

СЕРИЯ «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В.С. Кукушин

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

*Учебное пособие
для студентов высших учебных заведений
подготовлено в соответствии с Государственным
образовательным стандартом
высшего образования РФ и программой учебного курса*

Ростов-на-Дону
«Феникс»
2005

УДК 373.3/.5
ББК 74.202
КТК 404
К 89

Рецензенты:

М.В. Буланова-Топоркова — профессор кафедры педагогики
высшей школы, член-корреспондент Академии
педагогических и социальных наук;
А.П. Кушнарера — директор общеобразовательной школы,
Заслуженный учитель России

Кукушин В.С.
К 89 Теория и методика обучения / В.С. Кукушин.— Рос-
тов н/Д. : Феникс, 2005. — 474, [1] с. — (Высшее
образование).

5-222-07126-X

В учебном пособии сформулированы методологические основы дидактики; изложены методы, принципы и средства обучения школьников; освещена технология уроков и даны различные схемы их психолого-педагогического и валеологического анализа; описаны суть, принципы и методы контроля знаний учащихся и критерии их оценки; освещены основы коррекционного обучения.

Пособие соответствует государственному образовательному стандарту и адресовано студентам педагогических вузов.

УДК 373.3/.5
ББК 74.202

ISBN 5-222-07126-X

Кукушин В.С., 2005
Феникс, оформление, 2005

*Учитель — тот, кто наставит,
тот, кто учит, кто пробуждает чело-
вечноевчеловеке...*

Ф.Мориак

В Международный день защиты детей 1 июня 2005 года по многим каналам российского телевидения и в передаче «Вести» на РТР прозвучала грустная статистика:

- в детских домах страны находятся 700 тысяч социальных сирот, т. е. детей-сирот при живых родителях;
- 8 млн детей не вписываются в обычный учебный процесс;
- 6 млн детей живут в неблагополучных условиях;
- 4 млн подростков употребляют наркотики;
- 2 млн подростков не посещают школу.

Если учесть, что всего в России числится 19 млн детей школьного возраста, то эти цифры — не что иное, как социальная драма страны.

Практика показывает, что даже в исправительных учреждениях посещаемость занятий в школах весьма высокая. И дело не в обязательности посещений: в 10—12-х классах, в которых учится самый большой контингент осужденных, посещение занятий — дело добровольное. В пенитенциарных школах учащихся привлекает сама образовательная среда, отношение к ним учителей, возможность почувствовать себя человеком и видеть вокруг себя культуру и гуманизм, возможность услышать доброе, теплое слово.

Так почему же 2 млн подростков, находящихся на свободе, предпочли не школу, а подворотни и улицы? Ответ может быть один: потому что школа не согрела их душу, не заинтересовала знаниями, не дала им возможность почувствовать себя людьми. Это страшный ответ, но, видимо, единственно правильный. Школа, призванная реагировать на все изменения в обществе и быть ведущим институтом, формирующим социальное сознание, на практике оказалась инертной, самоуничтожающейся структурой, непривлекательной для детей и подростков.

Разве не актуальны парадоксальные выводы, высказанные американским учителем Конни Стаут на страницах журнала *Educom Review* (ov/dec 1994, p. 38) о том, что учитель, получив-

ший диплом в 1890 году, мог бы совершенно спокойно войти сегодня в класс, подойти к классной доске и начать урок? Представить себе аналогичное положение, например, в хирургии просто невозможно. Однако учебный процесс в массовой школе мало изменился со времен Гербарта и Коменского, предложивших классно-урочную систему и определенную схему ведения урока. Кто-то возразит, что с тех пор изменилось кардинальным образом содержание обучения, появилось множество новых средств обучения. Все это так, но мы и сейчас придерживаемся парадигмы обучения, принятой в XIX веке: учитель — учебник (читай — система средств обучения) — ученик. Это система, ориентированная на преподавание, на центральную роль учителя в этом процессе и ученика как объекта этой деятельности. Все заявления о том, что ученик должен стать субъектом учебного процесса, пока не реализуются на практике в должной мере. Для этого важно, чтобы философская парадигма демократического устройства общества: человек — общество — государство реализовывалась во всех сферах жизни общества, и в первую очередь в системе образования.

В настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования своих систем образования с тем, чтобы ученик действительно стал центральной фигурой учебного процесса, чтобы его познавательная деятельность находилась в центре внимания педагогов-исследователей, разработчиков программ образования и средств обучения, т. е. процесс познания, а не преподавание, как это было до сих пор при традиционном обучении. Это стало особенно очевидно, когда среднее образование во всех развитых странах стало обязательным, а в Японии такой статус обрело высшее образование.

Важность такого подхода к образованию точно выразил видный американский бизнесмен Джон **Гриллос**. Он заявил, что его мало беспокоит прочность приобретаемых учащимися знаний в той или иной области, поскольку эти знания подвергаются изменениям каждый год и устаревают подчас раньше, чем учащиеся сумеют их усвоить. Гораздо важнее, считает бизнесмен, чтобы в экономику, науку и культуру приходили молодые люди, умеющие самостоятельно учиться работать с информацией, самостоятельно совершенствовать свои знания и умения в разных областях, приобретая, если окажется необходимым, новые знания, потому что именно этим им придется заниматься всю сознательную жизнь.

Итак, постиндустриальное общество, в отличие от индустриального общества конца XIX — середины XX веков, гораздо в

большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Отсюда современное информационное общество ставит перед всеми типами учебных заведений, и прежде всего перед школой, задачу подготовки выпускников, способных:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;
- самостоятельно критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей их действительности; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;
- грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем);
- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, предотвращая или умело выходя из любых конфликтных ситуаций;
- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Таково веление времени не только для нашей российской школы, но и практически для любого развитого общества, что, естественно, предполагает определенные требования конструктивного плана к образовательным системам. Об этом говорят многочисленные публикации специализированных журналов, доклады на международных конференциях и симпозиумах; наконец, об этом говорят специально подготовленные аналитические материалы разных образовательных центров и ассоциаций для общественности и правительственных органов своих стран. Такой вывод был, например, сделан в докладе, подготовленном Международным центром образования «Определение эффективности обучения в американских школах» (26-29 июня, 1994, шта-

ты Атланта и Джорджия) на основе тщательнейшего анализа состояния образования в 10 крупнейших странах мира (США, Канада, Китай, Корея, Япония, Франция, Россия, Германия, Великобритания, Дания) по трем базовым предметам — математике, физике, языкам (чтение, письмо, говорение/слушание). Такковы выводы «круглого стола», организованного на страницах журнала *Educator Review* в ноябре 1994 года, в котором приняли участие ведущие педагоги США, бизнесмены, учителя и администраторы различных образовательных структур из разных штатов.

Еще недавно решить эти задачи не представлялось возможным в силу отсутствия реальных условий для их выполнения при традиционном подходе к образованию, традиционных средствах обучения, в большей степени ориентированных на классно-урочную систему занятий. За последние 10—15 лет такие условия если не созданы полностью, то создаются в разных странах с разной степенью успешности.

Какие условия для этого необходимы? Прежде всего, возможность вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс, применения их на практике этих знаний и четкого осознания того, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены; возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, проявляя при этом определенные коммуникативные умения; возможность широкого общения со сверстниками из других школ своего региона, других регионов страны и даже других стран мира; возможность свободного доступа к необходимой информации не только в информационных центрах своей школы, но и в научных, культурных, информационных центрах всего мира с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности ее всестороннего исследования.

Решение этих задач требует комплексных усилий не только школы, но и всего общества. Нужна новая парадигма образования: ученик — предметно-информационная среда (в том числе новые информационные технологии) — учитель, присущая всем видам образования, всем образовательным системам.

Решать все эти проблемы педагогики надо эффективно и последовательно, причем в достаточно короткие сроки, ибо потребности в перестройке образования и развитии соответствующей учебно-материальной базы очевидны уже сегодня. С этой целью, видимо, целесообразно, учитывая характер системообразующих связей между компонентами образовательной системы, найти то

звено, за которое можно вытащить всю цепь, т. е. реально выполнить цели образования в новых социальных и экономических условиях. На наш взгляд, таким звеном могут стать новые педагогические и информационные технологии. Отделить одно от другого невозможно, поскольку только широкое внедрение новых педагогических технологий позволит изменить саму парадигму образования и только новые информационные технологии позволят наиболее эффективно реализовать возможности, заложенные в новых педагогических технологиях.

Поэтому прежде всего важно определиться с приоритетами в области педагогических технологий с учетом поставленных целей образования и интересов развития личности.

За последние 20 лет в 10 раз возросло число умственно отсталых детей. Появился новый термин — «дети-децелераты», т. е. те, у кого налицо задержка в физическом и интеллектуальном развитии. Более 300 тысяч детей — беженцы в возрасте до 16 лет.

Почти половина детей (49%) практически никогда не посещают концерты, выставки, спортивные соревнования, учреждения дополнительного образования. Отсюда — вал антисоциальных поступков. По данным МВД России, 70% состава преступных групп составляют несовершеннолетние. Ежегодно в органы внутренних дел доставляется порядка миллиона несовершеннолетних, совершивших правонарушения разной степени тяжести. Подростки активно участвуют в антиобщественных действиях и в социальных конфликтах; пополняют ряды теневого бизнеса, рэкета; преступность среди несовершеннолетних все более приобретает ярко выраженную корыстную направленность.

Стремление детей войти в неформальные объединения может объясняться и негативным отношением к ним учителей. Почти 25% педагогов относятся к подросткам и малышам безразлично, вдвое больше — резко негативно, 19% признают те объединения, которые действуют на базе внешкольных учреждений, и лишь 5% считают для себя необходимым понять, чем живут «неформалы».

Как остановить социальную деградацию общества? Являясь важнейшим социальным институтом, школа не должна больше занимать позицию выжидания. Если она и дальше будет бездействовать, то недалек тот день, когда отомрет потребность в самой школе. Педагоги должны стать тем ядром, вокруг которого будут спланиваться духовные силы общества.

Учителя несут ответственность за детей, поэтому они должны контролировать:

- предмет изучения;
- стиль общения с учащимися;
- образовательную среду (обстановку в классе);
- педагогическую технологию;
- самих себя.

Настоящий педагог должен оценивать свои успехи успеха-ми своих учеников. Если говорят: «хороший художник», — то не потому, что он окончил художественное училище или акаде-мию. Почему же мы иногда считаем, что учитель хорош толь-ко потому, что он написал десяток методических разработок или на городской (районной) аттестационной комиссии защи-тил творческую работу? Если у учителя 75% детей учатся на «2» и «3», то это плохой учитель. Это несостоятельный учи-тель. *Важно* не то, что делает учитель, а то, *как он работает и как понимают его ученики!*

И здесь *на первый план выдвигаются* профессиональное мастерство учителя, его методики обучения и используемые *педагогические технологии*. Нетрадиционные педагогические технологии повышают мотивацию обучения и интерес детей к школе, формируют обстановку творческого сотрудничества и конкуренции, актуализируют личность ребенка, воспитывают в детях чувство собственного достоинства и уважение к нацио-нальным и культурным различиям, дают им ощущение твор-ческой свободы и самое главное — приносят радость.

Каждый из нас остается ребенком до последнего дня своей жизни. Если вам хочется получить к празднику хотя бы не-большой подарок — вы еще ребенок. Если вам хоть раз в неде-лю хочется съесть что-нибудь вкусенькое — вы еще ребенок. Если вы в трудную минуту жаждете исповеди и сочувствия — вы еще ребенок. Если вам хочется почувствовать прикоснове-ние рук близкого человека — вы еще ребенок. Во Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей говорится: «Дети мира невинны, уязвимы и зависимы. Они также любознательны, энергичны и полны надежд. Их время должно быть временем радости и мира, игр, учебы и роста. Их будущее должно основываться на гармонии и сотруд-ничестве...» основой же сотрудничества должна стать духовная культура, которая в мировой истории всегда была интегрирую-щим фактором.

Дайте же ребенку возможность на уроке осознать социальную значимость, свою духовную красоту и благородство поступков, и школьная «обязаловка», как в сказке, превратится в процесс коллективного поиска, коллективного творчества и становле-ния личности ребенка!

1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

1.1. ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ

Ребенок воспитывается разными случайностями, его окружающими. Педагогика должна дать направление этим случайностям.

В. Ф. Одоевский

1.1.1. ПОНЯТИЕ «ПЕДАГОГИКА»

Педагогическая отрасль знаний является одной из самых древних и развивается вместе с обществом. Социальный прогресс оказался возможным потому, что каждое вступающее в жизнь новое поколение людей овладевало производственным, социальным и духовным опытом предков и, обогащая его, уже в более развитом виде передавало потомкам. Чем сложнее становилось производство, чем больше накапливалось научных знаний, тем востребованнее было специально организованное образование — целенаправленная передача подрастающему поколению опыта человечества.

Традиционно под образованием принято понимать процесс и результат овладения человеком определенной системой знаний, умений и навыков, а также способами мышления, необходимыми для полноценного включения в социальную и культурную жизнь общества и выполнения определенных профессиональных функций. В этом смысле справедливо утверждение, что образование является такой же жизнеобеспечивающей системой, как и общественное производство. Из античной Греции пришел к нам термин «педагогика», который закрепился в качестве названия науки об обучении и воспитании. Дословно по-гречески слово «педагогика» («пейдагогос») означает «детовожделение» {*пейда* — ребенок, *гос* — вести). Впоследствии педагогами стали называть людей, занимавшихся обучением и воспитанием детей. От этого слова получила свое название и

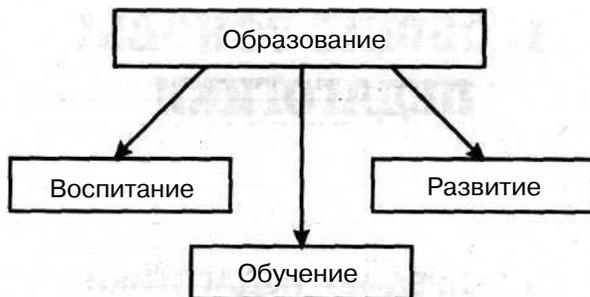


Рис. 1. Структура образования

наука, впервые вычлененная из системы философских знаний в начале XVII века, — педагогика.

К основным категориям педагогической науки относятся воспитание, обучение и развитие (рис. 1).

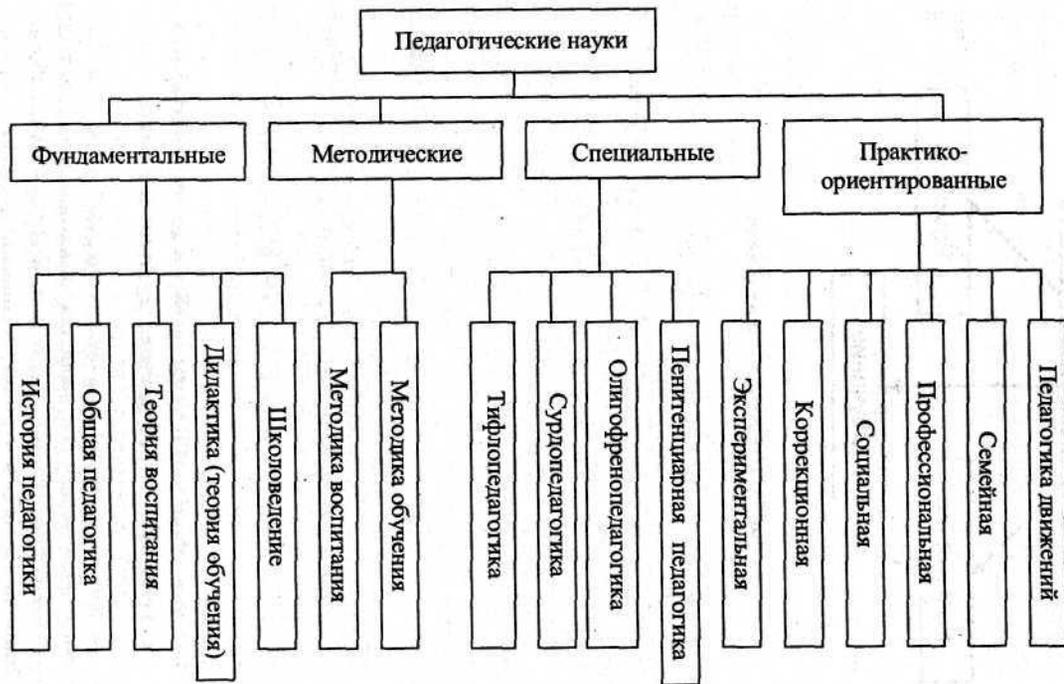
Воспитание — это деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, высокой морали, творческого отношения к действительности, научного мировоззрения, высокой культуры труда и поведения. В широком смысле — это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления. Абсолютной ценностью воспитания является ребенок, человек. Как «мера всех вещей человек является и целью, и результатом, и главным критерием оценки качества воспитания». Воспитание в человеческом измерении, по мнению академика РАО Е.В. Бондаревской, это и есть гуманистическое воспитание.

Обучение — процесс непосредственной передачи и усвоения опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся.

Развитие — объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека. Развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов.

Педагогика исследует сущность и закономерности воспитания, принципы, формы, технологии и методы обучения, технологии, тенденции и перспективы развития личности. Современные педагогические науки классифицируются следующим образом (рис. 2).

Объект познания в педагогике — человек, развивающийся в результате обучения и воспитания.



Предмет педагогической науки — образовательные отношения, способствующие развитию личности ребенка.

Таким образом, *педагогика* — это крупная отрасль науки, в которой заняты тысячи ученых. Однако очевиден и другой факт. *Педагогика* — это практическая деятельность, в которой в той или иной роли (обучающий или обучающийся) занят каждый четвертый житель нашей страны. По данным Министерства образования России на 01.01.2000 г., более чем в 140 тыс. различных типов образовательных учреждений у нас обучались 37 млн 270 тыс. человек. Число педагогов в них превышало 2 млн человек.

Каждый из нас учился в общеобразовательной школе и знаком с системой преподавания в профессиональных учебных заведениях. Как это ни грустно, но далеко не каждый учитель запоминается нам на всю жизнь своей неповторимостью, интеллигентностью, нестандартностью мышления, гуманностью, оригинальностью уроков. Иметь профессию учителя — еще не значит уметь хорошо преподавать, потому что *педагогика* — это еще и искусство. Педагогов невозможно выпускать на «университетском конвейере»; даже «штучная подготовка» не гарантирует наличия у выпускника педагогического вуза таланта преподавания. Поэтому хороший педагог — такая же редкость, как и талантливый артист. Наконец, *педагогика* — это часть культуры народа, непреходящая ценность. Признание образования в качестве общечеловеческой ценности сегодня ни у кого не вызывает сомнений. Образованность человека является неотъемлемой частью его базовой культуры, а система педагогических знаний, технологий, воззрений, традиций образует педагогическую культуру нации. Таким образом, педагогика — сложнейший конгломерат науки, практики, искусства и специфической культуры.

1.1.2. РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В ДЕМОКРАТИЗАЦИИ И ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА, ШКОЛЫ И СЕМЬИ

В современных условиях роль педагогической науки, в том числе воспитательной педагогики, неосциненно высока в демократизации и гуманизации общества, школы, семьи. Ученые США, работающие в Национальном совете по социальным исследованиям, выделили ряд базовых ценностей для включения их в процесс приобщения учащихся к демократическому обществу. Для России, идущей по трудному пути демократизации своей общественной жизни, эти базовые ценности, безусловно, интересны.

Участие

Чтобы демократическое общество функционировало, все его члены должны принимать активное участие в его жизни. Это означает, что граждане знают проблемы общества и хотят отстаивать свои убеждения. Использование права голоса является делом первостепенной важности и представляет собой наивысшее проявление участия в жизни демократического общества.

Сотрудничество

В демократическом обществе должно поддерживаться соответствующее равновесие между сотрудничающими членами и теми, кто сохраняет индивидуализм. Это может быть равновесие, способствующее гармоничному функционированию социальной группы и в то же время обеспечивающее структуры, которые предоставляют возможность всем членам общества наиболее полно проявить заложенный в них потенциал. Чтобы поощрять сотрудничество, учителя могут создавать условия для совместной работы детей, давать специальные уроки по социальным знаниям, вовлекать детей в ролевые игры.

Индивидуализм

Учащиеся нуждаются в развитии индивидуализма, особенно в младшем возрасте. При демократии индивидуализм должен сочетаться с чувством ответственности перед обществом. Родственное понятие «автономность» предполагает, что личность несет ответственность за собственные действия. Личные проекты, отчеты, произведения искусства, музыка, мини-спектакли, танцы, которые могут быть продемонстрированы в классе, предоставляют учащимся возможность показать себя и способствуют развитию индивидуальности.

