучение характера и направленности личности [126].

На основе диагностики развития личности и всего классного коллектива осуществляется целеполагание. Классный руководитель ставит самые разнообразные цели: ближайшие, средние и дальние; текущие, тактические и перспективные, стратегические; реальные и идеальные, глобальные и частные. В процессе целеполагания учитываются потребности ребенка, родителей, педагогов, работающих в классе, образовательного учреждения и общества в целом. Можно выделить 4 уровня реализации целей воспитания [45]:

- 1) цели государственной образовательной политики;
- 2) региональные социально-воспитательные цели;
- 3) цели развития каждой конкретной школы;
- 4) цели как планируемые результаты развития личности школьника.

Цель воспитания на государственном уровне зафиксирована в Кодексе Республики Беларусь об образовании, Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. В этих документах определяются подходы к процессу воспитания, основные направления воспитания детей и учащейся молодежи, составляющие систему воспитания в Республике Беларусь, которые базируются на принципах непрерывности и преемственности учебно-воспитательной деятельности. Концепция закрепляет приоритеты воспитания в учреждениях образования: целенаправленное и активное содействие личностному становлению профессионала-труженика, ответственного семьянина, гражданина и патриота своей страны.

Требования к целеполаганию в воспитательной деятельности классного руководителя [51]

1. **Диагностичность** целей, то есть их выдвижение, обоснование и корректировка на основе постоянного изучения потребностей и возможностей всех участников педагогического процесса, условий работы и деятельности коллектива.
2. **Реальность** целей, их соотнесение с возможностями конкретной ситуации.
3. **Преемственность** – связь целей и задач на разных этапах педагогического взаимодействия.
4. **Согласованность**, непротиворечивость целей воспитания, которая достигается через включенность в процесс целеполагания всех участников воспитательной деятельности.
5. **Направленность на результат**, возможность его «замера».

Выделяется три типа целеполагания: свободное, жесткое и интегрированное [51]. Свободное целеполагание предоставляет возможность совместного определения целей всеми участниками педагогического процесса, учащиеся конструируют собственные цели, включаются в процесс планирования и реализации задуманного. Свободное целеполагание отражает индивидуальные потребности и возможности, позволяет учитывать интересы и склонности, дает содержательное многообразие целей. При жестком целеполагании цели и программы действий школьникам задаются извне, они участвуют лишь в конкретизации заданий и их распределении в процессе взаимодействия. Цели и системы задач в этом случае однотипны. При интегрированном целеполагании цели группы могут быть заданы извне, но способы их достижения определяются совместно, с учетом интересов и потребностей школьников.

Основные требования к организации воспитания обучающихся [57]:

- обеспечение качества воспитания;
- соответствие содержания, форм и методов цели и задачам воспитания;
- системность и единство педагогических требований; реализация личностно ориентированного подхода; создание условий для развития

творческих способностей обучающихся, включение их в различные виды социально значимой деятельности;

- преемственность и непрерывность, предполагающие последовательность реализации содержания воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;

- профилактика противоправного поведения, поддержка детей, находящихся в социально опасном положении;

- педагогическая поддержка детских и молодежных общественных объединений, развитие их инициатив.

Технологический цикл деятельности классного руководителя завершается педагогическим контролем, анализом и оценкой результатов воспитания. В качестве результата воспитательной работы классного руководителя выступает уровень воспитанности личности и классного коллектива в целом. Приказом Министерства образования Республики Беларусь от 29 мая 2009 г. введены критерии и показатели оценки поведения учащихся общеобразовательной школы, на основании которых осуществляется процесс оценивания поведения, результаты которого выражаются в таких характеристиках как «примерно», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

V – VI классы

Таблица 8.1

Критерии	Показатели
Гражданственность	Знание государственной символики; уважительное отношение к государственной символике, институту президентства; активное участие в общественно-значимых делах класса, школы, деятельности детских общественных объединений
Товарищество и коллективизм	Желание находиться в коллективе, доброжелательные взаимоотношения с одноклассниками, уважение и взаимопомощь
Уважение к старшим	Вежливость, послушание, оказание посильной помощи
Доброта	Готовность помочь одноклассникам, младшим товарищам, бережное отношение к животным
Честность	Искренность, правдивость, исполнение обещаний
Трудолюбие	Добросовестное отношение к своим обязанностям, участие в общественно-полезном труде
Бережливость	Опрятный внешний вид, аккуратность, бережное отношение к своим вещам и школьному имуществу, окружающей среде и природным ресурсам
Дисциплинированность	Исполнительность; соблюдение правил поведения в школе, общественных местах; отсутствие опозданий или пропусков по неуважительной причине; забота о своем здоровье и здоровье окружающих

Критерии	Показатели
Гражданственность	Знание государственной символики; уважительное отношение к государственной символике, институту президентства; активное участие в общественно-значимых делах класса, школы, деятельности детских и молодежных общественных объединений
Товарищество и коллективизм	Дружелюбные взаимоотношения с одноклассниками, уважение и взаимопомощь, выполнение коллективных решений, выражение благодарности, товарищеские взаимоотношения
Гуманность	Доброжелательные отношения с окружающими, уважение старших, готовность помочь одноклассникам, младшим товарищам
Честность и принципиальность	Искренность, правдивость, исполнение обещаний; способность осознать и признавать свои ошибки; умение прислушиваться к конструктивной критике товарищей или старших; критическое отношение к результатам своего труда
Добросовестное отношение к труду	Добросовестное отношение к своим обязанностям; участие в общественно-полезном труде и социально значимой деятельности; стремление выполнить ее качественно, вдумчивое отношение к выбору будущей профессии
Дисциплинированность	Исполнительность; соблюдение правил поведения в школе, общественных местах; отсутствие опозданий или пропусков по неуважительной причине; выполнение поручений старших; стремление доводить начатое дело до конца; настойчивость в достижении поставленной цели; забота о своем здоровье и здоровье окружающих
Эстетическое развитие	Опрятный внешний вид, аккуратность, бережное отношение к своим вещам и школьному имуществу, стремление к самосовершенствованию, бережное отношение к окружающей среде и природным ресурсам

Критерии	Показатели
Гражданственность	Знание государственной символики; уважительное отношение к государственной символике, институту президентства; участие в общественно-значимых делах класса, школы, деятельности молодежных общественных объединений; активная гражданская позиция

Критерии	Показатели
Товарищество и коллективизм	Дружелюбные взаимоотношения с одноклассниками, уважение и взаимопомощь, выполнение коллективных решений; выражение благодарности, умение отстаивать честь своего коллектива
Гуманность	Доброжелательные отношения с окружающими, уважение старших, толерантность к другим, готовность помочь одноклассникам, младшим товарищам
Честность и принципиальность	Искренность, правдивость, исполнение обещаний, единство слова и дела, устойчивость взглядов и убеждений, способность открыто и корректно высказывать свое мнение, проявлять самокритичность, давать оценку антиобщественным поступкам
Добросовестное отношение к труду	Добросовестное отношение к своим обязанностям, участие в общественно-полезном труде и социально значимой деятельности, стремление выполнять ее качественно, серьезное отношение к выбору будущей профессии
Дисциплинированность	Исполнительность, соблюдение правил поведения в школе, общественных местах; отсутствие опозданий или пропусков по неуважительной причине, выполнение поручений старших; стремление доводить начатое дело до конца; настойчивость в достижении поставленной цели; забота о своем здоровье и здоровье окружающих
Эстетическое развитие	Опрятный внешний вид; аккуратность, бережное отношение к своим вещам и школьному имуществу; стремление к самосовершенствованию; приобщение к общечеловеческим ценностям и духовно-нравственным традициям белорусского народа, бережное отношение к окружающей среде и природным ресурсам

2. Содержание воспитательного процесса в образовательном учреждении

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь указывается, что содержание воспитания основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и государства. Процесс воспитания можно рассматривать как присвоение системы общечеловеческих и национальных ценностей, а сами ценностные ориентиры считать содер-

жанием воспитания. Содержание воспитания, в основе которого лежат разные уровни культуры личности (нравственной, эстетической, гендерной, семейной, гражданской, правовой и т.д.), подводит ребенка к жизненному самоопределению и жизнеспособности (В.Т. Кабуш). По существу, содержанием воспитания выступает вся культура, в процессе вхождения в которую человек становится личностью и членом общества.

Приоритетом государственной политики в современном образовании выступает стратегия развития и обогащения интеллектуального потенциала нации в условиях формирования единого идеологически ценностного пространства, как образовательных учреждений, так и всего общества. В связи с этим актуальной педагогической задачей является разработка эффективной, целостной, научно обоснованной системы идеологической и идейно-воспитательной работы, обеспечивающей параметры культуры: среды, отношений, деятельности. Идеологическая и идейно-воспитательная работа образовательного учреждения понимается как одна из основных функций системы образования.

В мае 2003 г. Министерство образования Республики Беларусь направило в учебные заведения **«Концептуальные основы идейно-воспитательной работы с детьми, учащейся и студенческой молодежью»** для организации идеологической и идейно-воспитательной работы. В данном документе актуализирована проблема идеологического воспитания подрастающего поколения с точки зрения возможности создания базиса личности, формирования направленности, определяющей отношения человека к происходящим событиям, культурному и научному наследию, историческим достижениям. Государство выступает тем социальным институтом, в котором осваиваются нормы поведения и деятельности, осознаются права и обязанности, происходит социализация личности. Любое государство сильно своими законами, стратегией развития, определенной идеологией. Идеология способна объединить общество и способствовать гражданскому согласию, если в ее основе лежат общечеловеческие ценности и национальные интересы [55].

Принципами идеологической и идейно-воспитательной работы в условиях общего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования выступают:

- принцип профессионализма и компетентности, предполагающий подготовку компетентных специалистов в области идеологической и идейно-воспитательной работы;
- принцип преемственности, означающий постепенное и поэтапное ознакомление учащихся с основами научных знаний и последовательное формирование на их основе научного мировоззрения, постепенное формирование идеалов, ценностей, убеждений в конкретной деятельности, поведении, поступках и отношениях;

– принцип целостности и системности, предполагающий как активное включение в идейно-нравственную работу всех субъектов педагогического процесса, так и сотрудничество всех государственных, общественных организаций и объединений, где учащиеся могут получить навыки проявления социальной активности, общения, выражения социально-приемлемых форм поведения;

– принцип деятельности, означающий необходимость приблизить идейно-воспитательную работу к конкретным делам, поступкам, акциям, действиям, максимум активности в планировании, проектировании организации дел со стороны учащихся и минимум со стороны взрослых [55].

Целью идеологической и идейно-воспитательной работы со школьниками, учащейся и студенческой молодежью в современных условиях является привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности и формирование активной гражданской и личной позиции молодежи в становлении сильного и авторитетного государства [55, с. 30].

К основным направлениям идейно-воспитательной работы в учебном заведении относятся:

– **Идеологическое воспитание**, которое должно быть ориентировано на познание и принятие личностью основ государственной идеологии, осознание основных идей и принципов, на которых строится идеология суверенной Беларуси, принятие национальной идеи, формирование мировоззрения, стремление к качественным преобразованиям в обществе и др.

– **Идейно-политическое воспитание**, которое должно быть ориентировано на осмысление молодежью проводимой Республикой Беларусь политики устойчивого экономического и социально-политического развития, позволяющего занять достойное место в сообществе других государств, учет интересов независимости и безопасности государства, ознакомление и аргументированную оценку деятельности партий и движений, воспитание молодежи на принципах консолидации, политического плюрализма и гражданского согласия, формирование политических взглядов и убеждений, основанных на принципах демократии, социальной справедливости и защиты, заботы государства о каждом человеке.

– **Гражданско-патриотическое воспитание**, которое ориентировано на формирование чувства любви и уважения к своей Родине, чувства гордости за достижения Беларуси, приумножение авторитета страны через собственные достижения в обучении, труде, спорте, общественной жизни, формирование гражданской позиции, уважение Конституции Республики Беларусь, осознание роли государства и общества как гарантов максимального развития интересов и способностей человека, повышения уровня и качества жизни граждан на основе стимулирования их трудовой и социальной активности и др.

– **Идейно-нравственное воспитание**, которое призвано формировать у подрастающего поколения моральные качества: нравственность, коллективизм, трудолюбие, уважение к традициям и общественным нормам, направлено на освоение личностью базовых компонентов культуры, творческого и инициативного отношения к труду, на развитие навыков межличностного общения и др.

– **Национальное и интернациональное воспитание** учащихся, которое способствует осознанию ими белорусской государственности и особенностей становления белорусской науки и производства, ознакомлению с традициями, идеям и культурой белорусов, приобщению их к национальному наследию. Интернациональность сегодня – это уважение интересов других наций, терпимое отношение к другой позиции и другому мнению, вера в общечеловеческий разум и возможность мирного урегулирования конфликтов [55].

Нравственная культура характеризует степень освоения обучающимся морального опыта общества, меру воплощения этого опыта в поведении и в отношении с другими людьми. Воспитание нравственной культуры предполагает приобщение обучающихся к общечеловеческим и национальным моральным ценностям, потребность в нравственном самосовершенствовании. Содержание воспитательной работы по формированию нравственной культуры личности включает в себя создание у обучающихся представления и понимания нравственных основ общества, развитие нравственных чувств (совестиливости, сопереживания, честности), воспитание высоких моральных качеств (доброты, милосердия и др.), формирование норм поведения (вежливости, тактичности, соблюдение правил этикета и др.).

Формирование опыта нравственного поведения личности будет успешным, если создается совокупность следующих педагогических условий (К.В. Гавриловец):

– в учебно-воспитательном процессе будут использоваться технологии удовлетворения потребностей в переживании чувства личностного достоинства, ситуаций успеха, творческой самореализации, формирования оценочных суждений, аналитических и рефлексивных умений, обеспечивающих воспитаннику возможность нравственного самоопределения, осмысленной инициативы в ситуациях морального выбора;

– в содержание образования будут вводиться различные курсы и спецкурсы, развивающие этическое видение мира и закладывающие фундамент этических знаний, умений, переживаний, самостоятельного мышления в сфере морали;

– будут найдены эффективные средства сотрудничества и коррекции опыта нравственного поведения школьников [12].

Нравственность как личностное образование может выполнять свои регулятивные функции только при условии ее эмоционально-нравствен

лять не единичные акции, а являться составной частью долгосрочных программ, направленных на формирование безопасного и ответственного поведения подрастающего поколения. Составными элементами таких профилактических программ могут быть всевозможные виды деятельности: разовые мероприятия, акции, Интернет – конференции, информационные кампании, театрализованные представления, тематические дискотеки, конкурсы, спортивные мероприятия, разработка и издание буклетов, журналов, видеоматериалов, социальной рекламы, направленной на профилактику употребления психоактивных веществ.

Таким образом, для организации и проведения воспитательной работы в образовательном учреждении необходимо понимать под содержанием воспитания элементы базовой культуры (О.С. Газман), освоение которых служит формированию личности школьника. Воспитание направлено на формирование базовой культуры личности, которую можно определить как систему норм, убеждений, ценностей, стиля жизни, поведения. Базовая культура личности, по мнению О.С. Газмана, является основой для определения и описания содержания воспитания и включает в себя совокупность «культур»: культуру жизненного, учебного и профессионального самоопределения, политическую и правовую культуру, экономическую и трудовую культуру, интеллектуальную, нравственную, художественную, физическую, а также культуру семейных отношений и общения и др.

3. Формы организации воспитательного процесса, их классификация

Процесс воспитания как совместная деятельность учащихся и воспитателя, классного руководителя протекает в определенных и разнообразных организационных формах. Выбор форм воспитания зависит от целей, содержания, методов и одновременно обуславливает их воплощение в конкретном деле. Формы воспитания разнообразны и носят творческий характер, однако их можно упорядочить по определенным критериям.

Классификация форм воспитательной работы классного руководителя с коллективом учащихся

Н.И. Болдырев выделил формы воспитательной работы в зависимости от метода воспитательного воздействия:

- словесные – собрания, сборы, линейки, лекции, конференции, встречи, устные газеты, радиожурналы;
- практические – походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады, конкурсы, субботники и др.;
- наглядные – выставки, витрины, стенды, стенные газеты и др.

Формы воспитательной работы можно классифицировать по видам деятельности (познавательная, трудовая, ценностно-ориентировочная, художественная, спортивная, досуговая) в соответствии с которыми выделяют и наиболее оптимальные формы ее организации (табл. 8.4).

Таблица 8.4.

Виды и формы воспитывающей деятельности [74]

Вид и цель деятельности	Активная форма деятельности
1. Познавательная Обогащает представления учеников об окружающей действительности, формирует потребность в образовании, способствует интеллектуальному развитию	Устный журнал, обзор научно-популярных статей, экскурсии, конкурсы, турниры, олимпиады, классный лекторий, учебные конференции
2. Трудовая Направлена на создание, сохранение и приумножение материальных ценностей, формирование уважительного отношения к материальным ценностям как средствам для существования человека	Учебный труд на уроках, учебно-производственный труд на предприятиях, общественно-полезный труд по самообслуживанию, игровые формы («трудовые десанты», «операции», «рейд добровольцев»)
3. Общественная Содействует социализации школьников, включает их в сопереживание проблемам общества, приобщает к активному преобразованию действительности	Пресс-центр, встречи с политическими деятелями, журналистами, круглые столы, дискуссии
4. Ценностно-ориентировочная Направлена на рациональное осмысление общечеловеческих и социальных ценностей мира, на осознание личностной причастности к миру во всех его проявлениях, осознание своего «Я», развитие рефлексии	Практикумы по самоанализу и взаимонаализу, диспуты на нравственные темы, уроки культуры поведения и др.
5. Художественная Развивает потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению, реализует индивидуальные задатки и способности	Концерты художественной самодеятельности, художественные конкурсы, выставки, посещение театров, экскурсии в художественные музеи и выставочные залы, школьные балы, фестивали, праздники
6. Спортивно-оздоровительная Культивирует здоровый образ жизни, повышает силу, выносливость, красоту человеческого тела	Спортивные игры, состязания, школьные олимпиады, спортивные секции
7. Свободное общение Организует взаимно обогащающий досуг школьников, когда их общение освобождено от предметной цели и содержанием их деятельности является общение с другим человеком как ценностью	Классные праздники, «Огоньки», Дни именинников, вечера отдыха, посещение концертов, театров, встречи друзей, поездки и т.д.

По времени проведения формы можно разделить на кратковременные; продолжительные; традиционные (регулярно повторяющиеся).

По способу влияния педагога выделяются непосредственные и опосредованные формы воспитательной работы.

По субъекту организации воспитательной деятельности выделяют три группы форм воспитательной работы: 1) организаторами детей выступают классный руководитель, преподаватели, родители и другие значимые взрослые; 2) инициатива и ее реализация принадлежит детям; 3) деятельность организуется на основе сотрудничества.

По числу участников формы воспитательной работы в классе подразделяют на индивидуальные (задушевный разговор, беседа, консультация, обмен мнениями и др.); групповые (творческие группы, советы дел, микрокружки, органы самоуправления и др.) и массовые (концерты, спектакли, конкурсы, турслеты и т.д.).

По результату можно различать следующие формы воспитания: результатом которых выступает обмен информацией; выработка общего решения; общественно значимый продукт.

Факторы, влияющие на выбор форм воспитательной работы [51]

1) учет воспитательных задач, определенных на очередной период работы (год, четверть), каждая форма работы должна способствовать их решению;

2) содержание воспитания, основные виды деятельности, в которые целесообразно включить детей для реализации воспитательных задач;

3) набор возможных способов реализации намеченных задач с учетом:

а) принципов организации воспитательного процесса;

б) возможностей, подготовленности, интересов и потребностей детей;

в) внешних условий (культурные центры, производственное окружение);

г) возможностей педагогов, родителей.

4) коллективное целеполагание, учет мнений и запросов всех участников педагогического взаимодействия;

5) в процессе поиска и выбора важно обеспечить непротиворечивость содержания и форм воспитательной работы.

4. Планирование воспитательной работы с классом.

Виды планов

В широком смысле слова **планирование** – процесс определения задач воспитательной работы и средств их решения. Структуру и состав плана определяет классный руководитель, в качестве разделов плана могут быть включены следующие направления:

- Психолого-педагогическая характеристика класса.
- План-сетка на полугодие по направлениям работы и календарным срокам с указанием конкретных дел класса.
- Работа с учителями и родителями.
- Индивидуальная работа с учащимися.

Источниками планирования воспитательной работы в классе выступают:

- Нормативные документы системы образования Республики Беларусь.
- Педагогические и методические рекомендации по вопросам воспитания, например, инструктивно-методические письма Министерства Образования Республики Беларусь к началу нового учебного года.
- План учебно-воспитательной работы школы.
- Данные диагностики учащихся.
- Рекомендации учителей класса, пожелания родителей и учеников класса.
- Текущие и ожидаемые события в мире, стране, городе и селе.

Таблица 8.5

Модель плана воспитательной работы по ключевым делам

Месяц	Ключевое дело месяца, подготовка к нему	Ответственный совет дела
Сентябрь		
Октябрь		
Ноябрь		
Декабрь		
Январь		
Февраль		
Март		
Апрель		
Май		

По меткому выражению Н.Е. Шурковой, классный руководитель не массовик-затейник, проводящий мероприятия, а педагог, управляющий процессом становления и развития личности учащихся. В поле зрения классного руководителя всегда должны быть три объекта: деятельность, коллектив, индивидуальность, что отражено в следующей форме плана (табл. 8.4).

**Схема планирования содержания воспитательной
работы по Н.Е. Щурковой**

Организация воспитывающей деятельности		Развитие коллектива		Воспитание личности (индивидуальный подход)	
Виды	Содержание работы всех учащихся	Средства	Содержание работы всех учащихся	Средства	Содержание работы с учащимися
Общественно-полезная		Коллективная творческая деятельность		Изучение учащихся	
Познавательная		Самоуправление		Связь с семьей	
Ценностно-ориентировочная		Проектирование целей		Работа с «малым подколлективом»	
Художественно-творческая		Влияние на межличностные отношения		Индивидуальные воздействия	
Свободное общение, досуг					

Рабочая сетка планирования служит опорой для творчества педагога, приучает его отбирать содержание работы, исходя из воспитательной цели, помогает организовать целенаправленность воздействий и избежать стихийности и случайности.

На основе рабочего плана составляется перспективный план, который включает перечень реально намеченных дел на точно очерченный период времени. Рабочий план – это дела, мероприятия и действия, задуманные на весь учебный год, а перспективный план – это конкретизация рабочего, перечисление дел и мероприятий, которые обязательно должны быть выполнены в определенный отрезок времени.

Календарный план позволяет точно по дням недели определить объем работы с указанием сроков подготовки, ответственных за выполнение дела, места и время проведения и может принимать следующую форму (табл. 8.7).

Таблица 8.7

Форма календарного плана воспитательной работы с классом

1-я неделя	День недели	Содержание работы	Исполнитель, ответственные	Оценка деятельности
	Понедельник			
	Вторник			
	Среда			

Без планирования не может быть обретоено мастерство воспитания, анализ намеченного и исполненного является основанием для нового цикла управленческой деятельности в области воспитания. Планирование и анализ результатов позволяют повысить уровень как теоретической грамотности воспитателя, так и его технологической компетентности, расширяют возможности педагогической рефлексии и способности классного руководителя на ее основе определять новые перспективы развития коллектива и каждой отдельной личности.

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 8

1. Продолжите предложение.

К документам, нормирующим организацию воспитательного процесса в современной школе, относятся

2. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

Функции классного
руководителя

Их характеристика

1) воспитательная

а) руководство классом как организационной единицей

2) организационно-
административная

б) установление взаимодействия всех субъектов педагогического процесса

**Функции классного
руководителя**

Их характеристика

- 3) координирующая в) педагогическое руководство развитием учащихся

3. Вставьте пропущенное.

К типам целеполагания в воспитании относят: а) свободное целеполагание; б); в)

4. Продолжите предложения.

а) Классный руководитель решает следующие важнейшие задачи.....

б) Объектами диагностики классного руководителя выступают

в) Классный руководитель учитывает следующие уровни реализации целей воспитания.....

5. Установите правильную последовательность.

Восстановите технологический цикл деятельности классного руководителя.

- 1 а) анализ и оценка
2 б) педагогическое взаимодействие
3 в) диагностика
4 г) целеполагание
5 д) планирование

1	
2	
3	
4	
5	

6. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

**Принципы идейно-
воспитательной работы**

- 1) профессионализма
2) преемственности
3) целостности и системности
4) деятельности

Характеристика принципов

- а) активное включение всех субъектов, сотрудничество
б) приближение работы к конкретным делам, поступкам, акциям и др.
в) подготовка компетентных специалистов в области идеологической работы
г) постепенное и поэтапное формирование ценностей, идеалов, убеждений в конкретной деятельности

7. Дайте определение следующим понятиям

- а) содержание воспитательного процесса.....
б) форма организации воспитательного процесса.....

8. Ответьте на вопрос.

Как соотносятся между собой рабочий и перспективный планы воспитательной работы классного руководителя?

9. Продолжите предложения:

- а) критериями классификации форм воспитательной работы выступают....
- б) основаниями разработки планов воспитательной работы могут быть....
- в) в календарном плане воспитательной работы необходимо указать.....

10. Дополните схему.



Лабораторный практикум

1. Охарактеризуйте наиболее оптимальные с вашей точки зрения формы организации воспитательной деятельности.

Памятка для характеристики форм организации воспитательной деятельности

- Возраст учащихся.
- Организационные формы деятельности, дифференцируемые на основе направлений воспитательной работы (этическое, эстетическое,

гражданское, экологическое воспитание личности, формирование здорового образа жизни, трудовых навыков, ответственного поведения и др.)

- Аргументация.

2. Разработайте методические материалы для проведения беседы (лекции, рассказа и др.) для учащихся 5-11 классов (по выбору) о научной организации учебного труда (о рациональных приемах работы с литературой, об основных формах записи – цитировании, выписывании, тезировании, составлении различных планов, распределении свободного времени и др.). Предусмотрите разнообразные средства активизации внимания и интереса школьников. Форму представления результата выберите самостоятельно.

3. Разработайте классный час с использованием методов и приемов интерактивного взаимодействия в педагогическом процессе и представьте план-конспект классного часа. Возраст учащихся, направление воспитательной работы, метод интерактивного взаимодействия выберите самостоятельно.

4. Вспомните различные виды планов воспитательной работы (по ключевым делам, по видам деятельности, по целевым программам воспитательной работы и др.). Выберите любую форму и разработайте план воспитательной работы для 6 класса на четверть.

5. Посетите любое воспитательное мероприятие в школе и проанализируйте его по следующему плану

План анализа воспитательного мероприятия [51]

1. ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОСТЬ

1.1. Соответствие цели данного мероприятия общей цели воспитания.

1.2. Четкость формулировок планируемых целей мероприятия.

1.3. Соответствие цели уровню воспитанности, возрастным особенностям и потребностям учащихся.

1.4. Место данного мероприятия в системе воспитательной работы.

1.5. Осознание самими учащимися значимости, целесообразности мероприятия.

1.6. Соответствие содержания форм и методов целевым установкам.

2. СОДЕРЖАНИЕ

2.1. Актуальность темы, содержания мероприятия.

2.2. Доступность содержания (учет возрастных особенностей, объема, уровня подготовленности).

2.3. Новизна информации.

2.4. Воспитывающая ценность содержания, возможности эмоционального воздействия.

2.5. Связь содержания с жизненным опытом учащихся.

2.6. Уровень владения материалом организаторами мероприятия, степень их эрудированности в данном вопросе.

3. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ

3.1. Обоснованность выбора форм и методов проведения мероприятия, их соответствие поставленной цели, содержанию.

3.2. Организационная четкость, целесообразность распределения времени.

3.3. Активность, самостоятельность учащихся, методы и приемы, обеспечивающие их. Роль органов самоуправления.

3.4. Соотношение фронтальной, групповой и индивидуальной работы.

3.5. Роль обстановки (место проведения, оформление), использование специальных приемов для создания необходимой эмоциональной сферы.

3.6. Использование внешней и внутренней наглядности, ТСО.

3.7. Приемы, способы активизации внимания учащихся на различных этапах проводимого мероприятия.

3.8. Соотношение заранее подготовленного материала и импровизации (как у педагога, так и у учащихся), целесообразность этого соотношения.

3.9. Наличие эмоционального контакта между участниками мероприятия и его организаторами, пути и средства его достижения.

3.10. Использование элементов игры, реализации принципа романтики.

3.11. Учет специфики формы проведения воспитательного мероприятия.

3.12. Влияние личности педагога на подготовку и ход мероприятия.

3.13. Педагогические способности, уровень владения педагогической техникой, педагогическое мастерство учителя.

4. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ

4.1. Достижение поставленных целей, уровень реализации задач.

4.2. Отношение учащихся к проведенному мероприятию: интерес, активность.

4.3. Познавательная эффективность: какие новые знания получили учащиеся, какие умения, навыки сформированы, закреплены.

4.4. Какие социальные установки, чувства, убеждения формировались у детей.

4.5. Влияние проведенного мероприятия на формирование мотивов поведения учащихся.

4.6. Возможные пути дальнейшего развития, закрепления достигнутого в ходе мероприятия.

4.7. Уровень анализа мероприятия его организаторами. Оценка его результативности воспитателем, учащимися.

4.8. Недостатки, обнаруженные в ходе подготовки и проведения воспитательного мероприятия, их причины и возможные пути устранения.

4.9. Рекомендации по совершенствованию методики проведения аналогичных мероприятий.

6. Разработайте свою концепцию воспитательной системы школы, которая будет состоять из следующих блоков: проблемного, ценностного, целевого, нормативного (табл. 8.6).

Таблица 8.6

Структура концепции воспитательной системы

Названия блоков концепции	Содержание
Проблемный блок	Перечисление тех проблем и недостатков, на исключение которых в образовательной практике направлена ваша проектируемая воспитательная система
Ценностный блок	Определение тех базовых ценностей, которые будут заложены в основу вашей воспитательной системы
Целевой блок	Предъявление структуры воспитательной системы: цели, субъекты деятельности, отношения, среда системы и др.
Нормативный блок	Подходы и принципы, определяющие достижение результата (например, лично ориентированный, деятельностный, системный, синергетический, аксиологический, средовой и др.).

Тема 9

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Сущность руководства современной школой состоит в том, чтобы в труднейшем деле воспитания на глазах учителей создавался, зрел и утверждался лучший опыт, воплощающий в себе передовые педагогические идеи.

В.А. Сухомлинский

Вопросы для изучения

1. Управление современной школой, функции внутришкольного управления.

2. Планирование работы школы.

3. Система внутришкольного контроля.

4. Организационные формы управленческой деятельности.

Понятия темы: управление школой, внутришкольное управление, функции внутришкольного управления, внутришкольный контроль (ВШК), виды внутришкольного контроля, формы ВШК, планирование, виды планирования работы школы, перспективный план, годовой план, план-график ВШК, текущий план, совет школы, педагогический совет, попечительский совет, родительский комитет, самоуправление, оперативные формы управленческой деятельности, педагогический анализ.

Основная литература

1. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко и др.; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 432 с. (Глава 22. Основы внутришкольного управления).
2. Положение о педагогическом совете общеобразовательного учреждения. Зарегистрировано в Национальном реестре правовых актов Республики Беларусь 09. 01. 2007 № 8/15653// *Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь* – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2007. – № 3(604). – С. 27 – 29.
3. Положение о совете общеобразовательного учреждения// *Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь* – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2007. – № 3(604). – С. 30 – 31.
4. Положение о родительском комитете общеобразовательного учреждения// *Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь* – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2007. – № 3(604). – С. 31 – 32.

Дополнительная литература

1. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций / под ред. Н.В. Горбуновой. – М.: Новая школа, 1995. – 112 с.
2. Дылян Г.Д. Управление системами образования в условиях их функционирования и развития. – Мн.: НИО, 2001. – 111 с.
3. Третьяков П.И. Школа: управление образованием по результатам. – М.: Новая школа, 2001. – 314 с.
4. Управление в системе образования Республики Беларусь / под ред. Г.Д. Дыляна. – Мн.: ООО «Ансар», 2004. – 176 с.
5. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
6. Управленческие и дидактические аспекты технологизации образования: учеб. метод. пособие / под ред. А.И. Жука. – Мн.: АПО, 2000. – 204 с.

Темы рефератов

1. «Педагогический менеджмент» – характеристика понятия.
2. Планирование работы школы. Виды планов и их характеристика.
3. Внутришкольный контроль и его особенности.
4. Характеристика органов самоуправления в средней общеобразовательной школе.
5. Виды педагогического анализа и их характеристика.

1. Управление современной школой, функции внутришкольного управления

Государственное управление в сфере образования осуществляют в соответствии с Кодексом РБ об образовании Президент РБ, Правительство РБ, государственные органы, подчиненные и(или) подотчетные Президенту РБ, Национальная академия наук Беларуси, республиканские органы госуправления, иные госорганизации, подчиненные Правительству РБ, местные исполнительные и распорядительные органы в пределах их полномочий (ст. 106).

Контроль в сфере общего среднего образования, координацию деятельности республиканских органов государственного управления, местных исполнительных и распорядительных органов в сфере образования осуществляет Министерство образования Республики Беларусь. Непосредственное управление школой или внутришкольное управление строится на сочетании принципов единоначалия и самоуправления.

Внутришкольное управление – это целенаправленная деятельность всех субъектов, обеспечивающая становление, стабилизацию, оптимальное функционирование и обязательное развитие школы (М.М. Поташник).

Непосредственное руководство школой осуществляет ее *руководитель (директор)*. В любом общеобразовательном учреждении создается

педагогический совет из числа педагогических работников данного учреждения. Педагогический совет является коллегиальным органом, который рассматривает вопросы организации образовательного процесса, определения путей реализации содержания образования, проведения аттестации и выпуска учащихся, повышения качества образования, профессионального уровня педагогических работников и др. Положение о педагогическом совете утверждается Министерством образования Республики Беларусь.

Высшим органом самоуправления школой выступает *совет школы*, который формируется из педагогических работников, учащихся и их законных представителей. В состав совета школы могут входить представители общественных объединений, органов государственного управления в сфере образования. Кроме того, могут создаваться иные органы самоуправления, например, *попечительский совет, родительский комитет* [34].

Внутришкольное управление рассматривают как разновидность самоуправления, так как современная школа является автономной и самоуправляющейся. При этом учительское самоуправление и самоуправление ученическое являются составными частями системы внутришкольного управления.

В направлении оптимизации управления школой важно не нарушать требования **теории оптимального управления** [99]:

1. Механизм управления должен соответствовать возможностям субъекта и сложности объекта.

2. Наличие хорошо отработанной обратной связи.

3. Наличие резервов (кадровых, материальных, финансовых, временных и др.), которые обеспечивают возможность коррекции всех управленческих функций с целью достижения их оптимального осуществления в ходе самой деятельности.

4. Правильный выбор критериев оценки эффективности управления.

5. Учет человеческого фактора в управлении школой. Практика работы показывает, что формальное соблюдение всех требований и правил не приносит оптимального конечного результата, если управляющая система исходит не из реального, а из идеального образа учителя, управленца, не учитывает реальных возможностей, способностей, сильных и слабых сторон людей, их пола, возраста, семейного положения и т.д.

Несоблюдение общих требований теории оптимального управления приводит к ошибкам в управленческой деятельности, которые можно свести к трем типичным [99]:

1. *Боем* в технологии управления называется ситуация, когда руководитель делает то, что не соответствует намеченному плану.

2. *Рассогласование* – руководитель делает все то, что соответствует плану, но не вовремя, с опозданием.

3. **Дефект** – делается то, что соответствует плану и вовремя, но конечные результаты не соответствуют поставленным целям.

К основным **функциям** внутришкольного управления, которые наиболее часто встречаются в педагогической литературе, относятся *мотивация, педагогический анализ, целеполагание, планирование, организация и контроль* [86].

Функция мотивации. Основная задача мотивационной функции состоит в том, чтобы все участники образовательно-воспитательного процесса выполняли работу согласно делегированным им полномочиям. Для включения в действие социальных мотивов рекомендуется создавать условия для общения между участниками образовательного процесса, формировать дух единой команды, периодически проводить совещания, не разрушать неформальные группы, стимулировать социальную активность учителей вне школы. С целью актуализации мотива самовыражения необходимо создавать условия для участия членов образовательно-воспитательного процесса в творческой, исследовательской деятельности, осуществлении инновационных проектов, поощрять инициативу.

Способствует созданию положительных мотивов тактичная помощь руководителя; личный пример компетентности, активности, честности, справедливости; вознаграждение усилий участников образовательно-воспитательного процесса.

Педагогический анализ является основой управленческой деятельности. В структуре управленческого цикла педагогический анализ занимает особое место, с него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл. Исключение педагогического анализа из общей цепи управленческой деятельности приводит к ее распаду, потому что остальные звенья управленческого цикла (планирование, организация, контроль, регулирование) не получают в своем развитии логического обоснования и завершения. Под **педагогическим анализом** понимается функция управления школой, направленная на изучение состояния, тенденций развития, объективную оценку результатов педагогического процесса и выработку на этой основе рекомендаций по упорядочиванию системы или переводу ее в более высокое качественное состояние (Ю.А. Кошаревский).

В управленческой деятельности выделяют такие **виды анализа**, как **аспектный анализ**, который направлен на изучение какого-либо одного аспекта образовательной деятельности (например, использование средств наглядности для развития познавательной активности учащихся; изучение системы работы учителя по проверке домашнего задания; изучение особенностей групповой работы учащихся на уроке и т.п.); **краткий анализ** – предполагает общее изучение образовательной деятельности;

развернутый анализ – направлен на детальное выделение и обсуждение всех компонентов образовательного процесса (например, определение воспитательных, дидактических, психологических, санитарно-гигиенических требований к уроку и др.);

параметрический анализ. Содержанием этого вида анализа является изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса (изучение текущей успеваемости, дисциплины учащихся, посещаемости уроков и внеклассных занятий, санитарного состояния школы, соблюдения расписания занятий и др.);

тематический анализ. Содержанием данного анализа является изучение отдельных направлений образовательно-воспитательного процесса (например, системы работы учителей, классных руководителей по воспитанию нравственной, эстетической, физической, интеллектуальной культуры; деятельность педагогического коллектива по формированию инновационной среды в школе и др.);

итоговый анализ. Проводится по завершению учебной четверти, полугодия, учебного года. Итоговый анализ направлен на изучение основных результатов образовательно-воспитательной деятельности, предпосылок и условий их достижения. Информация складывается из данных параметрического и тематического анализов; четвертных, полугодовых контрольных работ; из данных официальных отчетов, справок, представляемых учителями, классными руководителями, представителями администрации школы, общественных организаций. Содержательную основу итогового анализа работы школы за учебный год составляют ведущие направления, например:

- качество преподавания – соответствие профессиональной подготовки учителей требованиям развивающейся школы;
- выполнение образовательных программ и государственных стандартов;
- использование активных форм и методов обучения;
- реализация воспитательного потенциала урока;
- развитие индивидуальных задатков и способностей личности;
- соблюдение норм оценки знаний, умений и навыков учащихся;
- качество знаний, умений, навыков учащихся – объем, глубина, системность, прочность, осознанность;
- типичные пробелы в знаниях учащихся и причины их появления;
- компьютерная грамотность учащихся;
- степень развития познавательных интересов;
- уровень воспитанности школьников;
- состояние и качество методической работы в школе;
- эффективность работы с родителями и общественностью;
- состояние здоровья школьников и санитарно-гигиеническая культура;

• результативность деятельности Совета школы, педагогического совета и др.

Проведение объективного, глубокого, итогового анализа служит основой для разработки плана работы школы на новый учебный год.

Функция целеполагания заключается в формировании идеального представления о конечном результате деятельности всей системы на пути к этому результату. Общая цель определяется на основе сопоставления результатов проведенного педагогического анализа состояния управляемой системы и требований к ней.

Одним из неизменных признаков, на который указывают при определении цели, является образ будущего результата, который может быть представлен либо в виде образов и моделей, либо в виде понятий, суждений, умозаключений. Образ будущего результата становится целью тогда, когда имеются потребности, мотивы, желание достигнуть результата или приблизиться к нему. Таким образом, цель – это осознанный желаемый результат.

Следующей функцией внутришкольного управления является **планирование**. Планирование в управлении школой – это принятие решения на основе данных педагогического анализа. Планирование должно отвечать определенным требованиям:

- единство целевой установки и условий реализации;
- единство долгосрочного и краткосрочного планирования;
- осуществление принципа сочетания государственных и общественных начал;
- обеспечение комплексного характера прогнозирования и планирования;
- стабильность и гибкость планирования на основе прогнозов;
- целенаправленность – учет прошлого опыта работы школы, постановка частных целей в деятельности учителей, классных руководителей, общественных организаций;
- перспективность (предусматривает направления деятельности школы на будущее);
- комплексность – использование разнообразных средств, форм, методов, видов деятельности в их единстве и взаимосвязи;
- объективность – учет условий функционирования школы, возможностей педагогического и ученического коллективов.

В практике работы школ распространены следующие **виды планирования**:

- перспективный план развития школы на пять лет;
- ежегодный годовой план школы;
- графический план организационной, методической и внеклассной работы (выписка из годового плана, например, на четверть);

- план-график внутришкольного контроля;
- планы общественных организаций

Важной функцией внутришкольного управления является **функция организации деятельности**. Данная функция предполагает выполнение принятых решений конкретными людьми: учителями, детьми, родителями, представителями общественности. Субъект организационной деятельности (организатор) решает целый ряд вопросов:

- предварительный подбор исполнителей, их распределение по местам работы, по времени, по последовательности вхождения в коллективное дело;
- отбор содержания, форм и методов предстоящей деятельности; соотношение их с реальными условиями и возможностями исполнителей;
- мотивация предстоящей деятельности, инструктирование, формирование убежденности в необходимости выполнения конкретного поручения;
- обеспечение единства действий педагогического и ученического коллективов;
- оказание непосредственной помощи в процессе выполнения работы;
- выбор форм стимулирования участников деятельности;
- оценка хода и результатов конкретного дела.

В этой работе особую роль играют личностные качества руководителя — его профессионализм, общая и педагогическая культура, заинтересованность в делах школы, учителей и учащихся, умение ставить задачи и добиваться их решения.

Завершающей **функцией** внутришкольного управления является **контроль**. Внутришкольный контроль представляет собой вид деятельности управляющей подсистемы образовательного учреждения по установлению соответствия результатов работы школы запросам развивающейся личности учащегося и общегосударственным требованиям (нормативам). Он позволяет выявить необходимость принятия управленческого решения в случаях, когда реальное положение дел не соответствует планируемому. В данном случае контроль выполняет функцию обратной связи между управляющей системой и объектами управления (подсистемами) школы. В задачи внутришкольного контроля входит также формирование базы данных для оценки работы участников образовательного процесса и повышения качества их деятельности. Кроме того, в процессе реализации контролирующей функции появляется возможность выявления передового опыта педагогической и управленческой деятельности.