Самодисциплина

Предполагается, что в демократическом обществе граждане заняты дисциплинированной деятельностью. Оказать детям помощь в формировании чувства ответственности — важная задача учителя. Истинная дисциплина заключена внутри нас. Предоставляя учащимся возможность действовать по своему усмотрению, учитель в значительной степени поощряет их к такому поведению, которое ведет к самоконтролю. Подавая личный пример, наставники могут показать учащимся, как следить за своими собственными успехами при помощи контрольных листков и таблиц.

Терпимость к различиям (толерантность)

В свободном обществе необходимо развивать терпимость и понимание различий во мнениях и убеждениях. Это трудная задача, но тем не менее, терпимость составляет суть идеалов демократии. Способность понимать других людей, видеть в них проявления гуманности, осознавать основные сходные черты и различия — главное условие, необходимое для развития терпимости. Терпимость связана с чувством искренней доброты к другим. Класс должен быть местом, где с детьми обращаются по-доброму, а они, в свою очередь, с добротой относятся друг к другу, развивая таким образом в себе сочувствие и терпимость.

Достоинство

В тесной связи с добротой и уважением находится человеческое достоинство. Детям присуще чувство человеческого достоинства, но оно может быть легко разрушено. Дети могут усваивать вежливое и уважительное отношение к другим благодаря примерам из художественной литературы и из жизни взрослых, участию в самостоятельности, исполнению ролей в учебных играх, в процессе дискуссий.

Свобода

Существование и развитие демократического общества во многом зависит от степени свободы его членов. Для сохранения и развития демократии необходимо подпитывать свободу на индивидуальном и корпоративном уровнях. Даже дети младшего школьного возраста начинают осознавать динамику свободы, когда им предоставляется возможность заниматься по своему выбору какой-либо деятельностью. Если вы устраиваете в классе контрольную работу, не пишите на доске традиционные два варианта для двух рядов парт. Дайте 4—5 вариантов работы, и пусть дети сами выберут любой из них. Доверяйте детям. Дорожите их свободой!

Прямота

Под прямоотой имеются в виду такие понятия, как честность, целостность, полнота взаимоотношений. Члены демократического общества должны проявлять прямооту ежедневно. Следует предоставлять детям ежедневную возможность обсуждать со старшими природу этих качеств и учиться им на примерах из жизни и классических произведений искусства.

Радость

В классах должно быть больше радости! Дети испытывают чувство восторга при изучении нового материала, им свойственно восторженное восприятие новых идей. Восторженность восприятия нового материала будет способствовать тому, что они с энтузиазмом подключатся в будущем к демократическим преобразованиям в обществе.

1.1.7. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Термин «методология» — греческого происхождения. Он означает дословно «учение о методе» или «теория метода». Методология занимается теоретическими проблемами путей и средств научного познания и закономерностями научного исследования как творческого процесса.

Понятие «методология» является сложным и не всегда понимается однозначно. Оно употребляется, прежде всего, в *широком смысле* общей методологии наук. В таком случае это понятие означает исходную философскую позицию научного познания, общую для всех научных дисциплин. Универсальной научной методологией является сочетание материалистической и идеалистической философий, изучающих законы развития общества, природы, мышления и дающих формулировки:

- закона перехода количества в качество,
- закона отрицания отрицания,
- объективных экономических законов (например соответствия производства отношений характеру производительных сил).

В более *узком смысле* слова «методология» означает теорию научного познания в конкретных научных дисциплинах. В.А. Штофер определяет ее так:

«В отличие от методологии в широком философском смысле, методологии, заостряющей внимание на анализе методологической роли и эвристического значения главным образом онтологических принципов, законов и категорий, методология науки в более узком смысле является частью гносеологии; она представляет собой теорию научного познания и призвана изучать закономерности сложного процесса познания в тех его многообразных и взаимосвязанных формах и проявлениях, которые характерны для науки».

Методология педагогики — это система знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических процессов, о способах получения зна-

ний, которые правдиво отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества.

Следует различать понятия **методология** и **методика**. Понятие «метод» применяется в узком смысле слова. Чаще всего оно означает специальные приемы научной дисциплины. Например, в педагогике — метод научного наблюдения, метод опроса, метод моделирования и т. п. То есть методика = техника. Термином *методика* мы обозначаем различные конкретные формы и способы использования методов, при помощи которых осуществляется более глубокое познание педагогических явлений и процессов.

В философской литературе нет общепринятого определения методологии. Ее иногда определяют как *совокупность приемов исследования*, как учение о методах научного познания и преобразования мира. Но действительное содержание методологии шире. *Методология* — это система теоретических знаний, которые исполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации требований научного анализа.

Своеобразие методологических принципов заключается в том, что теоретическое обоснование их выходит за границы, задачи и возможности науки, в которой они используются, а каждый такой принцип представляет теоретическое знание, играющее роль метода.

Методология педагогики — это учение о педагогическом знании и о процессе его обретения, т. е. о познании. Она включает:

- учение о структуре функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике;
- исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, гипотезы, концепции), имеющие методологический смысл;
- учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле этого слова).

Короче говоря, методология образования — это:

- философия образования;
- его идеология (например идеология гуманизма);
- гносеология, т. е. теория познания.

Современная российская образовательная система находится в состоянии глубокого кризиса, но активно пытается выбраться из создавшегося положения. Образование не удовлетворяет потребности общества и личности.

Его кризис — двусторонний:

- кризис институтов образования;
- личностный кризис в образовании, который многие годы многие не хотели замечать.

Кризис институтов образования объясняется слабой экономикой страны, осуществляющей финансирование школ и вузов по «остаточному принципу», низким уровнем подготовки кадров и методологией (содержательный кризис, побуждающий менять содержание образования). Лучшие кадры — те педагоги, для которых учительская деятельность является смыслообразующим началом в жизни, несмотря на нищенскую зарплату. Но много ли таких в нашем обществе? Содержание же образования надо менять, так как общество развивается и необходимо учитывать динамику жизни. В высшей школе преподают науки, в школе — основы наук. А знания, преподносимые студентам в вузе, нередко находятся на уровне классической науки конца XIX века. То есть ядро знаний является устаревшим, не соответствует действительной картине мира. Содержание образования надо менять и потому, что меняются ценностные ориентации в обществе.

Основными вопросами реформирования школы всегда были:

- демократизация образования (всегда хотели создать общедоступную, гуманизированную, обращенную к личности ребенка школу);
- модернизация школы (обновление содержания образования и укрепление его связей с наукой);
- укрепление связей школы с практикой, с жизнью;
- политехнизация, связь с трудом (а результатом обычно была технократизация школы);
- создание русской национальной школы;
- повышение воспитательных функций школы.

Все это очень глобально, и ни одна из реформ не оказалась способной решить эти проблемы. Все реформы провалились. Почему? Каковы уроки школьных реформ?

— Несоответствие между высшей и средней школой.

— Главная причина была в том, что субъектом педагогической деятельности являлся учитель; реформы же задумывались не учителем, а без достаточного обоснования спускались сверху. Реформы осуществлялись по принципу «ты это должен сделать», а не «ты это можешь сделать».

— Не было должного концептуального обоснования, реформы осуществлялись директивно.

В советское время многие талантливые педагоги из школы были изгнаны, а пришедшие на смену им выпускники рабфаков не творили, а просили вышестоящие органы о тиражировании *методических указаний*. Так родились авторитарные отношения не только между Наркомпросом и учительством, но и между педагогами и учащимися, и между педагогами внутри учительского коллектива.

В мировой педагогической литературе иначе объясняют причины неудач реформ. Там тоже отмечают отсутствие концепции развития образовательных систем, но называются еще две причины:

- игнорирование в реформах воспитательной проблематики;
- несостоятельность установки на технические средства обучения как главное в школе (практика показывает, что наличие ТСО и компьютеров существенного влияния на качество знаний не оказывает: например, в 1992 г. было проведено тестирование учащихся 18 стран, оказалось, что российские школьники по знанию математики — на 4-м месте, по естественным наукам — на 5-м, а американские школьники — на 9-м, хотя техническая оснащенность их школ намного выше, чем российских).

Критические оценки реформы российской школы на Западе намного сильнее. Там отмечается дефицит радости в школе, авторитарность воспитания, принудительный характер обучения. Общество, не имеющее ценностных ориентации, имеет и шаткую систему воспитания. Так считается на Западе. У нас есть концепция *пассивного человека*, а отсюда и авторитаризм школы. Иными словами, причины некачественного образования — методологические.

Образ ребенка, образ человека — эти понятия пока отсутствуют в нашей педагогике. Поэтому мы чаще имеем желаемый образ, идеал школьника, а не действительный образ. Каждый учитель видит образ ребенка-ученика, воспринимает его только через отношения к учебе, через призму учения. Таким образом, мы видим в ребенке не субъект образования, а объект. А надо видеть личность, субъект образования, способный на:

- самооценку,
- самопознание,
- самоопределение,
- саморегуляцию,
- саморазвитие,
- самореализацию,
- самоутверждение,

и проявляющий:

- ответственность,
- активность.

Без этих свойств не может быть личности как субъекта педагогической деятельности. Эта проблема настолько важна, что в Европе возникло движение антипедагогов, желающих защищать ребенка от любых воспитательных функций. По их мнению, учитель должен дружить с детьми, но не воспитывать. Они создали антипедагогический образ ребенка и антипедагогическую модель человека- Ребенок якобы сам чувствует, что ему нужно, и не является объектом воспитательных действий. Таковы рассуждения, например, австрийской ассоциации «Дружба с детьми». В этой, на первый взгляд, доброжелательной теории есть много сомнительного.

Если считать, что воспитание — это не насилие взрослых, разрушающее личность ребенка, а процесс жизнотворчества, то ситуация станет приемлемой для всех, потому что нет единых рецептов воспитания. Нельзя ни изгонять воспитанием, ни перенасыщать им школу. Но оно должно всегда иметь место в школьной среде. О важности если не приоритета, то самого факта воспитания говорит, например, следующий факт. Один американский директор школы посылал каждому учителю, которого принимал на работу, следующее письмо:

Уважаемый учитель!

Я пережил концлагерь. Мои глаза видели то, чего не должен видеть ни один человек:

- *как образованные инженеры строят газовые камеры;*
- *как образованные врачи отравляют детей;*
- *как образованные медсестры убивают младенцев;*
- *как выпускники высших учебных заведений расстреливают и сжигают детей и женщин.*

Поэтому я не доверяю образованности. Я прошу Вас: помогите ученикам просто стать людьми. Ваши усилия никогда не должны привести к появлению чудовищ, умелых психопатов, образованных Эйхманов. Чтение, письмо и арифметика важны только тогда, когда они помогают нашим детям стать человеческими.

Глобальная функция воспитания в школе — сохранение, передача и воспроизводство культуры. Вторая функция — обеспечение исторического процесса смены поколений, т. е. социализация личности, обеспечение вхождения ребенка в жизнь.

Ведь этот процесс — весьма противоречив и труден. Мы ведь нередко выпускаем из школы маргиналов-людей, «не вписывающихся» в общество. Третья функция воспитания — развитие творческого потенциала личности, защита и охрана ребенка.

Таким образом, воспитание имеет три фундаментальные функции:

- созидательно-культурную,
- социализации и адаптации,
- человекообразующую.

Отсюда ясно, что от воспитательных функций школу освободить нельзя. Выход из сложившегося кризиса видится в следующих вариантах:

- Нужно укрепить школу, усилить воспитательную проблематику в ее деятельности, повысить ответственность и дисциплину учащихся.
- Нужно гуманизировать школу, перенести акцент в ее деятельности на ученика, на его поддержку и развитие.
- Нужно освободить школу от воспитательных функций, защитить ребенка, т. е. сформировать вариант «свободной школы».
- Нужно восстановить в образовании исторические традиции российской школы.

Последний вариант представляется наиболее интересным, так как он реализуется в обращении реформаторов к тому, что было в России в XIX веке (лицей, гимназии), в восстановлении замечательной системы гуманитарного образования. Восстановительные процессы характерны не только для России. Например, в США — это «Школа завтрашнего дня» Дональда Ховарда. Дословно реформа (re-forma) — это возвращение к тому лучшему в образовании, что было накоплено раньше. Школа Ховарда — именно такая. Она реализует 4 принципа реформирования:

- возвращение к религии (человек создан Богом, а не произошел от обезьяны);
- возвращение к основам (к общечеловеческим ценностям, к нравственности);
- возвращение к семье, к родителям (семья воспитывает, а школа помогает);
- возвращение к индивидуальности ребенка.

Наиболее актуальными проблемами реформирования российской системы образования являются следующие:

- возвращение ей образовательных человекообразующих и культуросозидательных функций;

- усиление роли образования в процессах социализации и развития личности;
- создание условий для адаптации учащихся к жизни (адаптация должна рассматриваться как гармония, а не приспособление, т. е. адаптивный значит гармонизированный);
- социальная защита и поддержка человека системой образования.

Все перечисленное определяет требования социального заказа, хотя и нечетко, но все-таки обрисованного в Национальной доктрине образования. Ведущая роль в выполнении этого заказа принадлежит учителю, в деятельности которого много значит Я-концепция:

Я — хочу,

Я — могу,

Я — знаю, как это сделать.

Здесь не присутствует «Я — должен». Главное — «Я — хочу» и «Я — могу». Г.И. Батурина считает, что под методологией следует понимать систему знаний, определяющих пути и перспективы развития соответствующей области научного знания и способы повышения качества и эффективности науки.

В структуру методологии входят:

- методы и технологии организации научного поиска;
- критерии качества и эффективности законченных научных исследований (новизна, концептуальность, достоверность, готовность результатов к внедрению в практику);
- определение места конкретной науки в системе научного знания: выявление объективной области, определение предмета исследования, что позволяет выявить специфику рассматриваемой науки; способы определения проблем исследования, формулировки гипотез и достоверных результатов;
- разработка исследовательских концепций, методологических принципов и ориентиров конкретных научных работ;
- исследование логики становления научного знания в этнопедагогике с целью выявления тенденций развития и возможностей экстраполяции полученных результатов на прогнозирование этого развития (рефлексия) и др.

Методологическая культура учителя проявляется в поиске новых подходов к образованию, новых методик, новых воспитательных систем. Методологическую культуру следует рассматривать как часть общей педагогической культуры учителя.

По отношению к культуре существует три подхода:

- *аксиологический* (культура рассматривается как ценность, как система ценностей);

- *деятельностно-творческий* (главное в культуре — те способности деятельности, которые нужны для творческого развития);
- *личностный* (мера культуры — ее носитель, хранитель и «развиватель», т. е. человек).

Педагогическая культура — сущностная характеристика личности педагога, способов его педагогической деятельности и тех ценностей, которыми он в ней руководствуется (три подхода как бы «замоноличены»).

Единственным способом развития культуры является диалог. Об уровне культуры общества можно судить по отношению общества к детям. Нельзя сказать, что есть или нет педагогической культуры: она есть всегда.

Другое дело — на каком уровне? А педагогического мастерства может и не быть. Посредством понятия «педагогическая культура» мы характеризуем и общую культуру общества, т. е. социокультурную ситуацию. На состояние и развитие педагогической культуры влияют:

- экономика страны;
- информационная культура;
- нравственная культура;
- религиозная культура;
- национальная культура.

Национальная культура выступает как совокупность национальной психологии языка, обычаев и традиций. Религиозность создает особый фон: нравственная стабильность, нравственность, природосообразность. Нравственная культура проявляется прежде всего в отношении к человеку (при социализме мы стремились сформировать управляемую, а не саморазвивающуюся личность; педагогическое насилие проявлялось даже в том, что все дети должны были стать пионерами, вступить в комсомол, получить среднее образование и т. п.). Информационная культура — это открытость и доступность информации, ее деполитизация и деидеологизация, альтернативность информационных процессов. Экономика страны тоже не в стороне от педагогики. Например, в условиях рынка меняется иерархия учебных дисциплин, рынок требует людей талантливых, способных менять сферы деятельности, честных, нравственных, деловитых, он требует образования для жизни, а не для ума.

Выявляют 4 аспекта педагогической культуры:

- область отношений взрослых и детей как сфера человеческой практики, способ передачи жизненного опыта и национальных ценностей культуры;
- область педагогического знания, включающая определен-

ную систему педагогических ценностей, педагогической теории, педагогического мышления, опыта творческой деятельности, в которых интегрирован совокупный духовный опыт в сфере обучения и воспитания;

- сфера профессиональной деятельности, включающая профессиональные знания, умения и т. п.;
- личностная характеристика каждого педагога, его позиций, качеств, поведения.

В общей структуре педагогической культуры учителя методология находится во втором блоке, где присутствует опыт творческой деятельности.

Методологические знания — это те знания, которые помогают философскому осмыслению образовательных процессов и формированию концептуального отношения к педагогической деятельности.

По мнению американских педагогов, современный учитель должен иметь:

- знания о процессах развития и восприятия у детей;
- знание основного предмета своей будущей специальности;
- понимание взаимосвязи между содержанием предмета и способностью детей к его восприятию;
- понимание особенностей учащихся и умение пользоваться современными методиками.

В этой схеме нет методологических знаний. Есть только знание теории и знание методики. Философии образования здесь нет.

Особенность российской педагогики — наличие философии.

Методологические знания о педагогике:

- знание о человеке, о его сущностных характеристиках, какого человека формирует образование;
- знание о социальной среде, о культурной и духовной жизни общества;
- знание условий, в которых функционирует образование; знание о закономерностях функционирования образовательной системы;
- знание о методологии педагогики как науки;
- знание об учителе и сущности педагогической деятельности;
- знание о сущности самого процесса образования (понимание образования как общественной и личной ценности, как процесса, как системы, как результата).

Совокупность всего этого составляет философию образова-

ния. А конкретно каждый вырабатывает свою доктрину.

Многие из фрагментов, перечисленных выше, уже объединены в теории:

- «гуманистическая философия»,
- «теория систем»,
- «культурологический подход»,
- «эдукология» (наука о закономерностях образования).

Часть из них сформировалась четко, часть — в стадии становления.

Гуманитарность, а не технократизация, должна преобладать в общем среднем образовании. А. Эйнштейн считал, что человека недостаточно учить только специальности: без духовной сферы такой специалист будет похож на обученную собаку. А И. Кант утверждал, что каждый человек должен искать ответы на вопросы:

- Что я могу знать?
- Что я могу сделать?
- На что я могу надеяться?
- Что такое Человек?

В зависимости от ответов на эти вопросы общество воевало или возрождалось. В США установлено, что в 30—35 лет человек интересуется гуманитарными знаниями вдвое больше, чем в 18-20 лет.

Таким образом, *методология педагогической науки* — это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Методология педагогики определяет общие подходы к познанию и использованию закономерности обучения, воспитания, развития личности. *Объектом педагогической методологии* является познание явлений обучения, воспитания и развития ребенка как личности. *Предметом методологии педагогики* являются закономерности процесса формирования нового человека (личности).

В заключение приведем два определения педагогической методологии, которые можно рассматривать как классические:

Метод — не внешняя форма, но душа и понятие содержания.
Г. Гегель

Методология — наука о путях познания педагогических явлений, закономерностей социализации, обучения и воспитания.

И. Я. Лернер

1.2. ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Из всякого ребенка можно сделать человека.

Я.Л. Коменский

1.2.1. Истоки многообразия ПАРАДИГМ

В дословном переводе с латинского слово «парадигма» означает «пример». В современной педагогике оно употребляется как концептуальная модель образования. Существует великое множество образовательных парадигм. И.А. Колесникова многообразие увязывает с педагогическими цивилизациями; по ее мнению, человечество прошло стадии природной педагогики и репродуктивно-педагогической цивилизации и вступает в креативно-педагогическую цивилизацию.

Археологические, этнографические, антропологические и другие свидетельства позволяют предполагать, что на первом этапе «педагогическая деятельность» была органично вплетена в естественный поток жизни взрослого и ребенка. Каждый член общности был причастен к передаче и приобретению знаний, умений, навыков, отношений, необходимых, чтобы выжить. По времени природная педагогика соответствует первобытному обществу. А природа и человек выступали как информационный знак. В процессе передачи опыта трудовой деятельности осуществлялось формирование именно человеческого образа жизни. Ребенок и его воспитатели жили не прошлым и будущим, а «здесь и сейчас», пользуясь теми знаниями, умениями, навыками, которые требовались в каждый конкретный момент, выполняя лишь те социальные функции, которые требовала ситуация. Регуляция поведения была регламентирована инстинктом. Вопросы о содержании обучения и воспитания не существовало.