2. Планирование работы школы

Планирование выступает одной из функций внутришкольного управления и представляет собой разработку планов развития и комплекса мер по их выполнению. Критериями хорошего плана являются [75]: соответствие потребностям школы и социального окружения; реальность и достижимость при имеющихся технических, финансовых, управленческих и человеческих ресурсах; четкая определенность предполагаемых результатов; возможность качественной и количественной оценки промежуточных и итоговых результатов и др.

В *перспективном плане* отражаются следующие разделы:

- тематика педсоветов и заседаний методических объединений;
- профсоюзные собрания и производственные совещания;
- совещания при директоре;
- перспективы обновления учебно-воспитательного процесса, внедрение педагогических инноваций;
- потребность школы в педагогических кадрах;
- повышение квалификации педагогических кадров (курсы, семинары, тренинги, курсы на хозрасчетной основе и т.д.);
- развитие материально-технической базы и учебно-методическое оснащение школы (строительные работы, приобретение средств ЭВТ и информатики, пополнение фондов библиотеки, наглядных пособий, обновление оборудования и оформление кабинетов и др.);
- социальная защита педагогов и учащихся, улучшение их быта, условий труда и отдыха.

Перспективный план согласуется с планами местного муниципального управления.

Годовые планы составляются в мае – июне, утверждаются педагогическими советами в конце августа. Изменение плана в течение года производится в крайних случаях, о каждом изменении ставится в известность педагогический совет. Годовой план охватывает весь учебный год, включая летние каникулы.

Подготовка годового плана работы школы проходит несколько этапов:

- изучение новых нормативных, инструктивных документов; теоретических и методических материалов по вопросам развития и образования в целом и планирования в частности директором школы, его заместителями и руководителями школьных служб (первая учебная четверть);
- создание инициативной группы по разработке и корректировке структуры проекта плана, определение источников и форм сбора необходимой информации под руководством директора школы (вторая учебная четверть);
- анализ получаемой информации, заслушивание отчетов о работе членов комиссии и руководителей подразделений школы; выявление

причин возникающих трудностей и путей их устранения в перспективе (третья учебная четверть);

- подготовка и обсуждение проекта плана (конец четвертой четверти). На первом заседании Совета школы в новом учебном году утверждается план работы школы.

Текущий план составляется на учебную четверть, является конкретизацией общешкольного годового плана.

Таким образом, наличие основных видов планов позволяет координировать деятельность педагогического, ученического и родительского коллективов. Эти планы являются стратегическими по отношению к планам работы учителей и классных руководителей.

На основе общешкольного плана составляется *календарный план* организационной, методической и внеклассной работы на текущую четверть (отдельно педагогического и ученического коллектива). По горизонтали обозначаются недели и дни учебной четверти, по вертикали – организационные формы работы с учителями и учащимися, фамилии ответственных за данную форму работы; тематика (содержание) работы; сроки выполнения; формы контроля.

3. Система внутришкольного контроля

Внутришкольный контроль (ВШК) является одной из описанных выше функций управления, основными задачам которого выступают сбор и обработка информации о состоянии учебно-воспитательного процесса и обеспечение обратной связи о реализации всех управленческих решений.

Принципами внутришкольного контроля по М.М. Поташнику являются:

- Соблюдение меры, гипертрофия контроля так же вредна, как и его недооценка.

- Запланированность контроля, любой неожиданный, незапланированный контроль (особенно появление на уроке после звонка) нервнрует, взвинчивает учителя, надолго выводит его из рабочего состояния, что отрицательно сказывается на результатах педагогического процесса.

- Соответствие выбранных методов контроля его целям.

- Тактичность по отношению к учителю.

- Демократизация контроля, делегирование полномочий, перевод учителя на самоконтроль, организация внешней экспертизы качества педагогической деятельности.

Объектами внутришкольного контроля выступают следующие направления:

- *учебный процесс* (качество и ход выполнения образовательных программ и Государственных образовательных стандартов; качество зна-

ний, умений и навыков учащихся; состояние преподавания учебных дисциплин; качество внеурочной предметной деятельности; продуктивность работы учителя; работа с одаренными детьми; навыки самостоятельного познания у обучающихся и др.);

- *воспитательный процесс* (уровень воспитанности учащихся; уровень общественной активности учащихся; состояние и качество организации внеурочной воспитательной работы; эффективность идеологического сопровождения педагогического процесса; качество работы классных руководителей; уровень здоровья и физической подготовки учащихся; эффективность совместной деятельности школы, семьи и общественности по воспитанию учащихся; работа с педагогически запущенными детьми и пр.);

- *методическая работа* (уровень квалификации учителей; повышение квалификации; механизм распространения педагогического опыта; аттестация учителей; обеспечение благоприятного психологического климата и пр.);

- *научная и экспериментальная деятельность* (степень научной обоснованности нововведений, соответствие законодательной базе, уровень научно-методической подготовки педагогов; научно-исследовательская деятельность учащихся);

- *условия учебно-воспитательного процесса* (охрана труда; НОТ учителя и учащихся; санитарно-гигиеническое состояние школы; обеспеченность учебной, методической справочной литературой, наглядными пособиями, ТСО и пр.).

Широко известна классификация видов и форм внутришкольного контроля, предложенная Т.И. Шамоной: автор выделяет два вида контроля: тематический и фронтальный. М.Л. Портнов выделяет три вида контроля: предварительный, текущий, итоговый. Н.А. Шубин, объединяя в одной классификации формы и методы, дает их следующее сочетание: обзорный, предварительный, персональный, тематический, фронтальный и классно-обобщающий.

Таким образом, формы внутришкольного контроля можно классифицировать по различным признакам: по признаку исполнителя контроля (коллективные формы ВШК, взаимоконтроль, самоконтроль, административный контроль и т.д.); по объёму объектов контроля (фронтальный, тематический, персональный и т.д.); по используемым методам (наблюдение, проверка документации, тестирование и др.); по признаку логической последовательности (текущий, предварительный, промежуточный, итоговый); по периодичности (эпизодический, периодический).

Любая форма контроля осуществляется в определенной последовательности:

- 1) обоснование проверки;

- 2) формулирование цели контроля;
- 3) составление плана проверки;
- 4) разработка процедуры контроля, определение методов внутришкольного контроля;
- 5) определение критериев оценки;
- 6) сбор и обработка информации о состоянии объекта внутришкольного контроля;
- 7) оформление результатов внутришкольного контроля, формулировка выводов;
- 8) обсуждение итогов проверки на необходимом уровне (педсовете, методическом совете, совещании при директоре, заседании кафедры или методического объединения и т.д.).

Виды внутришкольного контроля

Тематический контроль направлен на углубленное изучение какого-либо конкретного вопроса в системе деятельности педагогического коллектива, группы учителей или отдельного учителя. Содержание тематического контроля составляют различные направления педагогического процесса, частные вопросы, но изучаемые глубоко и целенаправленно. Обязательный тематический контроль может быть в связи с выделенной в учебном году методической проблемой, необходимым текущим контролем, например, состояния школьной документации, санитарно-гигиенического состояния помещений и т.д.

Фронтальный контроль направлен на всестороннее изучение деятельности педагогического коллектива, методического объединения или отдельного учителя. Вследствие трудоемкости, большого количества проверяемых при фронтальном контроле этот вид целесообразно, как показывает практика, использовать не более 2–3 раз в учебном году.

При фронтальном контроле деятельности школы изучаются все аспекты работы данного образовательного учреждения: всеобщ, организация образовательного процесса, работа с родителями, финансово-хозяйственная деятельность и др.

В программу фронтальной проверки методического объединения (МО) включаются следующие направления деятельности МО: организационная работа (планирование, протоколы заседаний МО, методические материалы, разработанные в рамках деятельности МО и др.); участие в разработке общешкольной методической темы; реализация на практике, тех задач, которые решаются в процессе работы МО; влияние работы МО на качество педагогического процесса; внеклассная и внешкольная работа.

При фронтальном контроле деятельности отдельного учителя, например, при проведении аттестации изучаются все направления его работы – учебной, воспитательной, общественно-педагогической, управ-

ленческой. Для осуществления фронтальной проверки обычно комиссия посещает у учителя 6-10 уроков. Учитель не может подвергаться фронтальной проверке более одного раза в год. В программу фронтальной проверки деятельности учителя может быть включены следующие объекты: подготовка к урокам и внеклассным мероприятиям (тематическое и поурочное планирование, план воспитательной работы); выполнение учебных программ; качество уроков; использование современных образовательных технологий; учебные достижения учащихся; контроль результатов учебной деятельности; воспитание учащихся в педагогическом процессе; ведение школьной документации (классного журнала, проверка дневников, тетрадей); работа с родителями; самообразование.

Обоснованием фронтального контроля могут быть следующие причины: низкое качество знаний в целом по школе или какому-либо предмету; апробирование нововведенного предмета, новых учебников, плановое обобщение состояния преподавания отдельного предмета и др.

В зависимости от того, кто или что подвергается контролю, выделяются следующие **формы контроля**:

- **персональный** контроль предполагает оценку деятельности отдельного учителя, классного руководителя, воспитателя. Он может быть тематическим или фронтальным. Работа коллектива педагогов складывается из работы его отдельных членов, поэтому персональный контроль необходим и оправдан. В деятельности учителя персональный контроль важен как средство самоуправления педагога, как стимул в его профессиональном становлении. Такой вид контроля в основном используется для оказания действенной помощи педагогам или же для обеспечения должной требовательности к работе (например, контроль за проверкой тетрадей, организацией домашнего задания, проведением факультативных занятий и др.). К методам персонального контроля относятся: беседа с учителем, изучение документации, посещение и анализ уроков, изучение продуктов деятельности учащихся, собеседование и др.;

- **классно-обобщающий** контроль применим при изучении совокупности факторов, влияющих на формирование классного коллектива в процессе учебной и внеучебной деятельности. Целью данного вида контроля выступает изучение состояния учебно-воспитательной работы в одном из классов. Проверяющий при таком виде контроля в течение нескольких учебных дней присутствует на всех уроках в одном и том же классе. Предметом изучения в данном случае выступает деятельность учителей, работающих в одном классе; система их работы по индивидуализации и дифференциации обучения; развитие мотивации и познавательных потребностей учащихся; динамика успеваемости учащихся по годам или в течение одного года; состояние дисциплины и культуры поведения учащихся, посещаемости уроков и др. Методы классно-обоб-

шающего контроля обеспечивают достижение его задач и включают, например, контрольные срезы, тестирование, анкетирование, комплексная проверка ученических тетрадей, дневников и др.;

- *предметно-обобщающий* контроль используется в тех случаях, когда изучаются состояние и качество преподавания отдельного предмета в одном классе, в параллели классов или в целом в школе. Для проведения такого контроля привлекаются представители как администрации, так и методических объединений школы. В качестве объектов контроля выступают: календарно-тематическое планирование по учебному предмету, выполнение образовательных стандартов, учебных планов и программ; качество преподавания, результаты учебной деятельности по предмету, внеклассная работа по предмету, документация (классный журнал, тетради), методическое обеспечение и динамика его пополнения и др.;

- *тематически-обобщающий* контроль имеет своей главной целью изучение работы учителей в разных классах, но по отдельным направлениям учебно-воспитательного процесса. Например: использование краеведческого материала в процессе обучения; развитие познавательных интересов учащихся; формирование основ эстетической культуры учащихся на уроках естественного цикла и др.;

- *комплексно-обобщающий* контроль используется при осуществлении контроля за организацией изучения ряда учебных предметов в одном или нескольких классах. Его целью выступает изучение состояния педагогического процесса в параллельных классах. Одновременная проверка качества преподавания на параллели позволяет провести сравнительный анализ деятельности педагогов и выявить адреса передового педагогического опыта. Данная форма преобладает при фронтальном контроле.

Выбор формы и вида контроля зависит от состояния педагогического процесса и от конкретной целевой установки, определяется особенностями объекта и субъекта контроля, наличием времени. В процессе внутришкольного контроля используются такие методы, как изучение школьной документации, наблюдение, беседы, анкетирование, изучение передового педагогического опыта, посещение и анализ уроков, сравнительный анализ тетрадей и дневников учащихся, диагностические методы, позволяющие получить необходимую объективную информацию. Результаты контроля оформляются в виде справок, протоколов, служебных записок, приказов по образовательному учреждению.

4. Организационные формы управленческой деятельности

В число важнейших организационных форм управленческой деятельности входят Совет школы, педагогический совет, попечительский совет, родительский комитет, совещания при директоре, его заместителях и др.

Совет общеобразовательного учреждения (школы) является высшим органом самоуправления. Он создается в соответствии с пунктом 3 статьи 157 Кодекса Республики Беларусь об образовании на основании Положения о совете общеобразовательного учреждения. Основными задачами совета являются [94]:

- создание совместно с руководителем школы условий для обеспечения оптимального сочетания государственных и общественных начал в управлении, приобщения к управлению педагогических работников, учащихся и их законных представителей;
- участие в разработке и реализации внутришкольных документов, регламентирующих функционирование общеобразовательного учреждения, органов самоуправления, права и обязанности участников образовательного процесса;
- разработка и реализация совместно с руководителем общеобразовательного учреждения системы мер, направленных на укрепление и развитие материально-технической базы общеобразовательного учреждения;
- поддержка инициатив участников образовательного процесса, направленных на повышение уровня учебно-воспитательного процесса и удовлетворение потребностей учащихся, развитие их способностей и интересов.

Педагогический совет школы является коллегиальным органом внутришкольного управления и создается в соответствии со статьей 157 «Управление учреждением общего среднего образования» Кодекса Республики Беларусь об образовании. Основными задачами педсовета являются [95]:

- определение путей реализации содержания образования;
- участие в управлении общеобразовательным учреждением;
- мобилизация усилий педагогических работников на повышение качества учебно-воспитательного процесса, удовлетворение образовательных потребностей учащихся, развитие их способностей и интересов;
- проведение работы по освоению педагогическими работниками обновленного содержания образования, внедрению в практику эффективных лично-ориентированных технологий обучения и воспитания, распространение эффективной педагогической практики, развитие творческих инициатив педагогических работников.

Непосредственное руководство деятельностью педагогического совета осуществляет председатель педсовета, которым является руководитель общеобразовательного учреждения.

Попечительский совет общеобразовательного учреждения является органом самоуправления и предназначен оказывать содействие в обеспечении его деятельности и развития. Порядок его создания и компетенции определяются Уставом учреждения образования. Решение о создании попечительского совета принимается советом учреждения образования. Попечительский совет организует свою работу на основании Устава учреждения образования и Положения о попечительском совете учреждения образования. В состав попечительского совета могут входить представители государственных органов, органов местного самоуправления, организаций различных форм собственности, предпринимательских и научных кругов, средств массовой информации, общественных объединений и ассоциаций, педагогические работники, обучающиеся и воспитанники, их родители.

Основной целью деятельности попечительского совета выступает содействие учреждению образования в осуществлении его уставных функций, объединение усилий государственных и общественных организаций, трудовых коллективов, отдельных граждан, направленных на укрепление учебно-материальной базы, охрану здоровья, развитие способностей и талантов учащихся, создание благоприятных условий для обучения, воспитания, труда и отдыха учащихся и учителей.

Попечительский совет действует на основе принципов добровольности членства, коллегиальности руководства, гласности принимаемых решений.

Родительский комитет – орган самоуправления учреждения образования и создается из числа законных представителей учащихся. Основными задачами родительского комитета являются [96]:

- всемерное укрепление связи между семьей и школой в целях установления единства воспитательного влияния на учащихся со стороны педагогического коллектива и семьи;

- привлечение родительской общественности к активному участию в жизни школы, организации внеклассной и внешкольной воспитательной работы;

- участие в организации пропаганды педагогических знаний среди родителей.

Под руководством членов родительского комитета могут создаваться постоянные или временные комиссии культурно-массовой, спортивной и другим направлениям досуговой работы.

В школах также используется такая организационная форма, как **совещание при директоре**, периодически проводимое для обсуждения вопросов непосредственной организации учебно-воспитательного процесса (успеваемость, соблюдение Устава школы, организация внеурочной деятельности, деятельность отдельных учителей по выполнению

стандартов образования, система работы по развитию творческой активности учащихся и др.).

На совещаниях при заместителях директора школы рассматриваются текущие вопросы, касающиеся их административной компетенции. Время проведения подобных совещаний отражается в плане работы школы на учебную четверть или месяц.

Оперативные информационные совещания являются необходимой формой организации образовательного процесса в школе. Их содержание определяется реальной ситуацией. Это могут быть совещания только для педагогических работников, или только для учащихся, или для тех и других одновременно.

К оперативным организационным формам управленческой деятельности относится также посещение уроков и внеклассных занятий, спортивных соревнований, вечеров, занятий творческих клубов, художественных студий, встречи с родителями, представителями общественности, трудовых коллективов.

Эффективной формой участия детей в управлении школой является их работа в составе выборного органа – **ученического комитета**. Участие школьников в различных комиссиях ученического комитета создает предпосылки для развития демократических начал в жизни школы, инициативы и ответственности у детей, повышает оперативность в осуществлении принятых решений.

Психолого-педагогический консилиум — организационная форма управления для ситуаций, требующих быстрого, адекватного и совместного педагогического реагирования, рассматриваются вопросы, касающиеся проблем отдельной личности. Принимают участие в педагогическом консилиуме заинтересованные лица (администрация, учителя, работающие с данным учеником, психолог, родители). Инициатива в организации педагогического консилиума принадлежит классному руководителю.

Наиболее типичны случаи, когда учитель обращается к коллегам с просьбой совместно найти средства индивидуального подхода к данному ученику или классу, не удается построить сотрудничество с семьей или более широким социальным окружением ребенка и др. Содержанием работы психолого-педагогического консилиума является анализ сложившейся ситуации и поиск средств психолого-педагогической поддержки. При составлении характеристики класса для педагогического консилиума необходимо учитывать отношение к учению, ведущие интересы и склонности, интеллектуальное развитие (уровень обучаемости и обученности), навыки учебного труда, волевые качества, культурный кругозор и нравственно-эстетическое развитие, поведение и сознательную дисциплину, воспитательное влияние семьи и сверстников.

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 9

1. Установите соответствие элементов планирования, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|---------------|---|
| 1. Ресурсы | а) определение целей и задач |
| 2. Контроль | б) выбор политики, программ, процедур, служащих достижению целей |
| 3. Результаты | в) люди, время, материалы, их количество, а также то, как их приобрести и распределить |
| 4. Средства | г) разработка методики предсказаний и обнаружения ошибок плана и его срывов, а так же их предотвращения или исправления на непрерывной основе |
| 5. Внедрение | д) построение процедур принятия решений и способа их организации для выполнения плана |

2. Заполните пропуски.

К основным функциям внутришкольного управления относятся

- а) мотивация
- б)
- в)
- г) планирование
- д) организация деятельности
- е)

3. Восстановите алгоритм управленческих действий при организации контроля.

- | | |
|---|--|
| 1 | а) формулирование цели контроля |
| 2 | б) сбор и обработка информации о состоянии объекта внутришкольного контроля |
| 3 | в) обоснование проверки |
| 4 | г) разработка процедуры контроля, определение методов внутришкольного контроля |
| 5 | д) составление плана проверки |
| 6 | е) оформление результатов внутришкольного контроля, формулировка выводов |
| 7 | ж) обсуждение итогов проверки на необходимом уровне (педсовете, методическом совете, совещании при директоре, заседании кафедры или методического объединения) |
| 8 | з) определение критериев оценки |

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

4. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

Виды педагогического анализа

Их характеристика

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. Краткий анализ | а) включает информацию всех видов анализа |
| 2. Развернутый анализ | б) изучение отдельных направлений образовательной деятельности |
| 3. Параметрический анализ | в) общее изучение образовательной деятельности |
| 4. Тематический анализ | г) изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса |
| 5. Итоговый анализ | д) детальное изучение всех компонентов образовательного процесса |

5. Заполните пропуски.

Объекты ВШК	Их возможные аспекты, стороны и компоненты
1. Учебный процесс	а)
2. Воспитательный процесс	б)
3. Методическая работа	в)
4. Научная и экспериментальная деятельность	г)
5. Условия учебно-воспитательного процесса	д)

6. Заполните таблицу «Классификация форм внутришкольного контроля (ВШК)».

1. Исполнитель контроля	2. Обхват объектов контроля	3. Методы контроля	4. Логическая последовательность	5. Периодичность
.....				

7. Завершите следующие предложения.

- а) В практике работы школ распространены следующие виды планирования.....
- б) Планирование должно отвечать следующим требованиям.....
- в) В перспективном плане работы школы могут отражаться следующие разделы.....

8. Восстановите правильную последовательность в логике конструирования технологической карты для управления образовательным процессом при изучении учебной темы любого школьного курса.

- 1 - а) составления заданий для контроля и самоконтроля
- 2 - б) определение конечных результатов изучения темы, выраженных в действиях школьников
- 3 - в) разбиение содержания изучаемой темы на блоки
- 4 - г) прогнозирование целей и содержания каждого учебного занятия в блоке учебных занятий
- 5 - д) определение в каждом содержательном блоке количества и типов учебных занятий
- 6 - е) определение вводного и заключительного занятий

9. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. Совет школы | а) коллегиальный орган внутришкольного управления |
| 2. Педагогический совет | б) форма управления для ситуаций, требующих быстрого и совместного реагирования |
| 3. Попечительский совет | в) высший орган самоуправления |
| 4. Родительский комитет | г) орган, призванный оказывать содействие в обеспечении деятельности школы |
| 5. Психолого-педагогический консилиум | д) орган самоуправления, состоящий из числа законных представителей учащихся |

10. Завершите предложения

- а) В число важнейших организационных форм управленческой деятельности входят.....
- б) К оперативным организационным формам управленческой деятельности школы относятся.....
- в) Эффективной формой участия детей в управлении школой является.....

Лабораторный практикум

1. Предложите свой вариант распределения функций контроля за качеством образования по всей вертикали управления: Министерство образования, областное управление образования, школа, учитель, классный руководитель. Результаты работы представьте в таблице (табл. 9.1).

Функции контроля за качеством образования

Субъекты управления	Функции контроля за качеством образования
1	2
Министерство образования	
Областное управление образования	
Средняя общеобразовательная школа	
Учитель-предметник	
Классный руководитель	

2. Разработайте любой урок по любой теме любого школьного курса (в зависимости от вашей будущей специальности) и представьте его в виде технологической карты урока (табл. 9.2).

Таблица 9.2

Технологическая карта урока

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся

Проанализируйте спроектированный Вами урок или примите участие во взаимоэкспертизе уроков друг друга по следующим критериям (табл. 9.3).

Таблица 9.3

Анализ эффективности проекта урока

Критерии	Анализ
1. Реальность цели и задач урока	
2. Что проектировалось изучить (содержание учебного материала и его роль в предмете)?	
3. Каким образом проектировался ввод учащихся в учебные задачи, планировалось ли совместное целеполагание на уроке?	
4. Какие понятия намечены для усвоения учащимися и продумывались ли способы активизации учащихся при работе с понятиями?	
5. Какие учебные действия должны осуществить учащиеся для достижения целей урока? Насколько они эффективны для усвоения именно этого материала?	
6. Каким образом планировалось организовать на уроке индивидуальную и коллективно-распределительную деятельность учащихся?	
7. Общий вывод о реальности и эффективности проекта урока.	

3. Одним из объектов ВШК выступает воспитательный процесс. Выберите любой аспект ВШК (уровень воспитанности школьников, уровень общественной активности школьников, эффективность идеологического сопровождения воспитательного процесса, качество воспитания в целом, отношения, складывающиеся в педагогическом процессе, эффективность взаимодействия школы и семьи в воспитании школьников и др.) и осуществите следующий алгоритм управленческих действий:

- 1) сформулируйте цели контроля;
- 2) определите критерии оценки;
- 3) разработайте процедуры контроля и подберите систему возможных методов и методик диагностики.

Литература в помощь: Катович Н.К., Елисеева Т.П. Диагностика воспитания в школе: пособие для руководителей общеобразовательных учреждений, классных руководителей, воспитателей / под ред. Т.Н. Ковалевой. – Мн.: Нац. ин-т образования, 2008. – 152 с.

4. Охарактеризуйте положительные и отрицательные стороны экспериментов в образовании. Свою точку зрения аргументируйте и подтвердите конкретными примерами.

Тема 10

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

Стремление к образованности, непрерывная, упорная и горячая работа над своим образованием. И только такой человек, а не всезнайка, и есть образованный человек...

П.П. Блонский

Вопросы для изучения

1. Методическая работа в школе и формы ее организации.
2. Педагогический совет школы и технология его проектирования.
3. Самообразование учителя.
4. Аттестация педагогических работников.

Понятия темы: педагогический совет, аттестация педагогических работников, квалификационная категория учителя, методическая работа, формы организации методической работы, общешкольные методические формирования, методический совет школы, методическое объединение (МО), самообразование учителя

Основная литература

1. Глинский А.А. Управление системой методической работы в общеобразовательном учреждении: пособие для руководящих работников и специалистов учреждений общего среднего образования и системы повышения квалификации. – Мн.: Зорны верасень, 2008. – 252 с.
2. Палажэнне аб атэстацыі педагогічных работнікаў сістэмы адукацыі (акрамя вышэйшых навучальных устаноў) Рэспублікі Беларусь. Загад Міністра адукацыі і навукі Рэспублікі Беларусь 7 снежня 1995 г. № 456 (у рэдакцыі пастановы Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь 30.11. 2000 № 55) // Образование и право. – 28 мая 2005 года. – № 5. – С. 6-7.
3. Палажэнне аб кваліфікацыйным экзамене. Загад Міністра адукацыі і навукі Рэспублікі Беларусь 7 снежня 1995 г. № 456 // Образование и право. – 28 мая 2005 года.
4. Положение о педагогическом совете общеобразовательного учреждения. Зарегистрировано в Национальном реестре правовых актов Республики Беларусь 09. 01. 2007 № 8/15653 // Зборнік нарматывных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2007. – № 3(604). – С. 27 – 29.

5. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко и др.; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 432 с. (Глава 22. Основы внутришкольного управления)

Дополнительная литература

1. Кульневич С.В., Гончарова В.И., Лакоценина Т.П. Управление современной школой. Выпуск 2. Организация и содержание методической работы: Практич. пособие для школьной администрации, руководителей методических объединений, методистов, учителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д.: Учитель, 2003. – 288 с.
2. Кузнецов Е.В. Особенности аттестации педагогических работников системы образования (кроме высших учебных заведений) // Кіраванне ў адукацыі. – 2008. – № 2. – С. 56 – 59.

Темы рефератов

1. Формы организации методической работы в школе.
2. Методика подготовки и проведения педагогического совета школы.
3. Самообразование учителя.
4. Повышение квалификации учителей в институтах развития образования.
5. Методические объединения учителей-предметников и классных руководителей как форма повышения квалификации.
6. Организация исследовательской работы учителя.
7. Методологическая культура учителя.

1. Методическая работа в школе и формы ее организации

Методическая работа в школе – это целостная, основанная на достижениях психолого-педагогической науки и передового педагогического опыта, система взаимосвязанных мер и мероприятий, направленных на повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя.

Принципами методической работы выступают научность, актуальность, системность, творческий характер, связь теории и практики, коллективный характер.

Средствами методической работы и соответственно профессионального развития педагогов являются различные виды деятельности: обучение на курсах повышения квалификации, общение с коллегами, самообразование, педагогическая практика.

Формы организации методической работы многообразны и динамичны, факторами, влияющими на их выбор, являются [86]:

- государственная политика в сфере образования, законодательные акты и документы;
- уровень педагогической культуры учителей, их методическая грамотность, выявленная в процессе диагностики личностных и профессионально-деятельностных показателей;

- морально-психологический климат в коллективе, материально-технические возможности организации методической работы;
- инновационная открытость и активность учителей, уровень профессиональной готовности руководителей школы к осуществлению методической работы;
- конкретная ситуация в коллективе школы (в отношениях между учителями, учителями и учениками, учителями и руководителями).

В структуру методической службы школы включаются педагогический совет школы, методические объединения учителей-предметников и классных руководителей, наставничество, творческие группы и лаборатории, кафедры, педагогические клубы и др.

Так как основной целью методической работы школы выступает повышение квалификации педагогических кадров, можно связать формы повышения квалификации и виды и формы методической работы (табл. 10.1).

Таблица 10.1

Формы повышения квалификации и методической работы в школе

Систематическое обучение, курсы повышения квалификации (ПК)	Курсы ПК в ИРО (институтах развития образования) или на базе образовательного учреждения, семинары-практикумы на базе учреждений образования, научно-практические конференции, теоретические семинары, лекции ученых, занимающихся проблемами в образовательной сфере, встречи за круглым столом, тренинги
Педагогическая практика	Взаимопосещение уроков, презентация опыта работы, предметные недели, опытно-экспериментальная работа, конкурсы профессионального мастерства, мастер-классы, творческие педагогические мастерские, деловые игры, научно-методические проекты, методические фестивали
Самообразование	Работа с методической литературой, интернет-источниками, педагогические чтения, выполнение индивидуальных планов профессионального развития, отчеты по самообразованию
Профессиональное общение	Дискуссии, диспуты, творческие отчеты, методический диалог, методический ринг, методический мост

Основные направления методической работы:

- Непрерывное повышение квалификации педагогических работников.
- Опытно-экспериментальная и инновационная деятельность.
- Изучение, обобщение и пропаганда передового педагогического опыта.

– Информационно-технологическая деятельность, связанная с поддержкой и обновлением методических сайтов школы, созданием локальной школьной сети, электронной базы данных педагогических кадров, электронной библиотеки методической литературы, библиотеки электронных учебников и обучающих программ, использование интернет-ресурсов, организация подписки на методическую периодическую литературу и др.

– Мониторинг образовательного процесса, диагностика уровня профессиональной компетентности учителей для выявления запроса на методическую помощь.

Методическая деятельность является **сервисной** и позволяет выделить ряд направлений [114]:

- **предметно-методический сервис** – организация работы учителей по освоению новых образовательных технологий, создание творческих групп, разработка методических и дидактических материалов, проведение тематических методических дней, консультации;

- **мониторинговый сервис** – получение информации о состоянии общеобразовательной подготовки учащихся по учебным предметам, выявление тенденции изменения качества образования и факторов, влияющих на результаты учебной деятельности, выявление факторов мотивации педагогической деятельности;

- **маркетинговый сервис** – предоставление дополнительных образовательных услуг по образовательным запросам учащихся и повышение квалификации педагогических кадров в этом направлении;

- **информационно-технологический сервис** – обеспечение условий расширения информационного пространства школы и применение информационных технологий в учебном процессе;

- **PR-сервис** – распространение лучшего педагогического опыта через методические бюллетени, статьи, публикации материалов в печатном и электронном виде, организацию мастер-классов, творческих мастерских.

К **общешкольным методическим формированиям** относятся: методический совет, методические объединения, кафедры, школа молодого учителя, школа передового опыта, проблемные группы, проблемные лаборатории, работа педагогического коллектива над избранной научно-методической темой и др.

Организационным и координационным органом методической работы является **методический совет школы**, в который входят наиболее опытные учителя, руководители методических объединений, творческих лабораторий и др. Главная функция методического совета – повышение педагогической квалификации каждого учителя. Направлениями деятельности методического совета учреждения образования могут выс-

тупать целенаправленная работа по повышению педагогического мастерства педагогических работников, организация консультирования педагогических кадров по проблемам инновационной деятельности, опытно-экспериментальной и исследовательской работы, профессионального личностного роста учителей; мониторинг результатов нововведений, совершенствование функционирования и развития методической инфраструктуры учреждения образования и др. Деятельность методического совета регламентируется локальным нормативным актом – положением о методическом совете, которое утверждается решением педагогического совета и приказом директора общеобразовательного учреждения.

Методические объединения учителей (МО) являются структурными подразделениями школы. Для организации работы методического объединения необходимо не менее трех учителей одного или нескольких предметов. Содержание работы МО включает в себя: изучение вопросов теории и практики преподавания учебного предмета; знакомство с новыми учебными программами и учебниками, методическими рекомендациями Министерства образования к началу нового учебного года, изучение современных образовательных технологий, информирование о новой методической литературе, внеклассная работа по предмету и др. Участники методических объединений проводят следующую работу [63]:

- осуществляют проблемный анализ результатов образовательного процесса;
- вносят предложения по изменению содержания и структуры учебных курсов и их учебно-методического обеспечения;
- проводят первоначальную экспертизу программ факультативных курсов;
- разрабатывают методические рекомендации для преподавателей, учащихся и родителей;
- планируют различные виды деятельности по повышению квалификации педагогов.

Возможная структура заседания методического объединения [63]

- Работа с нормативными документами.
- Рассмотрение вопросов теоретического плана.
- Панорама педагогических идей и находок (из опыта работы учителей). Данный вопрос является естественным продолжением теоретического вопроса.
- Обзор новинок педагогической литературы.
- Решение текущих вопросов.

Кафедра является новым звеном в структуре методической работы общеобразовательного учреждения и открывается там, где осуществляется опытно-экспериментальная и исследовательская работа преподавателей. Кафедра может функционировать как вместо методических объе-

динений, так и параллельно с ними. Кафедра представляет собой объединение преподавателей одной или родственных специальностей, ориентированное на научно-исследовательскую работу. Обычно кафедра имеет ученого-консультанта, который сотрудничает с образовательным учреждением. Результаты опытно-экспериментальной и исследовательской работы членов кафедры, как правило, широко тиражируются в средствах массовой информации, в публикациях на страницах методических журналов, в выступлениях на семинарах, научно-методических конференциях, лекционных выступлениях в институтах развития образования и др.

Школа молодого учителя является одной из форм института наставничества – важного структурного звена методической работы школы. В работе такой школы принимают участие учителя, имеющие небольшой стаж педагогической деятельности (до трех лет). Целью функционирования школы является помощь более опытных коллег молодым преподавателям в овладении основами профессионального мастерства.

Школа передового педагогического опыта – профессиональное объединение педагогов для коллективного изучения эффективного опыта работы педагогов страны, зарубежья и своих коллег. Направлениями работы школы являются: поддержка индивидуального педагогического поиска, оформление опыта, создание базы данных передового педагогического опыта, пропаганда идей передового педагогического опыта.

Важной формой методической работы может стать организация работы **временных проблемных или творческих групп**. Группы создаются на ограниченный временной период для решения конкретной педагогической проблемы, например, на время подготовки педагогического совета или семинара, научно-практической конференции и др. Работа нескольких проблемных групп может быть объединена в **творческую лабораторию**, объединение педагогов, созданное для решения наиболее актуальных научно-практических проблем. В компетенции творческой лаборатории могут находиться такие вопросы, как организация экспериментальной деятельности; оказание научно-методической помощи членам педагогического коллектива; обобщение и распространение передового педагогического опыта. Работа творческой лаборатории проводится под руководством ученого-консультанта и является примером организации практико-ориентированных исследований в педагогике.

Одним из направлений методической работы в школе является **изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта**. Передовой педагогический опыт является важнейшим средством фиксации и передачи информации о результатах педагогической деятельности и может рассматриваться как инструмент повышения качества образования. К признакам передового педагогического опыта относятся: более

высокая результативность педагогического процесса и умение находить оптимальные варианты решения педагогических задач. Для характеристики уровня педагогического мастерства учителя – носителя передового педагогического опыта употребляются понятия: мастер, новатор, исследователь. Т.А. Файн дает им такую характеристику: **учитель-мастер** – свободно владеет профессиональной технологией, творческим подходом к делу и достигает высоких результатов в обучении и воспитании; **учитель-новатор** – отличается качествами мастера и наряду с этим вносит в работу новые формы, методы, средства, повышающие эффективность педагогического процесса, для него характерны оригинальность стиля работы, рационализаторство, прогрессивные новации; **учитель-исследователь** осуществляет свою профессиональную деятельность не только мастерски и творчески, но и с элементами научного исследования. В зависимости от глубины осмысления передового педагогического опыта выделяют следующие этапы его изучения: сравнение опыта – фиксация внешних, формальных отличий опыта на основе его эмоционального восприятия; описание опыта – нахождение отдельных особенностей в организации образовательного процесса на основе наблюдения и анализа работы учителя; осмысление опыта – выявление педагогических идей и принципов на основе проникновения в систему работы учителя; обобщение опыта – выявление границ применения данного опыта на основе анализа общего и особенного в педагогическом процессе.

Качественное решение основных задач методической работы в школе во многом зависит от выбранных форм работы с педагогическими кадрами. Вслед за А.А. Глинским перечислим **формы методической работы** [18]:

- **Коллективные формы** работы предполагают участие всех членов коллектива: тематические педагогические советы, совещания при директоре либо его заместителе, конкурсы педагогического мастерства, психолого-педагогические семинары, научно-практические конференции, фестивали методических идей, смотры-конкурсы, методические декады и др.

- В **групповых формах** задействованы микроколлективы: заседание методического объединения, кафедры, творческой лаборатории, проблемной группы, наставничество, диспуты, дебаты и др.

- **Индивидуальные формы** рассчитаны на работу администрации либо руководителя методического формирования, более опытного коллеги с отдельным педагогом по оказанию помощи в решении конкретной профессиональной проблемы: индивидуальное консультирование, беседы, разбор педагогических ситуаций, самоанализ работы, открытые занятия, разработка и реализация плана по самообразованию и др.

Более подробную характеристику форм методической работы можно найти в пособии А.А. Глинского (источник № 1 к данной теме).

2. Педагогический совет школы и технология его проектирования

Деятельность Педагогического совета определяется «Положением о педагогическом совете общеобразовательного учреждения». Педагогический совет является постоянно действующим органом для рассмотрения основных вопросов учебно-воспитательного процесса.

Содержание деятельности педсовета определяется основными направлениями развития образования с учетом особенностей школы и включает [95]:

- определение основных направлений деятельности общеобразовательного учреждения;
- проведение опережающей информационно-аналитической работы на основе достижений психолого-педагогической науки и практики образования;
- определение путей дифференциации учебного процесса;
- рассмотрение вопросов аттестации учащихся, их перевода в следующий класс, организации выпускных экзаменов и выпуска учащихся, их награждения и освобождения от сдачи выпускных экзаменов;
- рассмотрение вопроса о направлении учащихся с согласия законных представителей при наличии медицинских показаний и при отсутствии результатов учебных достижений в государственные центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации для решения вопроса о целесообразности обучения по соответствующей учебной программе;
- определение необходимости обучения, форм и сроков аттестации учащихся по индивидуальным учебным планам;
- определение, при необходимости, содержания, форм и сроков аттестации учащихся, приступивших к обучению в общеобразовательном учреждении в течение учебного года;
- определение путей совершенствования идеологической и воспитательной работы и др.

На заседаниях педагогического совета могут заслушиваться вопросы организации и качества учебно-воспитательного процесса, состояния преподавания отдельных учебных предметов, эффективности идеологической и воспитательной работы, информации, отчеты, сообщения руководителя школы, представителей правоохранительных органов, организаций здравоохранения и иных организаций по различным направлениям деятельности общеобразовательного учреждения.

Этапы в подготовке и проведении педагогических советов

- планирование педсоветов на год;
- предварительная подготовка конкретного педсовета;
- непосредственное проведение педсовета;
- работа по выполнению решений педсовета.

Как правило, в течение учебного года проводится пять педсоветов: один раз в четверть и в конце учебного года. Пятый педсовет проводится в три заседания: допуск к экзаменам, по итогам экзаменов и по итогам выпускных экзаменов.

Педсоветы можно разделить на регламентированные и проводимые в свободной форме.

Алгоритм подготовки и проведения педсовета в регламентированной форме [104]

Этап подготовки

Формирование целей и задач педсовета. Определение направлений подготовки, состава участников временных коллегиальных групп и выступающих.

Определение заданий временным группам и формы представления результатов:

первая группа – подготовка вопросов к педсовету для осмысления педагогами, рекомендательного списка литературы и текстов анкет для учащихся, педагогов, родителей;

вторая группа – анкетирование участников образовательного взаимодействия, разработка схемы анализа полученной информации, анализ результатов;

третья группа – разработка программы наблюдения за уроками с позиций рассматриваемой проблемы, посещение уроков, их анализ в контексте темы педсовета;

четвертая группа – оформление объявления, наглядности и раздаточного материала для участников педсовета;

пятая группа – подготовка и редактирование проекта решения и трансформация его в форму «конечного продукта» для педагогов: предписания, алгоритмы, схемы, рекомендации

Проведение консультаций по теоретическим основам проблемы педсовета и лучшему опыту по заявленной теме.

Этап проведения

Выступление председателя педсовета, обосновывающее актуальность проблемы и определяющее образ желаемого результата коллективного мыслетворчества. Ознакомление с регламентом.

Выступление докладчика (либо представителя группы) по теме педсовета с использованием аналитической информации, полученной в результате работы групп и представленной присутствующим в виде схем, диаграмм, сравнительных таблиц, обобщающих выводов.

Выступления участников педсовета по содержанию представленной информации, апеллирующие к практике школы.

Выработка проекта решения.

Подведение итогов. Оценка продуктивности коллективной работы, рефлексия деятельности самими участниками.

Свободные педсоветы по форме их проведения имеют ряд отличительных признаков: отсутствует однажды определенная и обязательная для исполнения схема подготовки и проведения; обеспечивается высокая степень включенности всех участников в деятельность по достижению цели педсовета; обеспечивается разнообразие активных форм проведения и более высокая продуктивность участников (деловые игры, презентация опыта, аукционы идей, конференции) [104].

3. Самообразование учителя

Коллективные формы работы по повышению квалификации необходимо сочетать с самообразованием. Под **самообразованием** традиционно понимают осуществляемую человеком познавательную деятельность, которая: во-первых, осуществляется добровольно; во-вторых, управляется самим человеком; в-третьих, необходима для совершенствования каких-либо качеств человека или приобретения навыков, и сам человек это осознает [1]. Роль самообразования важна в познании и понимании человеком самого себя, осознании своих сильных и слабых сторон, выстраивании своей карьеры.

Словарь по педагогике дает следующее определение **самообразованию** – это специально организованная, самостоятельная, систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностных и (или) общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения профессиональной квалификации [52].

Самообразование является формой повышения квалификации для человека любой профессии, но у **самообразования в жизни и работе учителя есть более глубокий смысл** (характеризуется по источнику: Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с):

Во-первых, профессиональная деятельность учителя весьма специфична: учитель работает с Человеком. Сама личность учителя в этом смысле – мощный «рабочий инструмент». И чем совершеннее эта личность, чем богаче, тем полноценнее она действует на личность ребенка. Именно в педагогической профессии личностный рост, самообразование становится непрерывным условием достижения профессионализма, показателем которого, в частности, будут выступать успехи учеников.

Во-вторых, изменения в образовании за последние два десятилетия таковы, что учитель постоянно оказывается в ситуации выбора той учеб-

ной программы, того учебника, по которым он будет работать, тех педагогических технологий, методик педагогической диагностики, которыми будет пользоваться. Ситуация выбора предполагает знание и понимание палитры выбора.