Как только наметилась осознанная дифференциация научения по половой принадлежности, трудовой специализации, физическому развитию, функции в семье, человечество продолжило свой путь уже в рамках репродуктивно-педагогической цивилизации. Ее отличительная черта — целенаправленная передача опыта «отцов» «детям» средствами специально организованного педагогического процесса. Человеческие общности стали изобретать, воспроизводить, совершенствовать наилучшие для своих условий способы передачи информации от поколения к поколению.

К настоящему времени произошло почти полное замещение природных способностей человека к познанию мира с помощью самого себя искусственными устройствами, «неживой» природой. В итоге уже с конца XX века человек обречен на посредничество в приобретении знаний. Между ним и миром стоит своеобразная «дидактическая стена», степень проницаемости которой в плане «чистоты информации» бывает самой различной. Идет постоянное ослабление, затухание, искажение информационных сигналов, исконно связывающих человека с природой.

Содержание опыта, приобретаемого в учебных заведениях, становится все более оторванным от реальных нужд и потребностей человеческой индивидуальности. В рамках репродуктивно-педагогической цивилизации речь идет о выработке неких условных, конвенциональных требований к содержанию образования и критериям образованности. Специалисты «договариваются» о том, какой объем знаний, умений, навыков, отношений, оценочных суждений следует считать эталонным, каковы те поведенческие нормы, которые характеризуют ожидаемый эффект воспитанности; сохраняется ли при этом качество человека как космо-биосоциального феномена, никого особо не заботит, ибо на этой ступени педагогической цивилизации акцент делается прежде всего на социальных задачах обучения и воспитания. Природное, а тем более космическое начала отступают на задний план. Вследствие нарушения допустимой для человека информационной меры нарастают процессы его отчуждения от знаний. Включаются защитные механизмы, ограждающие от избыточности предлагаемого содержания. Это — своеобразная плата человеческого познания за пренебрежение природой.

Внутренние ресурсы репродуктивно-педагогической цивилизации исчерпаны, и мы вынуждены, по мнению И.А. Колесниковой, сделать шаг вперед, в следующую цивилизацию — креативно-педагогическую.

Можно предположить, что в связи с необходимостью овладения механизмами целостного информационно-энергетического обмена в системе «Человек-Космос» стремительно возрастет рефлексивная культура. Должны и будут освоены ненасильственные способы решения конфликтов разного уровня в системе «Человек-Человек», найдены экологически шадящие формы взаимодействия в системе «Человек-Природа».

Полагаем, что на этапе креативно-педагогической цивилизации совокупным субъектом-объектом воспитания выступит человеческое сообщество, взятое в целом. Таким образом,

произойдет возврат каждого индивида к естественной педагогической деятельности как сотворчеству взрослого и ребенка, универсальному способу бытия, в недрах которого будет осуществляться осмысление и оценка инновационного опыта. *Педагогика мероприятий уступит место педагогике Бытия. Наступит эпоха школы творчества в широком, философском ее понимании.*

Переход в третью педагогическую ситуацию потребует кардинальной смены профессионально-педагогических установок и стереотипов, открытия иных смыслов деятельности учителя-практика. Предстоит ревизия всех ныне существующих моделей образовательных систем по критерию «человечности». Сохранив возможности, открытые научно-техническим прогрессом, человек с неизбежностью должен будет вернуть себе естественные каналы взаимодействия с Природой, с другими людьми. Только тогда, может быть, будет вновь обретена та мера информации, которая дает живое объемное знание, необходимое для гармонии с миром. Все это приведет к кардинальному пересмотру содержания образования и смысла обучения.

В этих поисках своего рода путеводной звездой станет то, что сегодня называют педагогической парадигмой, формирование которой происходило и происходит по мере освоения человеческими сообществами различных способов взаимодействия с миром. Ни одна из существующих парадигм образования не может быть названа худшей или лучшей. Каждая из них отвечает тому или иному восприятию мира и педагогических объектов, пониманию их существа, построению учебно-воспитательного процесса.

Если считать, что образование должно быть вне политики, и брать за основу только контекст культуры, то в соответствии с тремя подходами к культуре можно выделить и три концептуальные модели образования.

Подходы к культуре:

- ценностный (аксиологический);
- деятельностный: культура трактуется как апробированные способы деятельности по созданию материальных и духовных ценностей;
- личностный: культура воплощается в определенном типе личности, ее свойствах.

Соответствующие им парадигмы образования:

- традиционалистско-консервативная. Слово «консервативный» употребляется здесь в позитивном смысле (сохранение, стабилизация культуры с помощью образования);

— рационалистическая, которая соответствует деятельному подходу к культуре и используется для адаптации человека к культуре. Здесь уже в центре внимания не знания, а умения, способы действия;

— феноменологическая (гуманистическая), относящаяся к человеку как к главному феномену культуры, как к субъекту образования.

То есть парадигмы *различаются, во-первых, по целям*, которые ставятся перед образованием; *во-вторых, по пониманию функций школы*; *в-третьих, по способам достижения целей*; *в-четвертых, по характеру педагогического взаимодействия*, особенно по позиции ученика в образовании. Каждая из этих парадигм ставит свои вопросы перед образованием:

- о функциях школы как социального института;
- об эффективности системы образования;
- о приоритетах школы;
- в чем состоят общественно значимые цели образования;
- какие знания, умения, навыки являются ценными и для кого или каким должно быть образование в современном мире.

Сравнительную оценку различных образовательных парадигм дал В.Я. Пилиповский. Выбор парадигмы образования определяют бинарные оппозиции (рис. 3).

Известно, что воспитание личности базируется на различных ценностях:

- трансцендентных (приближение воспитуемого к абсолютной ценности — Истине, Богу);
- социоцентрических (свобода, равенство, братство, труд, мир, творчество, согласие, гуманность и др.);
- антропоцентрических (самореализация, гедонизм, польза, искренность, автономность, индивидуальность).

Выбор базовых ценностей определяет выбор образовательной парадигмы.

Парадигма в педагогике может рассматриваться в более частном смысле, который помогает конкретизировать достаточно общие понятия. В качестве парадигм традиционной педагогики И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов рассматривают следующие:

- формирующее воспитание, согласно которому ученики целенаправленно усваивают социально заданные и идеологически ориентированные качества;
- ученик — объект педагогических воздействий, а учитель — исполнительный субъект с ограниченной инициативой в рамках директивных указаний управленческих органов;



Рис. 3. Бинарные оппозиции по В.Я. Пилиповскому

- функциональное взаимодействие в педагогическом процессе, когда каждому из его участников предписываются определенные ролевые обязанности, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ поведения и деятельности;
- внешняя обусловленность поведения и деятельности воспитанника, которая становится основным показателем его дисциплинированности, исполнительности и которая приводит к игнорированию внутреннего мира личности при осуществлении педагогического воздействия;
- прямой (императивный) стиль управления деятельностью учащегося, для которого характерны **монологизированное воздействие, пресечение** инициативы, творчества воспитанников;
- стандартизация образовательного процесса, при котором содержание и технология обучения ориентированы преимущественно на возможности среднего ученика.

Традиционное педагогическое мышление пользуется набором этих и других парадигм в качестве незыблемой основы педагогической деятельности. В основе концепции личностно ори-

воতিরванного образования, особенно популяризируемой Ростовским педагогическим университетом, заложен набор парадигм, отличающихся своей гуманистической ориентацией, т. е. направленностью на не наносящие вреда личности педагогические действия, а также своей вариативностью, подверженностью творческому переосмыслению. В связи с этим научная функция педагогики выступает в качестве предписания и регулятора, имеющего доказуемую основу и определяющего развитие педагогической практики с позиций признания ценности человеческой личности.

1.2.2. ЭЗОТЕРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА

Это самая древняя образовательная парадигма на нашей планете. Дословно в переводе в греческого «эзотерический» означает «тайный», «скрытый», «предназначенный исключительно для посвященных (в религию, мистику, магию)». Суть ее состоит в отношении к Истине как вечной и неизменной. Истину нельзя познать, утверждают сторонники этой парадигмы, к ней можно приобщиться в состоянии озарения. Высший смысл педагогической деятельности состоит в освобождении и развитии природных сил ученика для общения с Космосом, для выхода в сверхсознание, при этом особенно важна охранительная функция Учителя, осуществляющего нравственную, физическую, психическую подготовку и развитие сущностных сил ученика.

Педагог, живущий в эзотерическом измерении, — это, собственно, уже и не педагог, в смысле «раб, ведущий ребенка», а подлинный Учитель. Он исходит из того, что Истина неизменна и вечна (*Бхагаван Шри Раджниш*. Пульсация Абсолюта. М., 1993. С. 11).

Учение — путь, ведущий к Истине, которой нельзя научить, к ней можно лишь приобщиться. Отсюда *педагогический процесс — это не сообщение, как в научно-технократической парадигме, не общение, как в гуманитарной, но приобщение к Истине в результате* которого рождается понимание того, что «осознание — сила». Причем происходит это, по определению Н.К. Рериха, через «удар просветительный». В эзотерической парадигме сам человек становится основным органом информационного взаимодействия со Вселенной.

Такая логика работы с учеником не предполагает динамики научных представлений или отвлеченных знаний. Здесь доминирует динамика опыта, состояний, переживаний. Поскольку истина уже существует и она неизменна, ее не нужно

доказывать, к ней можно лишь «прорваться» через откровение, в состоянии, определяемом по-разному: просветление, «эврика», выход в сверхсознание, инсайт. В традициях эзотерической парадигмы идет работа по изменению «человеческого качества», извлечению природной сущности из-под покрова личности, сформированной с помощью социальных механизмов.

Предусматривается полное добровольное подчинение Наставнику. В эзотерической подготовке обязательен этап послушничества, во время которого в полном молчании ученик обязан лишь стараться понять, не задавая вопросов, беспрекословно выполнять все указания Учителя.

В эзотерической парадигме происходит «исчезновение» оценочного аспекта в привычном для педагога понимании, поскольку исчезает объект оценки — личность. Растворяясь в других, она становится частью единого целого.

Эзотерическая парадигма была известна древним цивилизациям Египта, Вавилона, Индии, Америки. На ней была основана школа Пифагора. Тибетские ламы, православные святые, старцы, носители духовных традиций владели эзотерическими техниками, в большинстве своем скрытыми от непосвященных.

1.2.3. ТРАДИЦИОНАЛИСТСКО КОНСЕРВАТИВНАЯ (ЗНАНИЕВАЯ) ПАРАДИГМА

Эта парадигма имеет в своей основе 3 постулата.

Первый постулат: в основе образования должны лежать базовые знания и соответствующие умения и способы обучения, навыки. Для достижения этого обучаемые должны владеть основополагающими *инструментами учения, т. е. чтением, письмом и математической грамотностью.*

Второй постулат: содержание образования должны составлять действительно важные и необходимые, а не второстепенные знания, т. е. в образовании надо отделить зерна от плевел. Система образования должна иметь академический характер и ориентироваться на базовые отрасли науки. Внимание школы должно быть направлено на то, что выдержало проверку временем и является основой образования.

Третий постулат: гуманистический. Большое место надо уделять этическим ценностям. Речь идет об общечеловеческих ценностях.

На инновационной волне на Западе даже возникло движение «Назад, к основам!» это потому, что на естественных факультетах уже забывают основы естествознания и изучают

букет новых наук. Р. Эбел бросил вызов новым педагогическим идеям в книге «Для чего существует школа?». Он считает, что школа:

- это не опекуновское учреждение для отвлечения молодежи от улицы, для приобщения к труду;
- это не адаптационный центр;
- это не место для социального эксперимента.

Школа, по Р. Эбелу, — это место для обучения, для получения знания, чтобы сохранить интеллектуальный потенциал нации.

Хотя школа за многое отвечать не может, но, по его мнению, школа должна создать благоприятную среду для обучения, т. е.:

- иметь компетентных учителей;
- иметь соответствующую материально-техническую базу.

Н. Поустмен в книге «Преподавание как сберегающая деятельность» (1980-е гг.) (он же раньше написал книгу «Преподавание как подрывная деятельность») стоит на традиционалистских позициях, утверждая, что школа не должна приспосабливаться к информационной сфере: телевидение оказывает разрушающее воздействие на интеллект, так как — подобно школе — имеет свою программу, свою систему и методику. Школа должна противостоять этой информационной среде. Это возможно, если школа дает детям хорошее знание истории, языка, искусств, религии и преемственности человеческих устремлений. Отстаиваются такие ориентиры, как усиленный акцент на основы образования, естественных наук и особенно истории, как наследия науки.

Традиционалистско-консервативная концепция рекомендована школам Конгрессом США и политиками. Еще в 1983 году президент США назначил комиссию по образованию, которая подготовила доклад «Нация на грани риска». Президент был обеспокоен нарастающим потоком серости, тем, что школа в США утратила образ высоких требований. Риск состоит в происходящей утечке представителей интеллектуальной мысли, которые стали перераспределяться в мире так же, как наркотики. Высокий уровень образования — основа демократического государства, гордящегося плюрализмом. Поэтому в 1990 году президент США Буш выступил в конгрессе с докладом о национальном образовании, где провозгласил его цели до 2000 года (которые не глобальны, но зато достижимы, в отличие от СССР и России):

- школьники должны приходиться в 1-й класс умеющими читать;

— 90% учащихся должны успешно заканчивать среднюю общеобразовательную школу в соответствии со стандартом знаний;

— необходимо по окончании 4, 8, 12 классов устраивать экзамены по общественным дисциплинам, английскому языку, математике, естествознанию, истории и географии. По этим предметам вводятся переводные экзамены и обновляется содержание. Американское общество должно быть уверено, что школа готовит граждан, способных включиться в нормальную жизнь страны во всех сферах

— к 2000 году американские школьники должны были занять 1-е место в мире по уровню подготовки в области математики и естествознания;

— необходимо обеспечить всеобщую грамотность населения, что важно для реализации ими своих прав;

— к 2000 году все школы США должны были быть свободными от наркомании, иметь атмосферу, благоприятную для учебы.

По существу, это американский стандарт образования и условия его реализации. Он был подкреплён лучшим в мире финансовым обеспечением. Проблема целей образования, таким образом, состоит в передаче наиболее существенных элементов культуры и цивилизации. В школьных программах должна формироваться база знаний, умений и навыков, обеспечивающих функциональную грамотность и социализацию индивида.

Традиционалистско-консервативная парадигма образования имеет в своей основе идею о «сберегающей», консервативной (в положительном смысле) роли школы, цель которой заключается в сохранении и передаче молодому поколению, культурного наследия, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию, так и сохранению социального порядка. Поэтому содержание школьных программ должно основываться на базовых, выдержавших испытание временем знаниях, умениях, навыках, обеспечивающих функциональную грамотность и социализацию ребенка. Это академическое направление, не связывающее школу с жизнью.

В СССР система образования базировалась именно на этой парадигме, и ее эффективность налицо; в 50-х годах прошлого столетия по уровню интеллектуализации советская молодежь находилась на 2-3-м месте в мире (данные в ООН).

1.2.4. ТЕХНОКРАТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА

Эта парадигма сформировалась в профессиональном сознании и поведении как производная от наблюдаемых факторов и

явлений научно-технической революции и ее последствий. В основе парадигмы лежит представление об истине, доказанной научно обоснованным знанием, проверенным опытом. Для учителей данного типа с давних времен актуален девиз «Знание — сила», а критерием истинности знания служит только практика.

В условиях технократической парадигмы любой результат учебно-воспитательного процесса может быть оценен в системе «да — нет», «знает — не знает», «воспитан — не воспитан», «владеет — не владеет». Здесь всегда существует некий эталон, идеал, норматив, по которому сверяется уровень подготовки, образованности, воспитанности. Понимание качества человека в заданной плоскости сопряжено с оценкой его готовности или неготовности выполнить определенную социальную функцию. Представление о должном знании, поведении формируется на государственном уровне.

Ценность ребенка определяется по принципу «больше — меньше», «лучше — хуже», «сильнее — слабее», что порождает в учебных заведениях атмосферу состязательности, конкурентной борьбы. Выбор преподавателя, как правило, делается в пользу «сильного». В логике технократии постоянно идет отбор для дальнейшего продвижения тех, кто на момент диагностирования, конкурса, тестирования находился в «форме».

Неравенство воспроизводится в системе «взрослый — ребенок», «учитель — ученик». Поскольку носитель эталонного знания и поведения — всегда взрослый, взаимодействие участников педагогического процесса строится по принципу информационного сообщения субъектом объекту в жанре монолога, в каких бы внешне активных формах это не и происходило.

Субъектом такого монолога может стать не только человек, но и обучающая машина. Знание возникает лишь на стороне субъекта. Различными могут быть и методики — от чисто репродуктивных до интерактивных, но смысл действий остается общим: найти алгоритм, который позволит с наибольшей точностью ввести нормативное содержание в сознание и поведение подопечного и обеспечить наиболее полное и точное его воспроизведение.

Свобода для ученика и его наставника реализуется лишь в границах принятых установок, стандартов и нормативов. Равенства как такового не существует, поскольку все постоянно сравниваются друг с другом по тем же параметрам. Поэтому закономерно, что пласт общественного сознания, который подчиняется правилам технократического бытия, сопротивляется знаниям и способам поведения, опровергающим, ставящим под сомнение эти правила.

Научно-технократическая парадигма изначально построена согласно логике недоверия к равенству познавательных возможностей. Отсюда и возникновение в мировой педагогической культуре разного рода испытаний, рейтинговых рядов, стандартов образования, его тупиковых форм. При этом проверка «соответствия» нормативу производится, как правило, без учета того, созданы ли условия для успешного развития ребенка, ограничен ли предлагаемый стандарт, эталон для природы конкретного человека. Однако не все столь однозначно негативно в данной парадигме. Дело в том, что, хотя она и построена на недоверии к возможностям индивида, именно ей мы обязаны многими продуктивными педагогическими технологиями и интересными формами работы. К ним относятся: письмо по трафарету, белланкастерская система обучения, алгоритмизация и программирование, компьютерные игры, опорные конспекты и многое другое, что помогает упорядочить сложные педагогические процессы, оценить их количественно, установить обратную связь.

В России технократическая парадигма официально была закреплена правительственной реформой школы в 1958 году: из учебных планов были изъяты Конституция СССР (курс о правах и обязанностях граждан), психология (наука о душе человека), логика (наука о мышлении человека). Вместо них в расписании появились технический и обслуживающий труд и начальная военная подготовка. Средняя школа была официально объявлена «трудовой политехнической», хотя ее главная функция — формирование человека культуры. Отголоском той реформы является существующая в учебных планах современной школы «трудовая практика», превратившаяся повсеместно в трудовую повинность по уборке школьных помещений и двора.

Несмотря на все недостатки, технократическая парадигма обеспечивает высокий уровень знаний учащихся. Именно в годы ее господства наша страна первой в мире начала осваивать космическое пространство.

1.2.9. БИХЕВИОРИСТСКАЯ

(РАЦИОНАЛИСТИЧЕСКАЯ, ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ) ПАРАДИГМА

В отличие от предыдущих, эта парадигма имеет в своей основе не знаниевую или культурную, а психологическую ориентацию — бихевиоризм.

Бихевиоризм — это психологическая теория поведения, которая рассматривает его как реакцию человека на воздействии внешней среды: *СТИМУЛ — РЕАКЦИЯ*.

Бихевиористы меньше описывают внутренний мир, его состояние, а больше — внешние стимулы.

С этой теорией и связана рационалистическая модель школы. Модель рассматривает школу как путь усвоения знаний с целью формирования поведения детей, школа — это образовательный механизм адаптации к среде.

Сторонники этой модели любят определение школы как фабрики, для которой сырье и результат обработки — это учащиеся. Они — готовый продукт для жизни.

Ведущий принцип образования — регулирование внешних условий процесса и реакция на него учащихся, вырабатывающих и приобретающих поведенческий репертуар (т. е. набор способов поведения).

Цель школы — сформировать у учащихся адаптивный «поведенческий репертуар», соответствующий социальным нормам, требованиям и ожиданиям западной культуры. Причем термином «поведение» обозначаются все виды реакций, свойственных человеку, — его мысли, чувства и действия». (Р. Тайлер).

Эта парадигма рассматривает школу как путь усвоения знаний с целью формирования оптимального поведения учащегося. Главный девиз: «Школа — это фабрика, для которой учащиеся — "сырье"».

Технократизм рассматриваемой парадигмы определяет необходимость формирования и детализации целей обучения таким образом, чтобы из них однозначно явствовало, какими умениями и навыками должен обладать ученик.

Американский психолог Б. Скиннер ввел понятие «социальная инженерия». Он раскрыл смысл поведения.