В-третьих, условия современной культуры таковы, что самообразование становится неотъемлемой чертой жизни любого человека, рассчитывающего на успех, удачу. Действительно, мир конца XX в. меняется и продолжает меняться чрезвычайно быстро. В таких условиях жизнь сопряжена с постоянным поиском себя, своего места в мире, с готовностью решать новые, неизвестные ранее задачи. В результате человек, который боится перемен, не умеет разрешить возникающие противоречия между «есть» и «надо», адаптироваться к новым неизвестным условиям, вряд ли способен достичь успеха, а значит, и быть счастливым. Иными словами, готовность к непрерывному самообразованию становится одной из самых важных целей современного образования. Но вряд ли учитель, для которого самообразование не является привычным, естественным атрибутом жизни, сможет формировать устойчивую потребность в самообразовании.

В-четвертых, процедура аттестации педагогических кадров такова, что готовность учителя к самообразованию и непрерывное самообразование являются одним из важнейших факторов карьерного роста.

В-пятых, существуют и психологические аспекты значимости самообразования именно в педагогической профессии. Психологи утверждают, что некоторые особенности профессиональной деятельности могут быть причиной деструкционных изменений личности учителя. Одной из специфических черт традиционной деятельности учителя является ее чрезмерная монологичность. Учитель для ученика – один из основных источников информации, учитель задает вопросы и оценивает ответы на них, учитель авторитетен априори, он «большая» личность, личностный эталон для ученика. Подобная позиция часто приводит к тому, что, привыкнув к доминирующей роли, учитель становится способным лишь к частичному принятию личности ребенка, частичному ее пониманию, что вряд ли способствует созданию условий для выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов. Но предположим, что учитель занимается самообразованием. Это означает, что он сам выступает в роли ученика по отношению к еще неизвестной ему, но привлекающей его по различным причинам информации. Таким образом, самообразующемуся учителю легче встать на место своего ученика, посмотреть на то, что происходит на уроке, глазами ребенка. Другим фактором, который может вызвать деструкционные изменения в личности учителя, является тенденция упрощенного подхода к проблемам. Хороший учитель должен уметь объяснить сложный материал простым языком, однако это

может вызвать излишнюю прямолинейность и упрощенность мышления учителя. Процесс же самообразования всегда сопряжен с тем, что человек сталкивается с чем-то новым, часто опрокидывающим его прежние представления, это стимулирует мыслительные процессы, а следовательно, самообразование как бы «нейтрализует» обозначенную тенденцию. Учитель может постепенно утрачивать способность к рефлексии, восприимчивость к новому, может становиться закрытым для получения информации из других областей человеческой культуры. И здесь непрерывное самообразование играет позитивную роль, способствует поддержанию готовности воспринимать новое, видеть позитивное в чужом мнении, к постоянному самооцениванию, рефлексии и т.д. [1].

Самообразование учителя может осуществляться различными средствами: систематическое изучение новинок художественной, педагогической и специальной литературы, чтение периодической педагогической литературы, предметных журналов, участие в конференциях, семинарах, мастер-классах. Самообразование дает положительные результаты, если ведется целенаправленно, планомерно и систематически. Полезно составлять индивидуальный план самообразования, ниже приведем несколько вариантов таких планов. Необходимо отметить, что план самообразования является личным документом учителя, в связи с чем нет необходимости его излишне унифицировать и регламентировать.

Основные разделы индивидуального плана профессионального развития учителя [118]

1. Изучение психолого-педагогической литературы, формой представления отчета по самообразованию может быть выступление на заседании педагогического совета школы, методического объединения, лекция на семинаре и др.
2. Разработка программно-методического обеспечения педагогического процесса, указывается, что будет разрабатываться учителем: программа факультатива, конспекты уроков, подборки упражнений, дидактические материалы, тестовые задания и др.
3. Обобщение собственного опыта работы, указывается тема, по которой учитель предполагает обобщить свой опыт. Презентация опыта может осуществляться как в рамках школы, так и района или города.
4. Участие в системе школьной методической работы, указывается в каких мероприятиях школы предполагается участие.
5. Обучение на курсах в системе повышения квалификации вне школы.
6. Взаимообучение, указываются уроки каких учителей планирует посетить.

План самообразования педагога [17]

1. Тема по самообразованию (определяется на основании самодиагностики, рекомендаций администрации, руководителя методического формирования, с учетом общешкольной педагогической проблемы).

2. Цель и задачи личностно-профессионального саморазвития.

3. Структура плана:

- Задачи деятельности по каждому направлению.
- Содержание деятельности.
- Сроки реализации запланированного.
- Форма представления результатов работы.
- Итоги работы по данному направлению (где, кем, когда заслушивались).

• Пути дальнейшей работы по данному направлению.

4. Направления деятельности:

- Изучение литературы по теме самообразования.
- Ознакомление и изучение опыта работы коллег по данной теме.
- Проектирование педагогом деятельности по избранной теме самообразования.
- Разработка программно-методического обеспечения образовательного процесса с учетом избранной темы.
- Формирование авторской дидактической системы.
- Проведение открытых учебных занятий.
- Самоанализ работы.

Условия, при которых процесс самообразования будет происходить эффективно [1]

1. В процессе самообразования реализуется потребность педагога к собственному развитию и саморазвитию.

2. Педагог владеет способами самопознания и самоанализа педагогического опыта. Педагогический опыт учителя является фактором изменения образовательной ситуации. Учитель понимает как позитивные, так и негативные моменты своей профессиональной деятельности, признает свое несовершенство, а следовательно, является открытым для изменений.

3. Педагог обладает развитой способностью к рефлексии.

4. Педагог обладает готовностью к педагогическому творчеству.

5. Программа профессионального развития учителя включает в себя возможность исследовательской, поисковой деятельности.

6. Осуществляется взаимосвязь личностного и профессионального развития и саморазвития.

Анализ деятельности современного учителя позволяет назвать три основных направления, в которых учитель может осуществлять процесс самообразования:

Направление первое (обусловленное типичными профессионально-педагогическими задачами). Стремление к самообразованию может вызвать у учителя желание преодолеть трудности, с которыми он сталкивается в своей повседневной работе. В рамках первого направления можно рассматривать те проблемы, решение которых (в том числе и за счет самообразования) позволит быть хорошим учителем, адаптироваться к условиям школы, особенностям педагогической деятельности.

Направление второе (обусловленное современными особенностями работы учителя). Диверсификация процесса образования, использование различных образовательных технологий требует наращивания собственного опыта в этом направлении. Современные тенденции развития системы образования привели к тому, что в последние годы идет интенсивный процесс обновления содержания образования, осуществляется переход от унитарного к вариативному образованию. Школы, самостоятельно разрабатывая образовательные программы, выбирают цели, стратегию своего развития и методы работы. Перед учителями встает проблема выбора педагогических концепций, технологий, методик, учебников. На решение этой проблемы и направлено самообразование.

Направление третье (обусловленное индивидуальными особенностями каждого учителя). Каждый учитель – индивидуальность. А это означает, что у каждого учителя может появиться свой неповторимый интерес в рамках профессиональной деятельности, та проблема, которую решить интересно, а главное, важно для себя самого. У учителя появляется «своя тема».

Важное значение имеет полноценная информационная поддержка самообразования учителей посредством установления контактов с единомышленниками и организации общения и обмена опытом с помощью современных компьютерных технологий. Учителя имеют возможность получать по электронной почте информацию о выставках и об олимпиадах, о новых нормативных документах и книгах. В сети проводится обмен методическими материалами, организуются дискуссии по самым разным вопросам методического плана. Несмотря на многообразие перечисленных возможностей интернет-технологий для самообразования учителя, перечень навыков, которые необходимо иметь учителю для активного их использования, минимален. Их всего четыре: поиск информации в сети, работа с электронной почтой, общение в реальном режиме времени, предоставление собственной информации в виде веб-документов и ее размещение в сети [1]. Одной из форм информационного сопровождения самообразования учителя может выступать создание информационных центров в образовательных учреж-

дениях. Основными задачами функционирования информационного центра являются задачи организации, перераспределения и управления информационными потоками как внутри учреждения, так и за его пределами.

Одним из способов самообразования является исследовательская деятельность учителя, выполнение научно-исследовательских проектов, участие в работе временных научно-исследовательских коллективов, участие в подготовке новых учебников, методических рекомендаций.

В педагогической практике выделяют **четыре уровня самообразования) (А.А. Глинский):**

Первый (низкий уровень): спонтанное, несистемное самообразование, часто под влиянием внешних причин.

Второй (средний уровень): ситуативное самообразование на фоне интереса к новой информации, удовлетворение своих познавательных потребностей.

Третий (высокий уровень): целенаправленное и систематическое самообразование.

Четвертый (наивысший уровень): самообразование превращается в постоянную жизненную потребность и носит исследовательский характер [17].

Уровень самообразования каждого отдельного педагога, профессионализм педагогических кадров образовательного учреждения выступает одним из главных условий повышения качества образования.

4. Аттестация педагогических работников

Аттестация педагогических работников осуществляется в соответствии с Положением об аттестации педагогических работников системы образования (кроме высших учебных заведений) Республики Беларусь, утвержденном приказом Министра образования и науки Республики Беларусь от 7 декабря 1995 г. № 456 в редакции этого постановления 30 ноября 2000 г. Аттестация является обязательной процедурой и направлена на стимулирование роста профессионального мастерства, повышение научно-теоретического уровня и развитие творческой инициативы работников образования, повышение их престижа и авторитета. В процессе аттестации определяется уровень квалификации педагогических работников, результаты трудовой деятельности, профессионально-личностные качества. По итогам аттестации принимается решение о присвоении, подтверждении или снижении квалификационных категорий. Результаты аттестации являются основой для дифференциации оплаты труда педагогических кадров.

Принципами аттестации педагогических работников выступают: коллегиальность, системность, целостность экспертных оценок. В процессе аттестации важно поддерживать объективные, корректные и гуманные отношения к педагогическим работникам.

Аттестация педагогических работников проводится в учреждении образования, в котором для этой цели создается аттестационная комиссия в составе не менее пяти членов, избираемая на собрании педагогических работников путем тайного голосования.

К аттестации допускаются педагогические работники, имеющие образование, соответствующее квалификационным требованиям и двух-летний стаж работы на должности, по которой они аттестуются. Для первой и высшей квалификационных категорий – стаж работы в полученной ранее категории не менее трех лет. Лица, получившие диплом о высшем образовании с отличием или имеющие академическую ступень магистра, допускаются к аттестации на иную квалификационную категорию при наличии стажа работы в соответствующей должности один год.

Присвоение квалификационных категорий – второй, первой и высшей – осуществляется последовательно. Для претендентов на высшую категорию аттестация складывается из квалификационного экзамена и квалификационного собеседования. Экзамен проводится до собеседования в соответствии с Положением о квалификационном экзамене.

В должностные обязанности учителя общеобразовательного учреждения включаются следующие направления деятельности [62]:

- осуществлять обучение и воспитание учащихся с учетом специфики преподаваемого предмета;
- способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ;
- использовать разнообразные педагогические формы, методы, приемы и средства обучения;
- реализовывать образовательные программы;
- обеспечивать общеобразовательный уровень подготовки учащихся, соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта;
- осуществлять воспитательную и внеклассную работу по предмету;
- соблюдать права и свободы учащихся;
- систематически повышать свою профессиональную квалификацию;
- участвовать в деятельности методических объединений и других формах методической работы;
- осуществлять связь с родителями;
- соблюдать правила и нормы охраны труда и пожарной безопасности.

сти, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в период образовательного процесса.

Учитель общеобразовательного учреждения в соответствии с Единым квалификационным справочником должностей служащих **должен знать:** нормативные правовые акты и другие документы по вопросам образования, воспитания, правам ребенка; педагогику, психологию, возрастную физиологию, школьную гигиену; методики, прогрессивные педагогические технологии обучения и воспитания учащихся; содержание, принципы организации обучения по предмету; программы, учебники, учебные пособия; основы трудового законодательства; правила и нормы охраны труда и пожарной безопасности.

Аттестационная комиссия в соответствии с графиком аттестации проводит изучение педагогической деятельности аттестуемого. С учетом анализа педагогической деятельности проводится аттестационное собеседование, в процессе которого сопоставляются экспертные мнения администрации, членов комиссии и самого педагогического работника, делаются выводы об эффективности и результатах педагогического труда, морально-личностных качествах, обсуждаются пути самообразования и самосовершенствования, перспективы профессионального роста и повышения квалификации. После собеседования принимается одно из трех решений: присвоить (не присвоить) искомую квалификационную категорию; подтвердить квалификационную категорию; снизить квалификационную категорию.

Целью проведения **квалификационного экзамена** является определение уровня научно-теоретической и методической подготовки, установления соответствия профессиональных характеристик педагогических работников, требованиям, которые предъявляются к специалистам высшей категории, независимая экспертная оценка их способности творчески и качественно осуществлять учебно-воспитательный процесс. Экзаменационные группы формируются по 10-15 человек, однако допускается и индивидуальный прием квалификационного экзамена. По результатам экзамена на заседании экзаменационной комиссии решением большинства ее членов выставляется оценка «сдал» («не сдал») квалификационный экзамен на соответствие высшей категории.

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 10

1. Завершите предложения.

- а) Принципами методической работы являются.....
- б) В структуру методической службы школы включаются.....
- в) Средствами методической работы выступают.....

2. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|---|---|
| 1. Предметно-методический сервис | а) предоставление дополнительных образовательных услуг по образовательным запросам учащихся и повышение квалификации педагогических кадров в этом направлении; |
| 2. Мониторинговый сервис | б) распространение лучшего педагогического опыта через методические бюллетени, статьи, публикации материалов в печатном и электронном виде, организацию мастер-классов, творческих мастерских; |
| 3. Маркетинговый сервис | в) организация работы учителей по освоению новых образовательных технологий, создание творческих групп, разработка методических и дидактических материалов и др.; |
| 4. Информационно-технологический сервис | г) получение информации о состоянии подготовки учащихся по учебным предметам, выявление тенденции изменения качества образования и факторов, влияющих на результаты учебной деятельности, выявление факторов мотивации педагогической деятельности; |
| 5. PR-сервис | д) обеспечение условий расширения информационного пространства школы и применение информационных технологий в учебном процессе. |

3. Выберите варианты всех правильных ответов.

В структуру методической службы школы входят:

- а) совет школы;
- б) педагогический совет;
- в) ученический комитет;
- г) методические объединения;
- д) творческие группы;
- е) педагогический консилиум.

4. Выберите варианты всех правильных ответов.

Информационно-технологическая деятельность как направление методической работы в школе включает:

- а) обобщение передового педагогического опыта;
- б) создание электронной базы данных педагогических кадров;
- в) создание методических сайтов школы;

- г) повышение квалификации на курсах повышения квалификации;
- д) создание локальной школьной сети;
- е) самообразование.

5. Дайте определения следующим понятиям:

- а) педагогический совет школы;
- б) самообразование;
- в) аттестация педагогических работников.

6. Завершите предложения:

- а) Формы методической работы подразделяются на.....
- б) Возможная структура заседания методического объединения включает.....

7. Установите соответствие между уровнями самообразования и их характеристикой, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|--------------|---|
| 1. Низкий | а) ситуативное самообразование на фоне интереса к новой информации, удовлетворение своих познавательных потребностей; |
| 2. Средний | б) самообразование превращается в постоянную жизненную потребность и носит исследовательский характер; |
| 3. Высокий | в) спонтанное, несистемное самообразование, часто под влиянием внешних причин; |
| 4. Наивысший | г) целенаправленное и систематическое самообразование. |

8. Вставьте пропущенное.

Этапами в подготовке и проведении педагогических советов выступают

- 1) планирование педсоветов на год.
- 2)
- 3)
- 4) работа по выполнению решений педсовета.

9. Вставьте пропущенное

К аттестации допускаются педагогические работники, имеющие образование, соответствующее квалификационным требованиям и ... стаж работы на должности, по которой они аттестуются. Для первой и высшей квалификационных категорий – стаж работы в полученной ранее категории не менее ... лет. Лица, получившие диплом о высшем образовании с отличием или имеющие академическую ступень магистра, допускаются к аттестации на иную квалификационную категорию при наличии стажа работы в соответствующей должности ... год.

10. Завершите предложение.

План самообразования учителя включает

Лабораторный практикум

1. Подготовьте свой собственный **план самообразования** на ближайшее время (семестр, год). Содержание плана и форму его представления разработайте самостоятельно.

2. Разработайте **план работы методического объединения** учителей (предмет по выбору, в зависимости от вашей специальности) на год. Заседания МО (методического объединения) собираются с периодичностью 4 раза в год. План работы МО представьте в виде следующей таблицы (табл. 10.1).

Таблица 10.1

План работы МО учителей-предметников

Тема заседания	Основные проблемы, выносимые на обсуждение	Форма организации заседания
1.	2.	3.

3. Предложите направления работы **Школы молодого учителя**. Форму плана работы выберите самостоятельно.

4. Разработайте **модель проведения педагогического совета школы**. В модель включите следующие компоненты: проблема и тема, основные вопросы для обсуждения, форма педсовета (выбирайте активные формы организации работы педсовета школы), этапы подготовки и проведения.

Тема 11

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ АВТОРСКИХ ШКОЛ

Нам сейчас важнее всего сделать школу местом жизни ребят, со всеми ее «хочу – не хочу», со всеми противоречиями, а для этого – не бояться никаких их проявлений! Чтобы перейти от полной выключенности его истинного существа, его желаний, ребенку нужен и этот этап: путь к «хочу» через «не хочу»! Важно обеспечить не всеохватность, массовость того или иного мероприятия, как прежде, а вырастить вот это «хочу», но собственное, зрелое. Для этого – не давить ни властью педагога, ни «мнением большинства».

А.Н. Тубельский

Вопросы для изучения

1. Сущность понятия «авторская школа».
2. Школа – коммуна А.С. Макаренко.
3. Школа адаптирующей педагогики Е.А. Ямбурга.
4. Школа самоопределения А.Н. Тубельского.

Понятия темы: авторская школа, адаптивная школа, школа-коммуна А.С. Макаренко, школа-самоопределения А.Н. Тубельского, школа Л.В. Тарасова, мыследеятельностная педагогика Ю.В. Громыко.

Основная литература

1. Капранова В.А. Авторская школа // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 1. – С. 99 – 111.
2. Макаренко А.С. «Проектировать лучшее в человеке...». – Мн.: Университетское, 1989. – 416 с.
3. Тубельский А.Н. Школа самоопределения: первый шаг. Часть 1. – М.: НМО «Творческая педагогика», 1991. – 160 с.
4. Тубельский А.Н. Школа самоопределения: первый шаг. Часть 2. – М.: НМО «Творческая педагогика», 1991. – 184 с.
5. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.

Дополнительная литература

1. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». Учебное пособие для учащихся старших классов. – М.: Институт учебника «Пайдейя», 1998. – 382 с.

2. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Мн: Технопринт, 2000. – 376 с.
3. Школа самоопределения. Шаг второй. М.: НПО «Школа самоопределения», 1994. – 480 с.
4. Целищева Н. Лев Тарасов и его модель «Экология и диалектика» // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 20 – 25.

Темы рефератов

1. Школа-коммуна А.С. Макаренко.
2. Адаптивная школа Е.А. Ямбурга.
3. Гуманистическая воспитательная система адаптивной школы Е.А. Ямбурга.
4. Школа самоопределения А.Н. Тубельского.
5. Школа Л.В. Тарасова «Экология и диалектика».
6. Деятельностное содержание образования: концепция и практика реализации.
7. Мыследеятельностная педагогика Ю.В. Громыко.
8. Школа-парк (М.А. Балабан).
9. Агрошкола А.А. Католикова.
10. Школа «Диалог культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов).

1. Сущность понятия «авторская школа»

Термин «авторская школа» стал употребляться в педагогической литературе с конца 80-х гг. XX в. Под **авторской школой** можно понимать экспериментальное учебно-воспитательное учреждение, деятельность которого основана на ведущей психолого-педагогической концепции, разработанной автором или авторским коллективом [103]. Генезис данного педагогического феномена можно проследить в истории мировой педагогики. Авторскими были воспитательные и образовательные заведения И.Г. Песталотци, Л.Н. Толстого, С. Френе, Р. Штайнера, М. Монтессори, Я. Корчака, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.Н. Сороки-Росинского, В.А. Сухомлинского и др.

Непосредственное возникновение авторских школ связано с активизацией в СССР конца 80-х гг. XX в. общественно-педагогических движений. В 1987 г. «Учительская газета» провела конкурс, на котором впервые были представлены проекты авторских школ. В результате трех туров общественно-государственной экспертизы из 250 проектов было отобрано шесть. Это были проекты В.С. Библера, Н.П. Гузика, Е.М. Ереминой, Д.А. Лебедева, С.А. Марьясина, А.Н. Тубельского. В августе 1988 г. соответствующим учебным заведениям присвоено звание «Авторская школа». В.А. Капранова отмечает, что в современной педагогике понятие «авторская школа» отождествляется с такими понятиями, как «альтернативная школа», «экспериментальная школа», «инновационная школа».

На базе авторских школ осуществляется экспериментальная работа, сущность которой состоит в поиске новых целей, содержания образования и технологических аспектов их реализации. Процессу становления авторской школы присущ ряд особенностей и этапов, например, сформировавшаяся у автора концепция и первоначальный проект ее реализации впоследствии дополняются и в определенной мере изменяются коллективом педагогов. Осознание личной причастности к выработке целей, содержания и средств педагогической деятельности переводит педагогов и учащихся из объектов эксперимента в его субъектов, развивающихся в процессе накопления коллективного и индивидуального опыта. Авторские школы создаются, как правило, на базе уже существующих педагогических и детских коллективов. Этим коллективам необходимо определенное время для освоения новых форм работы, для перехода в «режим развития». Поэтому вначале естественной является своеобразная «примерка» на себе новых идей и форм деятельности каждым педагогом, учащимся, а также родителями. Такой период самоопределения неизбежен; естественны и конфликты, которые могут разрешаться только при выявлении содержательных оснований возникших противоречий.

Реализация авторских проектов требует соответствующего научного обеспечения. В авторских школах предусмотрены должности исследователей. Роль научного работника здесь характеризуется близостью научно-педагогических взглядов создателя авторской школы и ученого; совместной деятельностью ученого и учителя (воспитателя) в процессе урока и различных формах внеурочной работы, а также в проблемных группах педагогов. Исследователь призван дать научную интерпретацию деятельности педагога. В авторской школе особое значение придается работе педагогического коллектива с родителями и общественностью, т.к. идеи автора и средства их достижения в силу их новизны не всегда могут вытекать из сложившегося запроса общества и адекватно восприниматься.

Авторская школа является одним из типов экспериментальной площадки. Статус такой площадки присваивается соответствующим органом государственного управления в сфере образования после проведения специальной общественно-государственной экспертизы соответствующей заявки. Статус экспериментальной площадки дает право на своеобразное построение учебно-воспитательного процесса или же новой структуры учреждения.

В.А. Капранова выделяет два типа авторской школы: в первый тип включены те образовательные учреждения, у истоков создания которых стоял конкретный автор, создавший собственную самобытную педагогическую систему; второй тип включает школы, претворяющие в своей работе философские и психолого-педагогические концепции альтернативного направления в педагогике. К общим закономерностям, свой-

ственным функционированию всех типов авторских школ относятся (В. А. Капранова): демократичность, проявляющаяся в предоставлении права всем детям независимо от материального и социального статуса их родителей получать образование; дифференциация и индивидуализация обучения; создание комфортных условий обучения; целостность педагогической системы [44].

К авторской школе можно отнести, например, школу Л.В. Тарасова «Экология и диалектика». Лев Тарасов вкладывает в понятие «экология» бережное отношение ко всему живому и ко всему окружающему человека – к людям, природе, животным, планете. Термин «диалектика» подчеркивает ориентацию на диалектическое, вероятностное мышление.

Дидактическая модель авторской школы Л.В. Тарасова

- Продуктивная деятельность школьников, основанная на интересе.
- Совместная деятельность учителя и учеников.
- Ориентация на развитие ученика, на его интерес.
- Введение интегрированных курсов, так как внутренняя интегративность присуща всем наукам. Интегративные курсы дают возможность дать общую картину мира, а потом идти к деталям.
- Содержание образования предусматривает:
 - на этапе начального образования наряду с традиционными учебными предметами изучаются интегративные – «Окружающий мир», «Театр» и др.;
 - на ступени базового образования вводится интегративный курс «Закономерности окружающего мира», который знакомит школьников с вероятностями, формирует вариативное мышление;
 - на ступени полного среднего образования идет глубокое профилирование. Лицейская ступень ориентирована на экологизацию, позволяющую выходить на проблемы культуры и нравственности через содержание таких предметов, как «Вселенная человека», «Образ жизни и здоровье человека», «Современный мир» и др.;
- Холистическое обучение: драматизация, визуализация, эмоциональность, синектика, юмор, инсайт, творчество.

Еще одним примером авторской школы можно привести, по нашему мнению, **исследовательскую педагогику Ю.В. Громыко**. Ядро новой образовательной практики, по Ю.В. Громыко, деятельностное содержание образования. Необходимо конструировать учебные предметы нового типа, так как в школе учащимися должны осваиваться культурные способы и техники мышления и деятельности, которые будут способствовать появлению различных способностей к познанию и преобразованию мира.

Учащихся необходимо специально учить как работать с новым деятельностным содержанием образования, должны быть введены пропе-

деятельностные курсы по введению в учебную деятельность, решающие следующие задачи:

- 1) научить ребенка ставить цели в контексте образования;
- 2) осмысливать происходящее в учебной деятельности;
- 3) осуществлять анализ и рефлексию собственных способов работы, то есть научить учиться.

Основные единицы – элементы деятельностного содержания образования

Задачи и проблемы, которые ставятся и решаются за счет использования приемов разных типов деятельности (конструирования, проектирования, программирования и т.п.).

Знаки, знания, понятия, идеализации.

Разработку деятельностного содержания образования предполагается осуществить через конструирование следующих метапредметов:

1. Учебный предмет «**Знак**» – должен обеспечить ребенку освоение средств, позволяющих сознательно осуществлять процессы мышления. Такими средствами являются знаковые системы.

2. Учебный предмет «**Знание**» – охватывает конкретные способы порождения новых знаний разного типа и способы их практического применения.

3. Учебный предмет «**Задача**» – направлен на освоение учащимися не только приемов решения задач, но и на понимание их места в образовательном процессе и принципов их конструирования.

4. Учебный предмет «**Проблема**» – нацелен на развитие такой способности, когда учащиеся могут определять ограниченность имеющихся в культуре способов мышления и деятельности и выходить на разработку новых.

Итогом образования, по мнению Ю.В. Громыко, должно стать развитие следующих способностей:

- Самоопределение в ситуации коллективной поисковой работы.
- Целеполагание. Постановка задач в ситуации коллективной поисковой работы.
- Понимание различных мнений и позиций ситуации коллективной поисковой работы.
- Схематизация деятельности и коммуникативных текстов.
- Построение идеальных объектов.
- Проблематизация и выявление практических социокультурных проблем.
- Анализ и понимание текстов.
- Разработка личных образовательных программ.
- Рефлексия источников собственных представлений. Рефлексия категориальных оснований мыслительной работы.

Таким образом, авторские школы – феномен инновационной образовательной практики конца XX в. Появление и развитие авторских школ связано с децентрализацией управления образованием, преодолением унификации образовательных учреждений. Концепции и практика авторских школ существенно отличались от традиционной практики школ. В качестве отличительной черты авторских школ исследователи выделяют, что такие школы создавались на основе заранее разработанного оригинального проекта или концепции. В роли создателей авторских школ выступают как ученые, так и практики. Авторские школы известны, как правило, по именам их создателей – «школа В.А. Караковского», «школа Е.А. Ямбурга» или по обобщающим названиям философских и психолого-педагогических идей, лежащих в основе образовательной системы школы: «школа диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), «школа развивающего обучения» (В.В. Давыдов), «школа самоопределения» (А.Н. Тубельский) и др. Термин «Авторские школы» можно применять и к наиболее известным образовательным учреждениям прошлых десятилетий («школа А.С. Макаренко», «школа В.А. Сухомлинского», «яснополянская школа Л.Н. Толстого» и др.).

2. Школа-коммуна А.С. Макаренко

Особенности социокультурной ситуации 20-х гг. XX в. привели к тому, что в вопросе об организации образовательных учреждений многие теоретики и практики утверждали, что детский дом должен вытеснить традиционную школу. Будущее школьной практики виделось за школой-коммуной. А.С. Макаренко писал, что правильно организованный и оборудованный детский дом может дать ребенку больше, чем самая лучшая семья, именно ему, а не школе принадлежит будущее.

Антон Семенович Макаренко (1888 – 1939) – педагог и русский писатель. По окончании Кременчугского горного училища и педагогических курсов при нем в 1905 г. учительствовал в пос. Крюков и на ст. Долинская (1911 – 1914 гг.) на Украине. Окончив Полтавский учительский институт (1917 г.), заведовал училищем в Крюкове и городским училищем в Полтаве.

А.С. Макаренко был автором и организатором школ-коммун. В 1920 г. принял руководство колонией для несовершеннолетних правонарушителей под Полтавой, а в 1928 – 1935 гг. работал в детской коммуне имени Дзержинского в Харькове. В 1935 г. начальник, в 1937г. заместитель начальника отдела трудовых колоний НКВД УССР. Осенью 1936 г. возглавил колонию для несовершеннолетних № 5 в Броварах под Киевом. В 1937 г. переехал в Москву и посвятил себя литературной и общественно-педагогической деятельности.

А.С. Макаренко прошел сложный путь, наполненный стремлением создать нового совершенного человека, постоянным педагогическим трудом и полемикой с противниками его теории, верой в светлое будущее и разочарованиями. Обладая мышлением педагога-теоретика и экспериментаторским талантом, он всю свою научную деятельность связал с воспитательной практикой. Глубокое знание отечественного педагогического наследия и собственный педагогический опыт позволили ему уже в 20-е гг. подойти к разработке системы воспитания, которая, по его мысли, должна была отвечать задачам строительства нового общества. Он начинал работу в колонии в труднейших условиях хозяйственной разрухи, сознавая, что ему предстоит преодолеть дистанцию между идеалом человека коммунистического будущего и реальным бытием педагогически запущенных, социально и морально искалеченных детей – жертв войн и социальных потрясений.

Он разработал вопросы строения и организации коллектива, методов воспитания в нем, взаимоотношений с личностью ребенка и связи с другими коллективами; методику организации трудового и эстетического воспитания, формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций, которые он рассматривал в единстве с многосторонней жизнедеятельностью детей [103].

Основные положения концепции детского коллектива А.С. Макаренко (в контексте проблем развития школы – коммуны):

Только длительно сохраняющийся коллектив создает множество крепких и оригинальных связей. А.С. Макаренко определил три стадии развития коллектива: его создание, становление и сплочение в единую организацию с системой самоуправления и сложившимися традициями. Остановка процесса совершенствования коллектива может привести к скрытым вначале процессам обратного движения, например к появлению формализма, исчезновению у учащихся интереса к общественным делам. Учение А.С. Макаренко называют «педагогикой событий», т.е. организацией воспитательных ситуаций в жизни ребенка, имеющих поворотное значение для его развития. Он считал, что в коллективе, в котором внешне ничего не происходит, в действительности идет скрытое накопление воздействий, грозящих возникновением не предусмотренных педагогом событий.

Цель воспитательной деятельности в школе-коммуне – определенный набор проектируемых качеств личности воспитанника: дисциплинированность, чувство долга, честность, он должен уметь быть вежливым, суровым, добрым и беспощадным – в зависимости от условий его жизни и борьбы, подчиняться интересам коллектива, должен быть активным организатором, настойчив, закален, владеть собой и влиять на других, быть веселым, добрым, подтянутым, способным жить и любить,

быть счастливы. Особое значение А.С. Макаренко придавал развитию качеств хозяина и организатора.

Проектирование личности как продукта воспитания должно осуществляться на основе заказа общества. Цели воспитательной работы должны быть выражены в реальных качествах людей, которые будут сформированы в педагогическом производстве. Он выделяет общие и индивидуальные черты личности [66].

Объектом воспитания является не отдельная личность, а коллектив в целом, коллектив является воспитателем личности. Он следующим образом сформулировал педагогическую установку коммуны: создание правильного коллектива и создание правильного влияния коллектива на личность.

Детский коллектив – это реальная ячейка современного общества, он не живет подготовительной жизнью к какой-то будущей взрослой жизни, это не чисто педагогическое явление, а прежде всего социальное, в связи с этим формулируется принцип – коллектив детей не готовится к будущей жизни, а уже живет. А.С. Макаренко установил, что именно разрыв социальных связей наносит взрослому человеку вред, а их восстановление выправляет его развитие. Суть воспитания состоит в завызывании и укреплении правильных отношений между подрастающим человеком и обществом, создании благоприятного морального климата. Воспитательный коллектив является органичной частью общества и в специфической форме воспроизводит общественные отношения, активно включает в них детей. Социально значимая задача, стоящая перед коллективом, позволяет каждому его члену ощущать себя участником общего дела, пробуждает гражданские чувства.

Позиция личности в процессе воспитания – личность не объект воспитательного влияния, а его носитель – субъект, но субъектом она становится только выражая интересы всего коллектива.

Роль традиций в формировании и развитии коллектива, ничто так не укрепляет коллектив как традиция. В создании традиций нужно использовать консерватизм, доверие ко вчерашнему дню, в котором появилась какая-то ценность. Среди традиций А.С. Макаренко особо ценил игровую военизацию: военная терминология (например «командир отряда»), рапорта, знамя коллектива, определенная форма и т.п.

Проблема дисциплины и наказания. Необходимо достигать сознательной дисциплины разными способами. Например, введение в цикл школьных предметов теории морали. Сдержанность, уважение к женщине, ребенку, к старику, уважение к себе – вся теория поступков может быть предложена ученикам. Цель дисциплины нужно ставить прямо, ясно и определенно.

Сущность наказания состоит в том, что человек переживает свои ошибки, осуждение коллектива и отрешение от него. Наказывать может

либо весь коллектив, его общее собрание, либо один человек, представляющий интересы коллектива, в наказании должны быть традиции и нормы.

В отношениях с воспитанниками А.С. Макаренко опирался на принцип: «Как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему». Восприятие воспитателями детей как существ, нуждающихся в постоянном «укротении», он называл главным «педагогическим пороком». В его трактовке, дети – прекрасные и живые жизни, поэтому нужно видеть в них товарищей и граждан, уважать их права и обязанности, в т. ч. право на радость и обязанность ответственности.

Стиль детского коллектива, его признаки:

– Мажор, т.е. постоянная бодрость, никаких сумрачных лиц, кислых выражений, постоянная готовность к действию, веселое, бодрое настроение.

– Ощущение собственного достоинства.

– Красота, эстетика жизни и быта, чистота окружающей среды.

– Игра.

А.С. Макаренко много места отводил эмоциональному настрою воспитанников, мажорному тону их жизни, которые сплывали детей, создавали оптимистическую атмосферу в коллективе. Им сформулирован «метод параллельного педагогического действия». В противовес «парному воспитанию» (взаимодействие одного наставника и одного ребенка) он включал в процесс воспитания, как педагогов, так и воспитанников. Критерием оценки поведения учащихся становится не только личное мнение педагога, но и интересы коллектива. А.С. Макаренко утверждал, что человек не может быть воспитан влиянием одной личности, какими бы качествами она ни обладала.

Детское самоуправление, организационно-педагогические находки А.С. Макаренко – разновозрастные отряды, советы командиров, общее собрание, самоуправление – были привлекательны для воспитанников. Осуществляемые творчески и неформально эти формы дают значительный воспитательный эффект, что подтвердила методика коммунарского воспитания И.П. Иванова.

А.С. Макаренко стремился к тому, чтобы сделать радость ребенка ответственной, человечески значимой и нравственной, а его ответственность – радостью, доставляющей нравственное удовлетворение. Эту диалектическую задачу он разрешал с помощью метода «перспективных линий» в детской жизни. Он показал, что воспитывать человека – значит воспитывать умение находить перспективные пути, на которых его ждет «завтрашняя радость». С изменением образа жизни коллектива, его развитием выдвигаются новые условия, близкие и дальние цели. Этот процесс создает новый уровень отношений и деятельности. На сме-

ну требованию педагога приходит общественная требовательность, которая затем перерастает в требование личности к себе самой.

Педагогический опыт А.С. Макаренко, его педагогические взгляды отражены в художественном творчестве. Деятельность колонии им. М. Горького описана в «Педагогической поэме», коммуны им. Ф.Э. Дзержинского – в повести «Флаги на башнях». При жизни А.С. Макаренко подвергался критике справа и слева. В 20-е гг. ему ставили в вину стремление к утверждению «авторитаризма», дисциплины, наказаний. Деятельность А.С. Макаренко в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского совпала с дискуссией в стране по основным проблемам педагогики (1928 – 1931 гг.). В 1928 г. он вступил в конфликт с НИИ педагогики Наркомпроса Украины, о практике А.С. Макаренко негативно высказывались Н. К. Крупская (выступление на VIII съезде комсомола, 1928 г.), А.В. Луначарский и др.

В 30-е гг. А.С. Макаренко критиковали за отступление от партийных постановлений по школе и приверженность Декларации о единой трудовой школе (1918), за демократизм и внедрение самоуправления. К 1932 г. он пришел к выводу, что труд, являясь нейтральным процессом, сам по себе, без нравственного воспитания, не может сформировать личность, что было воспринято как нарушение основных принципов трудового воспитания в советской педагогике. Преследования критиков продолжились после публикации «Педагогической поэмы». В 1938 г. против него развернулась кампания по обвинению в намерении исказить революционную действительность, педагогическом непрофессионализме и некомпетентности.

С середины 80-х гг. с открытием доступа к документам и архивам появилась возможность дать объективную оценку педагогическим начинаниям А.С. Макаренко, в связи с чем вновь повысился интерес к его педагогической системе.

3. Школа адаптирующей педагогики Е.А. Ямбурга

Е.А. Ямбург под адаптивной школой понимает школу со смешанным контингентом детей, где учатся одаренные и обычные ученики, а также нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении. Адаптивная школа – есть массовая общеобразовательная школа, где должно быть место каждому ребенку вне зависимости от его индивидуальных психофизиологических особенностей, возможностей, склонностей. Адаптивная школа стремится максимально адаптироваться к учащимся и по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды. Это школа разноуровневая и многопрофильная, включающая весь спектр классов: от компенсирующего обучения до лицейских и гимназических. Главная задача школы – сохранение личности воспитанника в весьма непростых, подчас драматических обстоятельствах жизни (Е.А. Ям-

бург). Во главу угла адаптивная школа ставит физическое, психическое и нравственное здоровье учащихся, организуя учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы максимально снизить перегрузку учащихся, избежать неврозов, обеспечить своевременную диагностику и коррекцию, систематическую медико-психологическую помощь непосредственно в школе.

Принципы адаптивной школы

- Равенство всех ветвей образования.
- Взаимодополнение всех ветвей образования.
- Дифференциация образования.
- Педагогическая инверсия (на разных этапах развития ребенка основное и дополнительное образование постоянно меняются местами)

Особое внимание в адаптивной школе уделяется компенсирующему обучению. В **широком смысле** слова под **компенсирующим обучением** понимается система диагностических, коррекционных, методических и организационных мер, которые предпринимает школа для оказания дифференцированной помощи нуждающимся в ней детям на протяжении всего периода обучения с целью построения индивидуальной траектории развития, учитывая психофизиологические особенности, способности и склонности, обеспечивая максимально возможную самореализацию личности. В **узком смысле** слова под **компенсирующим обучением** понимается организация дифференцированной помощи учащимся на тех возрастных этапах, от 3 до 10 лет, когда с помощью различных технологий обучения, ранней диагностики и коррекции действительно возможны серьезная эффективная компенсация, социальная реабилитация и адаптация [129]. При оказании своевременной дифференцированной помощи ребенку открывается возможность перевода из класса в класс, групп выравнивания в классы адаптации, а оттуда в общеобразовательные (рис. 11.1).

Компенсирующее обучение в системе общеобразовательной школы

Детсад, начальная школа

Классы выравнивания $\longleftrightarrow$ классы адаптации $\longleftrightarrow$ общеобразоват. классы

Основная школа

Классы педагогической поддержки $\longleftrightarrow$ общеобразоват. классы

Рис. 11.1 Компенсирующее обучение в адаптивной школе

Схема образовательной модели адаптивной школы

Основные модули

- Детский сад и группы шестилеток.
- Начальная школа, включая пятые классы.
- Основная школа с гимназическими, общеобразовательными классами и классами педагогической поддержки (шестые – девятые классы).
- Старшая школа с лицейскими и общеобразовательными классами (девятые – одиннадцатые классы).

Сопутствующие модули

- Центр диагностики, адаптации и развития им. Л.С. Выготского (ДАР).
- Медико-психологическая лаборатория.
- Центр развития и досуга.
- Компьютерный центр.

Каждый модуль работает в логике одной из известных образовательных моделей. **Детский сад – интегративная модель**, имеет следующие отличительные черты:

- Главное внимание уделяется индивидуальному подходу, самостоятельности детей и многостороннему развитию личности
- Программа обучения и учебный материал отличаются от традиционных, учитель адаптирует материал к потребностям каждого
- Когнитивное развитие рассматривается как один из аспектов развития личности, не меньшее внимание уделяется другим ее сторонам: эмоциям, воле, аффекту
- Перегруппировки детей случаются крайне редко.

Для **начальной школы** образовательной моделью служит модель «**смешанных способностей**», характеризующаяся следующими чертами:

- Изучение всех предметов происходит в группах смешанных способностей.
- Учебный материал преподносится порционно.
- Когда закончена работа над базовой учебной единицей, с помощью диагностических тестов выявляется, насколько успешно учащиеся усвоили учебный материал.
- В «коррективный» период работа над заданиями организуется индивидуально или в группах.
- Новую базовую учебную единицу все учащиеся начинают изучать одновременно.
- Так как внутри класса происходят постоянные перегруппировки, хорошие отношения между учениками и рабочий климат становятся постоянной заботой педагога и условием эффективного обучения.

Основная школа базируется на **модифицированной постановочной модели**. Главная цель этого модуля – создать систему **разноуровневого дифференцированного обучения**. В основной или базовой школе **внутренняя дифференциация** заменяется **внешней**. В связи с этим в данном модуле решаются следующие задачи:

- **Отбор, разработка и модификация содержания образования в классах** **повышенного уровня (гимназических)**.
- **Углубление линии коррекционно-развивающего обучения** с учетом специфики основной школы в классах педагогической поддержки.
- **Углубление внутренней дифференциации обучения** в **общеобразовательных классах**.

Старшая школа работает как **«отборочно-поточная» модель**. В старшую школу приходят учащиеся нацеленные на обучение в вузе, поэтому основное внимание во всех потоках обращено на **когнитивные цели**.

Адаптивную школу Е.А. Ямбурга можно рассматривать и как пример **гуманистической воспитательной системы**. Воспитательная система основывается на трех столпах: **активность ребенка, критическое мышление и вера в жизнь** и решает следующие воспитательные задачи: **воспитание ответственного отношения к жизни через активное сострадание и милосердие (детский сад и начальная школа); формирование позитивной Я-концепции подростков; формирование критического мышления**. Эти задачи реализуются посредством: 1) **воспитания в рамках учебных предметов, осуществляемое в учебной деятельности (классной и внеклассной); 2) специально организованной воспитательной деятельности классными руководителями и кураторами коррекционно-развивающих классов; 3) деятельности модуля «Центр развития и досуга».**

4. Школа самоопределения А.Н. Тубельского

Александр Наумович Тубельский был одним из тех людей, которые радикально трансформируют педагогическую мысль своей практикой. В 1985 году начиная работу директором школы № 734 г. Москвы, он предложил три главных педагогических принципа: **общественно-полезную направленность как стержень всей деятельности коллектива; взаимодействие старших и младших, формирование опыта совместной работы; сотрудничество учителей и детей, полное равноправие между ними, взаимное обучение, совместный рост.**

В своей школе он соединил находки западного свободного образования с гуманистическими традициями русской школы и с технологическими изобретениями советской воспитательной системы. Ключевой чертой его школы стал процесс самоопределения. Способность к само-

определению выражается в «умении и желании личности управлять собой, растить себя, отвечать за себя» [115].

А.Н. Тубельский был одной из ключевых фигур движения авторских школ, он стал одним из основателей и первым президентом Ассоциации инновационных школ и центров. Проект школы самоопределения А.Н. Тубельского прошел три тура Всесоюзного конкурса «Учительской газеты» в 1987 – 1988 гг. и разрабатывался в сотрудничестве с лабораторией психологических проблем управления (руководитель Ю.В. Громыко) НИИ УЭНО Академии педагогических наук СССР. С именем А.Н. Тубельского связано новое направление в развитии не только российской, но и мировой педагогики – **педагогика самоопределения**, ориентированная на создание условий для развития индивидуальности ребенка. Он впервые начал серьезно разрабатывать проблемы, связанные с переориентацией всей школы на выращивание у детей универсальных умений и способов деятельности как главного содержания образования. «Школа самоопределения», которую он создал, утверждала приоритет ребенка в образовательной среде, в ней ученик действительно стал субъектом своего образования. Сам А.Н. Тубельский, характеризуя особенности экспериментальной работы своего коллектива, выделил три **отличительные черты школы самоопределения**:

1) **коллективный характер выработки концепции школы**, «учителя, ученики, родители, выпускники школы, научные работники на многочисленных собраниях, деловых и организационно-деятельностных играх, в проблемных группах создавали, обсуждали и конструировали основные идеи, средства и технологии новой школы» [115, с. 3];

2) **саморазвивающийся характер**, вслед за разработкой и применением новых педагогических средств и технологий следует анализ изменившейся ситуации и выдвигаются новые идеи;

3) **комплексный характер** экспериментальной работы, требующий построения принципиально нового учебно-воспитательного процесса, охватывающего все стороны жизнедеятельности школьного коллектива.

В школе самоопределения А.Н. Тубельского разработана **концепция образования**, ориентированного на сохранение индивидуальности человека, становление его самосознания и самодеятельности (представлена методологией школы **Д.И. Ивановым**) [38]:

– Каждый человек изначально имеет некоторую предрасположенность к осуществлению определенной деятельности (политика, наука, искусство, философия, управление, религия, военное дело, торговля, педагогика и т.д.). Внешние условия жизни и образование не могут изменить этой предрасположенности. Человек может оказаться мастером своего дела или только хорошим исполнителем. Кроме того, много людей в жизни вообще занимаются не своим делом.

– **Задача образования** – помочь человеку разобраться, в чем состоит его призвание, его индивидуальность, помочь определиться в выборе деятельности, т. е. подготовить его к жизни. Главный момент всякого образования – выращивание таких форм мышления, которые позволяют человеку осуществлять личностный рост, самостроительство.

Принципы образования, которые реализуются в школе самоопределения:

1. Человек рождается с определенной предзаданностью к осуществлению типа деятельности.

2. Поэтому необходимо определить, в чем состоит суть данной индивидуальности, ее предназначение, а, следовательно, понять возможные пути вхождения в мир деятельности.

3. В процессе начального образования должны закладываться основания для понимания своей индивидуальности, для своего личностного роста.

4. В процессе начального образования должны развиваться следующие базовые, универсальные способности: самооценка, рефлексия, виды понимания, разумная речь.

5. Необходимые способности целенаправленно складываются в процессе начального образования на базе и при учете качественных особенностей данного возраста.

6. Образование должно строиться не на сообщении сведений (знаний), а на организации, инициации активности, деятельности самого ребенка в меру его индивидуальных переживаний, опыта и возрастных особенностей.

В школе А.Н. Тубельского реализуется принцип свободы выбора содержания обучения, работают лаборатории, где каждый исследует любую волнующую его проблему (от космической до политической), а школа помогает найти специалиста-консультанта. В школе разрушено, по словам А.Н. Тубельского, «крепостное право»: полная зависимость ученика от предмета, который дан в строго определенных рамках; от учителя, которого он не выбирает; обязательность одного и того же класса, в котором он учится; обязательность дел, поручений [115].

Одним из важнейших способов самоопределения в школе А.Н. Тубельского выступает **погружение**, которое автор описывает в своих книгах **«Школа самоопределения: первые шаги»**. В школе самоопределения используется погружение на уроках и в дни самоопределения, или декада самоопределения в начале учебного года. **Дни самоопределения** – это 10 дней в начале учебного года, в рамках которых дети совершают свой образовательный выбор. Каждый день в школе становится тематическим, например, «Знакомство», «Драма идей», «День экологии и культуры», «Я – Мы – Земля – Вселенная», «День техники», «Твои возмож-

ности человек» и др. К концу декады ребенок должен самоопределился с предметами, которые ему особенно интересны, должен составить свой учебный план и свой образовательный план. А потом происходит возвращение к обычному режиму работы. В дни самоопределения погружение дает возможность педагогам и ученикам создать условия для организации образовательной деятельности, активно использовать совместный анализ, рефлексию образовательной деятельности.

В школе самоопределения применяется **качественно-содержательная характеристика** учебной деятельности как форма оценивания результатов обучения. Такая характеристика содержит продвижение ученика в предмете, недостатки в деятельности, рекомендации по повышению эффективности учения. Учебный год завершается творческим экзаменом с защитой самостоятельной работы, над которой учащиеся работают весь год. Защита проводится в присутствии приглашенных учениками родителей, товарищей и является показателем индивидуальных достижений.

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 11

1. Заполните пропуски.

Приведите примеры:

- а) авторских школ прошлого (к. XIX – нач. XX вв.)
- б) авторских школ сер. XX в.
- в) авторских школ, получивших такой статус в к. 80-х гг. XX в.

2. Выберите правильный ответ.

А.С. Макаренко утверждал, что наилучшим типом учебно-воспитательного учреждения является:

- а) школа – сад; в) школа;
- б) детский дом; г) малокомплектная сельская школа.

3. Вставьте пропущенное.

Контингент детей в адаптивной школе включает

- а) одаренных детей;
- б)
- в)

4. Установите соответствие ступеней и моделей обучения в адаптивной школе, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|--------------------|--|
| 1. детский сад | а) отборочно-поточная модель |
| 2. начальная школа | б) интегративная модель |
| 3. основная школа | в) модель смешанных способностей |
| 4. старшая школа | г) модифицированная постановочная модель |

5. Завершите предложения.

- а) термин «авторская школа» можно понимать как
- б) компенсирующее обучение в адаптивной школе трактуется как...
- в) Лев Тарасов вкладывает в понятие «экология»

6. Вставьте пропущенное.

К основным элементам деятельностного содержания образования

Ю.В. Громыко относит:

- а) задачи и проблемы;
- б)
- в)
- г) понятия, идеализации.

7. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|-------------|--|
| 1. Знак | а) понимание не только приемов решения задач, но и их места в образовательном процессе, принципов их конструирования |
| 2. Знание | б) понимание ограниченности имеющихся в культуре способов мышления и деятельности и разработка новых |
| 3. Задача | в) освоение средств, позволяющих сознательно осуществлять процессы мышления |
| 4. Проблема | г) конкретные способы порождения знаний разного типа и способы их практического применения |

8. Выберите правильный ответ.

Под содержанием образования в деятельностной концепции понимают:

- а) знания;
- б) формы организации различных типов учебной деятельности;
- в) социальный опыт;
- г) знания, умения, навыки.

9. Установите соответствие образовательных моделей и интегрированных курсов.

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------|
| 1. «экология и диалектика» | а) «окружающий мир» |
| 2. мыследеятельностная педагогика | б) «знак» |
| | в) «театр» |
| | г) «вселенная человека» |
| | д) «знание» |
| | е) «проблема» |
| | ж) «современный мир» |
| | з) «задача» |

10. Выберите варианты всех правильных ответов.

Холистическое обучение включает:

- а) драматизацию; д) юмор;
- б) визуализацию; е) творчество;
- в) поощрение; ж) воспитывающие ситуации;
- г) синектику; з) инсайт.

Лабораторный практикум

1. Выберите любую пару и сравните следующие педагогические системы:

- а) школу-коммуна А.С. Макаренко и школу самоопределения А.Н. Тубельского;
- б) мыследеятельностную педагогику Ю.В. Громыко и адаптивную школу Е.А. Ямбурга;
- в) школу «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова и школу «Диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов).

Результаты сравнения изложите в таблице (табл. 11.1).

Таблица 11.1

Сравнение педагогических систем

Критерии сравнения	Педагогическая система 1	Педагогическая система 2
Время и место возникновения		
Главные цели образовательного процесса		
Теоретические основания или научная концепция		
Особенности организации педагогического процесса		
Функции учителя		
Особенности диагностики и оценки результатов обучения		

Вы можете дополнить предложенные критерии сравнения педагогических систем собственными и внести их в таблицу предъявления результатов работы.

2. Одна из главных задач в школе самоопределения А.Н. Тубельского обучение универсальным способам мышления, в том числе **сравнению как культурной операции**. Прочитайте раздел «Погружение в сравнение в 6-х классах» в книге «Школа самоопределения. Шаг второй» (стр. 277 – 316) для осмысления роли процедуры сравнения в организации понимания учебного материала и методики овладения этой процедурой. Разработайте урок по любому предмету (в зависимости от вашей

будущей специальности), одной из задач которого выступает развитие способности сравнения у школьников и представьте его конспект.

3. Одной из особенностей педагогического процесса в школе А.Н. Тубельского является декада самоопределения в течение которой создаются условия для раскрытия личностного смысла учения. Подготовьте **программу одного дня в такой декаде**. В программу должны войти следующие составляющие: тема дня; цель и задачи, достигаемые в процессе работы; методика организации учебного дня; необходимое методическое обеспечение.

4. Подготовьте **мультимедийную презентацию** на одну из ниже предложенных тем:

- Школа самоопределения А.Н. Тубельского.
- Школа Л.В. Тарасова «Экология и диалектика».
- Мыследеятельностная педагогика Ю.В. Громыко.
- Школа-парк (М.А. Балабан).
- Агрошкола (А.А. Католикова).
- Школа «Диалог культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов).

Тема 12

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ

Жизнь сама есть великая школа жизни, и только тогда приходят правильно к школе, если из нее выносят способность всю жизнь учиться у жизни.

Р. Штайнер

Мы против того, чтобы отдать другим право мыслить за нас.

А. Бассис

Можно обладать многими знаниями, собранными от умных людей и из умных книг, но пока эти знания не будут усвоены под контролем школьных условий, которые создали навыки в ремесле, навыки независимого мышления, привычку нести ответственность, никто не может играть какой-либо роли в наш научный век.

Е. Паркхерст

Вопросы для изучения

1. Вальдорфская педагогика Р. Штайнера.
2. Технология свободного труда С. Френе.
3. Технология французских педагогических мастерских.
4. Дальтон-технология.

Понятия темы: антропософия, вальдорфская педагогика, вальдорфские школы, дальтон-план, технология свободного труда С. Френе, варианты С. Френе, педагогические мастерские, принципы и этапы работы мастерской

Основная литература

1. Капранова В.А. Авторская школа // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – №№ 1, 4, 7.
2. Окунев А.А. Как учить не уча. – СПб: Питер Пресс, 1996. – 448 с.
3. Педагогические мастерские: Франция – Россия / сост. Э.С. Соколова, И.А. Мухина; под ред. Э.С. Соколовой; пер. с фр. Л.М. Беляевой – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.
4. Учебные программы вальдорфских школ/ Под ред. В. К. Загвоздкина. – М.: Народное образование, 2005. – 528 с.
5. Френе С. Избранные педагогические сочинения: пер. с фр. / общ. ред. и вст. ст. Б.Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 301 с.

6. Френе С. Педагогические инварианты – Проблемы выхавания. – 2007. – № 2. – С. 27 – 32.
7. Цырлина Т.В. На пути к совершенству // Антология интересных школ и педагогических находок XX века. – М.: Сентябрь, 1997. – 112 с.
8. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.

Дополнительная литература

1. Бассис А. Добыть скорее, чем диплом, свое человеческое достоинство...// Народное образование. – 1997. – № 10. – С. 133 – 135.
2. Дьюи Э. Дальтонский лабораторный план / пер. с англ. Р. Ландсберг. – М.: Новая Москва, 1923. – 153 с.
3. Загвоздкин В.К. Философия образования вальдорфской школы // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 69 – 77.
4. Краних Э.М. Свободные вальдорфские школы. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.
5. Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки / под ред. С.В. Иванова и Н.Н. Иорданского. – М.: Работник Просвещения, 1930 – 168 с.

Темы рефератов

1. Анализ особенностей технологий французские педагогические мастерские.
2. Основные идеи группы ЖФЕН – движения за новое образование.
3. Философско-антропологические взгляды Р. Штайнера.
4. Методика преподавания (на примере любой дисциплины) в вальдорфских школах.
5. Педагогическая система С. Френе.
6. Дальтон – технология как альтернатива традиционному обучению.
7. Педагогическая система М. Монтессори.

1. Вальдорфская педагогика Р. Штайнера

«Вальдорфская педагогика», совокупность методов и приемов воспитания и обучения, основанная на антропософской интерпретации развития человека, одна из разновидностей воплощения идей **«свободного воспитания»** и **«гуманистической педагогики»**. Это система самопознания и саморазвития индивидуальности при партнерстве с родителями и учителями. Педагогика рассматривалась как наука о человеке, представленном в трех аспектах: телесном, духовном и душевном и основывалась на философском учении – антропософии. Ее методологические и дидактико-методические основы были разработаны Рудольфом Штайнером (1861 – 1925 гг.) – австрийским мыслителем, философом, педагогом в начале XX ст.

Первая вальдорфская школа была организована в 1919 г. в Штутгарте. Школы, основанные Р. Штайнером и его последователями, получили

название от фирмы «Вальдорф – Астория», директор которой и был первым заказчиком на такие образовательные услуги. В 1933 – 1945 гг. на территории фашистского рейха вальдорфские воспитательные учреждения были закрыты, педагоги подверглись репрессиям. Движение за открытие вальдорфских школ возобновилось после 2-й мировой войны, особенно с 60-х гг. XX в., охватив многие страны. К 1990 г. в мире насчитывалось около 500 вальдорфских школ, около 1000 вальдорфских детских садов. Это частные учреждения, иногда с частичным государственным субсидированием (в разных странах – от 30 до 80%). Вальдорфские школы дают полное среднее образование (12 лет обучения; для поступающих в университеты есть 13-й, так называемый абитуриентский класс).

Вальдорфская педагогика – это направление образования, позволяющее развивать художественные, интеллектуальные и религиозные переживания на основе ориентации на всеобщие, общечеловеческие и даже космические требования, формируя личность ребенка как единое телесно-душевно-духовное целое [108]. Главный принцип работы учителей вальдорфских школ Р. Штайнер сформулировал следующим образом: Принимай ребенка с благоговением, воспитывай его любовью, выпускай свободным.

Черты вальдорфских школ

Свобода и самоуправление. Преподавание и воспитание были поставлены на такой фундамент, который позволял учителю действовать не на основе инструкций, а на основе понимания сущности подрастающего ребенка с полной ответственностью и инициативой. Учителю была дана возможность творчески реализовать себя, важнейшим в вальдорфской педагогике был принцип творческой автономии педагога. Вальдорфские учреждения автономны и не имеют над собой руководящих инстанций, управляются педагогическим советом. Пост директора школы отсутствует. Общие вопросы организации учебно-воспитательного процесса решаются коллегиально на еженедельных конференциях учителей.

Были созданы различные коллегиальные органы школьного самоуправления: еженедельные конференции, школьное объединение, совет родителей и учителей и др.

Тесное сотрудничество учителей и родителей. Ориентация на потребности каждого конкретного ребенка, на особенности индивидуального развития может осуществляться только в непосредственной встрече педагогов, родителей и детей.

Преподавание искусств и ремесел. Методические подходы Р. Штайнер разработал, исходя из представлений Гёте о метаморфозе. Развитие человека рассматривается как цепь ступенчатых преобразований, протекающих в значительной мере под влиянием биогенетического закона. Его

действие преодолевается на ступени всестороннего развития, и человек достигает подлинной духовной свободы; создание полноценных предпосылок для такой свободы – главная цель вальдорфской педагогики.

Циклы метаморфоз, по Штайнеру, делят развитие человека на семь лет, хронологически не совпадающие для различных сфер: телесности, мышления, чувств и воли. Перед педагогом ставится задача точно проследить эти метаморфозы, создавать благоприятные условия для их протекания. В развитии ребенка выделяется три возрастных периода: 1) от рождения до семи лет (воспитание воли); 2) от 7 до 14 лет (формирование чувств); 3) от 14 до 21 (развитие мышления). Вальдорфская педагогика исключает прямые воздействия на волю ребенка. Общим принципом косвенного влияния педагога выступает идея первоначального художественного развития, затем – интеллектуального. Поэтому в вальдорфских учреждениях большое внимание уделяется художественному воспитанию, которое ориентируется на развитие именно живого мышления и прочной воли, но не на подготовку к профессиональной художественной деятельности. Искусство рассматривается как наилучшее средство формирования черт личности, способной находить адекватное отношение к меняющимся условиям окружающего мира. В учебный план включены такие предметы, как живопись, музыка, пластика, эвритмия, рукоделие (для мальчиков в том числе), работа по дереву и металлу (также и для девочек), садоводство. Через многообразную практическую деятельность развивается воля ребенка.

Роль классного учителя в школе. Главное действующее лицо в вальдорфской педагогике – классный учитель. В его обязанности входит организация почти всей учебно-воспитательной работы со своими учащимися в течение первых 8 лет обучения. Наполняемость класса в вальдорфской школе около 30 человек. Классный учитель разрабатывает и преподаёт основные общеобразовательные предметы; создает и поддерживает в интересах воспитания тесное взаимодействие между учащимися и учителями, между школой и родителями. Учитель не работает по жесткому плану: необходимый план должен быть «прочитан» непосредственно в каждом ученике. В круг его обязанностей входят забота об интеллектуальном и духовном становлении личности каждого ученика, установление прочных и дружественных отношений с родителями. Классный учитель несет ответственность за результаты своей педагогической деятельности и является гарантом целостности педагогического процесса, он в сотрудничестве с коллегами и родителями «выстраивает» весь учебный процесс и обладает достаточной степенью педагогической свободы. Для ребенка младшей и средней школы учитель важнее предмета. «В школе, где важна не успеваемость и ее проверки, а широкое развитие творческих способностей, компетентности в деле и чувство социальной

ответственности, отдельный учитель должен стать образцом этих качеств; он должен научиться пробуждать своим преподаванием соответствующие духовно-душевные процессы развития ребенка, способствовать этим процессам, уметь корректировать их» (Р. Штайнер).

Организация учебного процесса. Обучение делится на 3 ступени: до 9 лет, до 12 лет, до выпуска. Основные предметы изучаются в утренние часы. Первые два урока (в течение 5–6 недель) посвящаются какому-либо одному предмету, таким образом достигается погружение в него, дается возможность учителю для органического, последовательного развития материала. Предметы преподаются «эпохами», чем достигается интеграция знаний о природе, обществе и человеке. Учебники в общепринятом смысле не применяются. Необходимые записи ученики делают в самостоятельно оформляемых тетрадах «по эпохам».

Оценка учебных достижений. Не использовалась балльная система оценок, которая представлялась как унижение достоинства и искушение ложного тщеславия. Вместо оценок были приняты свидетельства – характеристики, которые подробно описывали успехи, особые способности, прилежание, слабости и перспективы. Школа перестает быть местом селекции учеников на хороших и плохих, каждый может свободно развиваться в соответствии со своими возможностями и склонностями. Общим для педагогов является критическое отношение к любым формам селекции учащихся, к тестированию и отбору одаренных. Сдаются итоговые экзамены после 8-го класса и выпускные (в присутствии государственного школьного инспектора).

Возрождение традиции устного рассказа. Материалом для устного рассказа учителя служат культурно-исторические предания человечества (сказки, легенды, мифология народов мира, биографии выдающихся исторических деятелей и др.). Рассказыванию и пересказу ежедневно отводится специальное время урока. Урок начинается с пения гимна, песен, декламации и у детей создается соответствующий эмоциональный настрой на работу. В учебный процесс органично включаются театральные постановки сюжетов мифов, легенд, рассказов.

Тесная интеграция врача в жизнь школы, он участвует в педагогических советах, еженедельных конференциях, а также преподает.

Швейцарские педагоги Д. Фляйшман и К. Шерер сформулировали восемь тезисов о педагогике Р. Штайнера:

1. **Человек – неделим.** Школы педагогики Р. Штайнера серьезно работают с требованием Песталоцци, согласно которому принимаются во внимание «Голова, Рука и Сердце» в воспитании и обучении, так как Человек – это Тело, Душа и Дух.

2. **Дети – мера всему.** Мы не должны слишком рано нагружать наших детей буквами, материалистическими образами, телевидением с

реалистическими объяснениями чудес этого мира. Мы должны дать детям как можно больше времени оставаться детьми, взрослыми же они будут достаточно долго. Ведь детство – это время, когда силы фантазии растут и развиваются в способность к вдохновению.

3. Учитель остается авторитетом. Авторитет не имеет ничего общего с авторитарностью, настоящий авторитет всегда основывается на отношениях доверия между учителем и учениками.

4. Воспитание ценностей. Современный швейцарский педагог Хартмут Хентинг отмечает, что школа выпускает знающую молодежь, однако бедную опытом, полную ожиданий, но лишенную ориентации, при этом часто несамостоятельную – и пугающе большое число молодых людей без какого-либо воспитания к жизни в обществе, отчужденных и грубых до варварства. В школах Р. Штайнера сделана попытка понять воспитание как образование в самом широком смысле (становление образа человеческого). Дети становятся восприимчивыми к моральным ценностям, хотя посещение уроков религии осуществляется факультативно.

5. Воспитание самостоятельности. Цюрихский университет опубликовал данные социологического исследования по изучению требований экономики к современной школе: предприятия ожидают, что школы будут способствовать развитию собственной инициативы специалистов (74% опрошенных), способности к быстрому реагированию (63% опрошенных) и волевому напряжению (60% опрошенных). Так происходит потому, что во все возрастающем количестве специализаций работа становится преимущественно коллективной, для ее успешного осуществления необходимы такие качества, как готовность к работе с разным планом действия, коммуникативные качества и обогащение знаний по специальности, в высокой степени ответственное сознание и самостоятельность. Школы Р. Штайнера добиваются этих ключевых компетенций.

6. Современная школа для всех. Свободная, открытая школа для детей всех социальных слоев. За школу берут ответственность и учителя, и родители. Эта школа не оставляет родителей в педагогической пассивности, но включает их в ответственность за каждого ребенка, а также за школу в целом. Родители здесь – частые и желанные гости, однако они свободно определяют меру своего участия в школьной жизни. Как действительно функционирующее образовательное учреждение она контролируется государством, но независима от влияний государственных учреждений и институтов.

7. Отказ от селекции. Каждый ребенок неповторим, так же как неповторим каждый взрослый. Тот, кто всерьез задумается над этим тезисом, перестанет сравнивать детей друг с другом и делить их на группы. Каждый ребенок имеет свой собственный жизненный ритм. Каждый

ребенок приносит с собой свои индивидуальные способности и качества. В школе Р. Штайнера они все в равной степени важны.

Вальдорфская педагогика Р. Штайнера имеет вполне реальные перспективы в современном мире. В России создан и действует «Центр вальдорфской педагогики», Московская свободная вальдорфская школа. В Финляндии в 90-е гг. XX в. было принято решение, легализовавшее вальдорфские школы и уравнивавшее их в правах с государственными школами и другими реформ-педагогическими школами (М. Монтессори, С. Френе).

В скандинавских странах, где традиционно поддерживается высокое качество обучения, реализуются принципы Р. Штайнера: осуществляется поздняя дифференциация детей по учебным достижениям (нет отметок до 7 класса в Дании; в Швеции и Норвегии учащиеся обучаются 8 лет в одном классе и с одним учителем).

2. Технология свободного труда С. Френе

С именем С. Френе связана модернизация французской школы в 20 – 30-е гг. XX в. Он доказывал, что детство – важный самостоятельный период развития личности, в связи с чем нельзя считать обучение ребенка в школе только подготовкой ко взрослой жизни. Его школа – это трудовая школа, в которой учитель работает с разновозрастной группой. Занятия начинаются с обсуждения текста, выявляются вопросы, которые интересны для детей. Далее по возможности, интересам и склонностям каждого раздаются задания. Старшие, разделившись на группы, приступают к самостоятельной работе. Младшие работают с учителем, затем так же получают индивидуальные задания. Организация работы каждого ученика в рамках деятельности всего коллектива является одной из особенностей обучения в школе С. Френе.

Центральный тезис концепции С. Френе сводится к тому, что для воплощения в жизнь прогрессивной педагогики необходимо широко использовать новые материальные средства обучения и воспитания. Среди таких новых средств на первом месте стоит школьная типография, которая неотделима от свободных текстов. Свободные тексты – это небольшие сочинения, в которых дети рассказывают о своих семьях, друзьях, планах. Учитель отбирает лучшие тексты, дети их обсуждают, вносят коррективы и дополнения, а затем печатают в школьной типографии. Эти материалы в дальнейшем играют роль учебных пособий.

А.П. Пинкевич так пояснял роль школьной типографии, популяризируя идеи С. Френе в советской школе в 20-е г.:

- работа в типографии коллективизирует жизнь школы;
- типография является источником ярких эмоций и повышает детский интерес;

- типография знакомит ребят с основами одного из видов человеческого труда;

- типография способствует развитию речи и ведет к большой культуре стиля;

- школьная типография позволяет обойтись без учебника, заменяя его самостоятельно напечатанной хрестоматией школьных работ [78].

С. Френе – противник систематического применения учебников в учебном процессе, так как они исключают возможность индивидуализированного обучения, навязывают непосильную для учащихся логику взрослых. Альтернативой учебнику выступает система особых карточек, каждая карточка содержит определенный учебный материал по тому или иному предмету или же конкретное задание: текст для грамматического упражнения, арифметическую задачу, вопросы по истории, географии и т.п. Нумерованные карточки систематизируются по предметам или комплексным темам. Каждый учащийся составляет для себя с помощью учителя определенный набор карточек для занятий. Такая система позволяет изучить учебный материал в индивидуальном темпе, опираясь на познавательный интерес отдельного ученика. С Френе отмечает, что если ученику дается задание по учебнику, то у него не появляется желания и энтузиазма. А если же использовать систему самопроверочной картотеки, предоставляющей детям свободный выбор задания, время, места и формы его выполнения, то сразу возникает более благоприятная атмосфера для учебной работы.

Система С. Френе предусматривает четкое планирование учебного процесса. Учитель составляет план работы для каждого класса на месяц. На основе этого плана каждый учащийся совместно с учителем составляет индивидуальный недельный план, в котором отражаются все основные виды учебной работы.

Г.К. Селевко выделяет такие особенности организации педагогического процесса в школе С. Френе [106]:

- Нет обучения, а есть разрешение проблем, пробы, экспериментирование, анализ, сравнение.

- Нет домашнего задания, но постоянно задаются вопросы – дома, на улице, в школе.

- Нет уроков от звонка до звонка.

- Нет отметок, но отмечаются личные продвижения – через взаимное оценивание детей и педагогов.

- Нет ошибок – бывают недоразумения, разобравшись в которых совместно со всеми, можно их не допускать.

- Нет программ, но есть индивидуальные и групповые планы.

- Нет традиционного учителя, но учат сами общие формы организации общего дела, проектируемые педагогом совместно с детьми.

– Педагог никого не воспитывает, не развивает, а участвует в решении общих проблем.

– Нет правил, но классом правят принятые самими детьми нормы общежития.

– Нет назидательной дисциплины, но дисциплинирует само ощущение собственной и коллективной безопасности и совместного движения.

– Нет класса в общем смысле, а есть детско-взрослая общность.

Синтез и обобщение своих взглядов на движущие силы педагогического процесса, роль учителя, характер отношений педагога и учащихся С. Френе представил в своих педагогических инвариантах, которые, по мнению автора, неизменны и являются прочной основой педагогического процесса. Селестен Френе разработал 30 инвариантов, которые могут быть рассмотрены как принципы организации его педагогической системы.

Инварианты С. Френе [120]

- Природа ребенка такая же, как и взрослого... перед тем, как осуждать или наказывать ребенка, задайте себе вопрос: если бы я был на его месте, какова была бы моя реакция? И как поступали мы в его возрасте?

- Высокий рост человека вовсе не свидетельствует о его превосходстве над окружающими... Спуститесь со своего «возвышения» – и вы сразу приобщитесь к новой педагогике. Вы будете вынуждены пересмотреть свои привычки и заново продумать свое поведение.

- Поведение ребенка в школе зависит от его психического склада и состояния здоровья.

- Никто – и ребенок, как взрослый, – не любит, чтобы ему приказывали.

- Никто не любит построения по команде, потому что это означает пассивное подчинение чужим приказам.

- Человек не любит исполнять какую-либо работу из-под палки, даже если эта работа сама по себе ему не противна; сопротивление порождается именно принуждением. Многие виды деятельности, особенно в школе, становятся для детей отвратительными именно потому, что они навязаны сверху. Они отучают трудиться, у них пропадает вкус к работе, появляются различные фобии и тяжелые комплексы. Правильная педагогическая система позволяет этого избежать.

- Любой человек предпочитает выбрать сам себе работу, даже если этот выбор ему не выгоден.

- Никто не любит работать вхолостую, функционировать подобно роботу, т.е. совершать действия и подчиняться замыслам, которые ему чужды и непонятны. Посадите ребенка крутить педали на неподвижном тренажере – это ему быстро надоест. Но на настоящем велосипеде он готов ехать хоть на край света.

- Необходимо добиться того, чтобы труд стал мотивированным.
- Необходимо покончить со схоластикой. Схоластика – это система правил работы и жизни школы, не имеющая вне ее никакой ценности, поскольку школа не в состоянии подготовить детей к многообразию настоящей жизни.
- Наиболее эффективный путь усвоения знаний – не наблюдение, не объяснение и не демонстрация, составляющие основные приемы традиционной школы, а экспериментальное нащупывание – естественный и универсальный метод познания.
- Память, которой традиционная школа придает такое значение, обладает большой ценностью только в том случае, если она подключена к процессу экспериментального нащупывания.
- Знания добываются опытным путем, а не изучением правил и законов, как иногда думают.
- Вопреки положениям схоластики интеллект представляет собой мыслительную способность, не обособленную и функционирующую как бы в замкнутом круге, а тесно взаимодействующую с другими свойствами человека. Мы убеждены, что мыслительная способность формируется и проявляется в деятельности.
- Традиционная школа развивает способность только к абстрактному мышлению, далекому от запросов реальной практики... Но бывают и другие типы интеллекта, выявляемые в процессе экспериментального нащупывания:
 - способность к ручному труду;
 - художественные способности;
 - способность к трезвому, практическому пониманию проблем (здоровый смысл);
 - способность к теоретическим построениям – дар ученых;
 - интеллект социально-политической направленности, из обладателей которого формируются общественные деятели.
- Ребенок не любит слушать объяснения... Когда вы на уроке менторским тоном объясняете учебный материал, вас никто не слушает. Но попробуйте организовать учебную работу так, чтобы ребенку пришлось действовать самому, чтобы он экспериментировал, исследовал, выбирал и классифицировал информационные материалы.
- Ребенок не устает от работы, которая отвечает его функциональным жизненным потребностям.
- Никто – ни ребенок, ни взрослый – не любит надзора и наказаний, которые всегда воспринимаются как посягательство на их достоинство, особенно когда это происходит публично.
- Выставление оценок и классификация учеников в принципе ошибочны.

- Нужно как можно меньше говорить.
- Ребенок не любит работу «в стаде», где каждый индивид должен подчиняться «пастуху». Он любит индивидуальную работу или работу в коллективе, где царит дух сотрудничества.
- В классе необходимо поддерживать порядок и дисциплину. Речь идет не о формальном порядке, когда учитель строго надзирает за тем, чтобы в классе была полная тишина и ученики сидели не шевелясь. Нам нужен настоящий, глубинный порядок в поведении и работе детей, тем более, что они сами в нем остро нуждаются.
- Наказание всегда ошибка. Оно унижительно для всех и никогда не достигает желанной цели. Это самое крайнее средство.
- Новая жизнь школы строится на принципах сотрудничества, т.е. ученикам наряду с учителями предоставляется право на управление жизнью и деятельностью школы.
- Переполненность класса всегда является педагогическим просчетом.
- Современная концепция больших школьных комплексов ведет к анонимности как учителей, так и школьников; эта концепция ошибочна и является препятствием на пути к осуществлению наших целей.
- Будущая демократизация общества готовится демократией школы: авторитарная школа не может сформировать будущих граждан демократического общества.
- В основе воспитания лежит достоинство личности.
- Педагогическая реакция... оказывает противодействие прогрессивным преобразованиям.
- Последний инвариант, который подтверждает необходимость наших поисков и оправдывает нашу деятельность, – это оптимистическая вера в жизнь.

Педагогические взгляды С. Френе оказали большое влияние на развитие французской и мировой педагогики. Педагогические идеи С. Френе используются в работе многих европейских учебных заведений, где принимается задача школы свободного труда – культивировать и подчеркивать успехи каждого.

3. Технология французских педагогических мастерских

Утверждающаяся новая субъект-субъектная образовательная парадигма оказывает воздействие на все компоненты процесса обучения, в том числе и на образовательные технологии. Востребованными становятся такие способы организации учебной деятельности, при которых обучающийся превращается в ее реального субъекта и такая деятельность приводит к самоактуализации, самопобуждению и саморазвитию. Технология педагогических мастерских основывается на идеях фран-

пузской группы ЖФЭН – движения за новое образование, возникшего в 20-х гг. XX в. и объединившего философов, педагогов, ученых Франции. С 1984 г. деятельность ЖФЭН официально признана Министерством образования Франции. У истоков движения стояли знаменитые психологи Франции: Поль Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже. Долгие годы объединение возглавлял Анри Бассис – известный французский педагог, поэт и драматург, общественный деятель, в годы второй мировой войны участник движения Сопротивления.

Основные положения новой педагогической системы ЖФЭН

(характеризуются по источнику: Педагогические мастерские: Франция – Россия / сост. Э.С. Соколова, И.А. Мухина; под ред. Э.С. Соколовой; пер. с фр. Л.М. Беляевой – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.)

1. Вызов традиционной педагогики. Существующая система образования в значительной степени строится на передаче знаний от учителя к ученику, на пассивной позиции обучающегося, что не позволяет личности «строить» свое знание, активно и творчески пользоваться им в жизни как своим приобретением. В связи с чем образование должно стать другим, новым. Утверждения педагогов группы ЖФЭН разрушали стереотипы и звучали вызывающе:

- Распространенная школьная практика ставит непреодолимое препятствие в успехе и развитии личности.
- Ребенок выучивается не благодаря школе, а вопреки ей.
- Упражнения не дают знаний, они только дисциплинируют и рожают послушных солдатиков.
- Задача учителя – не просто умело и четко объяснить материал, но создавать на уроке ситуации для поиска и исследования.
- Все способны – и ученики, и учителя, неспособных учеников и учителей нет. Признавая это и стремясь этому содействовать, вы реализуете равенство людей на деле.

2. Личность с новым менталитетом. Гражданин понимается ЖФЭН как личность самостоятельная, творческая, социально ответственная, способная оказывать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир.

3. Все способны. Каждый человек (ребенок) обладает способностями практически ко всем видам человеческой деятельности. Дело только в том, какие методы будут применяться в процессе его образования и развития.

4. Интенсивные методы обучения и развития личности. Для методов, используемых ЖФЭН характерны: а) отношение учителя к ученику как к себе равному; б) не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знания учеником с помощью метода критического отношения к существующим сведениям, информа-

ции и самостоятельного решения творческих задач; в) плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту другого.

5. Новый тип педагога. Это не авторитарный наставник, не тот, кто подавляет природу ребенка, а тот, кто следует ей на правах талантливо-го спутника.

Сущность предлагаемой технологии обучения

Учитель равен ученику, он выполняет задания наравне со всеми, учится на каждом уроке вместе со своими учениками. Учитель превращается в мастера, который работает в кругу других мастеров (учащихся). Мастер-учитель работает для учащихся, а не наоборот. Если ученик прекрасно справляется с заданием, мастер фиксирует это и предлагает другое задание. Если ученик не может выполнить задание – мастер ищет выход из ситуации, отталкиваясь от позитива. Вера мастера в ученика, рождает веру ученика в себя.

Последовательность заданий, которые предлагает учитель, должна стимулировать мысль детей, знания одного ученика должны быть обогащены знаниями других. Нельзя учиться в одиночку. Цель учителя как организатора творческой деятельности – создание учебных ситуаций, действуя в которых учащиеся сами отвечают на все возникающие вопросы. Нельзя приучать ребенка слепо жить по законам, открытым другими. Одним из дидактических принципов выступает положение – никакого давления на интеллект ребенка.

Специально организованное педагогом – мастером развивающее пространство позволяет ученикам в коллективном поиске приходиться к построению (открытию) знания, источником которого при традиционном обучении является только учитель. Позиция учителя, вынужденного постоянно объяснять, ощущать себя в роли передатчика знаний мешает ребятам прогрессировать в своих познаниях.

Развивающее пространство – объективные жизненные ситуации, в которых содержатся все необходимые условия для развития потребностей и способностей ребенка. Одной из задач педагогической системы является помощь ребенку найти себя в мире. Старшеклассники ставят перед собой определенные цели и оцениваются их успехи в достижении таких целей. Отметка за достижение цели не менее значима, чем отметка за успехи в науке.

Мастерская – новый способ организации деятельности учеников. Она состоит из ряда заданий, которые направляют работу в нужное русло, но внутри каждого задания ученики абсолютно свободны, каждый раз они осуществляют выбор: а) пути исследования; б) средств достижения цели; в) темпа работы. В мастерской ученики включаются в поисковую деятельность. Точные знания, точные формулировки следуют за ошибками, за неточными результатами. Исчезает страх совершить ошибку,

страх осуждения за неправильную мысль, страх не угадать то направление размышления, которое угодно учителю.

А. Окунев таким образом характеризует **этапы работы мастерской на уроке**:

- Актуализация знаний каждого по заданному вопросу и их обогащение знаниями соседа по парте.
- Корректировка знаний в разговоре с другой парой.
- Объявление точки зрения четверки всему классу.

Принципы построения педагогических мастерских

1. Мастер создает атмосферу открытости, доброжелательности, творчества в общении.

2. Включает эмоциональную сферу ребенка, обращается к его чувствам, будит личную заинтересованность ученика в изучении проблемы (темы).

3. Работает вместе со всеми, мастер равен ученику в поиске знания.

4. Мастер не торопится отвечать на вопросы.

5. Исключает официальное оценивание работы ученика (не хвалит, не ругает, не ставит отметок в журнал), но через социализацию, афиширование работ дает возможность появления самооценки учащегося и ее изменения, самокоррекции.

Таблица 12.1

Этапы работы мастерской

№ этапа	Название этапа	Характеристика этапа
1.	Индукция (наведение)	Создание эмоционального настроя, включение подсознания, области чувств каждого ученика, создание личного отношения к предмету обсуждения. Индуктор – слово, образ, предмет, фраза, звук, мелодия, рисунок, текст – все, что может разбудить чувство, вызвать поток ассоциаций и воспоминаний.
2.	Самоконструкция	Индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.
3.	Социоконструкция	Построение этих элементов группой.
4.	Социализация	Все, что сделано индивидуально, в паре, в группе, должно быть обнародовано, обсуждено, все мнения расслышаны, все гипотезы рассмотрены.
5.	Афиширование	Вывешивание работ учеников и Мастера (текстов, рисунков, проектов, схем, решений) в аудитории и ознакомление с ними – все ходят, читают, обсуждают или зачитывают вслух.

№ этапа	Название этапа	Характеристика этапа
6.	Разрыв	Внутреннее осознание участником мастерской неполноты или несоответствия своего старого знания, внутренний эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответов, к сверке нового знания с литературным или научным источником.
7.	Рефлексия	Отражение чувств, ощущений, возникавших у учеников.

А. Бассис, рассуждая об основах «нового образования», выделяет такие его **особенности** в процессе школьного обучения:

- Освоение знаний – подлинное столкновение с миром, который предстоит познать, в этом поиске новое знание становится новым лишь потому, что ученик порывает с тем, что считал правильным до сих пор. Концепция разрыва с предыдущими знаниями составляет ядро структуры любого знания, его зарождения, понимания и усвоения.

- Основа процесса обучения – исследование. При этом необходимо, чтобы учитель сам научился исследовать. Ему придется отказаться от формальных знаний, которые он прежде преподавал с помощью учебников.

- Благоприятной средой для обучения выступает группа, в групповой работе должно присутствовать два элемента: индивидуальный поиск и обмен идеями. Личный поиск непременно предшествует обмену. Это условие является обязательным: сначала каждый думает и действует, затем происходит обмен мнениями и общее обдумывание проблемы.

- Лозунг «Все способны!» можно понимать не только как способности от природы, а как завоевание, перелом, разрыв с самим собой. Понятие «Все способны!» подразумевает что-то вроде подвигов Геракла, самый первый и самый нелегкий из которых состоит в «железной вере»: вопреки бесчисленным испытаниям, неудачам ты, наконец, добьешься успеха.