В соответствии с этим предлагается и структура обучения.

Все обучение сводится к формированию конкретных навыков и реакций:

- Как звонить по телефону?
- Как говорить с больной матерью?
- Как «выкрутиться» при незнании ответа на вопрос?

Это трудная, но интересная задача. Например, Б. Блум рекомендует по химии следующие интеллектуальные операции: знание, понимание, анализ, применение, синтез (всего 5 уровней-операций).

Любой раздел химии должен быть усвоен на одном или нескольких уровнях (операциях). Для этого надо иметь измеряемые единицы поведения. А развитие, а творчество ученика? Возникает проблема шаблона и «натаскивания».

Отсюда, тем не менее, родилась *концепция полного усвоения знаний*. Одно из условий — неограниченность срока обучения.

Основные фазы (структура) обучения:

- планирование обучения на основе эталона в виде набора наблюдаемых действий учащихся;
- диагностическая фаза: нужна предварительная диагностика исходного уровня знаний, умений и навыков учащихся;
- рецептурная: предусматривается программирование желаемых результатов обучения, определение условий и подбор формирующих воздействий;
- организационная: учащимся разъясняют, что они должны знать, т. е. цели обучения, и проводится практический тренинг;
- оценка результатов обучения и их сопоставление с первоначально намеченным эталоном: опять-таки проводится тестирование.

Итак, тренинг, индивидуализация, диагностика и отсутствие жесткого лимита времени — вот главные условия полного усвоения знаний.

С этой концепцией связана концепция Б. Блума, суть которой — в достаточно оптимистическом подходе к учащимся. Он считает, что почти все дети не только могут успевать, но и успешно учиться. Оптимальные способности ученика определяются в соответствующих условиях и при его собственном темпе обучения.

Он выделил следующие категории учащихся:

- малоспособные (5%). Они не могут усвоить знания даже при большом сроке обучения;
- талантливые (5%). Учатся в очень высоком темпе;
- обычные учащиеся (90%). Их способности определяют затраты учебного времени.

Все это и легло в основу концепции Б. Блума, что 95% учащихся усвоят все содержание обучения при снятии временных рамок и соответствующем подходе к обучению.

Особенности концепции полного усвоения знаний учащихся, по Блуму:

- фиксация учебных результатов на высоком уровне, обязательная для всех учащихся;
- различия в учебных результатах будут замечены за пределами этого общего высокого результата;
- учитель должен проникнуться мыслью, что все его ученики способны полностью усвоить необходимый учебный материал, а его обязанность — организовать учебный процесс.

Методика состоит в следующем:

1. Точное определение критерия полного усвоения для всего класса, всего курса, на основе которого учитель составит перечень конкретных результатов обучения, которые надо получить. На этой основе составляют тесты.

2. Выделяются учебные единицы, т. е. целостные разделы учебного материала. Затем опять выявляются результаты их усвоения, составляются текущие тесты (не влияющие на итоговую оценку). Назначение этих тестов — коррекционное (для учителя).

3. Обучение по каждой из учебных единиц в направлении полного усвоения. Затем — снова тестирование. Оценка полноты усвоения материала по всему курсу.

Важно разъяснить каждому учащемуся значение оценки, как и цели обучения.

В книге «Таксономия целей воспитания» Б. Блум предлагает следующие категории целей:

- знание,
- понимание,
- применение,
- анализ,
- оценивание.

Интенсивное развитие способностей средних и слабых учащихся — *главный смысл концепции Блума.*

Вообще-то между разными теориями, концепциями, парадигмами нет жесткой грани.

Что такое «знания»?

	законы	<i>ответы магистрантов</i>
Это:	принципы	<i>на лекции в педагогическом</i>
	понятия	<i>университете</i>

То есть те, кто дает знания, не знают, что такое знания.

Знания — это факты, понятия, правила, принципы, закономерности, законы, идеи, теории.

Здесь составные *распределены по степени* обобщенности материала.

Существует мнение, что в Австралии, Бельгии, США, Корею эффективность такой системы оправдывает себя в 5-8-х классах. В массовых экспериментах в Республике Корея из 70% учащихся были достигнуты такие высокие результаты, как при обычной **системе** — у 10% учащихся.

В СССР эту концепцию наиболее активно использовали в Эстонии. Но парадигма развивающего обучения пришла в противоречие с концепцией рационалистической. Поэтому эстонцы кое-что объединили в одно целое, добавив в рационалистическую концепцию *возможность развивающей деятельности*. И они стали говорить об обязательном минимуме **знаний**, особенно по гуманитарным дисциплинам. И время обучения эстонцы ограничивали. Успеваемость возросла на 60%.

1.2.6. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ (ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ) ПАРАДИГМА

Намного раньше технократической и бихевиористской начала складываться гуманистическая парадигма. Она ставит в центр внимания развитие ученика, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения. Ее ядро — гуманистический подход к ученику, помощь в его личностном росте, хотя уделяется внимание и его подготовке к жизни, адаптации и т. п.

Итак, развитие и саморазвитие, самореализация, творчество ученика, жизнетворчество, субъективность — вот что в основе этой модели образования, а не субъект-объектные отношения (как у других моделей). Здесь партнерские отношения сотрудничества.

Категория развития ученика. Что такое — развитие? Изменение качественного состояния, появление новых способностей. В образовании прежде всего должна идти речь об интеллектуальном развитии.

Развитие — переход учащихся на более высокую ступень активности и самостоятельности в решении поставленных задач. По мнению известного психолога Л.С. Выготского, развитие определяется той мерой помощи, которую надо оказать ребенку в его обучении.

Согласно Л.С. Выготскому:

зона актуального развития — те знания, умения и навыки, которыми человек овладел и может пользоваться самостоятельно;

зона ближайшего развития — те знания, умения и навыки, которыми человек может пользоваться только с помощью взрослого (старшего).

Различают развитие:

— общее (универсальных способностей, в том числе физических);

- специальное (связанное со способностями, одаренностью);
- культурное (мы снова обращаемся к культуре).

Высший уровень развития — саморазвитие.

Основной способ структурирования знания — *культурологический подход* к образованию. Он основан на интеграции учебных дисциплин, создании целостного образа эпохи, культуры, на понимании соотношения культуры и цивилизации, понимании каждой области знаний в формировании культуры и т. д.

Нам не хватает психологов, социологов, учителей начальных классов с высшим образованием и других специалистов. Так что мы не приступили еще к гуманитаризации образования.

На международном семинаре «Права человека» в Азове в ноябре 1993 года шел разговор о преподавании курса «Человек и общество» в школе. Профессора из Италии и Англии говорили, что его надо вводить во всех школах и вузах, чтобы реализовать 3-ю парадигму. Предмет этот надо изучать непрерывно:

- начальные школы — беседы о правах человека;
- подростки — преподавание «Граждановедения»;
- старшие школьники — «Права человека и основы демократии».

Западные ученые считают, что школа должна быть моделью правового общества, что трудно реализовать в авторитарной постсоветской школе.

В условиях реализации гуманистической парадигмы образования главное — нахождение каждым человеком истины, т. е. путь познания. Девиз этой парадигмы по внутреннему смыслу: «Познание — это сила!» Педагогический процесс строится по принципу диалога или полилога и богат импровизацией. Здесь не существует нормативной, однозначной истины, поэтому и результат общения, обмена духовными ценностями определяется в смысле «да — да».

Одна из основных ее установок — ценностно-смысловое равенство ребенка и взрослого, не в смысле одинаковости или равноценности знаний и опыта, а в праве каждого познавать мир без ограничений. Отсюда знаменитое положение Я.А. Коменского «Учить всех всему». Точкой отсчета в школе измерения качества педагогической деятельности становится человек и его движение во времени и пространстве относительно самого себя.

Гуманистическая парадигма формирует отношения по типу «субъект — субъект». Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели деятельности, ее содержание, выбирают формы и критерии оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотвор-

чества. Диагностические изменения состояния «объекта» педагогического влияния не служат средством отбора, селекции, образовательной дискриминации. Низкие учебные показатели не являются основанием для суждения о нормативных качествах человека, они являются лишь точкой отсчета для оценки перспектив и возможностей профессиональной работы. Пространство критериев оценки перемещается в плоскость межличностных отношений.

В гуманистической парадигме любовь к человеку, к ребенку — атрибут профессионализма, именно поэтому так подробно многими авторами книг, ставшими ныне классическими, обсуждается вопрос «Как любить и понимать ребенка?»

Любовь порождает веру в творческие способности и возможности каждого, а терпимость дарует педагогическую мудрость. Примеры этому оставили в истории И.Г. Песталоцци, Я. Корчак, К.Н. Вентцель, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский.

Представители гуманистической парадигмы не отличаются единством воззрений. В ее рамках сосуществуют разнообразные модели образования. В единое направление их объединяет ценностное отношение к ребенку и детству как уникальному периоду жизни человека, признание развития образования главной задачей школы. Каждая образовательная система, действующая в рамках гуманистической парадигмы, ведет творческий поиск и находит собственное содержание, методы, средства обучения и воспитания. Гуманистическое направление предполагает свободу и творчество как учащихся, так и педагогов.

Гуманистическая парадигма вошла в образовательное пространство России после 1991 года не по приказу министерства, а по инициативе учителей на местах. Она весьма актуальна для нашей страны, так как возвеличивает человека — феномен культуры, образования и природы.

Считается, что эта парадигма является для нас временной, пока в обществе не сформируется адекватная самооценка, пока мы не усвоим главные ценности русской гуманистической философии конца XIX — начала XX веков и демократического общества. По всей вероятности, рано или поздно мы возвратимся к знамению парадигме, обеспечивающей высокий интеллектуальный потенциал выпускников школ. Но известна истина: нет ничего более постоянного, чем временное! И судя по всему, гуманистическая парадигма будет у нас востребована еще не одно десятилетие.

. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

«Студент, настроение которого в большинстве создается обстановкой на каждом шагу, там, где он учится, должен видеть перед собою только высокое, сильное и изящное... Храни его Бог от тощих деревьев, разбитых окон, серых стени дверей, обитых рваной клеенкой».

АЛ. Чехов, «Скучная история»

1.7.1. История вопроса

Значение среды в воспитании человека осознавали многие: К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов, Лесгафт, В.Н. Соколка-Росиновский и другие. Идея воспитания средой была реализована в опыте немецких, так называемых «соседских», интегрированных школ (*Нигермайер, Циммер*), французской «параллельной школы» (*Ело, Порше, Ферра*), американских «школ без стен» (*Уолтер, Уотсон, Хоскен*), школы «экосистемы» (*Гудленд*). В первой трети XX века идея воспитания средой нашла практическое воплощение в отечественной педагогике среды (*А.Г. Калашиников, Н.В. Крупенина, СТ. Шацкий, В.Н. Шульгин*) и в практике социального воспитания. Некоторые представители педагогики отождествляли саму среду с воспитанием в ней и превращали ее в центральное понятие.

• Воспитывает не сам воспитатель, а среда», — писал А.С. Макаренко. Лишь к концу 30-х годов прошлого столетия появилась формула «Среда — наследственность — воспитание» (*Костюк, Шмальгаузен*).

В это же время цель в соответствии с установками «социалистического воспитания» связывалась с известным типом личности. Средством реализации цели мыслилась широкая социальная среда, а ее организатором — педагог. Считалось возможным и нужным изменять среду в воспитательных целях. Использовать ее воспитательный потенциал значило организовывать различные экскурсии, наблюдения, проводить исследования с помощью метода проектов, бригадно-лабораторного метода, вовлекать детей в политические кампании, в общественно полезный труд. Среда рассматривалась в качестве не только «главного рычага воспитания» в «большом педагогическом процессе» (*В.Н. Шульгин*), но и как условие изучения ребенка.

«Педагогика среды» располагала экспериментальными базами (Первая опытная станция Наркомпроса им. Лепешинского, руководимая М.М. Пистраком и др.)> научно-исследовательскими институтами, ставившими своей задачей «определение показателей и измерительных единиц среды».

В советской дидактике подчеркивалась зависимость обучения от характера конкретных общественных отношений, но реальный характер этой зависимости нередко умышленно искажался. Большое значение придавалось принципу связи обучения с практической жизнью общества (*Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко*). По Закону «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования» (1959 г.), учебно-воспитательный процесс подлежал перестройке на основе соединения с производительным трудом.

Сначала 90-х годов основные направления педагогических исследований связаны с гуманизацией учебного процесса, с учетом интересов формирующейся личности и культурных потребностей отдельных народов и регионов России. Деятельность общеобразовательной школы и профессиональных учебных заведений направлена как на изучение базового содержания образования (СО), так и на овладение дифференцированной части СО, отвечающей склонностям, интересам и способностям учащихся. Жестко регламентированная, унифицированная постсоветская школа оказалась «за бортом» не только процессов демократизации общества, но и развития технического прогресса.

Системные исследования 70—90-х годов XX века способствовали развитию теории среды. Вместе с усилением педагогического значения в категории «взаимодействие» стала просматриваться зависимость влияния среды от образа жизни сообщества. Постепенно накапливались знания о конкретных составляющих среды: предметно-пространственной, природной, эстетической, предметно-эстетической, архитектурной, внешкольной, микрорайонной и др.

С функциональной точки зрения среда определяется как то, среди чего пребывает ребенок, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и «осредняет» личность. Диагностирование, проектирование и продуцирование воспитательного результата допускаются только на основе учета и использования динамических составляющих среды, т. е. стихий.

Все логические процедуры и технические приемы средовых технологий группируются вокруг таких понятий, как диагнос-

тика, проектирование и продуцирование педагогического результата. В основе диагностирования лежит специфический набор действий, дающих возможность судить в целом о среде и ее части личности ребенка или студента.

В любом случае (детский сад, школа, вуз) образовательная среда должна быть:

- обучающей;
- развивающей;
- воспитывающей;
- информативной.

1.7.2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ —

ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Понятию «среда» в современных учебных пособиях уделяется мало внимания. В БСЭ упоминается о микросреде, которая представляет «непосредственное социальное окружение человека — семью, трудовой, учебный и другие коллективы и группы». Авторы энциклопедии указывают на взаимодействие среды и человека. Они пишут, что среда оказывает влияние на развитие личности, а человек, как активная, творческая, деятельная личность, может преобразовать и изменить среду. А так как человека можно рассматривать как определенную модель, то среда, выступающая как другая модель, может взаимодействовать с ним.

При взаимодействии создается новое объединение, непохожее на прежнее. Чаще взаимодействие происходит между людьми, поэтому основой создания среды можно считать взаимодействие. Человек сам ищет тех, с кем ему хочется быть, участвовать в определенных совместных действиях. Число участников такого взаимодействия может быть разным — от одного и более. Философ В.С. Библер подчеркивает, что процесс формирования социума свободных индивидов представляет собой «мощное общение» и является двигателем коллективного развития. Поэтому общение между людьми является определенным видом взаимодействия. Философ пишет о большой роли малых групп в будущем. В такой среде (или малой группе) индивид неповторим и имеет возможность работать наедине с собой. Работу наедине с собой можно рассматривать как особый вид взаимодействия, который создает определенную среду. В.С. Библер считает, что это «и новое одиночество, и новый вид соучастия».

Таким образом, основой созидания среды является взаимодействие. Поэтому с позиции личностно-ориентированного

подхода при рассмотрении явлений действительности, опираясь на гуманистические идеи, мы считаем, что среда — это добровольное, свободное образование участников, объединенных для совместного решения проблем и соучастия в деятельности, способных реализовать свои возможности, проявлять творческую индивидуальность во взаимодействии.

Для возникновения взаимодействия необходимо «погрузить» учащихся в такие ситуации, как соучастие в коллективной работе, оказание внимания к сверстникам и другие. На одном из учебных занятий детям было предложено составить рассказ по картинке «Экскурсия». Нами были получены сочинения следующего типа: «Дети пошли с учительницей в лес. Там они увидели белку. Ребята угостили ее орехами. Экскурсия понравилась».

Затем учащиеся стали работать группами по четыре человека. Каждый участник творческой группы должен был принять посильное участие в составлении рассказа. Обнаружилось явное преимущество коллективной формы работы. Вот что сообщил Юра К.: «В нашей группе работали все. Сначала мы составили план, а потом вместе думали и написали такой рассказ: «Наступила зима. Облетели листья с деревьев. Они стоят в снегу и покрылись инеем. Ребята увидели пушистую белку и дали ей орехов. Белочка грызла с удовольствием. Ребята были довольны. Все было весело и интересно»».

Таким образом, создание ситуаций соучастия развивает инициативу, творчество школьников, способствует организации атмосферы доброжелательности и защищенности.

Включение школьников в различные воспитывающие ситуации создает основу для тесного взаимодействия и моделирует среду на длительное время.

1.7.7. Ситуация КАК структурообразующая образовательной среды

Культура становится неотъемлемой частью всей жизнедеятельности человека, поэтому переход в новое тысячелетие связан с образованием социума культуры.

Одной из главных задач идеологической деятельности является формирование такой культурной среды, которая может воздействовать на учебный процесс. В.С. Библер утверждает, что в новом тысячелетии повысится роль малых учебных групп, в которых, по его мнению, заключена основа развития общества и которые определяют социум культуры. Общение людей

друг с другом является не только необходимым, но и внутренне насущным. Это общение представляет собой наиболее «мощное общение», поэтому оно является двигателем социального развития.

В настоящее время наряду с понятием «среда» часто фигурирует понятие «пространство». По мнению И.А. Зайцевой, термин «среда» несет в себе больше конкретного и личностного, поэтому именно ему следует отдавать предпочтение.

И.К. Шалаев, А.А. Веряев ключевым понятием образовательного пространства считают событие, явление. Исходя из идеи личности и культуры, по В.С. Библеру, следует рассматривать существование человека и бытия как событие, включающее в себя со-действие, со-общение, со-участие. Эти составные элементы связи человека с миром лежат в основе образования среды, то есть создания ситуации.

Ситуация развивается и может образовывать различного рода среду, когда между участниками, имеющими определенные ценностные ориентации, возникают ситуативные связи. Среда станет более устойчивой, если будут учтены неповторимость личности, право на свободу выбора, ответственность каждого участника той или иной ситуации. Поэтому учитель должен быть «дирижером» формирующейся образовательной среды.

1.7.4. экологизация образовательной среды

Формирование и развитие человека во многом зависит от природного окружения, от совокупности предметов и явлений природы, которые включены в сферу деятельности человека, составляют необходимое условие существования и развития человеческого общества. Они оказывают влияние не только на развитие отдельных отраслей хозяйства, но и на самих людей, на обычаи и нравы народов, на их темперамент.

Многие выдающиеся ученые и педагоги указывали на огромное воспитательное значение общения детей с природой. К.Д. Ушинский в воспоминаниях о пребывании в Новгородской гимназии писал: «А воля, а простор, природа, прекрасные окрестности городка, а эти душистые овраги и колыхающиеся поля, а розовая весна и золотистая осень разве не были нашими воспитателями? Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога...»

Детство... Личность... Общество... Три масштабных понятия, которые тесно связаны, составляют основу друг друга и входят в научное мировоззрение экологии детства. Ребенок стоит на первом плане, так как, начиная с детства, он сам «работает» над своей личностью, впитывая в себя окружающую действительность. И тем полноценнее разовьется личность, чем внимательнее будут ее воспитатели и чем благоприятнее будет окружающая среда в плане психическом, физическом, эмоциональном и, прежде всего, экологическом.

Экологически чистая среда воспитания ребенка представлена тремя компонентами.

1. Естественно-природный. Воспитание приближено к самой природе, учитывая психофизиологические особенности развития организма ребенка. Развивать мышление детей, укреплять умственные силы ребенка среди природы — это требование естественных закономерностей развития детского организма, утверждал В.А. Сухомлинский. В самом процессе осмысленного общения с неразрушенной природой человек воспринимает и усваивает ее созидающий и гармоничный ритм, настраиваясь на аналогичную волну. Это служит одним из действенных способов восприятия действительности и оказывается важнейшим фактором динамического целостного мироощущения, необходимого для творческого развития личности (Э.В. Гирусов, Е. Д. Никитин).

2. Социальное окружение ребенка, способствующее освоению им новых видов деятельности, социальных ролей, формируя отношения с людьми. По мере взросления ребенка его окружение расширяется, тем самым компоненты воспитательной среды естественно меняются с течением времени. Необходимым условием сохранения режима благоприятного развития является поддержка и сохранение взаимодействия между людьми, существующими институтами социализации, «мирами детства» (У. Бронфенбреннер), домом, школой, группой сверстников, местом работы.