4. Дальтон-технология

Дальтон-план (Dalton Plan) или Дальтонский лабораторный план впервые был применен в 1919 г. в средней школе города Дальтон (штат Массачусетс США). Автор этой технологии Е. Паркхерст, американский педагог, последовательница М. Монтесори делает попытку заменить классно-урочную систему индивидуальной работой с каждым учеником с последующей работой каждого ученика по плану, выработанному совместно с педагогом.

После окончания в 1904 г. средней школы Е. Паркхерст работала в сельской школе, затем преподавала в учительских колледжах штатов Вашингтон и Висконсин. В 1917 – 1918 гг. возглавляла отделение подготовки учителей в Колледже Монтессори (Нью-Йорк). В 1910 г. сформулировала Лабораторный план учебно-воспитательной работы в школе, который в 1919 г. был применен в публической школе города Дальтон и переименован в Дальтон-план. В 1920 – 1942 гг. Е. Паркхерст возглавляла частную школу (Дальтон-скул), которая имела исключительный успех. Сюда стали приезжать педагоги со всего мира, чтобы увидеть дальтон-план в действии. В 1922 г. в Великобритании была опубликована ее книга «Обучение по Дальтон-плану» («Education on the Dalton Plan»), впоследствии переведенная на 57 языков.

С 1942 г. Е. Паркхерст стала членом совета Йельского университета, где преподавала социологию и продолжала свои педагогические и психологические исследования. В 1947 – 1950 гг. вела еженедельную программу на радио, а потом на телевидении, названную «Мир ребенка», в которой дети обсуждали свои проблемы. Е. Паркхерст организованы также радиопрограммы для подростков и для слепых детей, сделано около 300 звукозаписей бесед с детьми в рамках психологических проблем, которые затем использовались в учебном курсе психологии по всей стране.

В методических рекомендациях, составленных для учителей и родителей Дальтонской средней школы, Е. Паркхерст указывала на основные задачи внедрения новой организации педагогического процесса:

а) Этот эксперимент должен помочь разрешить проблему средней школы и заложить основы воспитания полезных граждан.

б) В основу плана должны быть положены здоровые принципы педагогики в противовес обычному в старой школе накачиванию знаниями; здесь же во главу угла ставится развитие характера будущего гражданина.

в) Этот эксперимент явится своего рода социологической лабораторией, в которой изучаются действительные потребности мальчиков и девочек, а не просто применяются к детям прежние выводы, полученные на основе групповой работы; таким образом создается место, в котором опыт мальчиков и девочек в заботливо подготовленных условиях позволит им свободно подходить к известным выводам и суждениям, поможет самоутверждению детей.

Е. Паркхерст следующим образом сформулировала цели и задачи работы по дальтон-плану:

- помочь каждому ребенку найти свое собственное место в процессе прохождения систематического школьного курса;
- научить детей учиться;

- создать условия, благоприятные для возбуждения в детях инициативы, интереса и личных устремлений;
- поставить дело так, чтобы программа и организация способствовали бы развитию в детях внутреннего побуждения учиться;
- дать возможность каждому отдельному ученику проходить выбранную им и разбитую на разделы программу таким темпом, каким это позволяют его умственные навыки и способности;
- дать детям возможность работать без перерывов, пока выбранное им дело не будет доведено до конца для того, чтобы у них создавалось верное представление о ценности времени;
- развивать чувство личной ответственности за собственное образование и воспитание;
- приучать смотреть на заведующего лабораторией (учителя) как на помощника и руководителя;
- развивать способность охватывать предмет в целом;
- приучить детей смотреть на образование как на удовольствие и указывать на необходимость продвижения вообще.

В дальтон-технологии ученики получили возможность продвигаться в изучении школьных программ каждый своим темпом. Первую половину дня они работали самостоятельно на основе рабочих руководств, без всякого расписания. Во второй половине – занятия в группе по интересам, не запрещалось работать в группах или парах и сообща прорабатывать некоторые задания. Пока задания-подряды не выполнены учитель играет роль эксперта и советчика для того, чтобы содержание учебного материала было усвоено.

Дальтон-план – это система индивидуализированного обучения. При организации работы по Дальтон-плану учащиеся не связывались общей классной работой, им предоставлялась свобода как в выборе занятий, очередности изучения различных учебных предметов, так и в использовании своего рабочего времени. Годовой объем учебного материала разбивался на месячные разделы – «подряды», которые, в свою очередь, подразделялись на ежедневные задания. В начале учебного года каждый ученик заключал с учителем договор («контракт») о самостоятельной проработке определенного задания в намеченное время. Учебные программы по предметам содержали методические указания, помогающие учащимся самостоятельно работать с различными источниками и пособиями. Учащиеся работали в предметных кабинетах-лабораториях (другое название Дальтон-плана – «лабораторный план»), где могли получить консультацию учителя – специалиста (заведующего лабораторией) по данному предмету. Лаборатория – это мастерская умственного труда, в которой мальчикам и девочкам предоставляется возможность познавать и развивать свои врожденные способности и потребности в приоб-

ретении собственного опыта. Особое внимание уделялось учету работы школьников, осуществляемому при помощи сложной системы учетных карточек, где отмечался ход выполнения заданий, как каждым учеником, так и отдельными классами. Разделение учащихся по классам сохранялось, однако использовалось для решения обособленных от основного учебного процесса организационных и учебно-воспитательных задач (например, для совместных занятий детей гимнастикой, музыкой, играми, домоводством).

Дальтон-план позволял приспособить темп обучения к возможностям учащихся, приучая их к самостоятельности, развивал инициативу, побуждал к поиску рациональных методов работы и вырабатывал чувство ответственности за выполнение заданий в соответствии с принятыми на себя обязательствами. Вот как сама **Е. Паркхерст описывает свою технологию**: «Мы знаем, например, что ученик ходит в школу известное количество месяцев каждый год; поэтому мы даем ему соответственное количество работ для выполнения; каждая работа намечается и дается с достаточным количеством часов, предоставляемых школьным месяцем. Мы можем свести наш обычный шестичасовой день к трехчасовому и выполнять все, что выполняется теперь. Если бы мы выделяли по три часа каждое утро, то в течении школьного месяца, в двадцать дней мы могли бы иметь шестьдесят часов для предоставления их в распоряжение ученика. Предположим, например, что ученик определенного класса имеет пять предметов; по Дальтон-плану мы говорим, что он должен выполнить двадцать единиц по каждому предмету в каждый данный месяц. Его работа поэтому заключает в себе, как говорят, 100 единиц. Вы и я – ученики того же класса. В некоторых предметах вы сильны, другие для вас трудны. У нас одинаковые способности, быть может, но как различна наша подготовка, так различны наши интересы и умения. Вы можете быть сообразительным и заинтересованным в области истории и ваши двадцать единиц могут быть выполнены с меньшими усилиями и в гораздо более короткое время, чем требуется. Я, с другой стороны, нахожу, что история требует большей части моего времени, но что другие четыре предмета сравнительно легки и поэтому выполняются быстро» [83].

В 20-е гг. в советской школе переводились и издавались методические работы Е. Паркхерст, Э. Дьюи и др., изучался опыт применения дальтон-плана в США, Великобритании, предпринимались попытки его модифицировать, что нашло выражение в форме бригадно-лабораторной работы. В основу организации учебного процесса были положены бригады, создаваемые из учащихся во главе с бригадиром. Учащиеся работали по заданиям, рассчитанным на срок от 2 недель до 1 месяца, в них указывалась учебная литература, контрольные вопросы, предусматривались задачи и упражнения. Бригадно-лабораторная работа сочетала коллективные и индивиду-

альные формы работы. В общую работу класса входили планирование работы, обсуждение заданий, подготовка к общим экскурсиям, осмысление нового, трудного для самостоятельных ученических исследований материала, разъяснение встретившихся затруднений, общих для нескольких бригад, итоговые конференции. Как дополнение к заданиям на общих занятиях проводились беседы, чтение вслух статей и т.д. После выполнения всех заданий проводились итоговые занятия, на которых отчитывались бригады; оценивалась их работа в целом. Индивидуальный учет труда каждого ученика отсутствовал, в результате в бригадах работали главным образом наиболее активные учащиеся. Все это отрицательно сказывалось на знаниях учащихся, порождало обезличивание и безответственность. В постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. практика превращения бригадно-лабораторной работы в универсальный метод была осуждена: «... в практике работы школ получил распространение как основной так называемый «бригадно-лабораторный метод», который сопровождался организацией постоянных и обязательных бригад, ...приведших к обезличке в учебной работе, снижению роли педагога и игнорированию во многих случаях индивидуальной работы каждого учащегося» [98]. Однако из практики советской школы были изъяты и положительные стороны: деятельность малых групп, курс на самостоятельность и др.).

Е. Паркхерст разработала три принципа, на которых зиждется Дальтон-план: свобода, взаимодействие жизни групп, распределение времени. «Теперь каждый здравомыслящий человек считает **свободу** средством, а не целью. Мы даем ее, чтобы освободить детей от дурных навыков, сделать возможный рост и исключить все, что мешает полному развитию ребенка. Это свобода, которая дает больше или меньше времени согласно потребности, и позволяет распределить это время ежедневно». Детям должна быть предоставлена полная свобода передвижения, они сами выбирают себе место в лаборатории, образуют группы, пользуются свободно пособиями и материалами, общаются друг с другом, делают все, что считают нужным для лучшего выполнения взятых на себя подрядов. Дети работают как в настоящей исследовательской лаборатории, проверяют свои мысли путем сравнения с мыслями товарищей, обсуждают трудности, пользуются словарями, справочниками, картами, анализируют и сравнивают взгляды своей группы при полной свободе индивидуальной работы [27].

«**Взаимодействие групповой жизни** означает непосредственную живую связь между младшими и старшими учащимися, разработанные контакты, организацию столь обширного характера, что те же законы движения и интересы, которые управляют жизнью общины вне школы, по-видимому, функционируют и в школьной общине. Личности не изолированы, и их не учат согласно какой-либо доктрине чисто индивидуального обучения, но личности являются ответственными, действующи-

ми членами группы, которые, даже работая индивидуально, чтобы удовлетворить свою потребность, или работая, чтобы исправить слабые места, или делая исследования, делают это с такой социальной установкой, что они покидают группу только для того, чтобы быть в состоянии внести что-либо в нее. Условия таковы, что каждая личность принимает ответственность за последствие своей деятельности и даже за последствия своей мысли». В процессе обучения устанавливается естественная связь, уважение без страха, радость жизни, готовность к трудной работе.

«Что касается **распределения времени**, то большинство школьных программ дает расписание. Оно распределено вперед по классам, надолго вперед, как будто бы каждая и все личности в каждом данном классе имеют тождественные потребности. Учебный план должен быть составлен и организован так, чтобы продвигать ученика и заботиться об его интеллектуальном росте; программа, должна позволить расходовать время таким образом, чтобы гарантировать развитие каждой личности. Это значит, что хотя группа вся может быть поглощена одной и той же идеей плана, отдельным личностям этой группы можно позволить распределять свое школьное время и использовать его, как того требуют их индивидуальные потребности, имея в виду, что только через удовлетворение индивидуальных потребностей мы увеличиваем силу или расширяем опыт группы. Групповой учебный план цементирует групповую жизнь, потому что он доставляет соединяющие активности, соединяющие опыты, но энергия и время, сила и слабость, утомление и интерес не могут быть определены и установлены так, как организован и начертан план. Потребности меняются ежедневно; они меняются соответственно темпераменту и росту, и фактические переживания ряда дней являются прелюдией, которая создает новые перемены в программах как и в их проведении, так и в использовании окружающей среды» [84].

В настоящее время вышеуказанные принципы трансформировались в свободу, сотрудничество и самостоятельность.

Свобода. Контролируемая свобода означает, что ученики могут самостоятельно делать выбор: учебного задания, уровня сложности, источников информации, с кем выполнять задание.

Сотрудничество. Учащиеся выполняют все учебные задания в процессе кооперативного обучения. Они имеют возможность консультироваться с педагогами, одноклассниками, старшими товарищами, работают с различными источниками информации и т.п. Применяются разнообразные формы учебного сотрудничества: работа в группах различного состава, парах, индивидуальная работа с учителем.

Самостоятельность. Учащиеся самостоятельно планируют работу над полученными заданиями, работают с источниками, дополнительной литературой, осуществляют самоконтроль.

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 12

1. Выберите правильный ответ.

Первая вальдорфская школа была организована в

- а) 1899 году, г) 1920 году,
- б) 1909 году, д) 1929 году,
- в) 1919 году, е) 1939 году.

2. Выберите правильный ответ.

Автором вальдорфской педагогики является:

- а) Д. Дьюи, г) С. Френе,
- б) В. Кильпатрик, д) Е. Паркхерст,
- в) Р. Штайнер, е) Э. Краних.

3. Выберите правильный ответ.

Вальдорфская педагогика основывается на учении:

- а) пансофия, г) сциентизм,
- б) педагогическая антропология, д) антропософия,
- в) гуманизм, е) технократизм.

4. Выберите правильный ответ.

С именем С. Френе связана модернизация французской школы в:

- а) начале XX века, г) 20 – 30-е годы,
- б) 20-е годы, д) 40-е годы,
- в) 30-е годы, е) послевоенный период.

5. Выберите все варианты правильных ответов.

Наиболее важным средством воспитания и обучения С. Френе считал:

- а) библиотеку, г) газету,
- б) экскурсии, д) типографию,
- в) свободные тексты, е) учебники.

6. Восстановите алгоритм учебного занятия на основе технологий мастерских

- 1 а) социоконструкция
- 2 б) афиширование
- 3 в) социализация
- 4 г) рефлексия
- 5 д) самоконструкция
- 6 е) индукция
- 7 ж) разрыв

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

7. Вставьте пропущенное.

А. Окунев называет следующие этапы работы мастерской:

- а) актуализация знаний каждого по заданной проблеме и их обогащение знаниями соседа по парте
б)
в)

8. Выберите все варианты правильных ответов.

К принципам дальтон-технологии относятся:

- а) свобода, г) позитивность оценивания,
б) диалог, д) сотрудничество,
в) ситуация успеха, е) самостоятельность.

9. Выберите правильный ответ.

Дальтон-план возник в:

- а) Германии, г) Голландии,
б) США, д) Франции,
в) России, е) Австрии.

10. Установите соответствие целей и авторских школ, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1. вальдорфская педагогика | а) развитие детско-взрослой общности |
| 2. школа адаптирующей педагогики | б) научить учиться, развить мышление |
| 3. школа-коммуна А.С. Макаренко | в) развитие диалектического, вероятностного мышления |
| 4. школа самоопределения | г) сохранение личности воспитанника |
| 5. технология свободного труда | д) создание правильного коллектива и правильного влияния коллектива на личность |
| 6. С. Френе | е) помочь человеку разобраться в чем состоит его призвание |
| 7. мыслительностьная педагогика | ж) развитие человеческого в человеке |
| 8. «экология и диалектика» | |

Лабораторный практикум

1. В.А. Капранова в цикле статей «Авторская школа» предложила следующую схему реконструкции авторских школ первой трети XX в.:

- характеристика общественно-педагогической деятельности педагога и причин, приведших его к идее создания авторской школы;
- анализ педагогической системы;
- новое, введенное в педагогическую теорию и практику;
- актуальные идеи для современной школы.

Задание: выберите любой вариант авторской школы, рассматриваемый в теме 12, и самостоятельно осуществите такую реконструкцию на основе работы с авторскими текстами.

2. Селестен Френе разработал 30 педагогических инвариантов, которые выступают в роли принципов организации педагогической системы школы, например, инвариант 19: **Выставление отметок успеваемости и классификация учеников в принципе ошибочны**. Выскажите вашу точку зрения на этот принцип, аргументируйте свою позицию.

3. Назовите **преимущества** и **недостатки** такой системы **Вальдорфской школы**, когда один учитель (классный учитель) преподает все основные общеобразовательные предметы с 1-го по 8-й классы в своей учебной группе.

4. Как вы думаете, почему основными принципами Дальтон-технологии являются свобода, сотрудничество, самостоятельность? Свою точку зрения аргументируйте.

5. Выскажите свое отношение к разработке различных, в том числе и альтернативных педагогических систем и технологий. Какая из изучаемых педагогических систем на ваш взгляд наиболее приемлемая в современной социокультурной ситуации и почему?

6. Разработайте модель урока на основе алгоритма технологии французских педагогических мастерских. Результат работы представьте в виде технологической карты урока (табл. 12.4).

Таблица 12.4

Технологическая карта урока

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Методическое обеспечение этапа
1	2	3	4

7. В педагогическом процессе современной школы распространена такая форма реализации дальтон-плана, когда учитель предлагает учащимся выполнение дальтон-заданий. Учащимся на выбор предлагается совокупность разноуровневых учебных задач, в том числе творческого характера и определяется логика работы (на уроке или же выполнение заданий дома), время работы, место выполнения задания, срок представления результатов, форма защиты выполненного задания, время кон-

сультаций и др. Разработайте дальтон-задание, которое можно использовать на этапе тематического контроля и представьте в следующей форме (табл. 12.2).

Таблица 12.2

Примерная схема дальтон-задания

Предмет.....

Уровень.....

Период.....

Тема.....

Цели.....

№ п/п	Дальтон – задание	Руководство выполнением	Баллы
1.			
2.			
...			
N			

Подведи итог:

1. Мне было интересно выполнять задание

☐ Да

☐ Нет

2. Мне было легко выполнять задание

☐ Да

☐ Нет

3. Я набрал(а) баллов

Тема 13

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ ТЕХНОЛОГИЯ

Подлинный смысл педагогики заключается в том, чтобы даже человек, которому трудно то, что посильно другим, не чувствовал себя неполноценным, испытывал высокую человеческую радость – радость познания, радость труда, радость творчества.

В.А. Сухомлинский

Вопросы для изучения

1. Предмет и задачи коррекционной педагогики.
2. Причины врожденных и приобретенных нарушений психофизического развития ребенка. Виды нарушений в развитии ребенка.
3. Законодательно-нормативная база функционирования и развития системы специальных учреждений.
4. Коррекционно-педагогическая помощь детям в учебных заведениях разного типа.

Понятия темы: коррекционная педагогика, коррекция, компенсация, критерии нормы, норма и аномалия возрастного развития, объект коррекционной педагогики, специальное образование, специальная школа, эндогенные и экзогенные причины нарушений, школьная адаптация, дефект, сложный дефект, первичные и вторичные нарушения.

Основная литература

1. Антипова Е.В. Введение в коррекционную педагогику: конспекты лекций. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2009. – 124 с.
2. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие. – Мн.: ООО «Асар», 2003. – 288 с.
3. Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», 18 мая 2004, №285-3 // Нац. реестр правовых актов Республики Беларусь, 2004 г. – № 87 – 2/1034.
4. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: учеб. пособие для студ. сред. спец. учебных заведений. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 352 с.

Дополнительная литература

1. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ; Астрель, 2008. – 222 с.
2. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. выпс. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 280 с.

Темы рефератов

1. Сущность коррекционно-педагогической деятельности в образовательном учреждении.
2. Причины врожденных и приобретенных нарушений психофизического развития ребенка.
3. Средства коррекции недостатков в условиях массовой школы.
4. Виды нарушений в развитии ребенка.
5. Школьная дезадаптация как педагогическая проблема.

1. Предмет и задачи коррекционной педагогики

Коррекционная педагогика (от лат. *correctio* – исправляю) – отрасль педагогической науки, которая изучает причины возникновения отклоняющегося поведения у детей и разрабатывает пути и способы его преодоления.

Основные **задачи коррекционной педагогики**, по мнению И.П. Подласого, так как она сосредотачивает внимание на кризисных явлениях в развитии ребенка и отклоняющемся поведении следующие:

- 1) Выявление причин (условий, факторов), вызывающих отклонения в развитии и поведении.
- 2) Комплексный анализ факторов, выявление закономерностей возникновения отклоняющегося поведения.
- 3) Разработка понятия «норма» в воспитании и применение его к анализу видов, форм, методов исправления отклоняющегося поведения.
- 4) Разработка практических методик (технологий) коррекционной работы со школьниками различных возрастных групп [92].

Объектом коррекционной педагогики выступает личность ребенка, имеющего незначительные отклонения в психофизиологическом развитии, то есть дети, имеющие четыре «Д»: не ярко выраженный дефект, перенесшие в раннем возрасте депривацию (от лат. *deprivatio* – лишение), в силу этого, испытывающие школьную дезадаптацию и проявляющие **девиацию** в поведении [19].

Выделяется 4 вида **психической депривации**:

- **двигательная депривация.** Возникает при резком ограничении движений ребенка, пеленание грудного ребенка, таит в себе большие опасности и может вызывать эмоциональную вялость, компенсаторные

движения (раскачивание тела, сосание пальцев и др.). Дети, у которых в силу медицинских причин была ограничена двигательная активность, нередко испытывали состояние депрессии, которая проявлялась вспышками агрессивности, повышенной тревожностью, плаксивостью, обидчивостью;

- **сенсорная депривация.** Возникает в результате обедненной среды, нехватке сенсорных раздражителей (тактильных, визуальных, акустических, кинестетических), могут нарушаться внимание, интерес, усилия ребенка, а также происходить физиологические и неврологические нарушения.

- **эмоциональная (материнская) депривация.** Возникает при нарушении эмоционально-положительного общения с матерью, ее испытывают дети-сироты, нежеланные дети. Психологи отмечают следующие нарушения развития, вызванные этим видом психической депривации: интеллектуальное отставание, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, неуверенность в себе, аутизм (замкнутость на себе);

- **социальная депривация.** Отсутствие возможности наблюдать разные модели социальных ролей (воспитание в детском доме, неполной семье, семье с искаженными ролевыми функциями) приводит к трудностям формирования собственного «Я», а затем к детским неврозам, различным формам отклоняющегося поведения [59].

Понятие школьной **дезадаптации** определяется как нарушение (или не возникновение) равновесия, гармонических отношений между ребенком и школьной средой, при котором страдает ребенок [59]. Школьной дезадаптацией или школьной неприспособленностью следует называть только те нарушения и отклонения, которые возникают у ребенка под влиянием самой школы, школьных воздействий или оказываются спровоцированными школой, то есть связанными прямо или косвенно с учебной деятельностью и учебными достижениями. К **педагогическим факторам, вызывающим школьную дезадаптацию** относятся: несоответствие школьного режима и санитарно-гигиенических условий обучения психофизиологическим особенностям детей группы риска; несоответствие темпа учебной работы на уроке учебным возможностям детей риска; экстенсивный характер учебных нагрузок, преобладание отрицательной оценочной стимуляции, конфликтные отношения в семье, возникающие на основе учебных успехов школьников [59].

К **факторам школьной дезадаптации** так же можно отнести следующие укоренившиеся традиции, которые отрицательно влияют на развитие учащихся [59]:

- привычная поза детей во время учебного процесса – сторбленная и напряженно-неестественная. Исследования показали, что при таком

психомоторном и нейровегетативном закреплении уже через 10-15 мин. ребенок испытывает нервно-психические нагрузки и стрессы, сравнимые с теми, что переживают космонавты при взлете;

- обедненная природными стимулами учебная среда: закрытые помещения, ограниченные пространства, заполненные однообразными, искусственно созданными элементами, лишаящими детей живых чувственных впечатлений. В этих условиях происходит угасание образно-чувственного восприятия мира, сужение зрительных горизонтов, угнетение эмоциональной сферы детей;

- вербальный (словесно-информационный) принцип построения учебного процесса, «книжного» изучения жизни. Некритическое восприятие готовой информации приводит к тому, что дети не могут свободно развиваться и реализовывать заложенный в них природный потенциал, теряют способность самостоятельно мыслить;

- дробное, поэлементное изучение знаний, умений и навыков, разрушающее целостность мировосприятия и миропонимания у детей;

- чрезмерное увлечение методиками интеллектуального развития в ущерб чувственному, эмоционально-образному. Реальный образно-чувственный мир заменяется искусственно созданным (виртуальным) миром букв, цифр, символов, что ведет к расщеплению в человеке чувственного и интеллектуального, к распаду важнейшей психической функции – воображения. И как следствие, к раннему формированию шизоидной психической конституции (В.Ф. Базарный).

К специальным педагогическим понятиям коррекционной педагогики относятся «коррекция», «компенсация», «реабилитация», «адаптация».

Коррекция – система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении детей и подростков. Коррекция может выступать как специфические действия, направленные на частичное преодоление недостатка или исправление дефекта (коррекция речи, исправление недостатков зрения, слуха и т.д.) или же как единый педагогический процесс. В рамках единого педагогического процесса выделяют коррекционно-воспитательную и коррекционно-развивающую деятельности. Коррекционно-воспитательная деятельность направлена на изменение познавательных возможностей ребенка, его эмоционально-волевой сферы, изменение личностных качеств, развитие способностей. Коррекционно-развивающее обучение рассматривается как система мер, направленных на решение задач своевременной помощи детям, испытывающим трудности в обучении и школьной адаптации.

Компенсация – сложный и многоаспектный процесс перестройки или замещения нарушенных или недоразвитых психофизиологических функций организма.

Школьная адаптация – процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам и требованиям, к активной познавательной деятельности. Результатом школьной дезадаптации выступают хроническая неуспеваемость, негативное отношение к учению, пропуски занятий, побег из школы и дома, педагогическая запущенность и асоциальное поведение.

Социальная реабилитация понимается как процесс включения ребенка с особенностями психофизического развития и поведения в социальную среду, нормальную общественно-полезную деятельность и адекватные взаимоотношения со сверстниками.

Коррекционная педагогика относится к отрасли «специальная педагогика» и взаимодействует с такими специальными отраслями педагогического знания и соответственно учебными предметами, такими как:

- дефектология – наука о психофизических особенностях развития аномальных детей, закономерностях их обучения и воспитания;
- лечебная педагогика или педагогика здоровья, разрабатывающая комплекс «щадящих» методик образования ослабленных детей;
- реабилитационная педагогика, изучающая проблемы включения в нормальную жизнь попавших в беду, пострадавших детей;
- превентивная педагогика, исследующая вопросы принудительного исправления поведения детей и подростков педагогическими средствами;
- педагогика частных случаев, изучающая особенно сложные случаи воспитания и обучения и создающая методики индивидуального влияния.

2. Причины врожденных и приобретенных нарушений психофизического развития ребенка.

Виды нарушений в развитии ребенка

На развитие ребенка отрицательно могут воздействовать различные факторы во время внутриутробного развития (пренатальная патология), в период рождения (натальная патология) и после рождения (постнатальная патология). К причинам нарушения развития можно отнести генетические заболевания, алкоголизм родителей будущего ребенка, систематическое курение, инфекционные или хронические заболевания матери во время беременности, неблагоприятные экологические условия, некавалифицированная медицинская помощь во время родов. Нарушения в развитии могут вызывать мозговые травмы, генетические факторы, которые определяют особенности развития темперамента, поражения нервной системы. Социальная ситуация развития так же во многом определяет нормальность/аномальность ребенка. Неблагоприятно влия-

ет ограниченный круг общения, нарушения режима питания и отдыха, атмосфера разлада и напряженности в семье (скандалы и ссоры), эмоциональная депривация (недостаточность эмоционально положительного контакта со взрослыми), социально-педагогическая запущенность. Когда ребенок идет в школу, социальное пространство его жизнедеятельности расширяется и одновременно увеличивается количество рисков, связанных со школьным обучением. Неблагоприятный психологический климат школы, школьные перегрузки, приводящие к стрессам, страхи, вызванные процессом обучения, также выступают в качестве причин нарушения развития ребенка.

Таким образом, под **причиной отклонения в развитии**, понимают воздействие на организм внешнего или внутреннего неблагоприятного фактора, который определяет специфику поражения или нарушения развития психомоторных функций [68]. В научной и учебной литературе выделяют две группы причин, которые приводят к нарушениям психофизического развития: эндогенные (генетические) и экзогенные (факторы среды).

Почти любое более или менее длительное неблагоприятное воздействие на развивающийся мозг ребенка может привести к отклонениям в психомоторном развитии. Их проявления будут различны в зависимости от (Е.М. Мастюкова):

- времени неблагоприятного воздействия, то есть на каком этапе развития мозга оно имело место;
- длительности неблагоприятного воздействия;
- наследственной структуры организма и прежде всего центральной нервной системы;
- социальных условий, в которых воспитывается ребенок.

Все вышеуказанные факторы в комплексе определяют ведущий дефект, который проявляется в виде недостаточности интеллекта, речи, зрения, слуха, моторики, нарушений эмоционально-волевой сферы, поведения. Если возникает несколько нарушений, тогда говорят об осложненном или сложном дефекте.

Сложный дефект характеризуется сочетанием двух или более нарушений, в одинаковой степени определяющих структуру аномального развития и трудности обучения и воспитания ребенка. Например, сложный дефект имеет место у ребенка с одновременным поражением зрения и слуха, или слуха и моторики и т.п. При **осложненном дефекте** возможно выделение ведущего, или главного, нарушения и осложняющих его расстройств. Например, у ребенка с нарушениями умственного развития могут наблюдаться не резко выраженные дефекты зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, эмоциональные и поведенческие расстройства. Как ведущий, так и осложняющий дефект мо-

гут иметь характер, как повреждения, так и недоразвития (Е.М. Мастюкова).

В настоящее время обнаруживается все больше нарушений в развитии ребенка, важно в раннем возрасте заметить нарушения и нейтрализовать причины их возникновения. Особенностью детского мозга является то, что даже его небольшое поражение отрицательно сказывается на всем процессе созревания центральной нервной системы. Недостаточность или отсутствие ранних лечебно-коррекционных и педагогических мероприятий ведут к возникновению **вторичных нарушений** в развитии, которые затрагивают прежде всего те психические функции, которые наиболее интенсивно развиваются в раннем и дошкольном возрасте (речь, тонкая дифференцированная моторика, пространственные представления, произвольная регуляция деятельности). Например, у детей с недостатками слуха нарушается понимание обращенной речи, с трудом формируются активный словарь и связная речь. При дефектах зрения ребенок испытывает затруднения при соотношении слова с обозначаемым предметом, он может повторять многие слова, не достаточно понимая их значения, что задерживает развитие смысловой стороны речи и мышления.

В психолого-педагогической литературе представлено большое количество классификаций нарушений психофизического развития ребенка. Такие классификации позволяют помочь в понимании причин нарушений развития и выборе наиболее адекватных форм коррекции.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании можно выделить **три группы нарушений психофизического развития:**

1) физическое и (или) психическое нарушения — отклонения от нормы, ограничивающие социальную деятельность и подтвержденные в порядке, установленном законодательством;

2) множественные физические и (или) психические нарушения — два и более физических и (или) психических нарушений, подтвержденных в порядке, установленном законодательством;

3) тяжелые физические и (или) психические нарушения — физические и (или) психические нарушения, подтвержденные в порядке, установленном законодательством, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами (в том числе специальными) является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основных знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков и элементарной профессиональной подготовки.

К основным категориям детей с нарушениями развития относят [108]: детей с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие), с нарушениями зрения (незрячие, слабовидящие), с тяже-

лыми нарушениями речи (логопаты), с нарушениями интеллектуального развития (умственно отсталые, дети с задержкой психического развития), с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с выраженными нарушениями поведения (аутизм, психопатические формы поведения).

Одну из наиболее системных классификаций нарушений развития детей приводит А.И. Белов (рис. 13.1).

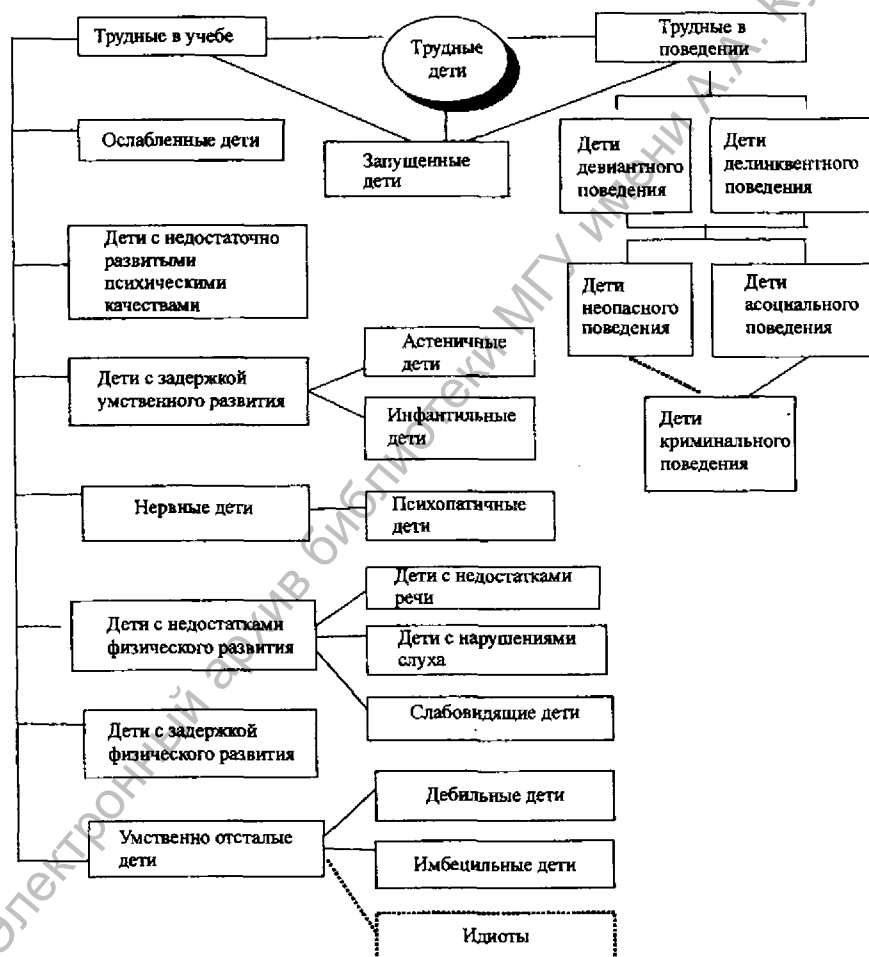


Рис. 13.1 Классификация дезадаптированных детей по А.И. Белову [32]

Таким образом, существует большое количество классификаций нарушений развития ребенка, но можно выделить группы наиболее общих оснований для этих классификаций, к которым относятся: причины нарушений; виды нарушений с конкретизацией их характера и последствия нарушений, которые сказываются в дальнейшей жизни.

3. Законодательно-нормативная база функционирования и развития системы специальных учреждений

Правовые, экономические, социальные и организационные основы специального образования определяет **Кодекс Республики Беларусь об образовании**, который направлен на создание необходимых условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития.

Специальное образование – обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с особенностями психофизического развития, посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования. **Целями специального образования** выступают: реализация прав лиц с особенностями психофизического развития на получение образования и коррекционной помощи путем обеспечения их доступности и создания для этого специальных условий; социальная адаптация и интеграция их в жизнь общества, приобретение навыков самообслуживания, подготовка к трудовой, профессиональной, семейной жизни.

Государственная политика в сфере специального образования направлена на:

- создание благоприятных правовых, экономических, социальных и организационных условий для реализации прав лиц с особенностями психофизического развития на получение образования;
- развитие системы специального образования;
- обеспечение лицам с особенностями психофизического развития условий для получения образования в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями на всех уровнях основного образования;
- создание условий для своевременного выявления детей с особенностями психофизического развития, оказания им ранней комплексной и коррекционно-педагогической помощи;
- создание условий для развития интегрированного обучения и воспитания;
- социально-психологическую поддержку семей, воспитывающих лиц с особенностями психофизического развития.

Большое значение для развития специального образования и взаимобогащения теории и практики специального образования играет

ние детей, имеющих особенности психофизического развития, осуществляются в учреждениях образования общего типа, создавших специальные условия для пребывания и получения образования такими лицами. К специальным условиям относятся специальные учебные программы и методики, индивидуальные технические средства обучения, специальные учебники и учебные пособия, адаптированная среда жизнедеятельности, различные виды помощи и поддержки (педагогические, медицинские, социальные). Учреждения образования общего типа создают вышеуказанные условия для интегрированного обучения с учетом психофизических нарушений. В таких образовательных учреждениях могут открываться специальные классы или группы, классы интегрированного (совместного) обучения и воспитания, пункты коррекционно-педагогической помощи, центры профессиональной и социальной реабилитации в учреждениях профессионально-технического образования. Порядок их открытия и функционирования определяется Министерством образования Республики Беларусь.

Дети с особенностями психофизического развития, которые по медицинским показаниям временно или постоянно не могут посещать образовательные учреждения могут обучаться на дому. Такое обучение организует аккредитованное учреждение образования по месту жительства ребенка или же то образовательное учреждение, где обучался ребенок до возникновения медицинских показаний.

Для детей с особенностями психофизического развития, которые находятся на стационарном лечении в организациях здравоохранения, создаются условия и для получения образования.

Специальное образование в учреждениях социального обслуживания регулируется законодательством Республики Беларусь о социальном обслуживании. В систему социального обслуживания наряду с другими органами и учреждениями включаются социально-реабилитационные центры, центры психолого-педагогической помощи, детские дома-интернаты для детей с особенностями психофизического развития.

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 13

1. Завершите предложения.

- а) коррекционная педагогика – это
- б) коррекция – это
- в) компенсация – это

2. Заполните пропуски.

Приведите примеры эндогенных и экзогенных причин нарушений психофизического развития ребенка.

Эндогенные причины	Экзогенные причины
.....	

3. Завершите предложения.

- а) К видам психической депривации относятся
- б) Под причиной отклонения в развитии понимают
- в) Социальная реабилитация – это.....

4. Ответьте на вопрос.

С какими отраслями специального педагогического знания связана коррекционная педагогика?

5. Установите соответствие причин нарушений в развитии детей и их характеристик, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|---|--|
| 1) неблагоприятная социальная ситуация развития | а) недостаточность эмоционально положительного контакта со взрослыми |
| 2) эмоциональная депривация | б) неблагоприятный психологический климат школы, стрессы, вызванные школьными перегрузками, страхи, вызванные процессом обучения и др. |
| 3) риски, связанные со школьным обучением | в) ограниченный круг общения, нарушения режима питания и отдыха, атмосфера разлада и напряженности в семье |

6. Вставьте пропущенное.

К участникам образовательного процесса в сфере специального образования относятся: обучающиеся и ... с особенностями психофизического развития, ..., а также специалисты, осуществляющие деятельность в данной сфере.

7. Выберите все варианты правильного ответа.

Двигательная депривация возникает в результате:

- а) обедненной среды;
- б) отсутствия эмоционально-положительного общения с матерью;
- в) резкого ограничения движений ребенка;
- г) нехватки сенсорных раздражителей;
- д) пеленания грудного ребенка;
- е) воспитания в неполной семье.

8. Вставьте пропущенное.

Дополните структуру системы специального образования

- а) участники образовательного процесса;

- б).....
- в).....
- г) научно-методические организации;
- д).....

9. Завершите предложение.

Уровни основного образования, на которых может осуществляться специальное образование следующие.....

10. Завершите предложения

а) Специальные общеобразовательные школы обеспечивают получение общего базового и среднего образования и создаются для детей с нарушениями.....

б) Вспомогательные школы создаются для обучения и воспитания, коррекции психофизических нарушений и социальной адаптации детей с.....

в) Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации обеспечивают

Лабораторный практикум

1. Прочитайте п. 3 главы 2. «Причины и условия деформации личностного развития ребенка» в учебнике Гонеева А.Д. и др. «Основы коррекционной педагогики» / под ред. В.А. Сластенина. – М., 1999 г. и составьте подробную структурно-логическую схему учебного материала.

2. По материалам периодической педагогической печати подготовьте аннотацию на любую статью по проблеме «Коррекционно-педагогическая помощь детям в учебных заведениях разного типа».

3. С помощью любой поисковой системы (Googl, Mail, Rambler и др.) найдите в глобальной сети Интернет сайты с информацией по одной из следующих проблем:

- Детские страхи и пути их преодоления.
- Причины детской агрессивности и пути ее преодоления.
- Суицидальное поведение в детском возрасте.
- Детские неврозы как фактор нарушений в поведении.
- Гиперактивные дети.
- Застенчивость и замкнутость ребенка как социальное заболевание.
- Детская ложь.
- Упрямство ребенка как одно из ранних проявлений нарушения поведения.

Систематизируйте найденную информацию и представьте ее группе.

Тема 14

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Большая вина учителей и директоров школ в том, что они не стремятся дойти до истока, почему ребенок стал трудным. Так же как врач тщательно исследует организм больного, ищет и находит причину возникновения болезни, чтобы потом приступить к лечению, так и учитель – если он только настоящий учитель! – должен вдумчиво, внимательно, терпеливо исследовать, изучать умственное, эмоциональное, моральное развитие ребенка.

В.А. Сухомлинский

Вопросы для изучения

1. Понятие «девиантное поведение». Виды отклоняющегося поведения.
2. Факторы и причины девиантного поведения учащихся.
3. Методы и приемы педагогического воздействия на подростков, склонных к девиантному поведению.
4. Работа классного руководителя с неблагополучными семьями.
5. Взаимодействие классного руководителя, социального педагога и школьного психолога.

Понятия темы: асоциальное поведение, акцентуации характера, девиантное и делинквентное поведение, критерии отклонения поведения от нормы, нарушения поведения, методы и приемы воспитания «трудных» детей, поступок, проступок и правонарушение, психологические (характерологические) поведенческие реакции, типы семейного воспитания, ведущего к нарушениям в развитии и поведении.

Основная литература

1. Антипова Е.В. Введение в коррекционную педагогику: конспекты лекций. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2009. – 124 с.
2. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
3. Кондрашенко В.Т., Игумнов С.А. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция: учеб. пособие. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 365 с.

4. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: учеб. пособие для студ. сред. спец. учебных заведений. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 352 с.
5. Положение о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования // Зборнік нарматывных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі, 2006. – № 15(594). – С. 3 – 11.

Дополнительная литература

1. Гонсев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 280 с.
2. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнова и др.; под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
3. Никончук А.С. Девиантность в контексте социально-педагогической работы // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2008. – № 1. – С. 13 – 20.
4. Раттер М. Помощь трудным детям: пер. с англ. / общ. ред. А.С. Спиваковской. – М.: Прогресс, 1987. – 424 с.

Темы рефератов

1. Общая характеристика поведенческих отклонений в развитии детей.
2. Профилактика вредных привычек среди подростков.
3. Суицидальное поведение личности, его характеристика.
4. Особенности суицидального поведения в детском возрасте.
5. Виды и содержание профилактической работы, направленной на преодоление детской преступности.
6. Нарушения в эмоционально-волевой сфере как фактор негативной девиации подростков.
7. Типы семейного воспитания, негативно влияющие на развитие и поведение ребенка.
8. А.С. Макаренко о типах родительского авторитета.
9. Вопросы семейной педагогики в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского.
10. Коллектив как фактор и условие предупреждения отклоняющегося поведения в подростковом возрасте.
11. Работа классного руководителя с семьями социального риска.