3. Пространство культуры, выступающей системообразующей интегральной характеристикой взаимодействия человека и природы. Развитие личностного мира ребенка осуществляется путем восхождения от индивидуального к духовно-практическому опыту человечества с целью воспитания человека культуры, способного к самоопределению и продуктивной ноосферной деятельности по воспроизводству природно-культурной среды, с опорой, прежде всего, на национальную культуру.

В основе организации экологически чистой среды воспитания лежит совокупность принципов формирования ответственного отношения к природе:

- единства сознания, переживания и действия;
- прогностичности;
- дополнительности;
- междисциплинарности;
- взаимосвязи глобального, регионального и локального уровней рассмотрения экологических проблем.

Целеполагание экологически чистой среды воспитания — становление субъективности воспитанника, включающей осуществление культурной идентификации, социальной адаптации, творческой самореализации, формирование целостной природно-социально-культурной картины мира. Экологически чистая, природно-социальная среда воспитания способствует развитию и саморазвитию существенных природных свойств ребенка в их единстве и целостности.

Проблемами формирования здоровой среды занимается валеология (педагогика здоровья).

Решение практических задач валеологии в школе предполагает предварительное их теоретическое осмысление. Построение теоретических конструкций (концепций, программ) требует уточнения используемой терминологии. В этом отношении не существует однозначного понимания терминов «образовательная среда» и «валеологизация».

При определении понятия «образовательная среда» можно исходить из теоретического исследования, проведенного в 1931 году известным педагогом М.Я. Басовым. Это исследование высоко оценено в 70-е годы М.Г. Ярошевским как системное и методологически выверенное. Под средой (по определению М.Я. Басова), нужно понимать «отрезок действительности, в связи с которым живет человек» и «отношения с которым являются жизненно значимыми для него».

Под образовательной средой можно понимать совокупность элементов, оказывающих жизненно значимые влияния на школьников в процессе образования.

Такое определение позволяет рассматривать образовательную среду целостно, включая в качестве ее элементов (значимых именно для сохранения здоровья школьников) организацию процесса обучения и воспитания (учебный план, расписание занятий, длительность уроков и перемен и т. п.), методы и формы обучения, психологический фон уроков, санитарно-гигиенические условия образовательного учреждения, двигатель-

ный режим учащихся, питание, медицинское обеспечение и оздоровительные процедуры в течение дня.

При рассмотрении диады «образовательная среда — ребенок» часто постулируется адаптация среды к ребенку, т. е. создание оптимальных условий обучения и воспитания. Не отрицая необходимости и гуманности подобной адаптации, следует признать, что создание идеальных условий при массовом обучении невозможно как в силу объективных причин (материально-техническое оснащение школ, управление), так и в силу многообразия индивидуальных особенностей обучающихся. Актуальна, таким образом, и адаптация ребенка к образовательной среде, но не за счет нивелирования его личностных свойств, что зачастую происходит в условиях современных школ, а за счет повышения резервов его психического и физического здоровья. Таким образом, процесс оптимизации системы «образовательная среда — ребенок» двунаправлен. Именно такую взаимoadaptацию, оптимизацию системы «образовательная среда — ребенок», направленную на полноценное здоровьесберегающее развитие школьника, и можно обозначить термином «валеологизация». Строго научным языком надо говорить о валеологизации системы «образовательная среда — ребенок», но, учитывая, что ребенок сам является неотъемлемой частью образовательной среды, погружен в нее, а не противопоставлен ей, правомочно говорить о валеологизации образовательной среды.

Из многофакторного понимания образовательной среды вытекает необходимость комплексной валеологизации.

Существует множество точек зрения на то, стоит ли проводить валеологизацию только психолого-педагогическими средствами, или же преимущественно физиолого-гигиеническими. На наш взгляд, искусственное отделение гигиенических аспектов валеологизации от психолого-педагогических не обосновано и снижает эффективность валеологизации. Более того, на начальных этапах валеологической деятельности в школе этот аспект должен превалировать, так как отрицательное воздействие физических параметров образовательной среды на здоровье ребенка можно устранить в достаточной короткой сроки.

Санитарно-гигиеническая оценка и коррекция могут быть проведены не на техническом, а на педагогическом уровне. Для этого возможно создание санактива, в который могут войти ученики всех ступеней обучения. Под руководством педагога-валеолога и заведующих кабинетами дети оценивают освещенность,

проветривание кабинетов, качество уборки, параметры размещения школьной мебели.

В качестве ведущего условия эффективной валеологизации выступает формирование валеологических убеждений учителей, но именно эта деятельность является для педагога-валеолога наиболее сложной. Каждый учитель, особенно со значительным стажем работы, имеет свою собственную систему профессиональных и личностных ценностей, сложившийся стиль общения с учениками, предпочитаемые технологии обучения. Более того, в среде учительства часто существует неосознаваемая установка, которую можно обозначить как «Я-сам-учу-и-знаю-как-надо». В результате прямое требование изменения профессиональных приоритетов может привести к отторжению валеологических знаний.

Для формирования валеологических убеждений педагогов наиболее приемлем подход, который можно обозначить как экзистенциально-валеологический. Именно на экзистенциально-валеологическом уровне строит свое общение с педагогами валеолог Ростовского ИПК и ПРО В.Е. Кайма. Концентрация на смысле и ценностях жизни, на достойных целях, на выборе между добром и злом позволяет акцентировать внимание на мировоззренческих проблемах здоровья, затрагивающих глубинные ценности каждого человека независимо от его профессиональных интересов.

В условиях школы целесообразно осуществлять обучение учителей посредством систематических творческих семинаров. Начиная семинар с актуализации выбранной темы с помощью тестовых заданий, игровых ситуаций, совместно с учителями решается та или иная проблема личного оздоровления, после чего эта же проблема рассматривается с профессиональной (педагогической) точки зрения.

Методическая работа с учителями, являясь, бесспорно, приоритетным направлением, не исчерпывает деятельности педагога-валеолога в школе.

Значима также просветительская деятельность среди родителей. Они, как правило, настроены позитивно на информацию о сохранении здоровья детей, но эмоционально-личностное общение с аудиторией, находящейся строго в ролевой позиции «родители», затруднено. Это предъявляет особые требования к подбору и подаче нужной информации. Способом привлечения родителей к практической оздоровительной деятельности (что также актуализирует их роль в процессе сохранения и укрепления здоровья ребенка, особенно в начальных классах) могут

служить праздники Здоровья, спортивные состязания с участием семьи, привлечение родителей к проведению несложных процедур валеологической диагностики.

Весьма важно уделить внимание проверке рабочих мест учащихся, ведь они сидят на них годами. Если ученик окажется на патогенной точке, он обречен на нездоровье. В наши дни издано немало литературы по биолокации.

Локация осуществляется с помощью металлических рамок из неомгничивающегося материала. Чаще всего рамки делают из меди, алюминия, латуни, бронзы или нержавеющей стали (она тоже не поддается воздействию магнита). Наиболее распространены Г-образные рамки. Меньшее ее плечо должно иметь длину 15—20 см, большее — 40—60 см. Толщина проволоки — 2—3 мм. При большей толщине рамки слишком тяжеловесны, при меньшей — недостаточно реагируют на энергосиловую сетку Земли.

Техника работы с биорамами проста. Оператор (каждый пятый житель планеты это может делать без предварительного обучения) берет в руки рамки за меньшие их концы, но не зажимает, а держит по принципу *«руки-шарниры»*. Во избежание зажимания на начальном этапе тренировок можно использовать в качестве шарниров либо резиновые шланги, либо использованные пластмассовые шариковые ручки. *Длинные концы рамок должны находиться в горизонтальном положении.*

Там, где находится геопатогенная зона, рамки займут непараллельное положение (сойдутся или разойдутся под тем или иным углом). Чем больший угол образуют пересекающиеся длинные плечи рамок, тем опаснее зона. В отдельных точках, наиболее опасных для здоровья человека, рамки как бы «зашкаливают»: они выворачиваются «наизнанку» или сходятся у груди оператора.

Биолокационную съемку необходимо провести на площади всей классной комнаты (можно даже составить план геопатогенных линий и пятен, чтобы не забыть их в будущем). Рабочие места, приходящиеся на пересечение геопатогенных силовых линий Земли (сетка Хартмана) и на патогенные пятна, не должны быть заняты учащимися. Если же наполняемость класса так велика, что не допускает за столами пустых мест, классный руководитель должен еженедельно менять их «хозяев». В противном случае, как показывают наши исследования, учащиеся, постоянно сидящие на геопатогенных точках, имеют сниженный иммунитет, чаще других подвергаются простудными инфекционным заболеваниям, сонливы, плохо учатся,

невнимательны, быстро утомляемы. В экстремальном же варианте «хозяева» патогенных рабочих мест обречены на онкологические заболевания.

Валеологизация образовательной среды невозможна без активного участия в этом процессе администрации школы. В случае, если администрация занимает позицию стороннего наблюдателя за деятельностью педагога-валеолога, эффективность валеологизации образовательной среды окажется крайне низкой.

Значительный вклад в изменение профессиональных приоритетов администрации школы должны вносить ИПК и ПРО и методические службы отделов образования. Сейчас же зачастую валеологическая деятельность в школе рассматривается не как существенное условие повышения эффективности образовательного процесса, а как желательная, но не обязательная функция.

. ЭСТЕТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Воспитательная роль школьного интерьера несомненна. Об этом в последние два десятилетия написано немало статей и архитекторов-проектировщиков, и исследователей по психологии восприятия цвета/Существуют некие неотъемлемый нормативный документ, определяющий санитарно-гигиенические и эстетические условия образовательной среды. Наконец, Ростовская область может гордиться тем, что областной институт усовершенствования учителей первым (и пока единственным) в России выпустил в свет еще в 1990 году методические рекомендации для директоров школ «Школьный интерьер». Доказано, что:

- использование цвета в соответствии с возрастными или национальными предпочтениями может оказывать на учащихся тонизирующий эффект;

- характер колерной покраски стен (цвет, текстура, фактура) оказывает серьезное влияние на интеллектуальную работоспособность учащихся, на концентрацию внимания;

- среда отдыха (рекреации) должна быть контрастна той, что вызвала утомление (учебные кабинеты);

- успех обучения во многом зависит от наличия «поля зрительного интереса» в интерьере учебного кабинета.

Известно, что любая среда, в том числе и общеобразовательная, как бы провоцирует человека на определенные поступки, создавая для них благоприятные условия. Вряд ли найдут-

ся тот, кто бросит бумажку или окурок на беломраморные ступени лестниц любого петербургского дворца. А на седые бетонные ступени лестниц, напоминающие казематы?

Психолого-педагогические возможности архитектуры чаще всего не принимаются во внимание, хотя они более значительны, чем кажется на первый взгляд. Двухлетние исследования в двух различных подземных школах США показали, что те же преподаватели с теми же учебниками и программами в традиционных школах (с естественным освещением) добивались худших результатов усвоения материала, особенно по естественным дисциплинам, требующим большой абстракции. Строящиеся в США в целях защиты учащихся от стихийных бедствий подземные школы показали, что замкнутое окружение способствует лучшему усвоению учебного материала: успеваемость учащихся в младших классах повышается на 34%, в старших — на 9%, а 58% детей заявили, что яркая окраска интерьеров школы заставляет их лучше относиться к занятиям.

Основными группами помещений любого учебного заведения являются учебные кабинеты, лаборатории, лекционные залы, мастерские, студии и рекреационные помещения, совмещающие функции отдыха и коммуникаций.

Учебные помещения должны отвечать комплексу требований — педагогическим, гигиеническим, психологическим, функциональным. Архитектурное решение этой группы помещений должно обеспечивать пространственную организацию различных форм и методов обучения — коллективных, групповых, индивидуальных, что предполагает некоторую универсальность их габаритов. Интерьер каждого учебного помещения должен иметь свое «лицо» и отвечать требованиям эргономики (световой и цветовой климат, естественная освещенность, ориентация по частям света, температурный режим, условия естественной или принудительной вентиляции). Использование цвета в соответствии с возрастными или национальными предпочтениями может оказывать тонизирующий эффект. Существует даже понятие «цветовой души». В зависимости от принятой цветовой среды усвоение учебных программ может быть различным. Доказано, что желтый и оранжевый цвета способствуют улучшению умственной деятельности; желтый цвет более, чем синий, способствует концентрации внимания.

Учебный процесс характеризуется интенсивными интеллектуальными нагрузками. Перегруженность информацией, точная зрительная работа при фиксированной линии зрения при различных требованиях к цветоразличению, высокая психофизи-

зическая нагрузка вызывает значительную утомляемость учащихся. Во многом это зависит от архитектурного решения пространств учебных помещений и рекреаций.

Для соблюдения правила интервалов в восприятии информации (время насыщения информацией и кратковременного отдыха) необходимы:

- создание цветового поля зрительного отдыха (пространственный фон, более интенсивная окраска стены, противоположной доске);

- изменение окружающей среды в течение дня, повышающее тонус коры головного мозга.

Среда отдыха (рекреации) должна быть контрастна той, что вызвала утомление. Противопоставление может быть достигнуто по форме и величине пространств, по цвету и характеру освещения, фактуре и текстуре поверхностей стен и др. Цветовой климат всего помещения имеет огромное значение для самочувствия школьника. Особенно возросла роль цвета в интерьере в связи со стремлением компенсировать однообразие и упрощенность форм типовых образцов пространства, мебели и оборудования, обусловленных современной технологией индустриальных методов строительства. Цвет как компонент среды влияет на работоспособность человека.

Красный цвет обладает стимулирующим воздействием. Лабораторными исследованиями установлено, что он нервнует человека, заставляет спешить, вызывает повышение кровяного давления, ускоряет ритм дыхания, усиливает потоотделение. Поэтому в школьных зданиях этот цвет может найти место разве что на лестничных клетках.

Оранжевый цвет вызывает радость, создает ощущение благополучия, но возбуждает и быстро утомляет, хотя и стимулирует умственную работу. Если все стены в небольшой комнате окрасить в оранжевый (или желтый) цвет, то долгое пребывание в ней человека вызовет у него головокружение и тошноту. Поэтому в чистом виде оранжевый цвет может использоваться в местах краткосрочного пребывания детей — на лестничной клетке, в рекреации, столовой, буфете. Дети младшего школьного возраста любят этот цвет, поэтому если оранжевый цвет используется в классной комнате, он должен быть неинтенсивным, «разбавленным» (пастельным).

Зеленый и голубой цвета — любимые старшеклассниками. Они вызывают чувство свежести, снимают возбуждение и усталость, успокаивают. Голубой цвет вызывает ощущение прохлады, снижает кровяное давление.

Фиолетовый цвет — аморфный, безжизненный. Он вызывает печаль и пассивность.

Коричневый и оливковый цвета несколько успокаивают, вызывают депрессию, притупляют эмоции. Это «тяжелые» цвета.

Белый и светло-серый цвета при их избытии в интерьере производят впечатление холода, пустоты.

Эта информация весьма полезна учителю, так как в наши дни ремонт классных комнат по всей стране ведется «своими силами», на средства, собранные родителями учащихся, и нередко серьезные ошибки в цветовом решении интерьера. Цветовая окраска стен и мебели должна быть тесно связана со степенью их естественной и искусственной освещенности. В помещениях, ориентированных на север, стены следует окрашивать в «теплые» тона (желтый, бежевый, коричневый, салатный). Они успешно компенсируют недостаток света. Наоборот, в светлых, солнечных комнатах, обращенных окнами на юг, можно применить насыщенные цвета — светло-голубой, светло-зеленый, компенсирующие «съедающие» избыток света, утомительного для глаз.

Эстетические качества цвета, обращенные к нашим чувствам, имеют явно физическую окраску. Модные увлечения пластиком приводят к нежелательным последствиям — накоплению статического электричества и пыли, а пестрота расцветивания откровенно раздражает, утомляет. Кроме того, пластик (особенно светлых тонов) дает яркие блики света, сильно мешающие зрительному восприятию информации.

Эстетично оформленная образовательная среда создает позитивный психологический настрой (установку) поведения человека, предрасполагая его действия соответственно функциям социального процесса, происходящего в этой среде. Доказано, что школы с более высокими эстетическими качествами отличаются низким уровнем проявлений вандализма.

1.7.6. Информативность образовательной среды

Еще лет десять назад в средней школе, как и в любом образовательном учреждении (и не только!), стены пестрели всякого рода «идеологической начинкой»: стендами «Моральный кодекс строителя коммунизма», «Наши обязательства» и т. п. Никто эту информацию, естественно, не читал, и стенды играли роль «пылесборников».

В наши дни — картина обратная. Во многих образовательных учреждениях стены теперь совершенно «голые», не несущие

никакой информации. То есть не найден компромисс, не определено в этом плане чувство меры.

Информация в школе, безусловно, должна быть. В главном вестибюле необходимо разместить общешкольную доску объявлений (о школьных вечерах, общешкольных спортивных соревнованиях, работе спортивных секций, художественных студий, информация городских и районных учреждений культуры, бюро путешествий и экскурсий и т. п.). Здесь же может находиться школьное расписание учебных занятий, расписание факультативов.

В самых больших школьных рекреациях следует разместить сменную экспозицию творческих работ учащихся, школьную газету, доску почета, информацию об истории школы, ее выдающихся педагогах и выпускниках, документы о творческом содружестве школы с другими учреждениями, витрину с наградами, полученными учащимися в различных творческих конкурсах и спортивных состязаниях. Должны быть и общешкольные стенды для сменных экспозиций типа «Неделя математики», «Неделя литературы».

Боковая стена (против окон) тоже весьма информативна. На ней могут быть размещены блоки информации по разделам учебной дисциплины, а при отсутствии кабинетной системы обучения (кабинеты закреплены за классом) — классная стенная газета, «День именинника» и т. п.

Задняя стена учебного кабинета неудобна для восприятия, поэтому вдоль нее обычно размещают шкафы с дидактическими материалами и техническими средствами обучения.

Стена с оконными проемами не должна использоваться ни для каких целей, так как против света любая информация плохо воспринимается; к тому же простенки между окнами нередко заполнены шторами (особенно при механическом зашторивании окон).

Описанные принципы размещения информации просты, логически оправданны и во многом способствуют формированию уважения к школе, удовлетворяют познавательный интерес учащихся, воспитывают эстетический вкус.

В заключение подчеркнем, что на лестничных клетках и в узких коридорах на стенах не должна размещаться никакая информация (чтобы не мешать движению учащихся), а в помещениях учебных мастерских и у входа в спортивный зал должны быть подрамники по технике безопасности и охране здоровья.

1.7.7. РАЗНООБРАЗИЕ НАЦИЙ И ВЕРОИСПОВЕДАНИЙ - источник формирования диалоговой среды

В наши дни актуализировалась проблема духовности человека, его социализации, так как именно включенность в систему общественных отношений определяет его жизненную позицию. Формирование в ребенке этнической, религиозной; культурной и ролевой терпимости не может идти в порядке абстрактного процесса, автономизированного в стенах классной комнаты. Соседство вызывает интерес, а интерес — терпимость. Исходя из этого, необходимо с самых ранних лет обучения формировать интерес учащихся к культурным традициям всех народов, подчеркивая уникальность и бесценность каждого из них.

Т.М. Дридзе считает, что городская и сельская среда имеют по меньшей мере четыре типа составляющих:

- естественную среду обитания (природа + ее состояние — экономия);
- искусственную среду (все материальные объекты, которые создали и сохранили люди в процессе своей эволюции: от ландшафтов, архитектурной пластики, памятников до сложных инженерных и градостроительных сооружений);
- информационно-символическую среду (культура, в том числе традиции, обычаи, историческая память, средства массовой информации и др.);
- социальную среду (люди: семья, друзья, соседи, все окружающие).

То есть в образовательном процессе необходимо учитывать всю современную культуру в широком смысле слова. Эта точка зрения получила признание в педагогике еще в XIX веке. По Положению 1872 года в программы включались «необходимые по местным потребностям практические сведения». Каптерцев рассматривал соотношение воспитания, социальных условий и культуры, которую трактовали как совокупность религии, быта и нравственности народа. Гелен понимал принцип культуросообразности, с одной стороны, как единство школы с обществом и нацией в целом, а с другой — обосновывал необходимость создания социалистической «областной педагогики» (применяя это обозначение вслед за французским педагогом Орузом).

Россия — страна многонациональная, многоукладная. Исторически сложилось так, что каждый из народов привнес в культуру русского населения свои обычаи, традиции, интересы, проявляя толерантность к русской нации. Этот процесс был, безусловно, взаимным, и в лексике любого народа

можно встретить русские слова, а в укладе жизни — отдельные русские традиции. Даже в бытовой культуре донского казачества, охранявшего южные границы страны и периодически вступавшего в неприятные эпизоды с турками, можно встретить турецкую традицию с 11 до 13 часов пить кофе, а среди жен донских казаков было немало пленных турчанок.