1. Понятие «девиантное поведение».

Виды отклоняющегося поведения

Девиантное (отклоняющееся) поведение человека или группы – поведение, не соответствующее принятым в данном сообществе нормам, ценностям, стереотипам и т.п. Наряду с девиантным выделяется делин-

квентное поведение, которое связано уже не только с нарушениями норм морали, но и права. Отклоняющееся от нормы поведение также называют асоциальным, аномальным, неправильным, искривленным и др.

Строго научного определения норма личности не существует. Л.С. Выготский указывал на тот факт, что понятие нормы принадлежит к числу самых трудных и неопределенных научных представлений. Между нормальным типом поведения и болезненным или патологическим находится огромное количество переходных форм. Патологические проявления личности диагностируются и корректируются врачами психоневрологами, психиатрами. Педагоги же работают со здоровыми детьми, у которых проявляются осложнения психического и личностного развития как отклонения от нормы, а не симптомы психического заболевания. Таким образом, нарушения поведения могут включать как отклонения в поведении здорового человека, так и нарушения поведения при нервно-психических заболеваниях. **Нарушения поведения** – это отклонения от нормы внешне наблюдаемых действий (поступков), в которых реализуется внутреннее побуждение человека. Они могут проявляться как в практических действиях, так и в высказываниях, суждениях [54].

Психологические проблемы, временные эмоциональные расстройства, нарушения поведения часто встречаются у большинства детей и являются неотъемлемой частью процесса развития. Такие нарушения называются также факторами риска и в целом проявляются в школьной неуспеваемости и асоциальном поведении. Асоциальное поведение чаще всего выражается в игнорировании существующих требований, противоправных действиях, пьянстве, бродяжничестве, сквернословии, сексуальной распущенности и пр.

Проявлениями отклоняющегося от нормы поведения детей выступают психологические реакции. Под **психологической** (характерологической) ситуационно-личностной **реакцией** понимают преходящие, ситуационно обусловленные отклонения в поведении ребенка или подростка, которые проявляются преимущественно в определенной микросреде (семья, школа и т.п.), имеют четкую психологическую направленность на определенных лиц, не ведут к временному нарушению социальной адаптации и не сопровождаются соматовегетативными расстройствами [54].

Существует проблема определения границы между отклоняющимся от нормы поведением и симптомом психического заболевания.

М. Раттер для оценки возможного отклонения от нормы в любом поведении относит следующие критерии:

Нормативы, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка. Например, тревога при разлуке с близкими очень типична для начинающих ходить малышей (это настолько типично, что безразличная реакция ребенка этого возраста на разлуку с роди-

телями – возможная причина для беспокойства). Однако у подростка болезненное переживание разлуки с близкими будет явлением весьма редким и поэтому ненормальным.

Длительность сохранения расстройства. Так, например, почти каждый ребенок прошел через фазу нежелания ходить в школу. Это могло быть единственным днем в жизни или длиться несколько недель. Сохраняющееся же многие месяцы и даже годы нежелание ходить в школу естественно вызывает тревогу.

Жизненные обстоятельства. Временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии детей – явление обычное и нормальное. Развитие никогда не происходит гладко, а явления временного регресса встречаются довольно часто.

Социокультурное окружение. Дифференциация нормального и аномального поведения не может быть абсолютной. То, как ведет себя ребенок, должно оцениваться с точки зрения норм его непосредственной социокультурной среды.

Степень нарушения. Лишь в крайних случаях заслуживают внимания симптомы, изолированно наблюдающиеся в поведении ребенка. Более пристально следует изучать детей с множественными эмоциональными или поведенческими расстройствами.

Тип симптома. Одни симптомы бывают преимущественно обусловлены неверным воспитанием, другие – психическим расстройством.

Тяжесть и частота симптомов. Когда говорят, что у ребенка бывают ночные кошмары, вспышки ярости, тики или какие-то другие неблагоприятные симптомы, очень важно выяснить частоту их проявления и ясно представить себе реальную картину нарушения.

Изменение поведения. Анализируя детское поведение, следует сравнивать его проявления не только с теми чертами, которые характерны для детей вообще, но и с теми, которые являются обычными для данного ребенка. Если в поведении ребенка возникли изменения, которые трудно объяснить законами нормального созревания и развития, к этим изменениям следует всегда относиться внимательно.

Ситуационная специфичность симптома. Существует распространенное мнение, согласно которому симптом, проявление которого не зависит от какой бы то ни было ситуации, отражает более серьезное расстройство, чем симптом, возникающий только в определенной обстановке.

М. Раттер указывает на важность учета всех вышеописанных факторов, при определении отклонения поведения от нормы. Кроме данных о частоте симптома, по мнению М. Раттера, необходимо учитывать, насколько отклонение от нормы повреждает развитие. Сильные переживания, ограничение возможностей социального развития, препятствия на пути развития и влияние нарушения поведения ребенка на других лю-

дей – четыре основных критерия того, что девиантное поведение повреждает развитие, выступает признаком психического заболевания.

По мнению А.Е. Личко, патологическая реакция отличается от вариантов нормального поведения подростка следующими критериями:

1) склонностью к генерализации, т.е. способностью возникать в самых различных ситуациях и вызываться самыми различными, в том числе неадекватными, поводами;

2) склонностью приобретать свойство патологического стереотипа, повторяя как клише по разным поводам один и тот же поступок;

3) склонностью превышать «потолок» нарушения поведения, никогда не превышаемый той категорией сверстников, с которой растет подросток, и той группой, к которой он принадлежит;

4) склонностью приводить к социальной дезадаптации.

Нарушения развития проявляются наиболее резко в эмоционально-волевой сфере и характере ребенка.

Детские поведенческие реакции [54]

Реакция отказа проявляется отсутствием или снижением стремления к контактам с окружающими. Дети отличаются малообщительностью, общей заторможенностью, нередко испытывают чувство отчаяния, страх перед всем новым, отказываются от пищи, привычных игр, не отвечают на вопросы, стремятся к уединению. Реакция отказа часто возникает у детей при внезапном отрыве их от родителей, семьи, привычной обстановки (помещение в детский сад, больницу, детдом, в чужую семью и т.п.).

Реакция оппозиции (сопротивление). Активная оппозиция может выражаться в нарочитой грубости, непослушании, вызывающем поведении, категорических отказах выполнять какие-либо поручения. Иногда такая реакция сопровождается плачем, бранью, разрушительными и даже агрессивными действиями. Психологическая реакция оппозиции возникает в условиях психотравмирующей ситуации и направлена на определенных лиц, которых ребенок считает обидчиками и виновниками его переживаний. Такие реакции обычно бывают кратковременными и не склонны к фиксации.

Патологические реакции этого типа отличаются разнообразием и интенсивностью проявлений. По сравнению с психологическими, они более продолжительны, выходят за пределы той микросреды, в которой возникли, и могут быть направлены не только на «обидчиков», но и на других людей.

Реакция пассивной оппозиции у подростков чаще всего проявляется отказом от еды и выполнения тех или иных требований и поручений, уходами из дому, суицидальным поведением.

Реакция имитации характеризуется стремлением во всем подражать определенному лицу или образу. Чаще всего это реальный человек, пользующийся авторитетом у ребенка, конкретный герой из книги или кино, но иногда ребенок (подросток), может подражать вымышленному герою, поведение и характерологические качества которого соответствуют его идеалам. Наряду с имитацией положительных качеств и поступков в детском и подростковом возрасте особенно легко и охотно копируются асоциальные формы поведения (сквернословие, бродяжничество, хулиганские поступки, воровство, разврат), а также вредные привычки (курение, пьянство, употребление наркотиков).

Реакция компенсации свойственна как детям, так и подросткам и характеризуется стремлением скрыть или восполнить свою слабость, несостоятельность в одной области деятельности – успехом в другой. Нередко подросток, с трудом усваивающий учебный материал, бравирует своим незнанием, подчеркнуто пренебрежительно относится к учебе, третирует отличников, систематически совершает в классе «геройские» поступки, приводящие в восхищение его менее «смелых» товарищей по классу.

Реакция гиперкомпенсации. Характеризуется стремлением ребенка или подростка добиться высших результатов именно в той области, где он оказался несостоятельным. Физически слабый ребенок посредством упорных, порой изнуряющих тренировок достигает блестящих спортивных результатов. При этом сенситивный, робкий и неуклюжий подросток выбирает такие виды спорта, где нужна смелость, ловкость, физическая сила (самбо, каратэ и т.п.). Склонные к фобиям и плохо переносящие боль испытывают себя темнотой, уходя ночью в лес одни, приучаются ночью спать в холоде на жесткой постели. Стремление доказать себе и окружающим свое бесстрашие нередко толкает подростков на безрассудные, опасные для жизни поступки (прыгают в воду с большой высоты, ходят по карнизам домов и т.п.).

В подростковом возрасте эти реакции могут сохраняться, и к ним прибавляется **«подростковый комплекс»** – специфически подростковые поведенческие модели как реакция на воздействия окружающей социальной среды» [19, с. 196]. В.Т. Кондрашенко и С.А. Игумнов характеризуют следующие подростковые реакции [54].

Реакция эмансипации. В основе реакции лежит характерная для подростков потребность в освобождении от контроля и опеки взрослых, протест против установленных правил и порядков, стремление к независимости, самостоятельности и самоутверждению себя как личности. Указанные возрастные психологические особенности обычно проявляются непереносимостью возражений и критики в свой адрес, нетерпимым отношением к опеке и покровительству, плохой адаптацией к существующим порядкам, законам и традициям.

Реакция группирования со сверстниками. Для многих подростков объединение в неформальные группы и асоциальный образ жизни являются одной из форм протеста против привычного уклада жизни, опеки со стороны старших. Группа сверстников для подростка служит важным каналом информации и новой формой межличностных отношений, где подростки глубже познают окружающих и самого себя. Подростковая группа представляет собой новый специфический вид эмоциональных контактов, невозможных в семье.

Реакция увлечения (хобби-реакция). Увлечение – это выраженный стойкий интерес к чему-либо, сопровождающийся чаще всего такими сложными чувствами, как одухотворенность, восторженность, влюбленность и т.д. Для многих подростков увлечения – это средство самовыражения, коммуникации с себе подобными, идентификации, средство достижения престижного статуса в своей среде. И то, что взрослым в увлечениях подростков подчас кажется странным и ненужным, для самих подростков представляется важным и интересным.

Нередко в ответ на сложную для подростка психотравмирующую ситуацию увлечения приобретают утрированную форму, захватывают все стороны жизни, поглощают все свободное время. Тогда интересы подростка становятся односторонними. Увлеченный чем-либо одним, он забрасывает другие дела, запускает учебу, заводит сомнительные знакомства. Нередко для реализации своего увлечения подростки начинают заниматься обманом, мошенничеством, спекуляцией, мелким воровством.

Реакции, обусловленные сексуальным влечением. Ведущая роль в формировании этих реакций принадлежит повышенному, но в то же время недостаточно дифференцированному половому влечению. Для подросткового возраста характерны сексуальные фантазии, рассуждения на темы секса, увлечение литературой, в которой описываются эротические сцены, и кинофильмами «про любовь», проявления сексуальной активности и др.

Реакции, обусловленные формированием самосознания. Осознание своей особенности, несхожести с другими небезразлично для любого подростка, но нередко в условиях психотравмирующей ситуации внимание на этих вопросах заостряется, а поиски ответа сопровождаются эмоциональным напряжением, чувством растерянности, тревогой и нарушением поведения.

Реакции, связанные с повышенным вниманием к своей внешности (дисморфореакции). Подростков рано начинают волновать особенности внешности и физического развития. Они болезненно относятся к любым отклонениям от «нормы», тем более что за эталон принимаются кинозвезды, выдающиеся спортсмены и т.п. Сравнивая себя с ними, подростки находят «недостатки» в своей внешности, а это, в свою очередь,

вызывает чувство беспокойства, неуверенности в себе, доходящие иногда до навязчивого страха (дисморфобия) или сверхценной идеи физического недостатка (дисморфомания). Но чаще всего (в 80% случаев) дело ограничивается ситуационно-личностными реакциями, носящий преходящий характер.

Реакции, связанные с повышенным вниманием к своему внутреннему миру (рефлексиореакции). Такие подростки отличаются эгоцентризмом, односторонностью суждений, легкой ранимостью при ироническом отношении к сфере их интересов. Для них характерна интровертированность (погруженность в себя и собственные мысли), обществу сверстников они предпочитают чтение книг. Однако под внешним безразличием обычно кроется повышенная впечатлительность и чувствительность, большинство из них болезненно переживают собственную некоммуникабельность. Толчками к возникновению рефлексиореакции могут послужить переход к самостоятельному образу жизни, разочарование в поступках взрослых или даже несвоевременно прочитанная книга.

В.В. Ковалев основными критериями перехода психологических реакций в патологические считает:

- 1) распространение реакции за пределы той ситуации и микросреды, где они возникли;
- 2) утрату психологической понятности поведения;
- 3) присоединение невротических расстройств (колебания настроения, раздражительность, истощение, нарушения сна).

Характер человека формируется на протяжении жизни, в процессе общения и взаимоотношения с другими людьми. Иметь характер – значит заявлять о себе другим, о своем отличии от всех. В психологии типология характера отсутствует. Наиболее интересные и жизненно правдивые описания характера возникли на стыке психологии и психиатрии. Эти типологии принадлежат психиатрам-практикам, обобщившим в них многолетний опыт реабилитационной и психокоррекционной работы с людьми. В основном типологии были созданы в работе со взрослыми. К ним относятся типологии характера К. Юнга, Э. Кречмера, П.Б. Ганнушкина, К. Леонгарда [107].

Одна из наиболее полных современных типологий характера на материале подростков разработана А.Е. Личко. Достоинство его типологии заключается в том, что она включает в себя описание нормальных, акцентуированных и патологических характеров. Важное место в типологии характеров подростков А.Е. Личко занимает понятие «акцентуация характера», выступающее основой типологии. Под акцентуацией характера понимают крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены. Это своего рода «заострение» определенного свойства, которое сказывается на всем поведении субъекта,

создает особый стиль его действий и поступков. А.Е. Личко выделяет следующие типы характеров (его основные акцентуации): гипертимный, циклоидный, лабильный, астеноневротический, сенситивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный, смешанный типы [64].

Гипертимный тип. Подростки, относящиеся к этому типу, с детства отличаются большой шумливостью, общительностью, самостоятельностью, склонностью к озорству. В школе, несмотря на хорошие способности, живой ум, умение схватывать все на лету, учатся неровно из-за неусидчивости, отвлекаемости, недисциплинированности. Отличаются почти всегда хорошим, даже несколько приподнятым настроением, брызжущей энергией. Плохо переносят жесткую дисциплину и строго регламентированный режим. В необычных ситуациях не теряются, проявляют находчивость. Всегда тянутся к компании, стремятся к лидерству. Отходчивы, быстро мирятся после ссор. «Слабым местом» гипертимного типа является непереносимость однообразной обстановки, а также монотонного труда.

Циклоидный тип. Характеризуются сменой фазы повышенной активности фазой пониженной деятельности, при которой отмечается вялость, упадок сил. Труднее становится учиться. Общение с окружающими начинает тяготить, компаний избегают. Жалуются на скуку. В период подъема циклоидные подростки выглядят как гипертимные. Бросаются в глаза несвойственные им обычно шутки и желание везде и всюду поспеть.

Лабильный тип. Главная черта – крайняя подвижность настроения; оно меняется часто и по незначительным поводам. Маломотивированные смены настроения могут создавать у окружающих впечатление поверхностности и легкомыслия. Однако этих подростков отличают глубокие чувства и привязанность, преданная дружба. Любят компании, новую обстановку. Чутки к вниманию окружающих, к похвалам и поощрениям. Не склонны к заносчивости и к самолюбию. Не стремятся к роли лидера в группе сверстников. Самооценка отличается искренностью и умением правильно отмечать черты своего характера.

Астеноневротический тип. Главными чертами являются повышенная утомляемость, раздражимость и склонность к ипохондрии. Утомляемость особенно проявляется при умственных занятиях или при физических и эмоциональных напряжениях. Раздражительность ведет к внезапным аффективным вспышкам, легко сменяется раскаянием и слезами. Такие подростки внимательно прислушиваются к малейшим телесным ощущениям, охотно лечатся. К сверстникам тянутся, ищут компанию, но быстро от нее устают и предпочитают одиночество или общение с одним близким другом. Психологической защитой в трудной ситуации

становится стремление оградить себя от физической и психической нагрузки.

Сенситивный тип. Для этого типа характерны две главные черты: чрезмерная впечатлительность и чувство собственной неполноценности. В себе видят много недостатков, особенно в области морально-этических и волевых качеств. Рано формируются чувство долга, ответственность, чрезмерные моральные требования к себе и окружающим. В выборе приятелей и дружбе разборчивы. Близкого друга предпочитают шумной компании, охотно уступают ему лидерство. Свою робость и застенчивость стремятся преодолеть активной общественной работой. Самооценка отличается высоким уровнем объективности. Лгать и притворяться не любят и не умеют. Ударом по слабому звену обычно служит ситуация недоброжелательного внимания окружающих, насмешки или подозрения в неблагоприятных поступках.

Психоастенический тип. Главными чертами психоастенического типа являются нерешительность, склонность к бесконечным рассуждениям, тревожная мнительность в виде опасений за будущее, любовь к самоанализу, легкость возникновения навязчивых опасений. Психологической защитой от постоянной тревоги за будущее становятся приметы и ритуалы, а также педантизм и формализм, стремление все заранее предусмотреть. Реакция гиперкомпенсации в отношении своей нерешительности и неуверенности может проявиться в неожиданных, самоуверенных и безапелляционных высказываниях, утрированной решимости и скоропалительности действий в моменты, когда как раз требуются осмотрительность и осторожность. Самооценка, несмотря на склонность к самоанализу, далеко не всегда отличается правильностью и полнотой.

Шизоидный тип. Главными чертами являются замкнутость и недостаток интуиции в общении. Трудно устанавливают неформальные эмоциональные контакты; эта неспособность нередко тяжело переживается. Быстрая истощаемость в контакте побуждает к еще большему уходу в себя. Недостаток интуиции проявляется также и в неумении понять чужие переживания, угадать желания других, догадаться о невысказанном вслух. Внутренний мир почти всегда закрыт для других и заполнен фантазиями, которые предназначаются только для самих себя и служат утешением честолюбия или носят эротический характер. Увлечения отличаются силой, постоянством. Ударом по «слабому звену» шизоидной акцентуации являются случаи, когда необходимо быстро и легко вступить в неформальные контакты с окружающими.

Эпилептоидный тип. Главной чертой эпилептоидного типа является склонность к периодам злобно-тоскливого настроения с накапливающим раздражением и поиском объекта, на котором можно сорвать зло. В группе пытается устанавливать порядок, выгодный для себя. Власть над другими

может оказаться ударом по его слабому звену. Упоенный ею, он теряет контроль над собой, настолько подавляет и угнетает попавших к нему в зависимость, что против него зреет всеобщий бунт, который лишает его былых преимуществ и надолго дезадаптирует. Среди увлечений должна быть отмечена склонность к азартным играм. Обычными чертами являются вязкость, тугоподвижность, тяжеловесность, инертность. Мелочная скрупулезность, дотошное соблюдение всех правил, педантизм могут рассматриваться как способ компенсации собственной инертности.

Истероидный тип. Главной чертой является эгоцентризм, ненасытная жажда внимания окружающих к своей особе, потребность вызывать удивление, восхищение, почитание, сочувствие. У подростков это проявляется в стремлении привлечь внимание сверстников, нередко нарушениями дисциплины. Истероидная акцентуация часто сочетается с психическим инфантилизмом – детской реакцией на утрату или уменьшение внимания со стороны близких. Обладая хорошим интуитивным чутьем настроения в группе, еще только вызревающих в ней желаний и событий, истероидные подростки становятся их первыми выразителями. Но вожаками они оказываются на час, так как перед трудностями пасуют, друзей легко предают; лишенные восхищенных взглядов, сразу теряют весь задор. Неудачи в кругу сверстников истероиды склонны вымещать на своих родителях. Любимые, избалованные с детства, к удивлению своих родителей, они платят им холодностью, а то и озлоблением.

Неустойчивый тип. Рано появляется повышенная тяга к удовольствиям, развлечениям, праздности, безделью. Убегают с уроков в кино или просто погулять по улице. Охотно подчиняются и подражают тем, чье поведение сулит наслаждения, веселье и смену легких впечатлений. Готовы все дни проводить в уличных компаниях. Глубокой любви к близким никогда не питают. К семейным заботам и бедам относятся с равнодушием. Неспособны сами занять себя, плохо переносят одиночество, в компаниях прежде всего ищут развлечений. Трусость и недостаточная инициативность приводят к тому, что неустойчивые подростки легко становятся послушным орудием асоциальных групп.

Конформный тип. Главная черта этого типа – постоянная и чрезмерная приспособляемость к своему непосредственному окружению. Жизненное правило – думать «как все», поступать «как все». От окружающих стараются ни в чем не отстать, но не любят выделяться, забежать вперед. Стремясь всегда соответствовать своему окружению, совершенно не могут ему противостоять. В хорошем коллективе становятся неплохими людьми, исполнительными работниками. В плохой компании усваивают ее обычаи и привычки, манеры и поведение. Новое не любят потому, что не могут к нему быстро приспособиться. Предпочитают стабильное окружение и раз навсегда установленный порядок. Сла-

бое место в конформном характере – непереносимость резких перемен. Ломка жизненного стереотипа, лишение привычного общества могут послужить причиной реактивных состояний.

Смешанные типы. На смешанные типы падает половина случаев явных акцентуаций. Черты одних типов сочетаются друг с другом довольно часто, а других – практически никогда. Существует два рода сочетаний, различных по природе: типы промежуточные и типы амальгамные. Промежуточные типы представляют сочетания, например, лабильного с астеноневротическим и сенситивным; астеноневротического с сенситивным; выделяются лабильно-циклоидный, конформно-гипертимный типы. Амальгамные типы – это тоже смешанные типы, но иного рода. Они формируются как следствие напластования на черты одного типа черт другого в силу неправильного воспитания или иных хронически действующих психогенных факторов.

Подростки с явными акцентуациями характера составляют группу повышенного риска. Так как существует определенная зависимость между основными формами девиантного поведения (пьянство, правонарушения, бродяжничество, сексуальные девиации, суицидальное поведение и т.д.) и типами особенностей (акцентуации) характера [54; 64], важно грамотно диагностировать характерологические проявления и прогнозировать возможные варианты нарушений в поведении подростков. Такой подход при организации работы с трудными подростками позволит конкретизировать профилактическую работу и даже осуществлять превентивную коррекцию отклоняющегося поведения.

2. Факторы и причины девиантного поведения учащихся

Для того чтобы осуществлять коррекционную работу и оказывать помощь по исправлению недостатков, связанных с девиантным поведением, необходимо понимать факторы и причины негативной девиации учащихся. В психолого-педагогической и медицинской литературе существует множество классификаций предпосылок и причин отклоняющегося поведения. Например, А.С. Никончук выделяет следующие предпосылки негативной девиации [76]:

1. Психобиологические (нервно-психические заболевания и патологии, отставание в умственном развитии, последствия перенесенных черепно-мозговых травм, тяжелые болезни, врожденные аномалии и др.).

2. Психолого-педагогические:

- нервозность атмосферы взаимоотношений в семье,
- недостаточный профессионализм учителей (личностное несоответствие, неучет возрастных особенностей, неоправданная излишняя строгость, бестактность, неумение вызвать познавательный интерес и др.),

– применение силы, угроз, стыжения, наказания как ведущих стимулирующих воздействий в педагогическом процессе;

– педагогически неверные взаимоотношения учителей с родителями учащихся, выражающиеся в публичных обсуждениях успехов и поведения учащихся, эмоциональных жалобах и просьбах к родителям о принятии мер путем записей в дневниках и т.п.

– игнорирование или недооценка всевозможных институтов социума, имеющих возможность организовать досуг детей, не использование их воспитательно-развивающего потенциала.

3. Социально-психологические предпосылки, связанные с формализмом, бездушием и непрофессионализмом тех, кто по своему должностному функционалу призван работать с подростками и семьями группы риска.

4. Личностные проблемы (трудновоспитуемость как результат возрастных кризисов, школьная неуспеваемость, бродяжничество, выраженная безответственность, аддикции (зависимости) и др.).

5. Социальные условия (неблагополучная семья и группы сверстников асоциальной ориентации). Если для подростка значимой референтной группой станет группа негативных девиантов, то через призму их мировосприятия подросток станет воспринимать жизненные ценности и мир в целом.

Традиционно причины отклоняющегося поведения подразделяют на две большие группы [13]:

- причины, связанные с психическими и психофизиологическими расстройствами;

- причины социального и психологического характера.

Среди причин социального и психологического характера исследователи традиционно выделяют:

- дефекты правового и нравственного сознания;
- содержание потребностей личности;
- особенности характера;
- особенности эмоционально-волевой сферы [13].

Как отмечают В.Т. Кондрашенко и С.А. Игумнов, девиантное поведение сохраняет свою тесную связь с личностью и ее непатологическими отклонениями (нарушениями поведения у психически здоровых людей). К вышеуказанным отклонениям относятся у подростков особенности возрастного развития, возрастные непатологические ситуационно-личностные реакции, особенности характера и социально-педагогическая запущенность.

В.Т. Кондрашенко и С.А. Игумнов, анализируя психологические аспекты девиаций поведения у подростков, к основным **мотивообразующим факторам девиантного поведения** отнесли: образ жизни в широ-

ком значении этого понятия, непосредственное социальное окружение (социальная группа), ситуацию, определенные требования к поведению субъекта в данной ситуации (социальная роль), личностные условия или сама личность [54]. Например, в формировании мотивов девиантного поведения под влиянием асоциальной группы большую роль играют механизмы внушения, принуждения, убеждения. Для подросткового возраста характерен механизм «заражения», в основе которого лежит обычное любопытство и конформность (качество личности, проявляющееся в безусловном принятии норм и ценностей значимой для подростка группы). В.Т. Кондрашенко делает вывод о том, что истоки профилактики девиантного поведения находятся в изменении внешних и внутренних неблагоприятных воздействий социальной среды (микросреды), что может влиять на изменение мотивации подростка.

По отношению к подросткам в отдельную группу относят причины девиантного поведения, связанные с возрастными кризисами. В.А. Сухомлинский описал противоречия духовного развития подросткового возраста, которые можно рассматривать как причины отклонений в поведении.

Противоречия подросткового возраста [113]

1. Непримируемость к злу, неправде, готовность вступить в борьбу с малейшим отклонением от истины и, с другой стороны, неумение разобраться в сложных явлениях жизни.

2. Подросток хочет быть хорошим, стремиться к идеалу и в то же время не любит, чтобы его воспитывали, не терпит той «оголенности» идей, тенденций, которая иногда становится настоящим бедствием школьного воспитания.

3. Желание самоутвердиться и неумение это сделать.

4. Противоречие между богатством желаний, с одной стороны, и ограниченностью сил, опыта, возможностей для осуществления их – с другой.

5. Показное отрицание авторитетов, увлечение идеальным и сомнение в том, что идеальное может быть в нашей будничной жизни.

6. Удивление перед неисчерпаемостью науки, желание много знать, переживание вдохновения, радости интеллектуального труда и в то же время поверхностное, даже легкомысленное отношение к учебе, к своим повседневным заданиям.

7. Романтическая восторженность и ... грубые выходки, моральное невежество, восхищение красотой и... ироническое отношение к красоте.

В.А. Сухомлинский отмечал, что вышеуказанные противоречия сглаживаются и ослабляются умелой воспитательной работой, и наоборот, углубляются, заостряются и приводят к конфликтам при неумелой работе с подростками.

Таким образом, виды девиантного поведения (систематические прогулы учебных занятий, побеги из дома, ранняя алкоголизация, курение, употребление наркотических веществ, пристрастие к азартным играм, склонность к воровству, сквернословие) часто рассматриваются подростками как свидетельство их взрослости, средство самовыражения среди сверстников и представителей противоположного пола, способ сопротивления воспитательному воздействию взрослых, авторитарности. Основной путь помощи детям с девиантным поведением – изменение образа жизни ребенка, включение его в коллективную, творческую общественно ценностную деятельность, овладение различными социальными ролями.

3. Методы и приемы педагогического воздействия на подростков, склонных к девиантному поведению

В коррекционной педагогике выделяются **специфические** и **неспецифические методы коррекции** нарушения поведения. Используя специфические методы, учитель осуществляет коррекционное воздействие прямо на недостатки в поведении. К **специфическим методам** коррекции поведения относятся упражнение и наказание.

Упражнение – создание специальных учебно-воспитательных ситуаций, участвуя в которых ребенок упражняется в желательном, социально одобряемом поведении (пробует быть терпеливым, неагрессивным, вести себя доброжелательно и т.д.). Упражнение как метод коррекционного воздействия будет эффективным, если удастся вызвать сознательную направленность ребенка на преодоление недостатков, создать ситуацию рефлексии причин допущенных ошибок и неудач, подкрепить достигнутые успехи. Воспитание трудного ребенка может осуществляться только на основе активности самого ребенка, создания условий для осознания ребенком необходимости переоценки своего поведения.

Наказание может быть эффективным при соблюдении следующих условий [59]:

1. Наказывать как можно реже, только в том случае, когда без наказания нельзя обойтись.
2. Наказание не должно восприниматься как месть или произвол, наказываемся не личность, а поступок.
3. После наказания проступок должен быть «предан забвению».
4. Взрослым не следует менять стиль своего общения с ребенком, подвергнутому наказанию. Наказание не должно усугубляться бойкотом, суровыми взглядами или постоянным ворчанием.
5. Нельзя чтобы наказания накладывались слишком часто, в силу своего большого количества они даже не могут быть приведены в исполнение.

6. Наказание должно отменяться, если ребенок заявляет, что готов исправить свое поведение и не допускать ошибок.

7. Каждое наказание нужно строго индивидуализировать.

Неспецифические методы коррекции поведения можно разделить на три группы:

1. Методы изменения деятельности детей.

2. Методы изменения отношений.

3. Методы изменения компонентов образовательно-воспитательной системы [59].

К методам изменения деятельности детей относят введение новых видов деятельности; изменение содержания деятельности; изменение смысла деятельности. При использовании метода введения новых, дополнительных видов деятельности используются те направления, которые были недостаточно полно представлены в личностном опыте, например, творческая деятельность в различных жанрах искусства. Использование искусства в коррекционной работе получило название «арттерапии». Участвуя в арттерапии – изобразительной деятельности, литературном и музыкальном творчестве, драматизации ребенок получает неограниченные возможности для самопознания и самовыражения. В арттерапии используются музыкотерапия (музыкальное сочинительство, музыкальные импровизации, слушание музыки, ритмические движения под музыку); библиотерапия (слушание и чтение литературных произведений); рисуночная терапия (рисование).

К методам изменения содержания деятельности относятся сказкотерапия и куклотерапия. Сказкотерапия включает ряд приемов коррекционной деятельности: придумывание продолжения известной сказки, рисование по мотивам сказки, инсценирование сказки и др. В сказочной куклотерапии дети «оживляют» куклу.

Метод изменения смысла деятельности связан с привнесением нового смысла в игровую деятельность, не только получение удовольствия от игры, но и развитие личностных качеств, преодоление недостатков.

К методам изменения отношений относятся личный пример взрослого и сверстников, игнорирование поведения ребенка, изменение статуса ребенка в коллективе, педагогическая поддержка.

Третья группа методов коррекции поведения – изменение компонентов образовательно-воспитательной системы, пересмотреть режим школьной жизнедеятельности, изменить среду (создать поддерживающую образовательную среду), изменить отношение учителя (исправить то, что мешает установлению эффективного контакта с ребенком, лишает терпения и веры в его возможности).

Свои методические рекомендации по организации жизнедеятельности детей, направленной на профилактику девиантного и делинквентного поведения разработал В.А. Сухомлинский.

В.А. Сухомлинский проанализировал материалы следствия по 460 криминальным делам и сделал выводы о семейном неблагополучии, духовной убогости человеческих взаимоотношений и об отсутствии взаимодействия семьи и школы, в классных коллективах никто не интересовался какие интересы и потребности подростков, совершивших правонарушения и преступления, в чем они находят радость бытия. Чем тяжелее преступление, писал В.А. Сухомлинский, чем больше в нем бесчеловечности, жестокости, тупости, тем беднее интеллектуальные, эстетические, моральные интересы и потребности семьи (ни в одной семье не было семейной библиотеки, подростки не могли назвать ни одного классического музыкального произведения, не могли назвать близких и дорогих людей, о которых они заботятся и т.д.).

В воспитательной работе В.А. Сухомлинского было много специально созданных, предусмотренных, «подстроенных» человеческих отношений, которые имели своей целью утвердить в душах воспитанников уважение к человеку как высшей ценности, чтобы с детства человек был другом, товарищем, братом для другого человека.

Приемы В.А. Сухомлинского [113]

Во-первых, создание ребенком радостей для других людей и переживание личного счастья и гордости в связи с этим. Я добивался того, чтобы сердцу каждого ребенка самым радостным, самым дорогим, самым святым были мать, отец, братья и сестры, друзья. Чтобы ребенок готов был отдать все для блага и радости дорогих ему людей, чтобы эта отдача, созидание было главной духовной потребностью. Я стремился к тому, чтобы отношения ребенка с другими детьми и дома, и в школе строились на долге и ответственности. Осмысление и переживание ребенком своего долга перед матерью, отцом, учителем – именно с этого должно начинаться познание ребенком мира человека.

Во-вторых, создание и сохранение красоты во всех ее многогранных проявлениях. Чем больше в человеке сил и возможности для активной деятельности, тем более важную роль в формировании его морального облика сыграет созидание красоты, сердечная забота о красоте, особенно в человеческих взаимоотношениях, в служении высоким идеалам, в идейности жизни.

В-третьих, гражданское идеологическое пространство деятельности ребенка в коллективе, взаимоотношений между детьми и другими, нешкольными коллективами. Добиться того, чтобы воспитанника уже в детстве волновало настоящее и будущее Отчизны, – одна из важнейших предпосылок предотвращения моральных срывов в годы отрочества. Гражданские мысли, чувства, тревоги, гражданский долг, гражданская ответственность – это основа чувства человеческого достоинства. Тот, в ком

вы сформировали эти качества, никогда не проявит себя в чем-то дурном, наоборот – он будет стремиться проявить себя только в добром, достойном наших идей, нашего общества.

В-четвертых, культивирование и развитие сочувствия, жалости (не будем бояться этого слова и тех благородных чувств, которые оно несет!) ко всему живому и красивому, развитие сердечной чуткости к прекрасному в природе. Это, наконец, культивирование жалости к человеку.

В-пятых, развитие высокой интеллектуальной культуры – мыслей, чувств, переживаний, которые волнуют душу человека, когда он познает окружающий мир, прошлое и настоящее человечества, материальные и духовные богатства Отчизны, душу своего народа, ценности искусства, особенно художественной литературы. Я твердо убежден, что одной из наиглавнейших причин духовной примитивности, эмоциональной убогости, моральной нестойкости отдельных людей в годы отрочества и ранней юности является ограниченность, низкая культура мыслей, неумение находить удовлетворение своих духовных потребностей в книге. Молодого человека должна привлекать не рюмка, а книга. Книга является той могучей силой, которая способна одолеть злую силу рюмки – великой беды, которая, словно клещ, присасывается к телу бедного духовными потребностями и интересами.

В учебной литературе выделяются **общие правила, которые необходимо соблюдать в работе с детьми, имеющими те или иные недостатки в поведении** [59; 102].

1. Акцентировать внимание на поведение, а не на личность ребенка. Реакции взрослых на неприемлемое поведение ребенка должны транслировать ему следующее: «Ты хороший и можешь быть еще лучше, а вот твоё поведение сейчас ужасно». Это возможно, если родители, воспитатели, учителя освоят технику «Я-высказывания», т.е. научатся особым образом общаться с ребенком, делать ему замечания. Т. Гордон сделал примечательное наблюдение о том, что большинство, используемых взрослыми замечаний – это «Ты-замечания», то есть они либо содержат местоимение «Ты» («Вы»), либо оно предполагается, например, «Прекрати это! (приказ); «Вам лучше бы успокоиться, иначе...» (предупреждение); Ты можешь сделать это, если постарайся... (убеждение). Открытие Т. Гордона состояло в том, что ни одно из этих «Ты-замечаний» ничего не говорит о взрослом, о его чувствах и эмоциях. Когда взрослый говорит о себе, о том, что его тревожит, беспокоит, «Ты-высказывание» превращается в «Я-высказывание». Информация «взрослому плохо» имеет целью пробудить сочувствие, сопереживание у младшего. «Я-замечание» или «Я-высказывание» содержит в себе минимум отрицательной оценки, не причиняет обиды ребенку, не вызывает у него реакции защиты. В «Я-высказывании» можно выделить четыре части: первая содержит

бесстрастное, объективное описание неприемлемого поведения ребенка в данный момент: «Когда ты разговариваешь и вертишься на уроке во время объяснения...»; вторая называет чувства взрослого в этот момент: «...Я чувствую сильное раздражение и досаду...»; третья описывает эффект неприемлемого поведения: «...Потому что я отвлекаюсь и упускаю нечто важное, интересное...»; четвертая содержит просьбу: «Пожалуйста, перестань себя так вести».

2. Объясняя ребенку, почему его поведение неприемлемо и огорчает взрослых, избегать слов «глупо», «неправильно», «плохо», и т.д. Субъективные оценочные слова только вызывают обиду у ребенка, усиливают раздражение взрослых и в итоге уводят от решения проблемы. Когда между взрослым и ребенком возникает конфликт, он обычно решается двумя способами: либо в пользу взрослого, подавляя желания ребенка, либо в пользу ребенка, уступая ему. В первом случае ребенок отступает, затаив обиду на взрослого, во втором – проигрывает воспитатель, испытывающий чувства бессилия и обиды. Третий вариант может быть в поиске решения, удовлетворяющего обе стороны, и взрослого, и ребенка. Поиск решений достигается в шесть шагов:

Первый шаг: определение проблемы, внимательно выслушать с помощью активного и пассивного слушания, сформулировать проблему, например, «Как извлечь пользу из неинтересного урока?».

Второй шаг: поиск возможных вариантов решения. Это может быть своеобразный «Мозговой штурм», когда предлагается любая идея, и ни одна из них не критикуется.

Третий шаг: обсуждение и оценка предложенных вариантов решения. Должны быть удовлетворены потребности обеих сторон.

Четвертый шаг: выбор лучшего решения. Принятое решение можно зафиксировать письменно, своеобразный «контракт».

Пятый шаг: понимание того, как выполнить решение, «контракт».

Шестой шаг: оценка того, насколько хорошо намеченный способ действий решает проблему.

3. Разбирая поведение ребенка, ограничиваться обсуждением того, что произошло сейчас. Обращение к негативному прошлому или к бесперспективному будущему наводит и ребенка и взрослого на мысль, что сегодняшнее происшествие – что-то неизбежное и неисправимое.

4. Снижать, а не усиливать напряжение ситуации. В реагировании на неприемлемое поведение ребенка надо избегать следующих типичных ошибок: повышать голос, оставлять последнее слово за собой, оценивать характер ребенка, использовать физическую силу, втягивать в конфликт других людей, непричастных к нему, делать обобщение типа: «Вы все одинаковые», «Ты всегда так», сравнивать одного ребенка с другим.

5. Демонстрировать детям модели желательного поведения.

6. На протяжении всей воспитательно-коррекционной работы необходимо поддерживать систематический контакт с родителями. Они должны быть информированы о динамике коррекционной работы, особенностях поведения ребенка в школе, его достижениях, успехах и трудностях. В свою очередь, родители должны предоставить информацию об особенностях поведения ребенка дома, о его отношении к игровым и учебным занятиям, о его эмоциональном состоянии, об особенностях общения с близкими, друзьями. В беседах с родителями целесообразно обсуждать этапные результаты коррекционной работы, разъяснять сущность достигнутого, формировать индивидуальные рекомендации по оптимизации общения и взаимодействия с ребенком так, чтобы обеспечить перенос достигнутого в практику реальных жизненных отношений.

Воспитание трудных детей включает [13]:

- целенаправленную работу по нравственному просвещению (уроки этики, нравственные беседы, консультирование и т.п.).
- актуализацию всех источников нравственного опыта (учебная, общественно полезная, внеклассная работа, отношения между учащимися в классе, отношения детей с родителями, отношения с учителями, повседневный стиль и «тон» работы школы).
- введение нравственных критериев в оценку всех без исключения видов деятельности и проявлений личности воспитанников;
- оптимальное соотношение форм практической деятельности и нравственного просвещения на разных этапах с учетом пола учащихся.

Приемы воспитания трудных подростков – это педагогически оформленные действия, посредством которых на поведение и позиции обучаемого оказываются внешние побуждения, изменяющие его взгляды, мотивы и поведение, в результате чего включаются механизмы самовоспитания и коррекции отношений и поступков [13].

Таблица 14.1

Приемы воспитания, используемые при работе с трудными детьми
(таблица составлена по материалам учебно-методического пособия
«Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением / под ред.
М.И. Рожкова. – М., 2003»)

Группы приемов	Название приема	Характеристика приема
Индивидуальное педагогическое воздействие	Просьба о помощи	Для установления доверительного контакта, воспитатель обращается за советом, рассказывая о своих проблемах.
	Оцени поступок	Для выяснения нравственных позиций подростка и коррекции этих позиций педагог рассказывает историю и просит оценить различные поступки участников этой истории.

Группы приемов	Название приема	Характеристика приема
Индивидуальное педагогическое воздействие	Обсуждение статьи	Подбирается ряд статей, в которых описываются различные преступления и другие асоциальные поступки, педагог просит оценить эти поступки.
	Добрый поступок	В процессе работы с подростком ему предлагается оказать помощь нуждающимся.
	Обнажение противоречий	Разграничение позиций воспитателя и воспитанника в процессе выполнения творческого задания с последующим столкновением противоречивых суждений.
	Стратегия жизни	В процессе беседы выясняются жизненные планы воспитанника, что может способствовать и мешать их реализации.
	Рассказ о себе и других	Воспитатель предлагает каждому написать рассказ о прошедшем накануне дне (неделе, месяце). После этого ответить на вопрос: можно ли это время прожить по-иному.
	Мой идеал	В процессе беседы выясняются идеалы воспитанника и делается попытка оценить идеал, выявив его положительные нравственные качества.
	Ролевая маска	Учащимся предлагается войти в некоторую роль и выступить уже не от своего имени, а от лица соответствующего персонажа.
Организация групповой деятельности	Непрерывная эстафета мнений	Учащиеся «по цепочке» высказываются на заданную тему: одни начинают, другие продолжают, дополняют, уточняют.
	Импровизация на свободную тему	Учащиеся выбирают ту тему, которая им наиболее интересна, творчески развивают основные сюжетные линии, переносят события в новые условия, интерпретируют смысл происходящего.
	Самостимулирование	Учащиеся, разделенные на группы, готовят друг другу определенное количество вопросов. Поставленные вопросы и ответы на них коллективно обсуждаются.