Многообразие национальностей и вероисповеданий в России приводило к тому, что ее жители были просто обречены мирно сосуществовать, уважать веру и обычаи тех, кто живет рядом, •обеспечивать всем равные права.

Обратимся к некоторым фактам из истории среднестатистического города России — Таганрога. В 1900 году в нем было русских подданных 68371, иностранцев — 3671. По вероисповеданию население имело следующую структуру: православных — 58121, иудеев — 4375, католиков — 1913, армян-григориан — 658, мусульман — 458, лютеран — 450, евангелистов — 24.

При такой конфессиональной и этнической пестроте в истории Таганрога никогда не было ни еврейских погромов, ни межнациональных конфликтов. Именно об этом городе говорили, что в нем и «сплетничают на пяти языках». Сейчас в Таганроге живут представители 107 национальностей, и это не мешает каждому жителю сохранять свое достоинство и иметь «свое лицо». В этом — наши нравственные ценности, и о них должно знать подрастающее поколение.

В школьной среде необходимо формировать диалог культур, традиций, обычаев — в этом залог культуры и цивилизованности будущей личности.

1.7.8. МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Средовое проектирование — это моделирование среды и средообразовательного процесса, необходимое для определения целей, способов, средств их достижения и получения надлежащих результатов.

Моделирование (от французского «образец», «прообраз») — это метод научного исследования заключающийся в построении и изучении модели исследуемого объекта. Моделью служит система элементов, воспроизводящая определенные стороны, связи, функции предмета исследования, т. е. оригинала. Так определяет понятие моделирования философский словарь.

Моделирование образовательной среды невозможно представить себе без самого человека. А.В. Непомнящий представляет систему «Человек» как триединство анатомо-физиологической,

энергетической и информационной структур. Он рассматривает основные способы управления с помощью модели «Человек — развитие», «Человек — среда». Нам представляется вполне правомерным такой подход при рассмотрении проблемы управления, так как человек (существо социальное и биологическое) является самым активным и способным создавать и организовывать собственную жизнедеятельность.

Человека можно рассматривать не только обособленно, как индивида, но и как собственно среду. Благодаря аксиоматическому подходу можно утверждать, что структура человека подобна структуре окружающей среды; они созвучны друг с другом, и их структурные элементы имеют определенное взаимосоответствие.

Структурная модель системы «Человек»	Структурные элементы системы «Среда»
Анатомо-физиологическая структура	Природно-географические условия, определяющие местонахождение того или иного индивида
Информационная структура	Образовательная и культурная жизнь, образ жизни индивида
Энергетическая структура	Атмосфера духовной жизни

Опираясь на такое взаимодействие систем, можно утверждать, что образовательная среда составляет единение моделей «Человек» и «Среда».

Я.А. Коменский более трех веков назад писал, что «все расположено по числу, мере, весу». Универсальность такой формулы для построения любого исследуемого объекта очевидна. Применительно к модели образовательной среды можно сказать, что «число» означает контингент участников взаимодействия, «мера» предполагает их оптимальное общение, а «вес» может указывать на длительность и устойчивость этой формы общения.

Для того чтобы образовательная модель действовала, необходимо разрабатывать ее содержательную сторону. Поэтому в любом учебном заведении большое внимание должно уделяться формированию среды.

Здесь уместно вспомнить случай, имевший место более десяти лет назад. Известного русского писателя (нелюбимого советскими властями) Василия Аксенова пригласили в Нью-Йоркский технологический университет прочитать цикл лекций. «О чем?» — спросил ректора писатель. — «О чем угодно, — ответил руководитель вуза. — Мы приглашаем Вас, чтобы формировалась культурная среда».

Комментарии излишни.

1.4. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Образование без воспитания нравственности — это взращивание угрозы обществу.

Теодор Рузвельт

1.4.1. ПОНЯТИЕ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ

Педагогическое проектирование — это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учителя и учащихся, а иногда и родителей. Для любого педагога оно является функцией не менее значимой, чем организаторская, коммуникативная или гностическая (поиск содержания, методов и взаимодействия с учащимися) деятельность.

В отечественной педагогической практике основоположником теории и практики педагогического проектирования по праву считается А.С. Макаренко. Он рассматривал воспитательный процесс как особым образом организованное «педагогическое производство». Он был противником стихийного процесса воспитания и выдвигал идею разработки «педагогической техники». А.С. Макаренко на практике усовершенствовал «технику дисциплины», «технику разговора педагога с воспитанником», «технику селектирования», «технику наказания» в условиях пенитенциарного (исправительного) образовательного учреждения. Продуманность действий, их последовательность были направлены на формирование в человеке сильной, свободной, нравственной, духовно богатой личности.

В 1989 году появился первый специальный труд по педагогическому проектированию известного педагога В.П. Беспалько. Мощным стимулом в развитии педагогического проектирования явилось внедрение в практику.

Суть педагогического проектирования состоит в том, что создаются предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозируются ее результаты. Объектами педагогического проектирования могут быть педагогические системы, педагогический процесс и педагогические ситуации.

1.4.2. ЭТАПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Проектирование педагогических систем, процессов и ситуаций — сложная, многоступенчатая деятельность. Она реализуется как ряд последовательно следующих друг за другом

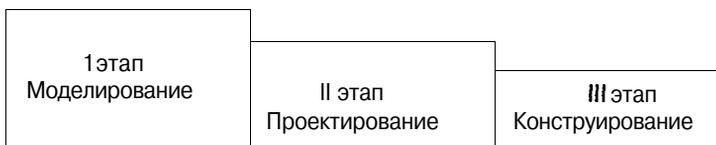


Рис. 4. Этапы педагогического проектирования

этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к детально описанным конкретным действиям. Выделяют три этапа педагогического проектирования (рис. 4).

Педагогическое проектирование — это разработка общей идеи создания педагогической системы, процесса или ситуации и основных путей их реализации. Эта цель рождает идеи о путях ее достижения в конкретных условиях урока. Педагог определяет некоторые теоретические основы формирования технического мышления, вспоминает теорию поэтапного формирования умственных действий, основные признаки технического мышления, методы его диагностики. Отсюда он берет идеи, соответствующие поставленной цели, и мысленно создает свой целевой идеал, т. е. модель своей деятельности с учащимися.

Педагогическое проектирование — дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня возможного практического использования. На этой ступени преобразуется педагогическая действительность. Поскольку в педагогике модель составляется преимущественно мысленно и выполняет функцию установки, постольку проект становится механизмом преобразования учебно-воспитательного процесса и среды.

Педагогическое конструирование — это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его к реализации в конкретных социокультурных и педагогических условиях. Это уже методическая задача.

1.4.7. СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ (НА СТАДИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ)

Педагогическая ситуация

Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках педагогического процесса, а через него — и в рамках педагогической системы (например предстоящий разговор с учеником, родителями, коллегами). Педагогическая

ситуация — составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в конкретное время; она всегда конкретна.

Педагогические ситуации либо возникают, либо **создаются** на уроке, экзамене, экскурсии и тут же должны решиться. Структура педагогической ситуации всегда проста. В нее входят два или несколько субъектов деятельности и способы их взаимодействия. Внешняя простота педагогической ситуации — видимость. На самом деле, в ней всегда клубок внутренней энергии, эмоций.

Педагогический процесс

- Проектирование процесса *классического урока*:
 1. Четко сформулированная тема.
 2. Цель урока.
 3. Образовательные задачи:
 - дидактические,
 - воспитательные,
 - развивающие.
 4. Оборудование (кино-, видеофильмы, комплекты слайдов, таблицы, пособия).
 5. Звуковой ряд (основной или фоновый с указанием конкретных произведений).
 6. Ход урока (излагается сценарий, а также вопросы по ходу урока). На протяжении урока дети должны сами сделать нужный вывод.
 7. Вывод урока.
 8. Творческое задание, которое выдается детям для закрепления нового учебного материала.
 9. Подведение итогов. Выяснение у детей, что им понравилось, что не понравилось, кто был на уроке самым активным.
 10. Благодарность детям за хороший урок.
 - Сценарий внеурочного мероприятия (школьный вечер):
 1. Тема вечера.
 2. Девиз — цель.
 3. Продуманное оформление.
 4. Продуманные атрибуты.
 5. Сценарий вечера.
 6. Заключение вечера. Желательно, чтобы каждый участник вечера унес какую-нибудь память, материальный след, хранящий частицу человеческого тепла.
- Проектирование процесса «урока-экскурсии»:
 1. Тема.

2. Необходимое количество времени (младшие классы — 30 минут, старшие классы — 1 час).
3. Цель экскурсии.
4. Вид экскурсии.
5. Задачи.
6. Пособия и наглядные средства.
7. Зрительная атрибутика.
8. Сценарий экскурсии. Общая информация (5—8% от всего времени) по объектам показа. Далее следует переход непосредственно к объектам.
9. Заключительная информация у последнего объекта.

Педагогическая система

• *Воспитательный проект.* На сегодняшний день еще не выработан стереотип воспитательного проекта школы или колледжа, но существуют рекомендации по структуре воспитательного проекта, опубликованные около 15 лет назад З.Н. Горожанкиной (Ростов-на-Дону) и С.С. Фиранером (Санкт-Петербург):

1. Материалы по диагностике социальной среды и выявленные интересы детей и родителей. Характеристики выявленных очагов семейно-бытовой культуры. Необходимо протестировать родителей, узнать, чего они ждут от образовательного учреждения. Нужно корректно выявить состав национальностей и конфессий, так как учитель должен выявить для себя особенности общения, воспитания, религии и национальности.

2. Проект массовых деятельностных форм, интересующих детей и родителей в предстоящей деятельности, с учетом регионального компонента, т. е. мероприятия, отражающие региональный компонент.

3. Программы совместных дел школы и населения обслуживающего социума. Главный принцип — не от кружков к детям, а от детей к кружкам, клубам, выставкам, всякого рода общественным акциям.

4. Открытые связи школы с другими учреждениями района, города, области.

В воспитательном проекте должна прослеживаться генеральная линия, созвучная с концепцией развития учебного заведения.

Центральное звено воспитательного проекта — воспитание как жизнестроительство человека культуры (рассчитано на развитие личности). Содержание и принципы деятельности должны

быть рассчитаны на особенности социума. В воспитательном проекте следует указать критерии оценки успеха его реализации. Могут быть такие разделы: гимн школы, классов, сценарий мероприятий, которые делают «лицо» школы (коллективные творческие дела).

Указанная выше структура воспитательного проекта не является нормативной; она нуждается в дополнительном осмыслении, корректировке и апробации.

• *Проект авторских* (модифицированных, или адаптированных) *программ*:

1. Пояснительная записка (1—3 страницы) состоит из разделов:

- как родилась идея курса;
- адресность курса (для какой школы, класса);
- что положено в основу (типовой или ранее опубликованный курс);
- ведущие идеи и причинно-следственные связи;
- что авторского в этой программе;
- какова методология курса философия курса, идеология курса (но не политология!), гносеология, т. е. его познавательная ценность;
- логика построения курса;
- принципы построения программы;
- специфика методики и технологии преподавания;
- оптимальные формы контроля знаний;
- критерии оценки знаний.

2. Учебно-тематический план (1—2 страницы):

№ темы	Темазанятий	Объем времени, в часах
1		
2		

Примечание. Сумма часов должна быть кратна числу учебных недель в году, т. е. 34.

3. Содержательный аспект программы:

- номер темы, формулировка темы (безглагольной формы 1-3 фразы);
- расшифровка темы (10-15 фраз);
- межпредметные связи (предмет — тема);
- звуковой ряд (основной и фоновый);
- зрительный ряд (название картин, комплексов слайдов, видео- и кинофильмов, таблиц и т. п.);

- творческое задание на занятии;
- педагогические акценты.

Примечание. Такая информация дается по каждой теме.

4 Библиография.

• *Проект концепции развития школы.* Разрабатывается в основном на 5—10 лет, обсуждается и утверждается на педсовете школы, а затем (в идеале) защищается на Экспертном совете РайОО или в областном министерстве образования. Разработка начинается с диагностики. Необходимо выявить следующие параметры: социальный состав учащихся; индекс интеллекта; уровень воспитанности детей; готовность педагогического коллектива к инновациям; готовность родителей к инновационным вопросам; изучить образовательное и культурное пространство, в котором находится школа для налаживания деловых связей.

Структура проекта концепции развития школы:

1. Характеристика школы и социума.

1.1. Социальный портрет школы. Социальное происхождение детей, национальный состав, состав семей, занятость родителей, уровень материального и морального благополучия и т. д.

1.2. Духовный мир учащихся, IQ, воспитанность, уровень тревожности, роль школы в жизни детей, запросы детей (какие новые предметы они хотели бы, объяснение интереса к ним).

1.3. Педагогические кадры. Штатное расписание, квалификационные показатели учителей (категории), укомплектованность, адаптивные характеристики педагогов (стаж работы).

1.4. Культурно-образовательное пространство школы.

2. Основные идеи эксперимента.

2.1. Методология эксперимента.

2.2. Актуальность экспериментальных работ.

2.3. Научная гипотеза.

2.4. Основные условия и задачи эксперимента.

2.5. Научное руководство.

3. Обоснование модели развития. Функции будущей школы:

— образовательная,

— рекреационная (отдых),

— валеологическая (педагогика здоровья),

— правовой охраны,

— самоактуализация.

4. Образовательная система школ в будущем.

4.1. Специфика образовательной системы.

4.2. Воспитательная работа.

- 4.3. Учебная работа школы и региональный компонент.
- 4.4. Когнитивная деятельность педагогов (интеллектуальная).

Информационная деятельность.

- 4.5. Исследовательская работа.
- 4.6. Методическая работа.
- 4.7. Креативная деятельность.

5. *Этапы инновационных работ:*

- диагностический (обычно 1 год),
- организационно-подготовительный (1—2 года),
- поисковый (около 6-7 лет),
- завершающий (около 2 лет).

6. *Развитие материальной базы школы.*

7. *Управление инновациями. Особенности управленческой деятельности.*

8. *Мониторинг развития школы (перечислить методики и критерии оценки эффективности, инновации).*

1.4.4. Эффективность различных форм педагогической деятельности

Еще два десятка лет назад в книге «Оптимизация учебно-воспитательного процесса» академик Ю.К. Бабанский делал попытку выявить эффективность различных форм занятий, для чего ввел в книгу одноименный раздел. Однако конкретной математической оценки разных форм обучения в книге не приводится. В наши дни, когда учитель получил полную свободу в педагогическом творчестве, необходимость в оценке эффективности различных форм педагогической деятельности стала весьма актуальной. Попытка сформулировать коэффициент эффективности учебного процесса была сделана нами на второй Южно-Российской конференции по витагенной педагогике.

Эффективность обучения зависит, по мнению В.П. Беспалько, от вида используемых информационных потоков, которые могут быть разделены по основным характеристикам на три группы (табл. 1).

Первая характеристика — цикличность. По цикличности информационные потоки бывают разомкнутые и циклические. Разомкнутый поток-информация передается в одном направлении.

Циклические потоки: информация идет и в одном, и в другом направлении. При рассеянном потоке информация подается на весь класс, без учета индивидуальных особенностей учеников. Направленный поток учитывает индивидуальные осо-

Характер информационных потоков по В.П. Беспалько

Цикличность	Направленность потока	Управление	Дидактическая система	№ системы
Р — разомкнутый поток	Тотальный	Личностное	РТЛ (классическая)	1
		Программное	РТП (лекция + ТСО)	2
	Направленный	Личностное	РНЛ (плохой репетитор-консультант)	3
		Программное	РНП (учебник)	4
Ц — циклический	Тотальный	Личностное	ЦТЛ (малые группы, 7-8 ч)	5
		Программное	ЦТЛ класс (автоматизир.)	6
	Направленный	Личностное	ЦНЛ (хороший репетитор)	7
		Программное	ЦНЛ (программное обучение)	8

бенности учеников. Это вторая характеристика — направленность потока.

Средства управления: личностное управление — учебная информация передается интонацией, мимикой, голосом преподавателя. Программное управление — информация передается посредством любого технического устройства (видеозапись, магнитофонная запись, зрительные устройства).

Эффективнее всегда личностное управление, поэтому технические средства нужно использовать лишь в случае, когда мы не можем чего-то достигнуть «живым» способом.

Исходя из указанных характеристик информационных потоков, можно выделить 8 основных способов обучения (монологических систем). Начиная с 5-го уровня можно говорить о творческом развитии ребенка.

Уровень воспроизведения — с учебника и выше (в крайнем случае с первой системы). Уровень умений — с практических занятий, малыми группами — 5-я система, а уровень творчества возможен только при индивидуальном обучении — 7-я и 8-я системы.

В педагогической практике используется различное сочетание дидактических систем:

- дидахография — 1–4;
- современная система обучения — 1–2–4;

- система малых групп — 5—7;
- программированное обучение — 1-2-7-8.

Возможности различных дидактических систем представлены в табл. 2.

Таким образом, независимо от типа образовательного учреждения цели образования мы можем достигнуть не ниже чем в 5-й дидактической системе.

Рассмотрим эффективность двух форм занятий, используя их хронокарты (табл. 3). Анализируя хронокарты различных форм занятий, можно выбрать наиболее предпочтительные варианты.

В педагогической практике коэффициент эффективности позволяет проектировать урок, вводя те или иные формы общения.

Обычно коэффициент эффективности колеблется в пределах 10—30%, 25—35% — достижения высококвалифицированных педагогов, а у начинающих коэффициент падает до 3%.

Уместно вспомнить и другие математические критерии качества обучения. При современных формах проведения уроков, когда в опрос вовлекается почти весь класс или группа, важно объективно оценить знания учащихся. Коэффициент объективности оценки знаний вычисляется по формуле:

$$O = Ч / D,$$

где Ч — общее число заданных на уроке вопросов,
D — число получивших оценку учащихся (не менее 3).

Таблица 2

Возможности различных дидактических систем

Уровни усвоения знаний	Дидактические системы							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Знакомство	+	+	+	+	+	+	+	+
Воспроизведение	Для спец. школ			+	+	+	+	+
Умение	Вузы и ссузы				+	+	+	+
Творчество							+	+

Таблица 3

Хронокарты двух учебных занятий

Этапы урока	Затраты времени мин.	Дидактические системы							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Комбинированный урок									
Оргмомент (в том числе переключки)	5	30 чел.							
Повторение пройденного материала (проверка домашнего задания)	8		2		18	10			
Объяснение нового материала	20		25			5			
Закрепление материала	4		15		10				5
Выдача домашнего задания	3	30							
Т общ= 30x40= 1200ч. м									
Т эффект =8x10+5x20+5 x 4 = 200 ч. м									
К эффект = 200 x 100/1200 = 16,6%									
Урок-экскурсия по биологии									
Оргмомент	5	30							
Время на переход	10	30							
Этапы урока	Затраты времени мин.	Дидактические системы							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Общая информация	3	30							
Экскурсионная информация	15		10		10				10
Выполнение творческого задания	15				5				25
Подведение итогов	12		30						
Т общ= 30 x 60= 1800 ч. м									
Т эффект = 10 x 15 + 25 x 15 = 525 ч. м									
К эффект = 525 x 100/1800= 29,2%									

Важно также представлять экономическую эффективность применяемых технических средств обучения (ТСО).

$$\Theta = Z_{\text{сов}} / Z (1 + K \text{ эффект}),$$

где $Z_{\text{сов}}$ — затраты одного учащегося при использовании современных ТСО в рублях, в год; Z — затраты на одного ученика в условиях, комбинированного урока.

Исходя из того, что темпы роста затрат на ТСО должны быть не выше темпов роста соответствующей отдачи, в современных условиях Θ должно быть не выше 1,5.

1.43. ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Термин «оптимальный» (от лат. *optimis* — наилучший) означает наиболее соответствующий определенным условиям и задачам вариант деятельности. Следовательно, оптимизация педагогического процесса — это выбор наилучшего из возможных вариантов его заданной конкретной ситуации. Четверть века назад известный педагог Ф.Ф. Королев писал: «Будущее приведет к тому, что идеи оптимального управления процессами станут характерными для всех областей деятельности, будут руководящими и в педагогике». То есть проблему оптимизации учебного процесса новой не назовешь. В начале 80-х годов прошлого столетия академик Ю.К. Бабанский издал книгу «Оптимизация учебно-воспитательного процесса», в которой выделил следующие критерии оптимизации:

- достижение каждым учеником реально возможного для него в данный период уровня успеваемости, воспитанности и развитости, но не ниже удовлетворительного в соответствии с принятыми нормами оценок;
- соблюдение учеником и учителем установленных для них норм времени на урочную и домашнюю работу;
- минимально необходимые усилия, затрачиваемые педагогом и учеником для достижения поставленных учебно-воспитательных целей.

Пути оптимизации учебного процесса:

- комплексное планирование и конкретизация задач обучения и развития школьников;
- обоснование соответствия содержания задачам обучения с выделением главного, существенного;

- выбор наиболее удачной структуры урока и педагогических акцентов;
- осознанный выбор наиболее рациональных методов и средств обучения для решения учебно-воспитательных задач;
- дифференцированный и индивидуальный подход к ученикам, который предполагает оптимальное сочетание групповых и индивидуальных форм обучения;
- специальные меры по экономии времени учителей и учащихся, выбор оптимального темпа обучения (использование вклеек, раздаточного материала) и технических средств (кодоскопы, проекторы и др.);
- создание благоприятных психологических, эргономических, материальных условий для обучения;
- анализ результатов обучения и затрат времени с позиции оптимальности.

Оптимизацию учебного процесса можно осуществлять уже на стадии педагогического проектирования путем сравнения коэффициентов эффективности преподавания $K_{эф}$, но еще обоснованнее это может сделать педагог, хорошо знающий индивидуальные особенности своих учащихся, уровень их интеллектуального развития, их жизненный опыт, характер восприятия информации.

В последние годы значительно выросла потребность в разнообразных средствах обучения. Педагогу необходимо иметь на уроке дидактический материал высокого качества, который должен быть тщательно продуман и подготовлен заранее (схемы, графики, чертежи). С его помощью организуется фронтальная и индивидуальная работа по изучению, закреплению и повторению учебного материала. Умелое применение средств обучения позволяет значительно экономить время на уроках, повысить темп обучения, увеличить долю самостоятельности учащихся, уделить больше внимания вопросам формирования у них логического мышления, умственной активности, развитию их индивидуальных особенностей.

Современное развитие науки и техники способствует увеличению разнообразия средств обучения. К последнему слову можно отнести учебное телевидение, компьютерную технику, тренажеры. Однако в условиях экономических проблем нашего государства, незначительного финансирования учебных заведений и их ограниченных возможностей в коммерческой деятельности приобретение ультрасовременных дорогостоящих технических средств обучения производится в единичных экземплярах и не может обеспечить каждую учебную дисциплину в полном объеме.

В то же время любой преподаватель, творчески подходя к процессу выбора более доступных, проверенных временем средств обучения, при педагогически правильном их использовании всегда может получить необходимый эффект.

Необходимо шире использовать дидактические возможности других наглядных пособий: плакатов, рисунков, фотографий, макетов, моделей для иллюстрации, детализации учебного материала, для акцентирования внимания на отдельных положениях учебных вопросов, а также для обобщения и систематизации усвоенной информации. Наряду с перечисленными пособиями, учебные кабинеты должны быть оснащены множеством дидактического раздаточного материала (билеты, карточки, задания, таблицы), специальной справочной литературой. Дидактические материалы дают возможность рационально использовать время, дифференцировать процесс обучения, осуществлять оперативный контроль знаний и умений, корректировать учебную деятельность.

Высока эффективность использования на уроках наиболее универсального и доступного дидактического материала — различного вида карточек, содержащих задания, примеры. Их применение на уроках математики, физики, химии, биологии, географии, литературы дает возможность значительно увеличить число рассматриваемых упражнений. Они позволяют с большей наглядностью выделить основные методы, приемы и алгоритмы выполнения заданий, а также дифференцировать упражнения по степени сложности.

Современный учебный процесс предполагает активное использование различных технических средств обучения, с помощью которых предьявляется учебная информация и контролируется ее усвоение. Непосредственными носителями учебной информации являются кино, диафильмы, диапозитивы, слайды. Последние привлекают внимание преподавателей прежде всего возможностью значительно экономить время на занятиях, глубже раскрывать природу различных явлений, содействовать повышению научности обучения.

Экранные пособия позволяют выходить за рамки учебной программы, расширять кругозор учащихся и пробуждать в них интерес к познанию. Они также дают возможность добиться мгновенной подачи готового учебного материала. Умело манипулируя таким процессом, педагог может легко получить желаемый эффект.

Сегодня нет сомнения в том, что техническая оснащенность является одним из объективных предварительных условий

применения новшеств в технологии обучения. Эффективность использования различных средств обучения зависит от профессиональной подготовленности педагога. Его умение педагогически правильно использовать средства обучения будет складываться не только из овладения навыками работы с проекционной, звуковоспроизводящей и другой аппаратурой, но и за счет творческого подхода к методике использования средств обучения, его совершенствования и развития. Это зависит и от того, насколько глубоко учитель изучит все возможности имеющегося оборудования и технических средств обучения по каждому разделу и каждой теме преподаваемой им дисциплины.

Оптимизация не есть какой-то особый метод или прием обучения, а представляет собой целенаправленный подход учителя к построению педагогического процесса на основе закономерностей и принципов обучения, сознательный, научно обоснованный (а не стихийный, случайный) выбор наилучшего для конкретной ситуации варианта построения урока и учебного процесса в целом. При таком подходе учитель не просто пробует один из возможных вариантов обучения, а осознанно выбирает наиболее удачный вариант урока или системы уроков.

Ю. К. Бабанский и М. М. Поташник к основным критериям оптимизации содержания учебных программ отнесли следующие:

- критерий целостности содержания образования, предполагающий достаточно полное отражение основных направлений современной науки, производства, социальной жизни и культуры;
- критерий научной и практической значимости элементов содержания образования, который обеспечивает вычленение главных, наиболее существенных компонентов;
- критерий соответствия содержания образования возрастным возможностям учащегося;
- критерий соответствия содержания образования возможностям учебно-материальной базы современной школы с учетом перспектив ее развития на ближайший период.

Оптимизация методов обучения ориентирует учителя на осознанный и обоснованный их выбор с учетом:

- задач урока (обучение, воспитание, развитие);
- содержания урока;
- степени сложности материала;
- уровня подготовленности класса, характеристики класса на основе выводов педагогического консилиума;
- сравнительной характеристики возможностей, сильных и слабых сторон различных методов обучения;

- особенностей, сильных сторон личности самого учителя;
- возможностей учебного кабинета;
- наличия учебного кабинета;
- сложившихся морально-психологических условий в школе и др.

Такой подход к отбору методов обучения предостерегает учителей как от абсолютизации отдельных методов, так и от необоснованного отказа от выбора ведущего, доминирующего на конкретном уроке метода.

К оптимизации обучения относится и дифференцированный подход педагогов к учащимся.

Хорошие уроки (если судить по результатам) свидетельствуют о том, что педагог либо целенаправленно использовал идеи оптимизации, либо, не будучи с ними знаком, интуитивно к ним пришел сам и реализовал их. Поиски оптимальных путей обучения уже давно ведутся в школе. Вот почему любой хороший урок с точки зрения максимума возможного в приобретении учащимися знаний, умений, навыков, в повышении уровня их воспитанности и развитости есть урок оптимальный, независимо от того, употреблял ли учитель этот термин, использовал ли он процедуру оптимизации, или, не зная о ней, годами шел к ней эмпирически.

Оптимизация учебного процесса:

- помогает учителю научиться комплексно решать задачи обучения, воспитания и общего развития школьников;
- формирует у учителя умение изучать реальные учебные возможности школьников, т. е. осуществлять в доступной мере прогнозирование ожидаемых успехов школьников в учебе и учитывать их особенности при планировании урока;
- учит постоянно выделять главное, существенное в содержании учебного материала;
- формирует умение выбирать наиболее рациональные методы и средства обучения, освобождая учителя от механического требования применять все методы на одном уроке;
- учит дифференцированному подходу к слабоуспевающим, наиболее подготовленным и ко всем остальным ученикам;
- учит создавать оптимальные учебно-материальные, гигиенические, морально-психологические и эстетические условия;
- соединяет поиск большей эффективности обучения с обязательной экономией времени учеников и учителей, предупреждая их перегрузку;

— открывает простор для развития методического творчества учителей, их диалектического мышления, ограждает педагогов от шаблонных требований при контроле за качеством уроков.

В целом же оптимизация учебно-воспитательного процесса является одним из реально доступных шагов на пути к внедрению научной организации педагогического труда. Без овладения методикой оптимизации научная организация труда учителя лишается своей сердцевины, сосредотачиваясь на многих внешних факторах и условиях, а не на самой структуре учебного процесса.

Овладение методикой оптимизации повышает общий уровень педагогической культуры учителя, позволяет ему в целостной взаимосвязи, а не разрозненно воспринимать ее категории, закономерности и принципы педагогики, руководствоваться всей системой их при выборе наилучших в той или иной ситуации методических подходов, к организации учебно-воспитательного процесса.

В этом состоит не только социально-практическое, но и гуманистическое значение идей оптимизации для современной школы.

1 5. РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС

Критериум педагогики только один — свобода.

Л.Н. Толстой

1.5.1. ПРИЗНАКИ НОВОЙ ШКОЛЫ

Сейчас в российской системе образования возникла многоцветная палитра школ. Среди них выделяются следующие типы:

- Массовая общеобразовательная школа, не отбирающая учащихся ни по одному признаку и обучающая всех детей. Но и эта школа стремится обеспечить раннее развитие детей, дифференциацию обучения, имеет классы педагогической коррекции, компенсирующего обучения, классы повышенного педагогического внимания, «казахьи» классы, а на старшей ступени — профильные классы.

- Элитарные школы для одаренных, способных, продвинутых в развитии детей. Это гимназии (школы гуманистического

направления). Бывают классические и реальные гимназии. В реальных гимназиях гуманитарные дисциплины даются в том же объеме, что и в классических, а предметы естественнонаучного цикла — более глубоко. Иностранные языки в реальных гимназиях изучаются только современные. Классические гимназии готовят своих выпускников для университетов, а реальные — преимущественно для технических и сельскохозяйственных вузов. К числу старейших классических гимназий относится Таганрогская (1806), реальных — Новочеркасская (1805).

- Школы-академии, имеющие установку на обширное гуманитарное образование европейского типа, на включение учащихся в исследовательскую деятельность. В них осуществляется развитие и поддержка одаренности, дается установка на продолжение образования в высших учебных заведениях.

- Лицеи. Это школы для старшеклассников (9-11-е или 10—11-е классы). Профильные учебные заведения, осуществляющие довузовскую подготовку. Обычно лицеи возникают при крупных вузах и могут быть как одно-, так и многопрофильными. Традиции лицейского образования в России довольно богаты: уже в XIX веке в стране было 5 известных лицеев — Царскосельский, Ярославский, Одесский, Каменецкий (в г. Каменец-Подольске) и Нежинский (где учился Н.В. Гоголь).

- Школы углубленного развития детей в области какого-либо цикла учебных дисциплин: школы природы, школы здоровья, художественно-промышленные школы, школы искусств, школы с углубленным изучением математики или предметов художественно-эстетического цикла; физические, архитектурные школы. Образование профильное с 1 по 11-й класс. Школы, тип которых определяется не содержанием, а избранной технологией образования. Например, школа личностно-ориентированного обучения, школа дифференциального обучения, пенитенциарная школа при исправительном учреждении (где отдается приоритет воспитательной составляющей образования).

- Школы европейского типа. Например Вальдорфская школа (в 20-е гг. прошлого века в Германии Штайнер создал школу свободного развития); школа предметно-чувственного развития Монтессори (обращенность к сенсорному развитию); школа Ховарда («школа завтрашнего дня»). Эти школы немногочисленны. Например, в миллионном Ростове-на-Дону из 117 городских школ функционирует только одна «школа завтрашнего дня».

- Сохраняются традиционные образовательные структуры для детей с ослабленным здоровьем (санаторно-лесные школы), для детей-инвалидов, для детей с физическими недостатками — школы слепых и слабовидящих, школы глухих и слабослышащих и др. Обычно это школы-интернаты.

Степень развития системы неординарных школ зависит от многих факторов: от наличия в регионе высших учебных заведений (особенно педагогических), от творческой инициативы и уровня общей культуры руководящих работников районных и городских отделов образования, от инициативы и уровня педагогической культуры администрации школ и даже образовательного ценза родителей учащихся: переводу школы в статус экспериментальной площадки предшествует, как правило, диагностика их готовности к эксперименту. Например, в Южном федеральном округе большая инновационная работа ведется в образовательном пространстве Волгоградской и Ростовской областей, но довольно слабая — в Краснодарском крае. Из трех крупнейших провинциальных городов Ростовской области заметна инновационная деятельность в школах Таганрога, слабее она поставлена в г. Шахты и практически не ведется в Новочеркасске, хотя там на 180 тыс. жителей имеется 4 вуза, 13 колледжей и только в одном техническом университете обучается 22 тысячи студентов.

Однако при всем многообразии типов общеобразовательных школ, сложившихся к 2001 году, в России не решена главная образовательная проблема — создание модели русской национальной школы. Вероятно, одной из главных причин ее нерешенности следует назвать отсутствие официально объявленной и принятой большинством народа национальной идеи.

1.9.2. Типы педагогических инноваций

Термин «инновация» впервые появился в научной литературе в XIX веке и означал введение некоторых элементов одной культуры в другую. Такое его значение сохранилось до сих пор в этнографии. В начале XX века оформилась новая область знания — наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических инноваций в сфере материального производства. Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения ученых примерно с конца 50-х годов на Западе и в последнее десятилетие в нашей стране.

Развитие педагогической инноватики в СССР было крайне затруднено из-за монопольного господства одной идеологии

и связанного с ней тоталитаризма в управлении всеми сферами духовной жизни, в том числе и общеобразовательной школы. Однако демократические перемены последних десяти лет, законодательно закрепленное право на свободу педагогического творчества освободили от оков запретов долгие годы искусственно сдерживаемый потенциал нашего учительства. Многие школы стали воплощать в жизнь интереснейшие педагогические проекты. И именно здесь практика преобразований столкнулась с серьезным противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать. Наблюдается путаница в таких понятиях, как «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс», которые не так просты и однозначны, как это может показаться на первый взгляд. Коллектив ученых под руководством доктора педагогических наук, члена-корреспондента Российской академии образования М.М. Поташника, обобщив опыт деятельности современной школы, предлагает следующую трактовку этих терминов.

Инновация — это нововведение. В научной литературе нововведение определяется как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое. Любое нововведение связано с обновлением. Однако не все новое дает везде и всегда положительный результат в силу следующих причин:

- новое не всегда является средством решения актуальных для конкретной школы задач;
- каждое новое средство рождается во вполне конкретных условиях и ориентировано на решение вполне определенных педагогических задач, которые могут не совпадать с личными вкусами и интересами руководителей школы;
- увеличение числа тех, кто использует какое-то новшество, появление опыта его освоения обычно ужесточает набор условий, при которых новшество эффективно; по этой причине эффективность всякого новшества требует экспериментальной проверки;
- каждое новое педагогическое средство имеет технологическую, связанную со спецификой его использования сторону и личностную, позволяющую учителю и руководителю школы путем проявления своих индивидуальных качеств (профессиональной подготовленности, коммуникабельности, эмоциональности, обаяния и др.) влиять на эффективность его освоения.

Новое (согласно «Словарю русского языка» С.И. Ожегова) — это «впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший совсем недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный».

Заметим, что в толковании термина ничего не говорится о прогрессивности, об эффективности нового. Нельзя отождествлять все новое прогрессивное с прогрессивным и современным. Далеко не все новое прогрессивно. О прогрессивности или не прогрессивности нового можно судить лишь по результатам его освоения. Прогрессивно только то, что эффективно, т. е. позволяет при тех же или меньших затратах физических, материальных и моральных сил получить оптимальным путем более высокие результаты. Поэтому процесс освоения нового предполагает изучение опыта его использования другими школами, прогнозный анализ, мысленное экспериментирование.

Новшество — это средство (новый метод, методика, технология, программа), а инновация — процесс освоения этого средства.

В идеале грамотно отобранное новшество должно гарантировать успех нововведения в максимально возможной степени.

Инновационный процесс — комплексная деятельность по созданию, разработке, освоению, использованию и распространению новшеств.

Новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном (историческом) плане. То, что ново для одного руководителя, одной школы, одного учителя, может быть пройденным этапом для других. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер.

Например, изобретенная Я. Коменским еще в XVI веке классно-урочная система обучения, гуманистическая педагогика В.А. Сухомлинского, концепция оптимизации учебно-воспитательного процесса Ю.К. Бабанского, опорные конспекты В.Ф. Шаталова и другие новшества были и остаются выдающимися идеями своего времени, и их нельзя рассматривать и тем более оценивать внеисторически.

В настоящее время в российской школе встречаются следующие типы нововведений:

- в содержании образования;
- в методиках, технологиях, формах, методах, приемах, средствах учебно-воспитательного процесса;
- в организации учебно-воспитательного процесса;
- в управлении школой.

1.9.7. ИННОВАЦИИ В СОДЕРЖАНИИ образовдния

В 1993 году в образовательном пространстве России произошло знаменательное событие: в целях развития общего образования, а также учета национальных, региональных и местных социокультурных особенностей и традиций министр образования подписал приказ № 237 от 07.06.93 «Об утверждении Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений РФ». По существу, это был стандарт содержания образования, выгодно отличающийся от предыдущих. Если есть содержание, но нет технологии, не будет хорошего результата. Если есть технология, но нет содержания — то же.

Результат = Содержание + Технология.

Отсюда вытекает важность содержания обучения и воспитания.

В структуре базисного учебного плана (табл. 4) теперь выделены две части:

Таблица 4

**Базисный учебный план
общеобразовательных учреждений России 1993 года**

Образовательные области	Количество часов в неделю в классах													
	1	II	III	1	II	III	IV	V	VI	VII	Vi	IX	X	XI
Русский язык как государственный	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	-	-
Языки и литература	4	4	4	4	4	4	4	8	8	6	5	5	4	4
Искусство	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	-
Общественные дисциплины								2	2	2	3	4	4	4
Естественные дисциплины								2	3	6	8	8	4	4
Математика	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	3	3
Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Технология	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2
Всего	19	20	21	19	19	19	19	26	27	28	30	30	20	20
Обязательные занятия по выбору	5	4	3	-1	3	5	5	3	3	4	2	3	12	12
Обязательная нагрузка учащегося	24	24	24	20	22	24	24	29	30	32	32	33	32	32
Факультативные, индивидуальные и групповые занятия	2	.3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	6	6
Итого	26	27	27	22	25	27	27	32	33	35	35	36	38	38

- инвариантная часть (ядро), обеспечивающая приобщение учащихся к общекультурным и национальнозначимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам;

- вариативная часть, обеспечивающая индивидуальный характер развития школьников, учитывающая их личностные особенности, интересы и склонности.

Инвариантная и вариативная части не являются полностью независимыми. Они пересекаются. В результате в учебном плане любой школы выделяются три основных вида занятий:

- обязательные, составляющие базовое ядро общего среднего образования;

- обязательные занятия по выбору учащихся, школы и местного отделения отдела образования;

- факультативы.

На основе Базисного учебного плана, утвержденного федеральным Министерством образования, составляются:

- региональный базисный учебный план (разрабатывается региональными органами управления образованием; носит рекомендательный характер, табл. 5);

- учебный план школы на длительный период, или рабочий учебный план (утверждается ежегодно, так как составляется на текущий учебный год с учетом конкретных условий).

Традиционно общеобразовательная школа в нашей стране, как и во многих других странах, строится на трехступенчатой основе: начальная, основная и полная средняя. При этом в основной школе фактически выделяются две ступени: первая (переходная от начальной) и вторая, что связано с возрастными особенностями учащихся 5 и 6-х классов. Хотя они имеют черты начальной школы, с точки зрения организации учебного процесса они относятся к основной школе, в которой предметная дифференциация учебных курсов достигает максимального значения.