Группы приемов	Название приема	Характеристика приема
Изменение ситуации вокруг ученика	Инструктирование	На период выполнения того или иного творческого задания устанавливаются правила, регламентирующие общение и поведение учащихся: в каком порядке, с учетом каких требований можно вносить свои предложения, дополнять, критиковать, опровергать мнение своих товарищей. Такого рода предписания в значительной мере снимают негативные моменты общения, защищают «статус» всех его участников.
	Распределение ролей	Четкое распределение функций и ролей учащихся в соответствии с уровнем владения теми знаниями, умениями и навыками, которые требуются для выполнения задания.
	Коррекция позиций	Тактичное изменение мнений учащихся, принятых ролей, образов, снижающих продуктивность общения и препятствующих выполнению творческих заданий (напоминание аналогичных ситуаций, возврат к исходным мыслям, вопрос-подсказка и т.п.).
	Самоотстранение учителя	После того как определены цели и содержание задания, установлены правила и формы общения в ходе его выполнения, учитель как бы самоустраняется от прямого руководства или же берет на себя обязательства рядового участника.
	Распределение инициативы	Предполагает создание равных условий для проявления инициативы всеми учащимися. Он применим в ситуации «задавленной инициативы», когда позиция выступления и атаки одних гасят инициативу и желание общаться у других. Главное здесь -- добиться сбалансированного распределения инициативы по всей программе выполнения задания с вполне конкретным участием на каждом этапе всех обучаемых.

Группы приемов	Название приема	Характеристика приема
Изменение ситуации вокруг ученика	Обмен ролями	Учащиеся обмениваются ролями (или функциями), которые получили при выполнении заданий. Другой вариант этого приема предполагает полную или частичную передачу учителем своих функций группе учащихся или отдельному ученику.
	Мизансцена	Суть приема состоит в активизации общения и изменения его характера посредством расположения учащихся в классе в определенном сочетании друг с другом в те или иные моменты выполнения творческой работы.

Направлениями работы по профилактике и коррекции отклоняющегося поведения выступают [51]:

- организация работы по профилактике и коррекции девиантного поведения с ориентацией на более широкие возрастные границы, начиная с младшего школьного возраста;
- смещение акцентов в профилактической и коррекционной деятельности на индивидуализацию этой работы;
- учет позиции ребенка как активного субъекта организации работы по профилактике и коррекции девиантного поведения;
- целесообразность применения в профилактической и коррекционной работе методов, тормозящих развитие отрицательных качеств личности детей и подростков, стимулирующих развитие положительных;
- организация работы с семьей через реализацию программ, направленных на мобилизацию нейтрализующего потенциала семейной среды;
- организация досуга детей через включение их в деятельность учреждений дополнительного образования.

4. Работа классного руководителя с неблагополучными семьями

Организация работы с неблагополучными семьями требует от классного руководителя понимания тех типов семейного воспитания и детско-родительских отношений, которые ведут к отклоняющемуся от нормы поведению детей. В психолого-педагогической литературе представлены классификации семей, в которых часто появляются трудные

дети. Выделено четыре родительские установки и соответствующие им типы поведения [69]:

- «Принятие и любовь».
- «Явное отвержение».
- «Излишняя требовательность».
- «Чрезмерная опека».

Между поведением родителей и детей существует взаимосвязь, так например, «принятие и любовь» порождают в ребенке чувство безопасности и способствуют нормальному развитию личности, «явное отвержение» приводит к агрессивности и эмоциональному недоразвитию. Среди **неправильных типов воспитания**, которые могут привести к отклонениям в развитии и поведении выделяют:

Отвергающее – проявляющееся либо в чрезмерной требовательности, жесткой регламентации и контроле, либо в недостатке контроля на почве попустительства.

Гиперсоциализирующее – возникает на почве мнительности родителей в отношении здоровья ребенка и других членов семьи, социального статуса ребенка среди сверстников и особенно его успехов в учебе.

Эгоцентрическое – наблюдается в семьях с низким уровнем ответственности, когда ребенку навязывают представления «я большой» в качестве самодовлеющей ценности для окружающих [69].

В.А. Сухомлинский одной из самых важных и тонких задач в сфере становления нравственных основ общества считал воспитание духовной готовности к мудрости родительской любви. Там, где нет мудрости родительского воспитания, любовь матери и отца к детям уродует их. Существует много разновидностей этой уродливой любви, главные из них, по мнению В.А. Сухомлинского, следующие:

1) любовь умиления – инстинктивная, неразумная любовь, мать и отец радуются каждому шагу ребенка, не задумываясь над тем, какой это шаг, и к чему он может привести;

2) любовь деспотическая – к своим детям родители относятся, как к вещам: мой стол – где хочу, там и поставлю; моя дочь – что захочу, то и скажу, что придет в голову – то и потребую;

3) любовь откупа – убеждение родителей в том, что, обеспечивая материальные потребности детей, они выполняют свой родительский долг [112].

Типичные, неправильно сложившиеся педагогические стили в семьях, не справляющихся с воспитанием детей (С.А. Беличева):

Попустительно-снисходительный стиль, когда родители не придают значения проступкам детей, не видят в них ничего страшного, считают, что «все дети такие», либо рассуждают так: «Мы сами такими же были». Классному руководителю бывает трудно изменить благодушие,

самоуспокоенное настроение таких родителей, заставить их всерьез реагировать на проблемные моменты в поведении ребенка.

Позиция круговой обороны (принцип «наш ребенок всегда прав»). Такие родители агрессивно настроены ко всем, кто указывает на неправильное поведение их детей. Даже совершение подростком тяжелого преступления не отрезвляет пап и мам. Они продолжают искать виновных на стороне. Дети из таких семей страдают особенно тяжелыми дефектами морального сознания, лживы, жестоки и трудно поддаются перевоспитанию.

Демонстративный стиль, когда родители, чаще мать, не стесняясь, всем и каждому, жалуются на своего ребенка, рассказывают на каждом углу о его проступках, явно преувеличивая степень их опасности, вслух заявляют, что сын растет «бандитом» и пр. Это приводит к утрате у ребенка стыдливости, чувства раскаяния за свои поступки, снимает внутренний контроль за своим поведением, вызывает озлобление по отношению к взрослым, родителям.

Педантично-подозрительный стиль, при котором родители не доверяют своим детям, подвергают их оскорбительному тотальному контролю, пытаются полностью изолировать от сверстников, друзей, стремятся абсолютно контролировать свободное время ребенка, круг его интересов, занятий, общения.

Жестко-авторитарный стиль присущ родителям, злоупотребляющим физическими наказаниями. К такому стилю отношений больше склонен отец, стремящийся по всякому поводу жестоко избить ребенка, считающий, что существует только один эффективный воспитательный прием – физическая расправа. Обычно дети в таких случаях растут агрессивными, жестокими, стремятся обижать слабых, маленьких, незащищенных.

Увещательный стиль. В противоположность жестко-авторитарному стилю в этом случае родители проявляют по отношению к своим детям полную беспомощность, предпочитают увещевать, бесконечно уговаривать, объяснять, не применять никаких волевых воздействий и наказаний. Дети в таких семьях, что называется «салятся на голову».

Отстраненно-равнодушный стиль возникает в семьях, где родители, в частности мать, поглощены устройством своей личной жизни. Выйдя вторично замуж, мать не находит ни времени, ни душевных сил для своих детей от первого брака, равнодушна как к самим детям, так и к их поступкам. Дети предоставлены самим себе, чувствуют себя лишними, стремятся меньше бывать дома, с болью воспринимают отстраненно-равнодушное отношение матери.

Воспитание по типу «кумир семьи» часто возникает по отношению к «поздним детям», когда долгожданный ребенок наконец-то рождается у немолодых людей или одинокой женщины. В таких случаях на ребен-

ка готовы молиться, все его просьбы и прихоти выполняются, формируется крайний эгоцентризм, эгоизм, первыми жертвами которого становятся сами же родители.

Непоследовательный стиль, когда у родителей, особенно у матери, не хватает выдержки, самообладания для осуществления последовательной воспитательной тактики в семье. Возникают резкие эмоциональные перепады в отношениях с детьми – от наказания, слез, ругани, до умиленно-ласкательных проявлений, что приводит к потере родительского влияния на детей. Подросток становится неуправляемым, непредсказуемым, пренебрегающим мнением старших, родителей.

Авторы книги «Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением» на основании проведенного исследования (было опрошено 800 родителей) делают следующие выводы по отношению родителей к проблемам трудного ребенка [13]:

1. Основная масса детей большую половину дня предоставлена сама себе, и родители не владеют информацией, чем занимаются их дети днем.

2. Основной мерой воздействия в семье на поведение ребенка является наказание в виде лишения ребенка выбора вида деятельности в свободное время.

3. Многие родители не задумываются над проблемой девиантного поведения детей, при этом основной причиной, отклоняющегося от нормы поведения родители считают влияние улицы и в меньшей степени их занятость.

4. По мнению большинства родителей, проблемами трудного ребенка должен заниматься классный руководитель, школьный психолог, социальный педагог, однако если у ребенка появятся проблемы, родители будут их самостоятельно решать.

5. Преобладающее число родителей не задумываются о том, что их ребенок может стать наркоманом, алкоголиком, преступником, и если есть тревога за судьбу ребенка, то основной причиной этой тревоги родители считают компанию во дворе.

Выделяются следующие черты воспитания, ведущего к девиациям поведения детей [69]:

- Низкая сплоченность и разногласия членов семьи по вопросу воспитания.

- Высокая степень противоречивости, непоследовательности, неадекватности.

- Выраженная степень опеки и ограничительства в каких-либо сферах жизнедеятельности детей.

- Повышенная стимуляция возможностей детей, в связи с этим частое применение угроз, осуждений.

Классный руководитель может повлиять на уровень педагогической культуры родителей, создать условия для повышения уровня психолого-педагогических знаний родителей, изменения детско-родительских отношений в лучшую сторону. Традиционно содержание работы с родителями включает следующие направления [126]:

Педагогическое просвещение – повышение педагогической культуры родителей, ознакомление с психолого-педагогическими знаниями, актуальными проблемами семейного воспитания и др.

Оповещение о ходе развития ученика – регулярное извещение родителей о результатах учебной деятельности, самочувствии ребенка в школе, о классном коллективе и др.

Рекомендации по созданию благоприятных семейных условий (гигиена, режим, создание удобного рабочего места, обеспечение необходимой литературой и др.).

Приобщение к коллективной классной деятельности.

Обсуждение процесса и результатов воспитания – совместные размышления, определение наиболее эффективных средств и методов воспитания.

Отдельно выделяется такое направление работы с родителями, как *профилактика и коррекция отклонений в поведении детей*. Целью работы с родителями выступает профилактика и коррекция дисгармонии семейных отношений и устранение недостатков семейного воспитания как важнейших факторов, вызывающих отклонения в поведении детей и подростков [13]. Это направление реализуется в следующих формах работы:

- Информационно-просветительская работа, знакомство родителей с теми формами семейных отношений и семейного воспитания, которые ведут к нарушениям в развитии и негативной девиации.

- Диагностическая работа с родителями по выявлению особенностей семейного воспитания, установок родителей по отношению к детям и собственной семье. Чтобы выявить неблагоприятные факторы семейного воспитания, необходимы длительное и близкое знакомство с семьей, установление доверительных отношений классного руководителя, как с детьми, так и с родителями.

- Коррекционная работа с семьей, имеющей ребенка с отклоняющимся от нормы поведением.

Помощь классного руководителя неблагополучной семье может осуществляться по следующим направлениям [4]:

- организация встреч родителей со специалистами психологами, медицинскими работниками и правоохранительными органами по решению проблем организации труда и быта, здорового образа жизни;

- психолого-педагогическая помощь и образование родителей (педагогический всеобуч);

- организация семейных клубов, школ семейной жизни, воскресных школ;
- психологическая коррекция семейных отношений в процессе семейного консультирования;
- правовое просвещение;
- консультации по вопросам профессиональной ориентации подростков;
- обогащение выбора форм и видов досуговой деятельности в учебных заведениях и по месту жительства, секции, кружки, «группы встреч»;
- учет и предупреждение асоциально-аморального поведения родителей;
- предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций в семье;
- налаживание взаимодействия школьного педагогического коллектива с семьей.

5. Взаимодействие классного руководителя, социального педагога и школьного психолога

Взаимодействие классного руководителя, социального педагога и школьного психолога направлено на выявление проблем, возникающих у ребенка или группы детей в поведении, прогнозирование развития личности ребенка и его поведенческих проявлений и организацию работы по профилактике и коррекции девиантного поведения школьников.

Опыт взаимодействия классных руководителей, социальных педагогов и школьных психологов в школах позволяет выделить следующие общие проблемы, решаемые классными руководителями и специалистами [51]:

- организация воспитательной работы с детьми, направленной на формирование общей культуры личности, адаптацию к жизни в обществе, изучение психолого-педагогических особенностей личности и ее микросферы, условий жизни ребенка;
- выявление имеющихся у детей проблем и трудностей, с одной стороны, и их интересов и потребностей – с другой.
- своевременное решение конфликтных ситуаций;
- оказание социальной помощи и поддержки учащимся;
- способствование реализации прав и свобод детей и подростков, создание комфортной и безопасной обстановки в школе;
- обеспечение охраны жизни и здоровья, пропаганда здорового образа жизни среди детей и подростков;
- развитие демократических основ жизни детских коллективов;
- поддержание партнерских отношений с семьей ребенка, совместное решение детских проблем;

– взаимодействие с учителями, родителями, специалистами социальных служб в оказании помощи детям и подросткам, нуждающимся в опеке и попечительстве, с ограниченными физическими возможностями, а также попавшими в экстремальные ситуации;

– участие в разработке социально-образовательных программ школы.

Исходя из совместно решаемых проблем, можно назвать и общие формы работы, к которым относятся: совместные консультации, проводимые на основании данных социально-психологической и психологической диагностики как отдельных учащихся, так и класса в целом; проведение психолого-педагогических практикумов с детьми и их родителями, где обсуждаются вопросы нравственного развития детей, отклонения в поведении, их причины и пути преодоления, способы коррекции; совместные семинары для учащихся, родителей, педагогов школы; игровые способы коррекции поведения детей; совместное проведение родительских собраний; посещение социальным педагогом и школьным психологом учебных занятий и наблюдения за учащимися на уроке, за чем следует коллективный анализ информации, полученной специалистами и классным руководителем; проведение совместных мероприятий для учащихся и т.д.

В учреждениях образования Республики Беларусь функционируют социально-педагогическая и психологическая служба (СППС), правовой и организационно-методической основой ее работы выступает «Положение о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования».

Основные задачи СППС учреждения образования:

– организация своевременной комплексной личностно ориентированной социально-педагогической, психологической и правовой помощи обучающимся, воспитанникам, а также тем из них, кто имеет проблемы в общении, обучении, развитии, социализации или находится в социально опасном положении;

– содействие в формировании эмоционально благоприятной атмосферы в детских и педагогических коллективах учреждения образования, семьях обучающихся, воспитанников и их социальном окружении;

– предупреждение семейного неблагополучия, социального сиротства, насилия в отношении детей и профилактика асоциального поведения, безнадзорности, правонарушений обучающихся, воспитанников, пропаганда здорового образа жизни;

– повышение психолого-педагогической и правовой культуры всех участников образовательного процесса, активизация и усиление педагогического потенциала социального окружения.

СППС учреждения образования в пределах своей компетенции выполняет следующие функции:

- содействие в обеспечении защиты прав и законных интересов обучающихся, воспитанников;
- изучение уровня развития обучающихся, воспитанников, их индивидуальных особенностей, социального положения, склонностей и потенциальных возможностей в процессе воспитания, обучения, профессионального самоопределения, профилактика и выявление причин отклонений в учебе, развитии, общении, социальной адаптации;
- социально-педагогическое и психологическое сопровождение талантливых обучающихся и воспитанников;
- разработка и реализация комплексных программ социально-педагогической и психологической помощи обучающимся и воспитанникам; осуществление коррекции, направленной на преодоление нарушений в поведении, социально-эмоциональное развитие детей с особенностями психофизического развития, формирование их жизненной компетенции;
- организация работы по оказанию комплексной помощи обучающимся, воспитанникам, находящимся в социально опасном положении и признанным нуждающимися в государственной защите, согласно межведомственным планам индивидуальной защиты прав и законных интересов несовершеннолетних (по их реабилитации и коррекции отклонений в психическом, личностном и социальном развитии);
- психолого-педагогическое сопровождение процесса интегрированного (совместного) обучения;
- участие в подготовке обучающихся и воспитанников к самостоятельной и семейной жизни, выполнению социальных ролей гражданина, семьянина, профессионала;
- осуществление профилактической работы по предупреждению социального сиротства, семейного неблагополучия, торговли людьми и насилия в отношении несовершеннолетних, вредных привычек, асоциального поведения, безнадзорности, правонарушений и суицидов среди обучающихся, воспитанников, формирование навыков здорового образа жизни;
- формирование у участников образовательного процесса потребности в психологических, педагогических, правовых знаниях и использовании их при создании условий для полноценного развития и самоопределения обучающихся на всех уровнях образования;
- участие в мониторинге положения и качества обучения и воспитания обучающихся, воспитанников в учреждении образования;
- участие в организации социально значимой деятельности обучающихся, воспитанников, содействие в развитии детских и молодежных инициатив, их творческого потенциала и самостоятельности;
- оказание консультативной помощи всем участникам образовательного процесса по вопросам развития, воспитания, обучения, профессионального становления социализации обучающихся, воспитанников;

– изучение и обобщение опыта социально-педагогической и психологической работы, участие в методических объединениях, семинарах, конференциях, разработка методических материалов для участников образовательного процесса по вопросам развития, воспитания, обучения и социализации обучающихся, воспитанников, проблемам семьи, защиты и охраны детства.

СППС учреждения образования организует выявление и учет обучающихся и воспитанников, нуждающихся в социально-педагогической и психологической помощи, а также находящихся в социально опасном положении и нуждающихся в государственной защите:

- детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей, воспитывающихся в опекунских и приемных семьях, детей с особенностями психофизического развития;
- оказавшихся в сложной жизненной ситуации;
- ставших жертвами преступлений, жестокости, психического и физического насилия;
- с асоциальным и делинквентным поведением;
- употребляющих алкоголь, наркотические и токсичные вещества;
- с нарушением эмоционально-волевой сферы;
- имеющих конфликтные отношения с педагогами, родителями, ровесниками, оставившими семью либо учреждение образования;
- родители которых ненадлежащим образом выполняют функции по воспитанию детей, злоупотребляют алкоголем;
- из семей беженцев либо из семей, которые пострадали в результате стихийных бедствий, катастроф;
- из числа выпускников специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа либо освободившихся из мест лишения свободы;
- других категорий обучающихся и воспитанников, имеющих проблемы.

Классный руководитель является связующим звеном в комплексной группе специалистов по организации профилактической и коррекционной работы с детьми.

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 14

1. Выберите все варианты правильного ответа.

Укажите реакции, составляющие специфические подростковые модели поведения:

- а) оппозиция;
- б) компенсация;
- в) эмансипация;
- г) группирование со сверстниками;

- д) увлечения;
- е) повышенное внимание к своей внешности.

2. Заполните пропуски.

Перечислите критерии, по которым, по мнению А. Е. Личко, можно отличить патологические реакции от вариантов нормального поведения

- 1).....
- 2).....
- 3).....
- 4).....

3. Завершите предложения.

- а) Асоциальное поведение подростков может выражаться в.....
- б) Под психологической реакцией понимают.....
- в) Предпосылками негативной девиации выступают.....

4. Восстановите алгоритм решения проблемы, соотнесите цифру с буквой.

- 1 а) поиск возможных вариантов решения
- 2 б) оценка
- 3 в) определение проблемы
- 4 г) заключение контракта
- 5 д) выбор лучшего решения
- 6 е) обсуждение и оценка предложенных вариантов решения

1	
2	
3	
4	
5	
6	

5. Установите соответствие, соотнесите цифру с буквой.

- 1. Методы изменения деятельности детей а) пересмотреть режим школьной жизнедеятельности, изменить среду
- 2. Методы изменения отношений б) сказкотерапия, куколотерапия, библиотерапия, рисуночная терапия
- 3. Методы изменения компонентов образовательно-воспитательной системы в) личный пример взрослого и сверстников, игнорирование поведения ребенка, изменение статуса ребенка в коллективе, педагогическая поддержка

6. Вставьте пропущенное и восстановите определение.

Приемы воспитания трудных подростков – это педагогически оформленные ..., посредством которых на поведение и позиции обучаемого

оказываются внешние ..., изменяющие его ..., ... и ..., в результате чего включаются механизмы ... и коррекции отношений и поступков.

7. Классифицируйте следующие воспитательные приемы, заполнив таблицу: а) инструктирование; б) обсуждение статьи; в) мой идеал; г) просьба о помощи; д) самоотстранение учителя; е) обмен ролями; ж) эстафета мнений; з) ролевая маска; и) добрый поступок.

Индивидуальное педагогическое воздействие	Организация групповой деятельности	Изменение ситуации вокруг ученика
1.	2.	3.

8. Установите соответствие между типами семейного воспитания и их характеристикой, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|--|---|
| 1. Попустительско-снисходительный стиль. | а) Родители всем жалуются на своего ребенка. |
| 2. Позиция круговой обороны. | б) Тотальный контроль со стороны родителей. |
| 3. Демонстративный стиль. | в) Родители бесконечно уговаривают своих детей. |
| 4. Педантично-подозрительный стиль. | г) Мы сами такими же были. |
| 5. Жестко-авторитарный стиль | д) Наш ребенок всегда прав. |
| 6. Увещательный стиль. | е) Дети предоставлены самим себе. |
| 7. Отстраненно-равнодушный стиль. | ж) Все прихоти детей исполняются. |
| 8. Воспитание по типу «кумир семьи». | з) Резкие эмоциональные перепады в отношениях с детьми. |
| 9. Непоследовательный стиль. | и) Злоупотребление физическими наказаниями. |

9. Выберите все варианты правильных ответов.

В.А. Сухомлинский выделил следующие формы родительской любви, которые отрицательно влияют на сознание ребенка:

- | | |
|-------------------|----------------------|
| а) умиления, | г) откупа, |
| б) восхищения, | д) собственническая, |
| в) деспотическая, | е) идеальная. |

10. Выберите все варианты правильных ответов.

«Позиция круговой обороны» как стиль семейного воспитания, приводящий к отклонениям в поведении ребенка, характеризуется такими особенностями:

- а) жалобы на своего ребенка;
- б) недоверие к ребенку;
- в) принцип «наш ребенок всегда прав»;
- г) физические наказания;
- д) исполнение всех прихотей ребенка;
- е) агрессия ко всем, кто критикует ребенка.

Лабораторный практикум

1. **Согласны ли вы с утверждением Я. Корчака:** «Хороший воспитатель от плохого отличается только количеством сделанных ошибок и причиненного детям вреда. Есть ошибки, которые хороший воспитатель делает только раз и, критически оценив, больше не повторяет, долго помня свою ошибку ... Плохой воспитатель свои ошибки сваливает на детей». **Свою точку зрения аргументируйте.**

2. **Подберите статьи** из периодической печати в качестве методического обеспечения реализации приема «обсуждение статей». Помните о том, что Вы будете подбирать те статьи, в которых описываются различные преступления и другие асоциальные поступки, обсуждая содержание которых, можно создать воспитывающую ситуацию, в которой подростки смогут оценить их асоциальный характер и сделать соответствующие выводы.

3. **Подберите методики**, которые можно использовать для **диагностики отклоняющегося от нормы поведения подростков.**

4. **Разработайте программу лектория для родителей**, направленного на повышение их педагогической компетентности по проблемам предупреждения и профилактики трудностей в развитии и поведении ребенка.

5. **Разработайте занятие в форме практикума для детей и родителей**, где обсуждаются вопросы нравственного развития детей, отклонения в поведении, их причины и пути преодоления, способы коррекции и др. Форма представления результата работы: **конспект занятия.**

Тема 15

ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

*Нет и не может быть детей, которые не хотели бы учиться...
Неумение трудиться порождает нежелание, нежелание – лень...
Главное средство предупреждения этих пороков – учить воспитанников самостоятельно трудиться...*

В.А. Сухомлинский

Вопросы для изучения

1. Неуспеваемость учащихся как педагогическая проблема. Факторы, влияющие на успешность школьного обучения.
2. Причины школьной неуспеваемости.
3. Типы неуспевающих школьников и индивидуальный подход в обучении.
4. Готовность учителя к выявлению и коррекции трудностей в обучении.

Понятия темы: виды неуспеваемости, неуспевающие школьники, обучаемость и обученность, трудности в обучении, типологии отстающих в учении школьников, умственное развитие, школьная неуспеваемость.

Основная литература

1. Антипова Е.В. Введение в коррекционную педагогику: конспекты лекций. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2009. – 124 с.
2. Зайцева И.А. и др. Коррекционная педагогика / под ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002. – 304 с. (4.10 Проблемы отставания учащихся в учебной деятельности).
3. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: учеб. пособие для студ. сред. спец. учебных заведений. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 352 с.

Дополнительная литература

1. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
2. Отстающие в учении школьники. Проблемы психического развития / под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. – М.: Педагогика, 1986. – 208 с.

Темы рефератов

1. Развивающее обучение как фактор успешности учебной деятельности.
2. Умственное развитие как фактор успешности учебной деятельности.
3. Индивидуально-психологические особенности темперамента и их влияние на успешность учебной деятельности.
4. Анализ идей В.А. Сухомлинского о формировании положительного отношения школьников к учению.
5. Явление «смыслового барьера» в педагогическом процессе и пути преодоления.
6. Недисциплинированность как педагогическая проблема. Пути преодоления школьной дисциплинированности.
7. Несформированность способов и приемов учебной деятельности как причина школьной неуспеваемости.
8. Основные направления педагогической профилактики школьной неуспеваемости.

1. Неуспеваемость учащихся как педагогическая проблема.

Факторы, влияющие на успешность школьного обучения

О качестве учебной деятельности судят по успеваемости школьников. Успеваемость отражает уровень овладения программным материалом, умение оперировать приобретенными знаниями. Значение школьного детства в развитии человека трудно переоценить, жизненное и профессиональное саморазвитие человека, его успешность/неуспешность во многом определяются особенностями школьного периода. Не столько учебные достижения определяют дальнейшее благополучие человека, сколько благоприятная или неблагоприятная среда школьного развития, позитивность различных влияний средовых факторов педагогического процесса. Проблемы учебных достижений, продуктивности обучения, школьной неуспеваемости являются актуальными вопросами педагогической теории и практики. Знания перестали рассматриваться самоцелью процесса обучения, они выступают лишь средством развития личности обучающихся. Специально организованные процессы развития личности на ступени школьного обучения должны заложить фундамент и создать систему возможностей для непрерывного образования и самообразования личности, способности адекватно и быстро реагировать на меняющиеся жизненные обстоятельства, развить познавательные силы человека.

Под **школьной неуспеваемостью** понимается ситуация несоответствия результатов учебной деятельности школьников нормам и требованиям образовательных стандартов и учебных программ, фиксируемая за определенный период (учебная четверть, полугодие, год).

Исследование проблем неуспеваемости требует введения наряду с термином «школьная неуспеваемость» другого понятия – «отставание». **Отставание** – это невыполнение норм учебных программ на каком-либо промежуточном этапе, внутри изучения учебной темы. Признаками отставания в учебной деятельности являются: неумение сделать опосредованный вывод, осуществить комбинацию знаний для применения в новой ситуации, неумение увидеть проблемность задачи, составить план ее решения, неумение оценить трудность задания, неумение понять и объяснить цель выполняемого задания, не умеет проверить полученный результат и ход выполнения задания и др. Накопление разнообразных пробелов и отставаний при освоении учебного материала и приводит к школьной неуспеваемости. Своевременная коррекция отставания, устранение отдельных пробелов, формирование умения учиться являются путем преодоления и предупреждения неуспеваемости.

Факторы, влияющие на успешность обучения (Н.П. Локалова)

Нейропсихологический фактор. Каждая трудность в обучении может иметь место при дисфункции различных отделов головного мозга. Можно выделить две причины несформированности психических процессов. Первая причина связана с индивидуальными особенностями онтогенеза ребенка. К отставанию в развитии психики приводят условия социальной среды (внутрисемейные отношения, плохие условия жизни и др.), в которой растет ребенок и которая препятствует нормальному развитию. Вторая причина состоит в неравномерности созревания мозговых зон, влияющих на формирование функциональных систем, обеспечивающих те или иные психические функции. Минимальные мозговые дисфункции могут возникать при патологии беременности и родов, в результате действия наследственного и экологического факторов, при перенесенных в раннем детстве инфекционных заболеваниях и черепно-мозговых травмах.

Психолого-педагогический фактор, включающий возраст ребенка, начинающего систематическое обучение и дидактическая система, в рамках которой происходит обучение. Обучение ребенка в развивающей среде создает более благоприятные условия для усвоения системы знаний и формирования способов учебной деятельности, а также для проявления учебных достижений.

Умственное развитие включает в себя ряд психических процессов, это развитие наблюдательности, восприятия, памяти, мышления, воображения. Психологи доказали, что каждый из этих процессов связан с остальными, однако эта связь меняется на протяжении всего периода детства. Приведем фрагмент работы Д.Б. Эльконина «Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте». «Так, в раннем дет-

стве главное значение приобретает развитие восприятия, в дошкольном возрасте – памяти. Хорошо известно, с какой легкостью дошкольники запоминают различные стихи и сказки.

К началу младшего школьного возраста и восприятие, и память уже прошли довольно длинный путь развития. Теперь для их дальнейшего совершенствования необходимо, чтобы мышление поднялось на новую, более высокую ступень. К этому времени и мышление уже прошло путь от практически действенного, при котором решение задачи возможно только в ситуации непосредственных действий с предметами, к наглядно-образному, когда задача требует не реального действия с предметами, а прослеживания возможного пути решения в непосредственно данном наглядном поле или в плане наглядных представлений, сохранившихся в памяти.

Дальнейшее развитие мышления состоит в переходе от наглядно-образного к словесно-логическому рассуждающему мышлению. Следующий шаг в развитии мышления, который происходит уже в подростковом возрасте и заключается в возникновении гипотетико-рассуждающего мышления, может произойти только на основе относительно развитого словесно-логического мышления.

Переход к словесно-логическому мышлению невозможен без коренного изменения содержания мышления. Вместо конкретных представлений, имеющих наглядную основу, должны формироваться понятия, содержанием которых выступают уже не внешние, конкретные, наглядные признаки предметов и их отношения, а внутренние, наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения между ними. Необходимо иметь в виду, что формы мышления всегда находятся в органической связи с содержанием.

Теперь мы можем вернуться к вопросу о том, почему обучение может оказаться не развивающим. Это может происходить в том случае, когда оно ориентировано на уже развитые формы психической деятельности ребенка – восприятие, память и формы наглядно-образного мышления, свойственные предшествующему периоду развития. Обучение, построенное таким образом, закрепляет уже пройденные этапы психического развития. Оно плетется в хвосте развития и поэтому не продвигает его вперед» [127, с. 372-374].

Таким образом, содержание и технологии школьного обучения, построенные с установкой на репродуктивную деятельность, воспроизведение эмпирических знаний и тренинг памяти могут быть причиной неуспеваемости школьников.

Уровень умственного развития школьников также может рассматриваться как фактор успешности/ неуспешности учебной деятельности. Сразу отметим, что речь идет о нормальном интеллектуальном развитии

учащихся, которые обучаются в массовой общеобразовательной школе, но уровень умственного развития может быть ниже средних показателей, что затрудняет успешность обучения. В психологии существуют разные определения понятия «уровень умственного развития», так как существует много методологических подходов к его изучению. Мы будем опираться на подход к изучению умственного развития Н.А. Менчинской и З.И. Калмыковой. Данными авторами выделены два слоя умственного развития: 1) фонд действенных (усвоенных) знаний или уровень обученности и 2) обучаемость как способность к приобретению знаний. В психологических исследованиях выявлены закономерная взаимосвязь между обучаемостью и умственным развитием, а также разные степени обучаемости (от высокой до низкой). Чем выше обучаемость, тем выше уровень усвоения учебного материала и тем выше учебные достижения.

З.И. Калмыкова подчеркивает, что в знаниях различают содержательную и операциональную стороны. Содержательная сторона знаний включает существенные признаки изучаемых явлений и процессов, а операциональная – приемы, методы познания, позволяющие понять происхождение, способы добывания новых знаний и их применение на практике. Только овладение обеими сторонами знаний обеспечивает способность к самостоятельной мыслительной деятельности. Не соответствующая возрасту и ступени обучения бедность наличных знаний может быть показателем низкого умственного развития. Однако относительно большой фонд знаний еще не дает оснований для вывода о высоком умственном развитии школьника, так как об уровне умственного развития судят по возможности оперировать знаниями и применять их на практике [43]. Отсутствие у школьников минимального объема действенных знаний, необходимых для понимания нового материала, является одной из главных причин отставания школьников в учении, так как понимание нового материала, это всегда установление взаимосвязи с уже изученным материалом, встраивание новой информации в систему уже имеющихся знаний. Если действенных знаний недостаточно или же они отсутствуют вовсе, учащийся пытается механически запомнить новую информацию, но перевести ее в понимание не может.

При решении проблемы низкой успеваемости важно учитывать не только, что знает и умеет учащийся, т.е. фонд действенных знаний, но и выяснять какова причина несформированности этого фонда. Основной причиной стойкого отставания школьников в учении является несформированность второго пласта уровня умственного развития – общих умственных способностей к усвоению знаний (З.И. Калмыкова). Чем выше умственные способности, тем быстрее и легче ученик приобретает новые знания, оперирует ими и тем выше темп умственного развития.

Основа общих умственных способностей – продуктивное мышление, специфика которого заключается в возможности самостоятельного приобретения знаний.

З.И. Калмыкова выделила такие **качества ума**, как положительные, так и отрицательные, которые **определяют продуктивность учебной деятельности**, как:

Глубина ума, проявляющаяся в краткости пути к абстрагированию существенных для решения новых задач признаков, отношений между ними, в высоком уровне их обобщения. Этому качеству противоположна поверхностность ума, которая характеризуется выделением внешних, единичных признаков анализируемой ситуации.

Гибкость ума выражается в целесообразной изменчивости мыслительной деятельности, которая отвечает меняющимся условиям учебной ситуации. Качество противоположное – инертность ума, выражается в склонности к шаблону, повторении используемого способа решения учебной задачи.

Устойчивость ума позволяет мысленно решать учебную задачу, удерживать в уме ее содержание. Неустойчивость ума проявляется в трудности решения задачи в уме.

Самостоятельность ума обеспечивает активный поиск новых знаний, новых путей решения проблемы, особую чувствительность к минимальной помощи, если обучающийся вынужден к ней прибегнуть. При подражательности ума человек стремится избежать интеллектуального напряжения путем копирования готовых образцов, использования привычных действий.

Таковы основные качества ума, формирующиеся у школьников в процессе обучения и определяющие специфику способности к усвоению новых знаний, то есть обучаемость. Высокий уровень развития положительных качеств ума создает благоприятные условия для высокого уровня овладения новыми знаниями и высокого уровня учебных достижений.

Однако сама по себе высокая обучаемость не может быть гарантией высоких учебных достижений. В исследованиях **Н.А. Менчинской** и ее сотрудников показано, что на успешность/неуспешность учебной деятельности влияют личностные качества: положительное отношение к труду в целом и учебному труду в частности, интерес к учению, трудолюбие, усидчивость, целеустремленность, ответственность, волевые качества.

2. Причины школьной неуспеваемости

Наряду с рассмотренными в первом вопросе факторами школьной неуспеваемости существуют конкретные причины этого явления, которые необходимо знать для коррекционной работы. В результате разви-

тия психологического знания было выявлено ряд **психологических причин школьной неуспеваемости**, которые связаны с недостатками в развитии различных сфер личности школьника: познавательной, мотивационной, эмоциональной, произвольно-регуляторной. Рассмотрим эти недостатки.

Затруднения в учебной деятельности могут вызываться недостатками развития познавательных процессов (памяти, внимания, воображения, мышления). К числу **недостатков внимания** у неуспевающих школьников относят малый объем, неустойчивость, трудности при переключении внимания, неумение распределять внимание, недостаточную концентрацию внимания.

Психологи выделяют такие **недостатки памяти** слабоуспевающих учеников, как малый объем кратковременного запоминания; слабая удерживающая способность памяти, слабая опора на мышление, что приводит к поверхностной смысловой обработке учебного материала и механическому его заучиванию.

Недостатки мышления отстающих в учении школьников можно рассматривать в двух направлениях: недостатки в развитии основных мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, установление закономерностей, выделение существенного) и качественные особенности мыслительной деятельности (неустойчивость мышления, инертность, конкретность и синкретичность мышления, недостаточная обобщенность, однолинейность) [65].

Снижение интереса к учению и недостаточная его мотивация также выступают в качестве психологических причин школьной неуспеваемости. Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются содержание обучения, организация учебной деятельности, коллективные формы учебной деятельности, оценка учебной деятельности, стиль педагогической деятельности учителя.

Содержание учебного материала, чтобы стать фактором, мотивирующим школьника, должно опираться на актуальные для возрастного и индивидуального развития потребности, например, в познании, открытии нового, рефлексии и самооценке, эмоциональном насыщении и др. Содержание учебного материала должно опираться на прошлый опыт учащихся, включать элементы проблемности, способствовать превращению безликой внешней информации в личностное знание.

Организация учебной деятельности как фактор мотивации учения школьников тесно связана с технологическим подходом в образовании. Результатом проектирования педагогического процесса при таком подходе выступает структура и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося, большое внимание уделяется методическому

обеспечению активной познавательной деятельности. Развитые формы учебной деятельности приводят к тому, что сама деятельность становится личностно значимой для школьника и создает условия для развития как познавательных, так и социальных мотивов.

Сущность оценочной деятельности педагога, по мнению Ш.А. Амонашвили, заключается в коррекции и стимулировании учебно-познавательной деятельности школьников, выражается в положительном отношении к ученику, вере в его возможности. Оценочная деятельность педагога задает образцы, школьник впитывает примеры, эталоны, формы и способы оценочной деятельности для того, чтобы включать оценочный компонент в свою самостоятельную учебную деятельность. Учебная деятельность школьников, лишенная собственной оценочной активности, одновременно лишается корректирующей и поэтому мотивирующей своей основы, что и ведет к проблемам в обучении.

Коллективные формы учебной деятельности создают лучшие возможности для мотивации, чем индивидуальные. В коллективном взаимодействии больше возможностей для проявления каждого учащегося, взаимообучения, распределения учебных обязанностей, достижения учебных результатов разными средствами выразительности.

В качестве психологической причины школьной неуспеваемости выступают **потеря интереса к учению и отрицательное к нему отношение**. Достижение успеха в учении через формирование интереса к нему, развития желания учиться использовал В.А. Сухомлинский, он использовал метод «эмоционального пробуждения» ребенка, уделяя большое внимание в Павлышской средней школе, как эмоциональности преподавания, так и восприятия, созданию условий для переживания радости учебного труда, вдохновению от успехов и учебных достижений. В педагогическом процессе важно, чтобы формировались внутренние побудительные мотивы к учению, сама учебная деятельность должна привлекать и побуждать ею заниматься. Учащиеся не должны бояться «не правильных ответов», задать вопрос, любое проявление инициативы должно поощряться, так как необходимо поддерживать любознательность учащихся и зарождающийся интерес к учению. Таким образом, можно выделить два пути воспитания положительного отношения к учению: создание устойчивой мотивации достижения успеха на базе достаточно высокой адекватной самооценки и формирование учебных интересов в самой учебной деятельности (обращение к непосредственному опыту учеников, широкое использование наблюдений и практических действий, познавательные экскурсии, проблематизация как содержания обучения, так и способов его освоения и др.). Любое проявление инициативы должно поощряться учителем с целью поддержания любознательности и возникающего интереса в учебной деятельности.

Причиной школьной неуспеваемости может быть **недисциплинированность учащихся**. Недисциплинированность учащихся трактуется как свойство личности, характеризующееся нежеланием выполнять социальные нормы, правила и предписания. Причиной нарушения школьных правил поведения может выступить астеническое состояние школьника: «нервно-психическая слабость, проявляющаяся в повышенной утомляемости и истощаемости, сниженном пороге чувствительности, крайней неустойчивости настроения, нарушении сна» [65, с. 265]. Другой причиной недисциплинированности может стать **педагогическая запущенность** – отклонение от нормы в поведении и учебной деятельности, обусловленное недостатком воспитания и обучения. Педагогическая запущенность приводит к потере интереса к учению, прогулам учебных занятий, недобросовестному выполнению учебных заданий. Развитие у учащихся волевых качеств личности (целеустремленности, настойчивости, ответственности и дисциплинированности и др.) выступает важнейшим фактором успешности в учении.

Немаловажное значение имеет и **влияние семьи**. Разлад в семье, грубость отношений, алкоголизм, антиобщественное поведение родителей, низкая педагогическая культура родителей могут выступать причинами школьной неуспеваемости. Для понимания причин, связанных с неблагоприятным влиянием семьи на успеваемость школьника важно учитывать такие корреляционные плеяды в области «семья-среда-неуспеваемость» как, членство ребенка в библиотеке, уровень чтения родителей, количество книг в доме, контроль родителей за выполнением домашних заданий, взгляды родителей на школьные успехи детей.

3. Типы неуспевающих школьников и индивидуальный подход в обучении

Существуют следующие **виды неуспеваемости** [65]:

– **Эпизодическая неуспеваемость**. Неуспеваемость носит кратковременный характер. Возникает вследствие непонимания отдельных вопросов учебной программы в результате повышенной утомляемости, болезни, отсутствия на уроке. Устраняется в ходе ряда уроков или поддерживающих занятий.

– **Устойчивая неуспеваемость по отдельным предметам**. Возникает в результате наличия пробелов в знаниях по данному предмету в силу различных причин – болезни, использования неправильных приемов учебной деятельности, недостатков мыслительной деятельности.

– **Общее отставание в учении по ряду или почти всем учебным предметам на протяжении длительного времени**. Является результатом педагогической и психологической запущенности ученика.

Как было показано выше, существует много причин школьной неуспеваемости, но, несмотря на их разнообразие, слабоуспевающие и неуспевающие школьники имеют много общих черт, что позволяет разрабатывать их классификации и типологии. Такая аналитическая работа необходима для выработки методик коррекции школьной неуспеваемости.

Л.С. Славина разработала **классификацию неуспевающих школьников** на основе причин, вызывающих школьную неуспеваемость.

1. Неправильное отношение к учению – первая группа неуспевающих школьников. Одной из причин школьной неуспеваемости может выступать не достаточное развитие общественных мотивов учения. Учителя и родители часто не видят связи между развитием высоких общественных мотивов учения школьника и его неуспеваемостью. Порой учителя даже не пытаются выяснить, что именно побуждает их учеников учиться, видят ли ученики в учении важное общественное дело. Учебная деятельность школьников этой группы не формирует ни их общественной направленности, ни чувства долга и товарищества, ни черт коллективизма, ни любви к своей школе, ни патриотизма.

2. Трудности усвоения учебного материала, связанные с тем, что обычно называют отсутствием способностей – вторая группа учеников. Учеников второй группы можно определить как интеллектуально-пассивные дети. Они плохо учатся, так как не пользуются в своей учебной деятельности активной мыслительной работой, не хотят и не любят думать, стремятся выполнить учебную задачу различными обходными путями (зазубриванием, списыванием, использованием подсказок товарищей).

3. Неправильно сформировавшиеся навыки и способы учебной работы – третья группа учеников. К этой группе учащихся относятся школьники, про которых говорят, что они не умеют учиться. Можно выделить следующие недостатки учебной работы таких учащихся: в способах заучивания учебного материала, выполнения различных упражнений, неправильная общая организация самостоятельного труда и др. Недостатки в способах заучивания учебного материала проявляются в том, что учащиеся заучивают текст, не выделяя его логических частей, не составляя плана того фрагмента учебного материала, который нужно понять и запомнить. У большинства учащихся отсутствуют активные способы заучивания учебного материала. Среди учащихся этой группы часто встречаются ошибки в способах выполнения упражнений, например, они пытаются решить задачу, выполнить упражнение, сделать диаграмму, не усвоив правила, на отработку которого предлагаются данные упражнения. Существенным недостатком данной группы учащихся является неумение соблюдать правильный режим учебной работы, медленный темп самостоятельной работы, выполнения домашних заданий.

4. Неумение трудиться – четвертая группа учащихся. Причина неуспеваемости школьников данной группы – неправильно сформировавшееся отношение к труду, в том числе и учебному. Ученики небрежны и недобросовестны в выполнении учебных обязанностей, часто не выполняют домашние задания, неаккуратно относятся к книгам и учебникам, часто забывают их дома.

5. Отсутствие познавательных и учебных интересов – пятая группа учащихся.

Классификация отстающих в учении учащихся по И.П. Подласому

1. Недостаточно развитые для школы дети составляют примерно четверть всех отстающих и неуспевающих. У таких детей выявлены нарушения в раннем периоде развития (патология беременности и родов матери, родовые травмы, тяжелые заболевания, задержка физического и психического развития и т.д.). Такие дети с трудом адаптируются к условиям обучения в школе, учебным нагрузкам, распорядку дня.

2. Функционально незрелые дети, они прилежно и добросовестно учатся, но не могут показать высоких результатов учебной деятельности. Некоторые дети из этой группы очень быстро устают, другие – не могут сосредоточиться (не развито произвольное внимание, волевые качества), третьи – не подтверждают тех надежд, которые подавали при поступлении в школу.

3. Ослабленные дети, страдающие различными хроническими заболеваниями.

4. Системно отстающие дети. Система слабо действующих отдельных причин нарушений в развитии и поведении таких детей в целом приводит к общему неблагоприятному результату. Незначительные отклонения в различных функциональных системах, сочетаясь между собой приводят к видимым нарушениям: расторможенности, двигательному беспокойству, гиперактивности. У таких детей неуспехи в обучении и учебные трудности сочетаются с нарушениями поведения.

5. Нестандартные дети. Среди них все те, кто «выпадает» по разным причинам из «средней» школы, как высокоталантливые дети, вундеркинды, так и «медлительные» дети, тугодумы, крайне несобранные, заторможенные дети, а также чрезмерно быстрые, постоянно возбужденные, всегда торопящиеся дети.

6. Депривированные семьей и школой дети. Это дети, которые воспитываются в неблагоприятных микросоциальных условиях. Это социально запущенные дети: алкоголизм родителей, атмосфера ссор, конфликтов, жестокости, физические наказания и др. К социальной запущенности может добавляться педагогическая.

4. Готовность учителя к выявлению и коррекции трудностей в обучении

Неуспеваемость начинается с отставания в учении. Главное правило коррекции неуспеваемости – вовремя заметить и устранить отставание, так как многое, если не все, зависит от своевременности коррекции.

И.П. Подласый выделяет следующие **признаки отставания школьника**:

- затрудняется в воспроизведении услышанного;
- не может связно пересказать текст, выделить главные мысли, оценить правильность ответа товарища;
- неправильно употребляет слова;
- не замечает ошибки других;
- не может применить правило для решения задачи, воспроизвести действие по образцу;
- затрудняется в составлении целостного рассказа;
- не может выделить элементы целого;
- затрудняется, если спросить о чем-нибудь «с конца» и т.д. [92]

Рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательного процесса с целью преодоления школьной неуспеваемости

– Организация ввода в новую тему, переход к детальному изучению многообразных конкретных фактов только после общей ориентации в программном материале, который предстоит изучить. Предварительная ориентация учащихся в типизированных особенностях изучаемого предмета важна для формирования обобщенных знаний, позволяющих легко и эффективно осваивать конкретный материал, не теряясь в его деталях.

– Наличие активного интереса к учебным предметам во многом определяется содержанием обучения. Мотивационное воздействие может оказать лишь тот учебный материал, который соответствует потребностям ребенка. У всех школьников имеется потребность в новых впечатлениях, активной умственной деятельности, упражнении отдельных психических функций (мышления, памяти, воображения и др.). При разработке тематического планирования, подборе учебного и иллюстративного материала учителя должны помнить потребности учащихся, с тем, чтобы содержание учебного материала удовлетворяло потребности и способствовало развитию. Содержание учебного материала должно быть доступным, но в то же время сложным и трудным для стимулирования активной мыслительной работы. Легкий учебный материал не ведет к развитию новых потребностей, вряд ли правильно поступают те учителя, которые упрощают содержание учебного материала, буквально разжевывая все сложные вопросы. Важно, чтобы каждый ученик, в том числе и слабоуспевающий, осознал свою способность преодолевать трудности, испытал эмоциональный подъем в связи с выполнением сложного учебного задания [81].

– Одной из важнейших методических и педагогических задач выступает формирование адекватной самооценки школьников в учебной деятельности, правильного отношения к собственным затруднениям и ошибкам. Необходимо изменить отношение к ошибке как к чему-то недопустимому, наказуемому, признать дидактическое право учащихся на ошибку как способ продвижения в учебном материале и технику его понимания. Развитие правильной содержательной самооценки результатов учебной деятельности будет также способствовать профилактике школьной тревожности и повышению эмоционального благополучия учащихся. Методики формирования адекватной самооценки были рассмотрены в педагогике сотрудничества, методической системе Ш.А. Амонашвили (см. тему № 3).

– Создание каждым учителем собственной системы работы по выявлению, предупреждению и ликвидации пробелов в знаниях учащихся с целью преодоления школьной неуспеваемости. В этом направлении должна вестись работа по предварительному проектированию всего цикла познавательной деятельности учащихся, от диагностического представления планируемых результатов обучения до разноуровневого тематического контроля, коррекции и рефлексии учебных достижений.

– Использование интерактивных образовательных технологий, организация учебных занятий на основе разнообразных форм дискуссионного диалога, свободных дискуссий познавательного характера, которые создают развивающую среду и позволяют каждому участнику педагогического взаимодействия превратиться в реального субъекта собственной учебной деятельности.

– Организация взаимодействия учебной и внеучебной деятельности, активное включение учащихся в кружковую работу, активное внедрение факультативов, поддерживающих и стимулирующих занятий, развитие дистанционных форм обучения, разработка методического обеспечения самостоятельной работы учащихся на электронных носителях.

Н.П. Локалова при организации работы по преодолению недисциплинированности как причины неудач в учении предлагает:

- 1) устранить у школьников аффекты и неприятные эмоциональные переживания путем устранения их причины;
- 2) искоренить неправильные привычные формы поведения и выработать соответствующие формы дисциплинированного поведения (успех во многом зависит от того, насколько сам ученик стремится осознать свое поведение и контролировать его).

У нормальных, здоровых школьников должно быть и нормальное стремление, потребность трудиться, выработана привычка к труду, в том числе и интеллектуальному, учебному. Лень как качество личности также может выступать причиной школьной неуспеваемости и одной из задач коррекционной работы в этой области выступает диагностика и помощь

ленивым школьникам. И.П. Подласый перечисляет факторы развития лени как черты характера: соответствующая склонность нервной системы, генетическая предрасположенность; неразумная воспитательная тактика родителей, заключающаяся в оберегании детей от труда; невнимательность учителя, который не замечает и не поощряет усилий и стараний учащихся, использует критику как средство педагогического воздействия.

Чтобы помочь ленивым школьникам, необходимо:

- подчеркивать успехи и добросовестность ученика (если они есть);
- вызывать у ребенка приятное чувство удовлетворения от хорошо сделанной работы;
- постепенно приучать школьника находить радость в умственном усилии [92].

В практике работы школы существуют такие виды занятий, как поддерживающие и стимулирующие, данные формы организации индивидуальной и групповой работы позволяют осуществить дифференцированный подход и найти резерв учебного времени для ликвидации пробелов в учении.

Задания для самопроверки в тестовой форме по теме 15

1. Выберите все варианты правильного ответа.

Положительные качества ума, определяющие продуктивность учебной деятельности школьников:

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| а) поверхностность, | г) подражательность, |
| б) гибкость, | д) неустойчивость, |
| в) глубина, | е) самостоятельность. |

2. Выберите правильный вариант ответа.

Высокая обучаемость школьника является гарантией высоких учебных достижений.

ДА

НЕТ

3. Выберите все варианты правильного ответа.

К нейropsихологическому фактору, влияющему на успешность обучения, относятся следующие влияния:

- а) возраст начала систематического обучения;
- б) несформированность психических процессов;
- в) дисфункции различных отделов головного мозга;
- г) дидактическая система.

4. Вставьте пропущенное.

... .. – ситуация несоответствия результатов учебной деятельности школьников, нормам и требованиям образовательных стандартов и учебных программ, фиксируемая за определенный период.

5. Вставьте пропущенное.

К видам неуспеваемости относятся:

- а)
- б)
- в) общее отставание в учении по ряду школьных предметов.

6. Установите соответствие качеств ума и их характеристик, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|--------------------------|---|
| 1) глубина ума | а) позволяет мысленно решать учебную задачу, удерживать в уме ее содержание |
| 2) гибкость ума | б) обеспечивает активный поиск новых знаний |
| 3) устойчивость ума | в) проявляется в краткости пути к абстрагированию существенных для решения новых задач признаков, отношений между ними, в высоком уровне их обобщения |
| 4) самостоятельность ума | г) целесообразная изменчивость мыслительной деятельности, которая отвечает меняющимся условиям учебной ситуации |

7. Выберите все варианты правильного ответа.

К недостаткам мышления отстающих в учении школьников относятся:

- а) инертность, г) обобщенность,
- б) абстрактность, д) однолинейность,
- в) конкретность, е) синкретичность.

8. Завершите предложения

- а) содержательная сторона знаний включает.....
- б) операциональная сторона знаний включает.....

9. Вставьте пропущенное и восстановите определение.

Педагогическая запущенность – отклонение от нормы в ... и, обусловленное недостатками ... и ...

Воспитание, учебная деятельность, обучение, поведение

10. Выберите все варианты правильного ответа.

Организация учебной деятельности как фактор мотивации учения школьников должна опираться на следующие принципы

- а) доминирование оценочной деятельности педагога;
- б) опора на самооценку и взаимооценку;
- в) учет актуальных потребностей учащихся;
- г) разнообразие форм организации деятельности;

- д) цели деятельности формулирует учитель;
- е) свобода выбора содержания обучения.

Лабораторный практикум

1. Предложите варианты совместного целеполагания на уроке, в процессе которого учащиеся могут повлиять на выбор, как содержания деятельности, так и форм ее организации. Разработайте план урока.

2. Существуют разнообразные способы произвольного запоминания учебного материала, которые помогают лучшему пониманию, например, цитируются по учебнику В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев «Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М., 1995»:

- **группировка** – деление материала на группы по каким-либо основаниям (смыслу, ассоциациям и т.д.);
- **выделение опорных пунктов** – фиксация какого-либо краткого пункта, служащего опорой более широкого содержания (тезисы, заглавие, вопросы, образы излагаемого в тексте, примеры и т.д.);
- **план** – совокупность опорных пунктов;
- **классификация** – распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам на основе общих признаков;
- **структурирование** – установление взаимного расположения частей, составляющих целое;
- **схематизация** – изображение или описание чего-либо в основных чертах;
- **аналогия** – установление сходства, подобия в определенных отношениях предметов, явлений, понятий и др.

Предложите варианты их использования в процессе изучения любой учебной темы по любому предмету (в зависимости от вашей будущей специальности).

3. Подберите такой учебный материал по одной из тем любой учебной дисциплины (в зависимости от вашей специальности), который, по вашему мнению, будет оказывать большое эмоциональное воздействие на учащихся, развивая их познавательный интерес и мотивируя их учебную деятельность. Форма представления задания может быть любой: компьютерная презентация, структурно-логическая схема, фрагменты конспектов уроков и др.

4. Разработайте систему заданий разной типологии для учащихся, которые демонстрируют не совсем высокий уровень учебных достижений (1-2 уровень). Продумывайте такие задания, которые могут стимулировать познавательный интерес и подготовить основу для перехода на более высокий уровень усвоения учебного материала.

ПРАВИЛЬНЫЕ ОТВЕТЫ К ЗАДАНИЯМ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

Тема 1: Теоретические основы развития педагогических систем и технологий

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	г	6	б) средства диагностики текущего состояния в) критерии выбора оптимальной модели
2	1 – в; 2 – г; 3 – д; 4 – а; 5 – б	7	б, в, д, е
3	а, г, д, ж	8	Состояние и используемый элемент образовательной среды; Организационно-управленческие действия педагога
4	1 – б; 2 – г; 3 – а; 4 – в	9	а) 2 – цели; 4 – процессы; 5 – учителя; 6 – организационные формы б) эмпирическая, алгоритмическая
5	1. Макротехнологии: б; в; ж; з; л; м 2. Микротехнологии: а; г; д; е; и; к; н	10	а) макро- и микро-технологии б) предметно и личностно ориентированные технологии в) производственные, социальные и гуманитарные г) традиционные и современные

Тема 2: Технологии организации отдельных компонентов педагогической деятельности

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	а, в, г, ж, и	6	1-в; 2-д; 3-а; 4-б; 5-г
2	а) проектирование, реализация замысла, рефлексия б) стандарт, программа, учебники и учебные пособия в) мотивирование, познавательный интерес, целеполагание, ввод в тему	7	а) рефлексия педагогом деятельности учащихся в) рефлексия учащихся своей деятельности г) рефлексия учащихся педагогического взаимодействия

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
3	б) неосознанное воспроизведение г) применение знаний в знакомой ситуации д) применение знаний в незнакомой ситуации	8	1-б, 2-г, 3-а, 4-в, 5-д
4	1-в, 2-г, 3-ж, 4-е, 5-б, 6-а, 7-д	9	13; пакет документов
5	б) определение целей через деятельность учителя в) постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития	10	Рефлексивный круг, мишень, мини – сочинение, зарядка, цепочка пожеланий, «заверши фразу» и др.

**Тема 3: Технологии личностно ориентированного
и развивающего обучения**

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	б, в, е	6	а) Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, Б.С. Гершунского, И.С. Якиманской б) цели, содержание, методы в) обучение, погруженное в общение
2	а, б, г, е, ж, и, к	7	1-е, 2-д, 3-г, 4-а, 5-б, 6-в
3	а, б, д	8	в
4	в	9	а) оценка учителя б) содержательная оценка учащихся в) самооценка
5	а	10	б, в, ж, з

Тема 4: Технологии организации познавательной деятельности учащихся

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	а, в, г, д	6	б, г
2	1-в, 2-д, 3-г, 4-а, 5-е, 6-б	7	КСО
3	б, г, д	8	1-д, 2-ж, 3-з, 4-в, 5-а, 6-б, 7-г, 8-е
4	а, в	9	1-в, 2-а, 3-б, 4-г, 5-ж, 6-д, 7-е
5	а) индивидуальными и групповыми б) монопредметные и межпредметные в) краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные г) информационные, исследовательские, творческие и др.	10	б) самоконтроль опосредованный (ТСО, безмашинные контролирующие программы, компьютерное тестирование) в) самоконтроль интериоризованный (внутренний) г) взаимоконтроль

Тема 5: Технологии эффективного управления процессом обучения

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	г	6	1-в, 2-а, 3-б
2	а, в, е	7	1-знакомство с ситуацией 2-выделение проблемы 3-предложение решений ситуации 4-анализ последствий 5-выбор оптимальных решений
3	а) линейное, разветвленное, смешанное б) самостоятельная работа, индивидуализация обучения в) относительно самостоятельный фрагмент учебного материала	8	а) электронные учебники, тренажеры, тестовые системы и т. д. б) учатся работать с текстом, электронными таблицами, создавать базы данных, графические объекты в) КДЦ, ИДЦ, УЗ; банк информации, задания, методические рекомендации
4	б, в	9	1-в, 2-г, 3-а, 4-б
5	1-в, 2-г, 3-д, 4-а, 5-б, 6-е	10	1-вводное повторение 5-обобщающее повторение 6-контроль 7-коррекция

Тема 6: Гуманистические воспитательные системы и технологии

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	1-е, 2-в, 3-а, 4-д, 5-б, 6-г	6	1-в, 2-а, 3-г, 4-б
2	а) система воззрений, утверждающих ценность человеческой жизни б) человечность в) воспитание гуманистического мировоззрения	7	а) уровня развития коллектива, положения ребенка в системе межличностных отношений, его статуса, авторитета и др. б) образовательная, воспитательная, интеграции, коррекции, компенсации, защиты в) организация деятельности, самоуправления, традиций и др.
3	а) система В.А. Караковского, «педагогика общей заботы» И.П. Иванова и Ф.Я. Шапиро, «педагогика успеха», школа диалога культур б) становление, отработка системы, окончательное оформление в) управление, содержание, организация, общение	8	а) среда для осуществления гуманистического воспитания б) упорядоченная совокупность компонентов воспитательного процесса, содействующая развитию личности в) структурный компонент школьной воспитательной системы
4	б, г, д, е, ж, з	9	б, в, д, з
5	1-б, 2-г, 3-д, 4-а, 5-в	10	б, в, д, з, к

Тема 7: Технологии развития творческого потенциала личности

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	1-в, 2-д, 3-е, 4-б, 5-г, 6-а	6	1-в; 2-е; 3-б; 4-а; 5-г; 6-д
2	в	7	а) форма организации творческой социально значимой деятельности б) общественно-политические, спортивные, познавательные и др.
3	д	8	а, б, г, д

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
4	а) темп продвижения, экономичность мышления, самостоятельность мышления, гибкость и др. б) ситуативные и личностные в) синектика, мозговой штурм, контрольные списки и др.	9	1 – б; г 2 – а; в
5	б	10	1 – содержание понятия; 2 – объем понятия.

Тема 8: Технологии организации отдельных компонентов педагогической деятельности классного руководителя

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	«Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь»; «Концептуальные основы идейно-воспитательной работы с детьми, учащейся и студенческой молодежью»; «Критерии и показатели оценки поведения учащихся общеобразовательной школы» и др.	6	1 – в; 2 – г; 3 – а; 4 – б
2	1 – в; 2 – а; 3 – б.	7	а) вся культура, в процессе вхождения в которую человек становится личностью б) внешняя упорядоченность деятельности
3	б) жесткое целеполагание; в) интегрированное целеполагание	8	Перспективный план – это конкретизация рабочего плана
4	а) Организует воспитывающую деятельность; коллектив; создает условия для развития личности и др.; б) семья, учебные достижения, неуспеваемость, направленность личности и др.;	9	а) метод воспитательного воздействия; виды деятельности; время проведения; субъект организации и т.д. б) ключевые дела, развитие личности и коллектива, воспитывающая деятельность и т.д.

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
4	в) государственные цели; региональные цели; цели развития школы; планируемые результаты воспитания.	9	г) дни недели, содержание работы, исполнителей и др.
5	1 - в; 2 - г; 3 - д; 4 - б; 5 - а	10	Нравственное воспитание, воспитание культуры самоуправления и саморегуляции, воспитание культуры ЗОЖ, семейное воспитание, трудовое воспитание, воспитание культуры безопасной жизнедеятельности, воспитание культуры быта и досуга.

Тема 9: Технология педагогического менеджмента

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	1-в, 2-г, 3-а, 4-б, 5-д	6	1. коллективный, взаимоконтроль, самоконтроль, административный контроль 2. классно-обобщающий, фронтальный, тематический, обзорный 3. наблюдение, проверка документации, опрос, тестирование и др. 4. предварительный, текущий, итоговый 5. эпизодический, периодический
2	б) педагогический анализ в) целеполагание е) контроль	7	а) перспективный и годовой планы, план-график ВШК и др. б) единство долгосрочного и краткосрочного планирования, комплексный характер, объективность и др.

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
3	1-в; 2-а; 3-д; 4-г; 5-з; 6-б; 7-е; 8-ж	7	в) тематика педсоветов, профсоюзные собрания, потребность в кадрах и др.
		8	1-б, 2-е, 3-в, 4-д, 5-г, 6-а
4	1-в; 2-д; 3-г; 4-б; 5-а	9	1-в; 2-а; 3-г; 4-д; 5-б
5	а) качество выполнения программ; качество ЗУНов; работа с одаренными и др.; б) уровень воспитанности; уровень общественной активности; эффективность идеологического сопровождения и др.; в) повышение квалификации; аттестация и др.; г) научно-исследовательская деятельность учащихся; научная обоснованность нововведений и др.; д) охрана труда, НОТ учителя; обеспеченность литературой и др.	10	а) совет школы, педсовет, родительский комитет и др.; б) совещания при директоре, педагогический консилиум и др.; в) ученический комитет

Тема 10: Технология организации методической работы в школе

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	а) научность, актуальность, системность и др.; б) методические объединения, кафедры, наставничество и др.; в) общение, самообразование, педагогическая практика	6	а) коллективные, групповые, индивидуальные б) рассмотрение теоретических вопросов, работа с нормативными документами, обзор новинок педагогической литературы
2	1-в; 2-г; 3-а; 4-д; 5-б	7	1-в; 2-а; 3-г; 4-б
3	б; д; е	8	2) предварительная подготовка конкретного педсовета 3) непосредственное проведение педсовета
4	б; г; е; ж	9	Двухлетний, 3, 1
5	а) постоянно действующий орган для рассмотрения основных вопросов педагогического процесса б) самостоятельная, систематическая познавательная деятельность в) определение уровня квалификации работника	10	Тема, цель и задачи, содержание деятельности и др.

Тема 11: Педагогические системы и технологии авторских школ

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	а) Л.Н. Толстого, Р. Штайнера б) А.С. Макаренко в) Л. Тарасова, А. Н. Тубельского	6	б) знаки в) знания
2	б	7	1-в, 2-г, 3-а, 4-б
3	б) обычных детей в) детей, нуждающихся в коррекционно-развивающем обучении	8	б
4	1-б; 2-в; 3-г; 4-а	9	1-а, в, г, ж 2-б, д, е, з
5	а) экспериментальное учебно-воспитательное учреждение б) организация дифференцированной помощи учащимся в) бережное отношение ко всему живому	10	а, б, г, д, е, з

Тема 12: Альтернативные технологии в зарубежной школе

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	в	6	1-е, 2-д, 3-а, 4-в, 5-б, 6-ж, 7-г
2	в	7	б) корректировка знаний в разговоре с учениками, сидящими за другой партой в) объявление точки зрения четверки всему классу
3	д	8	а; д; е
4	г	9	Б
5	в; д	10	1-ж; 2-г; 3-д; 4-е; 5-а; 6-б; 7-в

Тема 13: Коррекционно-педагогическая деятельность и ее технология

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	а) отрасль педагогики, изучающая причины возникновения и пути преодоления отклоняющегося поведения детей б) система мер, направленных на преодоление недостатков в) процесс замещения нарушенных функций	6	Воспитанники; законные представители
2	1-генетически обусловленные 2-факторы среды	7	в; д
3	а) двигательная, сенсорная, эмоциональная, социальная б) воздействие на организм неблагоприятного фактора в) включение ребенка в социальную среду	8	б) образовательные стандарты в) учреждения специального образования д) органы государственного управления
4	Дефектология, лечебная педагогика, превентивная педагогика и т.д.	9	Дошкольное, общее базовое, общее среднее, профессионально-техническое, среднее специальное, высшее и после-вузовское

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
5	1-в; 2-а; 3-б	10	а) речи, слуха, зрения, функций опорно-двигательного аппарата, трудностями в обучении б) умственной отсталостью в) создание системы психолого-медико-педагогической помощи лицам с ОПФР, получение образования лицами с тяжелыми и множественными психофизическими нарушениями

**Тема 14: Технология работы педагога по профилактике
девиантного поведения подростка**

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	в; г; д; е	6	действия, побуждения, взгляды, мотивы, поведение, самовоспитание
2	1) генерализация 2) патологический стереотип 3) превышает «потолок» нарушения поведения у сверстников 4) приводит к социальной дезадаптации	7	1-б; в; г; з; и 2-ж 3-а; д; е
3	а) алкоголизме, бродяжничестве, суицидальном поведении и др. б) ситуационно обусловленные отклонения в поведении ребенка в) психобиологические, психолого-педагогические, социально-психологические, личностные, социальные условия	8	1-г; 2-д; 3-а; 4-б; 5-и; 6-в; 7-е; 8-ж; 9-з
4	1-в; 2-а; 3-е; 4-д; 5-г; 6-б	9	а; в; г
5	1-б; 2-в; 3-а	10	в; е

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
5	1-в; 2-а; 3-б	10	а) речи, слуха, зрения, функций опорно-двигательного аппарата, трудностями в обучении б) умственной отсталостью в) создание системы психолого-медико-педагогической помощи лицам с ОПФР, получение образования лицами с тяжёлыми и множественными психофизическими нарушениями

**Тема 14: Технология работы педагога по профилактике
девиантного поведения подростка**

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	в; г; д; е	6	действия, побуждения, взгляды, мотивы, поведение, самовоспитание
2	1) генерализация 2) патологический стереотип 3) превышает «потолок» нарушения поведения у сверстников 4) приводит к социальной дезадаптации	7	1-б; в; г; з; и 2-ж 3-а; д; е
3	а) алкоголизме, бродяжничестве, суицидальном поведении и др. б) ситуационно обусловленные отклонения в поведении ребенка в) психофизиологические, психолого-педагогические, социально-психологические, личностные, социальные условия	8	1-г; 2-д; 3-а; 4-б; 5-и; 6-в; 7-с; 8-ж; 9-з
4	1-в; 2-а; 3-е; 4-д; 5-г; 6-б	9	а; в; г
5	1-б; 2-в; 3-а	10	в; е

**Тема 15: Технология предупреждения и преодоления
школьной неуспеваемости**

№ задания	Правильный ответ	№ задания	Правильный ответ
1	б; в; е	6	1-в; 2-г; 3-а; 4-б
2	Нет	7	а; в; д; е
3	б; в	8	а) признаки явлений б) методы познания
4	Школьная неуспеваемость	9	отклонение от нормы в поведении и учебной деятельности, обусловленное недостатком воспитания и обучения
5	а) эпизодическая неуспеваемость б) устойчивая неуспеваемость по одному предмету	10	б; в; г; е

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акулова О. В., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Тряпицына А. П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / под общ. ред. А. П. Тряпицыной. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — 290 с.
2. Альтшуллер Г. С., Верткин И. М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. — М.: Беларусь, 1994. — 479 с.
3. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Мн.: Университетское, 1990. — 560 с.
4. Антипова Е. В. Введение в коррекционную педагогику: конспекты лекций. — Могилев: УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2009. — 124 с.
5. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
6. Бершадский М. Е., Гузеев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. — 256 с.
7. Блинова Е. Р. Создание на уроке проблемной ситуации с помощью контекстной задачи // Образование в современной школе. — 2003. — № 11. — С. 21 — 31.
8. Божович Е. Д. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. Психолого-педагогический аспект: сб. науч. тр. / под ред. Е. Д. Божович. — М.: Новая школа, 1995. — С.5-12.
9. Введение в ТРИЗ. Основные понятия и подходы. Электронная книга, версия 3.0.
10. Волков И. П. Обрекаем на успех // Народное образование. — 1990. — № 9. — С. 48 — 55.
11. Волков И. П. Учим творчеству / Педагогический поиск. — М.: Педагогика, 1987. — С.101 — 140.
12. Воспитание нравственной личности в школе: пособие для руководителей учреждений образования, педагогов-организаторов, классных руководителей / под ред. профессора К. В. Гавриловец. — Мн.: ИВЦ Минфина, 2005. — 226 с.
13. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие / под ред. М. И. Рожкова. — М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2003. — 240 с.
14. Воспитательная система класса: метод. пособие / под ред. Е. Н. Степанова. — Исков, 1998. — 122 с.
15. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — С. 10 — 23.

16. Гин А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя. – 4-е изд. – М.: Вита Пресс, 2002. – 88 с.
17. Глинский А. А. Управление системой методической работы в общеобразовательном учреждении: пособие для руководящих работников и специалистов учреждений общего среднего образования и системы повышения квалификации. – Мн.: Зорны верасень, 2008. – 252 с.
18. Глинский А. А. Общешкольная методическая работа на современном этапе развития образования // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2009. – № 6. – С. 20 – 38.
19. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 280 с.
20. Границкая А. С. Научить думать и действовать. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
21. Гузев В. В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001. – 224 с.
22. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. – М.: Научный мир, 2005. – 240 с.
23. Данилова В. Л. Практическое обучение решению творческих задач в США // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 160 – 169.
24. Даутова О. Б., Крылова О. Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении. – СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.
25. Дахин А. Н. Образовательные технологии: сущность, классификация, эффективность // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 18 – 21.
26. Десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности учащихся: инструктивно-метод. материалы / под ред. О. Е. Лисейчикова. – Мн.: НИО, 2002. – 400 с.
27. Дьюи Э. Дальтонский лабораторный план / пер. с англ. Р. Ландсберг. – М.: Новая Москва, 1923. – 153 с.
28. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
29. Дьяченко В. К. Алгоритмы деятельности учащихся при переходе к коллективному способу обучения // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 93 – 99.
30. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
31. Заир-Бек С. И., Мухтавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2004. – 175 с.
32. Зайцева И. А. и др. Коррекционная педагогика / под ред. В. С. Кукушкина. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002. – 304 с.
33. Закон Республики Беларусь «Об образовании». В редакции Закона от 19 марта 2002 г. // Нац. реестр правовых актов Республики Беларусь, 2002 г. – № 37 – 2/844.
34. Закон Республики Беларусь «Об общем среднем образовании», 2006 // Нац. реестр правовых актов Республики Беларусь, 2006 г. – № 108 – 2/1238.

35. Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», 18 мая 2004, № 285-З// Нац. реестр правовых актов Республики Беларусь, 2004 г. – № 87 – 2/1034.
36. Запрудский Н. И. Современные школьные технологии: Пособ. для учителей. – Мн.: «Сэр-Вит», 2003 – 288 с.
37. Зевина Л. В. Образовательные технологии и технологическая культура учителя // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 62 – 67.
38. Иванов Д. И. Философско-методологические основания педагогической деятельности, реализующей личностно ориентированное содержание образования // Школа самоопределения. Шаг второй / ред. и сост. А. Н. Тубельский. – М.: АО «Политекст», 1994. – С. 319 – 338.
39. Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
40. Кабуш В. Т. Гуманистическая система воспитания. Концептуальные основы. – Мн.: Белорусский фонд социальной поддержки детей и подростков «Мы – детям», 1997. – 98 с.
41. Кабкова Л. В. Управление процессом воспитания школьников: пособие для рук. общеобразоват. учреждений, методистов, педагогов / Л. В. Кабкова; под ред. Н. К. Катович. – Мн.: НИО, 2007. – 208 с.
42. Казимирская И. И., Торхова А. В. Общие основы педагогической профессии. Практикум: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей высших учебных заведений. – Молодечно: УП «Типография «Победа», 2002. – 82 с.
43. Калмыкова З. И. Умственное развитие школьников, отстающих в учении // Отстающие в учении школьники. Проблемы психического развития; под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. – М.: Педагогика, 1986.
44. Капранова В. А. Авторская школа // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 1. – С. 99 – 111.
45. Катович Н. К., Елисеева Т. П. Диагностика воспитания в школе: пособие для руководителей общеобразовательных учреждений, классных руководителей, воспитателей / под ред. Т. Н. Ковалевой. – Мн.: Нац. ин-т образования, 2008. – 152 с.
46. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
47. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: Творческая педагогика, 1993. – 80 с.
48. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. – Мн.: Университетское, 2001. – 95 с.
49. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 3 – С. 70 – 74.
50. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
51. Классному руководителю. учеб.-метод. пособие / под ред. М. И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 280 с.

52. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
53. Кожуховская Л. С., Позняк Н. В. Рефлексия в вопросах и ответах. Технологии, методы и приемы анализа педагогической практики // Народная Асвета. – 2009. – № 1. – С. 35 – 39.
54. Кондрашенко В. Т., Игумнов С. А. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция: учеб. пособие. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 365 с.
55. Концептуальные основы идейно-воспитательной работы с детьми, учащейся и студенческой молодежью // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2003. – № 7(535). – С. 28 – 36.
56. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2000. – № 2. – С. 10 – 43.
57. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2007. – № 2(603). – С. 9 – 40.
58. Коротаева Е. Погружение в общение // Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 50 – 56.
59. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова и др.; под ред. Г. Ф. Кумариной. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 320 с.
60. Критерии и показатели оценки поведения учащихся общеобразовательной школы. Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 29 мая 2009 г. №674 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2009. – № 12(660). – С. 61 – 65.
61. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991 – 79 с.
62. Кузнецова Л. Ф., Тиринова О. И. Должностные обязанности и квалификационные характеристики специалистов // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2009. – № 6. – С. 7 – 11.
63. Кульневич С. В., Гончарова В. И., Лакоценина Т. П. Управление современной школой. Выпуск 2. Организация и содержание методической работы: практич. пособие для школьной администрации, руководителей методических объединений, методистов, учителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д.: Учитель, 2003. – 288 с.
64. Личко А. Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков. – 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина. Ленингр. отд-ние, 1983. – 255 с.
65. Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
66. Махаренко А. С. «Проектировать лучшее в человеке...». – Мн.: Университетское, 1989. – 416 с.
67. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

68. **Мастюкова Е. М.** Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
69. **Мастюкова Е. М., Московкина А. Г.** Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
70. **Масюкова Н. А.** Социальный компонент развивающей образовательной среды городской школы // Столичное образование сегодня. – 2009. – № 9. – С. 15 – 31.
71. **Масюкова Н. А.** Проектирование в образовании / под ред. проф. Б. В. Пальчевского. – Мн.: Технопринт, 1999. – 288 с.
72. **Матюшкин А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
73. **Махмутов М. И.** Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1978. – 368 с.
74. **Методика воспитательной работы:** учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др.; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.
75. **Мигаль В. И., Мигаль Е. А.** Управление современной школой. Выпуск 1. Внутрешкольный контроль и сетевое планирование: практич. пособие для руководителей школ, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д.: Учитель, 2003. – 64 с.
76. **Никончук А. С.** Девиантность в контексте социально-педагогической работы // Социально-педагогическая работа. – 2008. – № 1. – С. 13 – 20.
77. **Новиков А. М.** Контроль, оценка, рефлексия // Школьные технологии. 2008. – № 1. – С. 143 – 148.
78. **Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки** / под ред. С. В. Иванова и Н. Н. Иорданского. – М.: Работник Просвещения, 1930 – 168 с.
79. **Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех.** – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96 с.
80. **Оконь В.** Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
81. **Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет** / под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
82. **Панина Т. С.** Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
83. **Паркхерст Е.** Как дальтон-план подготавливает учащегося к самостоятельной жизни / Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки; под ред. С. В. Иванова и Н. Н. Иорданского. – М.: Работник Просвещения, 1930 – С. 162 – 168.
84. **Паркхерст Е.** Программы обучения / Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки; под ред. С. В. Иванова и Н. Н. Иорданского. – М.: Работник Просвещения, 1930 – С. 156 – 161.
85. **Пахомова Н. Ю.** Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.

86. Педагогика: учеб. / Л. П. Крившенко [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 432 с.
87. Педагогические мастерские: Франция – Россия / сост. Э. С. Соколова, И. А. Мухина; под ред. Э. С. Соколовой; пер. с фр. Л. М. Беляевой – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.
88. Петровский Г. Н. О содержании понятий педагогической и образовательной технологий // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 1. – С. 20 – 26.
89. Петровский Г. Н. К вопросу о планировании целей урока // Народная Асвета. – 2007. – № 11. – С. 33 – 39.
90. Пикай В. В. Вариативное обучение (изучаем вместе одно, но по-разному) // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 100 – 111.
91. Подласый И. П. Продуктивная педагогика: книга для учителя. – М.: Народное образование, 2003. – 496 с.
92. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике: учеб. пособие для студ. сред. спец. учебных заведений. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 352 с.
93. Польдяева О. В. Возможности технологии «Дебаты» // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 89 – 92.
94. Положение о совете общеобразовательного учреждения // Зборнік нарматывных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2007. – № 3(604). – С. 30 – 31.
95. Положение о педагогическом совете общеобразовательного учреждения. Зарегистрировано в Национальном реестре правовых актов Республики Беларусь 09. 01. 2007 № 8/15653// Зборнік нарматывных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2007. – № 3(604). – С. 27 – 29.
96. Положение о родительском комитете общеобразовательного учреждения // Зборнік нарматывных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2007. – № 3(604). – С. 31 – 32.
97. Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшекласников. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
98. Постановление ЦК ВКП (б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25 августа 1932 года // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 – 1973 г.г. – М.: Педагогика, 1974. – С. 161 – 164.
99. Поташник М. М. Оптимизация управления школой. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
100. Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 29 мая 2009 года «Нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений по учебным предметам» // Адукацыя і выхаванне. – 2009. – № 8. – С. 75 – 77.
101. Репкина Н. В. Что такое развивающее обучение. – Томск: Пеленг, 1993. – 64 с.
102. Рахматшаева В. А. Грамматика общения (Школа для родителей). – М.: Семья и школа, 1995. – 191 с.
103. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: Большая Рос. энци., 1993. – Т. 1 – 608 с.

104. **Салыхова Л. И.** Педагогический совет: технология подготовки и практические разработки: учеб.-метод. пособие / под ред. Т. В. Черниковой. – 2-е изд. – М.: Глобус, 2007. – 208 с.
105. **Сарычев С. В., Литвинов И. Н.** Педагогическая психология. Краткий курс. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
106. **Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
107. **Слободчиков В. И., Исаев Е. И.** Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
108. **Словарь социального педагога и социального работника** / под ред. И. И. Калачевой, Я. Л. Коломинского, А. И. Левко. – Мн.: БелЭн, 2003. – 256 с.
109. **Смирнов С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации, преподавателей вузов и аспирантов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.
110. **Степаненков Н. К.** Педагогика школы: учеб. пособие. – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.
111. **Сухомилинский В. А.** Как формировать у воспитанника радость познания // Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие; сост. О. В. Сухомилинская. – М.: Педагогика, 1990. – С. 78 – 82.
112. **Сухомилинский В. А.** Мы продолжаем себя в детях // Мудрость родительской любви. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 304 с.
113. **Сухомилинский В. А.** Рождение гражданина // Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Т. 1 / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – С. 267 – 538.
114. **Трубина Л., Осина В.** Проект организации школьной методической службы // Директор школы. – 2006. – № 6. – С. 66 – 70.
115. **Тубельский А. Н.** Школа самоопределения: первые шаги. (Из опыта работы коллектива школы № 734 в первом экспериментальном учебном году) Часть I. Из серии «Авторские школы Москвы». – М.: НМО «Творческая педагогика», 1991. – 160 с.
116. **Тубельский А. Н.** Школа самоопределения: первые шаги. (Из опыта работы коллектива школы № 734 в первом экспериментальном учебном году). Часть II. Из серии «Авторские школы Москвы». – М.: НМО «Творческая педагогика», 1991. – 183 с.
117. **Усова А. В.** Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
118. **Федорова Т.** Научно-методическая работа в школе: формы организации и способы осуществления // Директор школы. – 2005. – № 6. – С. 27 – 35.
119. **Френе С.** Избранные педагогические сочинения: пер. с фр. / общ. ред. и вст. ст. Б. Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 301 с.
120. **Френе С.** Педагогические инварианты // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 27 – 32.
121. **Хоменко Н.** Теория решения изобретательских задач – ТРИЗ (краткая справка) jl-project@trizminsk.org

122. Цыркун И. И., Пунчик В. Н. Метасемантическое описание дидактических понятий как обобщенный ориентир усвоения // Народная асвета. – 2008. – № 2. – С. 3 – 7.
123. Шаталов В. Ф. Учить всех, учить каждого / Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1987. – С. 141 – 204.
124. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.
125. Школа самоопределения. Шаг второй / ред. и сост. А. Н. Тубельский. – М.: АО «Политекст», 1994. – 480 с.
126. Шуркова Н. Е. Вы стали классным руководителем. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
127. Эльконин Д. Б. Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте // Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений; ред.-сост. Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – 384 с.
128. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
129. Ямбург Е. А. Школа для всех: адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Тема 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ	5
Тема 2. ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	28
Тема 3. ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	66
Тема 4. ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	108
Тема 5. ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ	147
Тема 6. ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ	169
Тема 7. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ	196
Тема 8. ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ	224
Тема 9. ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА	247
Тема 10. ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ	268
Тема 11. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ АВТОРСКИХ ШКОЛ	288
Тема 12. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ	307
Тема 13. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ ТЕХНОЛОГИЯ	331
Тема 14. ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	345
Тема 15. ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ	379
ПРАВИЛЬНЫЕ ОТВЕТЫ К ЗАДАНИЯМ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ	395
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	406

Учебное издание

Снопкова Елена Ивановна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Издание 2-е, исправленное

Технический редактор *А.Н. Глазун*
Компьютерная верстка *А.Л. Позняков*
Корректор *И.Г. Коржова*
Дизайн обложки *М.А. Тупальская*

Подписано в печать 24.09.2013.
Формат 60х84/16. Гарнитура Petersburg.
Усл.-печ. л. 24,2. Уч.-изд. л. 22,6. Тираж 650 экз. Заказ № 349.

Учреждение образования "Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова", 212022, Могилев, Космонавтов, 1
ЛП № 02330/278 от 30.04.2004 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
МГУ имени А. А. Кулешова. 212022, Могилев, Космонавтов, 1