Базисный учебный план общеобразовательной школы как часть государственного стандарта охватывает следующий круг нормативов:

- продолжительность обучения (в учебных годах) общая и по каждой из его ступеней;

- недельная учебная нагрузка для базовых образовательных областей на каждой из ступеней общего среднего образования;

- максимальная обязательная недельная учебная нагрузка учащегося, включая число учебных часов, отводимых на обязательные занятия по выбору;

Таблица 5

Примерный учебный план общеобразовательных учреждений Ростовской области
на 1999-2000 учебный год

Образовательные области	Образовательные компоненты	Количество часов в неделю в классе													
		1	II	III	1	II	Ш	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
1. Инвариантный компонент															
Филология		9	8	8	9	9	8	8	11	10	10	8	8	4	4
	Русский язык								6	5	5	3	2		
	Литература								2	2	2	2	3		
	Иностранный язык								3	3	3	3	3		
Математика		5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4
	Математика								5	5	5	5	5	3	3
	Информатика									-		-		1	1
Обществознание									2	4	4	5	6	5	5
	История								2	2	2	2	3		
	Обществознание											1	1		
	География								-	2	2	2	2		
	Окружающий мир								1	1	1	1	2	2	
Естествознание									2	2	4	6	6	6	6
	Биология									2	2	2	2		
	Физика										2	2	2		
	Химия									-		2	2		
Искусство		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				
	Музыка								1	1	1				
	Изобразительное искусство								1	1	1				

Образовательные области	Образовательные компоненты	Количество часов в неделю в классе														
		1	II	III	1	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	
Физическая культура		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
	Физическая культура															
	ЭБЖ															
Технология*		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2
	Технология															
	Трудовое и проф. обучение															
	Черчение															
	Всего	20	20	20	20	20	20	20	26	27	29	30	30	24	24	
II. Вариативный компонент																
Три 6-дневной рабочей неделе																
	Обязательные занятия по выбору образовательного учреждения	4	4	4	1	4	4	4	3	3	3	3	3	8	8	
	Обязательные занятия по выбору учащегося	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	4	4	
	Всего	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	12	12	
	Максимальный объем учебной нагрузки учащегося	25	25	25	22	25	25	25	31	32	34	35	35	36	36	
Три 5-дневной рабочей неделе																
	Обязательные занятия по выбору образовательного учреждения	2	2	2		2	2	2	2	2	2	2	2	6	6	
	Обязательные занятия по выбору учащегося													3	3	
	Всего	2	2	2	-	2	2	2	2	2	2	2	2	9	9	
	Максимальный объем учебной нагрузки учащегося	22	22	22	20	22	22	22	28	29	31	32	32	33	33	

* В школе профильного обучения вместо технологии вводятся профильные дисциплины.

— итоговое количество учебных часов, финансируемое государством (максимальная обязательная учебная нагрузка школьников, факультативные занятия, индивидуальная и внеклассная работа, деление групп на подгруппы).

Единая основа учебных планов всех ступеней общеобразовательной школы — осуществление принципа преемственности, в силу которого основные изучаемые единицы содержания получают в дальнейшем свое развитие и обогащение. Этот принцип находит выражение в линейно-циклической структуре курсов, представляющих образовательную область.

В апреле 1997 года в журнале «Вестник образования» был опубликован проект Федерального закона РФ «Государственный образовательный стандарт основного общего образования». В нем подчеркнуто, что ГОС основного общего образования является основой объективной оценки уровня образования обучающихся и выпускников независимо от форм получения образования и видов образовательных учреждений.

ГОС способствует *обеспечению права личности:*

— на получение полной и достоверной информации о государственных требованиях к содержанию и результатам основного общего образования;

— на полноценное и качественное образование, адекватное современным общественным потребностям;

— на беспрепятственное продолжение образования на последующей стадии общего образования, выбор и смену образовательных учреждений, возможность получения начального и среднего профессионального образования;

— на многообразие образовательных возможностей обучающихся;

— на защиту социального, психологического и физического здоровья;

— на индивидуальный подход к нуждающимся в социальной, психологической и специальной педагогической помощи.

ГОС основного общего образования способствует *обеспечению потребности общества в следующем:*

— в образовании как важнейшем социальном институте — гаранте развития личности и общества, ответственном за наследование, воспроизводство и развитие знаний, ценностей и норм;

— в создании правовой основы развития образования, отвечающего современным потребностям общества и традициям отечественной культуры.

ГОС основного общего образования способствует *обеспечению следующих потребностей государства:*

— в осуществлении государственной политики в области образования в условиях федеративного многонационального государства;

— в формировании системы преемственных образовательных программ, создающей основу для подготовки молодого поколения к жизни и труду, непрерывному общему и профессиональному образованию и самообразованию граждан в условиях становления многоукладной экономики и наукоемкого рынка труда;

— в увеличении адаптивных возможностей системы образования в условиях социально-экономических и региональных различий;

— в демократизации и децентрализации управления основным общим образованием путем распределения полномочий между государственными и местными (муниципальными) органами управления образованием, общественными организациями и непосредственными субъектами образовательного процесса.

Государственный образовательный стандарт основного общего образования состоит из федерального и регионального компонентов. Он включает в себя федеральный базисный план, федеральные требования к содержанию основных образовательных программ, основные требования к уровню подготовки выпускников по федеральным компонентам образовательных программ.

- Федеральный базисный план определяет продолжительность обучения и распределение учебного времени, отводимого на изучение федерального и национально-регионального компонентов, между ступенями обучения, классами и образовательными областями в зависимости от вида образовательного учреждения. Он разрабатывается на основании возрастных физиолого-гигиенических нормативов учебной нагрузки и принимается федеральным (центральным) органом управления общим образованием совместно с органами управления образованием субъектов Российской Федерации не реже одного раза в пять лет.

- Федеральный компонент государственного образовательного стандарта основного общего образования определяет единое для всех субъектов Российской Федерации ядро основного общего образования, дополняемое национальными и региональными компонентами.

Федеральный компонент стандарта обязателен для реализации во всех образовательных учреждениях Российской Федерации соответствующего вида, осуществляющих начальное общее и основное общее образование.

- Национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта основного общего образования осно-

вываается на федеральном базисном плане и отражает национальные и региональные особенности основного общего образования конкретного субъекта Российской Федерации.

Национально-региональный компонент настоящего стандарта обязателен для реализации в образовательных учреждениях соответствующего региона, осуществляющих начальное общее и основное общее образование.

В ГОСе дана недельная расцасовка учебных дисциплин в I—IX классах (табл. 6), несколько отличающаяся от Базисного плана 1993 года: в VII классе на 1 час в неделю сокращены обязательные занятия по выбору учащихся, что, соответственно изменило и общую недельную нагрузку (вместо 32 теперь в VII классе она составляет 31 час).

Указано, что нормативный срок получения начального общего образования не должен превышать четырех лет.

Нормативный срок получения основного общего образования не должен превышать пяти лет.

Продолжительность учебного года должна составлять не менее 34 недель. Годовой календарный учебный график разра-

Таблица 6

Базисный учебный план 1997 года

Образовательные области	Количество часов в неделю в классах								
	1	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Русский язык как государственный	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Языки и литература	4	4	4	4	8	8	6	5	5
Искусство	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Общественные дисциплины	2	2	2	2	2	2	2	3	4
Естественные дисциплины									
Математика	4	4	4	4	5	5	5	4	5
Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Технология	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Всего	19	19	19	19	26	27	28	30	30
Обязательные занятия по выбору	1	3	5	5	3	3	3	2	3
Обязательная нагрузка обучающегося	20	22	24	24	29	30	31	32	33
Факультативные, индивидуальные и групповые занятия	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Итого	22	25	27	27	32	33	34	35	36

бывается общеобразовательным учреждением по согласованию с органами местного самоуправления.

В ГОСе сформулированы основные требования к уровню подготовки выпускника по образовательным программам в области начального и основного общего образования.

В качестве иллюстрации ниже приводятся требования к одной из образовательных областей «Языки и литература».

Образовательная область «Языки и литература» может быть представлена учебными курсами: «Родной язык» и «Родная литература», «Русский язык» и «Русская литература», «Иностранные языки» и др.

Образовательная область «Язык и литература» обеспечивает необходимое для активной производственной деятельности владение русским языком, приобщение к культуре русского народа, а через нее — к мировой; предполагает развитие и совершенствование у обучающихся всех видов речевой деятельности (чтения, письма, аудирования, говорения); содержит языковые факты, законы и правила, которые позволяют свободно, грамотно и выразительно общаться на изучаемом языке и формировать общенаучные умения и навыки (работа с книгой, словарями, аннотирование, конспектирование, реферирование); вырабатывает положительное отношение к иностранному языку, культуре страны изучаемого народа, потребность пользоваться иностранным языком как средством общения; приобщение обучающихся к богатствам отечественной и мировой художественной литературы, развивает их способности эстетического восприятия и оценки явлений литературы и отраженных в ней явлений жизни и на этой основе формирует эстетические вкусы, потребности, гражданскую идейно-нравственную позицию; развивает целостное отношение к миру; воспитывает эмоциональную интеллектуальную отзывчивость при восприятии художественного произведения.

Изучение в рамках основного общего образования родного языка и литературы обучающимися, проживающими на территории субъекта Российской Федерации, находится в его компетенции и в сфере правового регулирования.

1.9.4. ОСВОЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ЗНАНИЙ

Начальная школа закладывает основы функциональной грамотности учащихся, приобщает их к основам отечественной и мировой культуры, создавая тем самым базу для последующего освоения образовательных программ основной школы.

Содержание начального образования ориентировано на первоначальное формирование основных сторон культуры личности — познавательной, коммуникативной, экологической, эстетической, физической культуры и нравственности. На этом возрастном этапе в рамках формирования познавательной культуры выделяются два самостоятельных курса: «Окружающий мир» и «Математика». Выделение математики в качестве самостоятельного курса связано с ее большой ролью в познании и коммуникации.

Изучение языков направлено на формирование коммуникативной и эстетической культуры, изучение литературы и искусства — на развитие нравственных и эстетических начал личности.

Факультативы обычно формируются в зависимости от типа школы. Например, могут быть введены уроки армянского или корейского языков в русскоязычной школе; уроки азбуки искусств, живописи, графики и декоративно-прикладного искусства в архитектурной или художественно-промышленной школе; уроки общей экологии в школе природы.

В основной школе, по окончании которой учащиеся впервые получают право выбора профессии, им предоставляется возможность проверить свои силы в разных видах деятельности и областях знаний. На этой ступени получает развитие дифференциация обучения, которая, однако, не затрагивает базового ядра обязательных учебных курсов, единого для школ всей страны, и основная школа еще не является профильно-дифференцированной. Основные образовательные области:

- языки и литература,
- математика,
- природа,
- общество,
- информатика,
- искусство,
- физическая культура,
- технологии (трудовая подготовка).

В качестве региональных обязательных дисциплин в разных областях, краях и республиках вводятся основы экономики, безопасности жизнедеятельности человека, экология, мировая художественная культура. В число факультативов и дисциплин по выбору обычно попадают те, которые отражают специфику концепции развития школы. Например, в учебном расписании школы диалога культур могут быть:

- «Этнография»;
- «Питание и культура народов мира»;

- «Человек и космология»;
- «Математика как элемент мировой культуры»;
- «Глаз и оптические приборы».

На III ступени обучения (полная средняя школа) Базисный учебный план имеет тот же набор образовательных областей, что и на предыдущей. Однако полная общая школа строится по принципу профильной дифференциации. Обязательные занятия по выбору школы достигают наибольшего удельного веса.

В зависимости от профиля школы отдельные образовательные области могут быть представлены здесь самостоятельными учебными дисциплинами или интегрированными курсами. Время на изучение самостоятельных курсов может быть увеличено за счет дисциплин, обязательное изучение которых завершилось в основной школе (например русского языка — в школе гуманитарной ориентации). Могут появляться и новые дисциплины, связанные с профилем школы или обеспечивающие профессиональную подготовку учащихся.

Не следует, однако, думать, что в классах освоения государственного стандарта знаний содержание образования останется таким надолго. Образовательный стандарт разрабатывается на конкурсной основе и утверждается на уровне закона не реже одного раза в 10 лет. Есть все основания считать, что в ближайшие годы он опять будет изменен. Новая философия производства считает, что физический труд в недалеком будущем перестанет преобладать и уступит место труду в социальной сфере (что мы уже частично наблюдаем). Технология биосенсора и биочипа, геновая инженерия изменят все сферы жизни, особенно медицину, промышленное производство, образование. Школа из ведомого учреждения постепенно превратится в ведущее; уже в наши дни формируется индустрия знаний, открытая всем возрастам работающих и безработных (например дистанционное обучение взамен наших убогих вечерних школ). Человеческое знание в эпоху информатики становится ключевым ресурсом, а школа — одним из ведущих учреждений, в котором создаются и обновляются знания.

Стратегия образования должна быть согласована с новыми функциями школы, которой надлежит считать источником знаний и творческой активности, научиться быстро освобождаться от устаревшего содержания, учить самостоятельно решать возникающие проблемы. Центр тяжести новой школы — развитие способностей ученика; он должен получать знания, помогающие принятию реальных ответственных решений.

Главной целью школы должно являться воспитание и развитие свободной, гуманной, жизнелюбивой, талантливой личности, обогащенной научными знаниями о природе и человеке, готовой к созидательной творческой деятельности и нравственному поведению.

Главные задачи школы:

- научить мыслить (развитие интеллекта детей);
- воспитание чувств (формирование нравственных отношений);
- физическая и психологическая закалка.

Научить мыслить — это:

- развитие мыслительных способностей детей;
- обеспечение знаний на уровне мировых стандартов;
- формирование познавательных интересов;
- раннее выявление и развитие индивидуальных творческих задатков;
- выработка жизненных ценностей, понимание источников добра, зла, смысла жизни.

Воспитание чувств означает:

- научить любить людей и жизнь;
- приобщить к духовным ценностям, как национальным, так и мировым;
- сформировать нравственное отношение к человеку, труду, природе России;
- индивидуальное воспитание характера каждого ребенка;
- развитие его коммуникативных качеств.

И если наша школа может гарантировать реализацию этой программы, то в каждом ученике мы к моменту окончания школы обязательно увидим признаки зрелой личности:

- бескорыстие, доброту;
- верность, отзывчивость;
- жертвенность, честность;
- уважение к человеку, чувство ответственности;
- терпимость, самоконтроль;
- демократичность, способность к творчеству;
- стремление к сотрудничеству;
- почтительность к родителям;
- великодушие, стремление к совершенству;
- эмпатию, чувство собственного достоинства.

2. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

2.1. ОСНОВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ

Все, что мы знаем,—ограничено, чего мы не знаем — бесконечно.

П. Лаплас

Прошло более 300 лет со времени написания Я.А. Коменским «Великой дидактики», а теория обучения (именно так в наши дни зовется дидактика) до сих пор не обрела стройности и четкости определений и понятий. Так, полвека назад профессор Дж. О'Коннор утверждал, что теория обучения представляет собой не более чем вежливую формулу, прикрывающую спекулятивный характер ее положений. То же самое, но в более вежливой форме, позднее констатировал И.Я. Лернер: «Главное состоит в том, что до сих пор дидактика... не представляет целостной системы знаний, т. е. каждый блок (или единица) дидактических занятий не выводится из предыдущего и не определяет последующее».

Если отнестись с доверием к высказываниям многих ученых и специалистов по теории познания, утверждающим, что основной движущей силой развития наук являются запросы практики, то следует признать существование удивительного феномена «застоя» — более трех веков одна из самых многочисленных практик (а практика обучения именно таковой и является) порождает множество проблем и, тем не менее, продолжает существовать. Современная отечественная педагогика не имеет устоявшейся терминологии, допускает произвольное толкование ее предмета, собственных законов, категорий, основных понятий. В наличии множество синонимов, противоречий, неточностей, отсутствие специальных терминов при явной реальности понятий, перегрузка иноязычными терминами. Все это свидетельствует о продолжающемся (хотя и недопустимо затянувшимся!) процессе становления дидактики как науки.

Обучение (как целостная система) содержит в себе множество взаимосвязанных элементов: цель, учебную информацию,

средства педагогической коммуникации педагога и учащихся, формы их деятельности и способы осуществления педагогического руководства учебной и другими видами деятельности и поведения учащихся.

Схематически процесс обучения как целостную систему можно представить следующим образом (рис. 5).

Системообразующим понятием процесса обучения как системы выступают цель обучения, деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение) и результат. Переменными составляющими этого процесса выступают средства управления. Они включают: содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства обучения (наглядные, технические, учебные пособия и др.), организационные формы обучения как процесса и учебной деятельности учащихся. Связь средств обучения как переменных компонентов с постоянными смыслообразующими компонентами зависит от цели обучения и его конечного результата. Они образуют устойчивое единство и целостность, подчиненные общим целям воспитания.

Все практико-ориентированные исследовательские грани теории обучения вращаются вокруг следующих понятий:

- принципы обучения;
- методы обучения;
- формы учебных занятий;
- структура урока;

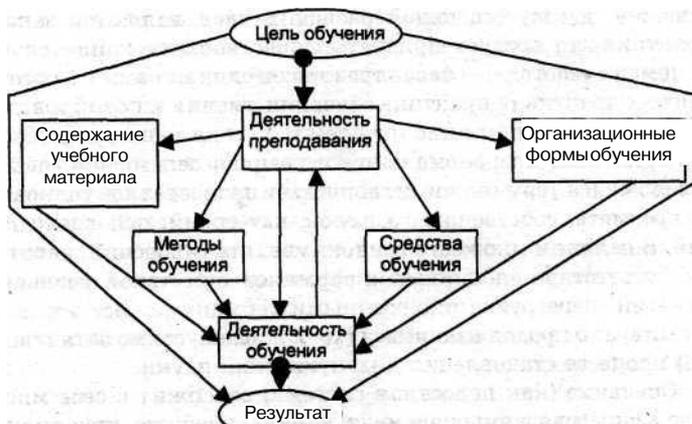


Рис. 5. Модель структуры учебного процесса

- . — средства обучения;
- методы контроля знаний.

Именно эти педагогические категории и рассматриваются ниже.

2.2. ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

Лучше самому терпеть, чем обижать другого.

Русская поговорка из словаря В. Даля

Дидактика опирается главным образом на следующие принципы обучения: научности, систематичности, связи теории с практикой, сознательности обучения, единства конкретного и абстрактного, доступности, прочности знаний, соединения индивидуального и коллективного. Все эти принципы обучения взаимосвязаны и взаимозависимы, дополняют и обуславливают друг друга.

В принципах обучения заключен исторический и педагогический опыт, общественный смысл, они выражают картину состояния процесса обучения. В то же время, если смотреть с позиции современной науки и требований школы, они не имеют доказательной основы. Однако в качестве отправной платформы теории обучения они совершенно необходимы.

Принципы обучения имеют достаточно четкие определения.

Принцип научности. В содержании этого принципа указывается, что все сообщаемые учебные сведения должны находиться в полном соответствии с современной наукой.

Для учебного процесса существенную роль играет степень научности как мера оценки значения научных факторов, теории и гипотетических положений. С определением степени научности связана форма научного выражения предметов изучения. Форма научности и язык науки являются существенными показателями характера изучаемых предметов. Значительное внимание в обучении следует уделять строгости и корректности выражения научной информации, системы изложения и связей.

Принцип систематичности означает, что все знания, сообщаемые учащимся, должны ими усваиваться в определенной, педагогически обоснованной системе. Но система понимается в дидактике упрощенно, только как систематичность, как последовательность и логическая связь в изучении материала.

Исходя из этого принципа, педагог обосновывает и применяет средства и метод обучения.

Принцип наглядности рассматривается **наряду с** принципом доступности в качестве основополагающего: подчеркивается высокая значимость наглядных опор.

Принцип связи теории с практикой. Теория и практика обучения рассматриваются как единое и неразрывное в системе приобретения знаний и навыков.

Связь теории с практикой требует решения ряда неотложных задач, и в первую очередь следующих:

- выявление и анализ факторов, определяющих отношение теории и практики в конкретной сфере человеческого бытия;
- установление соответствия и закономерной связи этих факторов с теоретическим и практическим обучением в школе;
- внесение в теорию и практику обучения соответствующих выводов и обобщений;
- установление связи развития науки, техники, производственного и практического опыта с учебным процессом.

Эти задачи распространяются на все виды учебной работы, исходя из конкретных учебных и практических целей каждого вида обучения и каждого учебного предмета.

Принцип сознательности понимается как обоснованное самостоятельное мышление и оправданные действия учащихся. Сознательность рассматривается как личное убеждение в процессе приобретения знаний, навыков, умений. Сознательность учащихся выражается через самодисциплину и организованность, которые выражают такую степень внутренней интеллектуальной собранности, когда вся обучающая деятельность выполняется с интересом и совершенно свободно.

Принцип соединения индивидуального и коллективного. Учебный процесс объединяет интересы всех учащихся и каждого отдельного ученика на основе единства целей и задач обучения. Из принципа соединения индивидуального и коллективного вытекают некоторые следствия:

- коллектив предъявляет к каждому своему члену определенные, сложившиеся, закрепившиеся общие требования;
- каждый член учебного коллектива своей активностью и инициативой не только подтверждает общие требования, но и дополняет, расширяет и обогащает их.

Единство индивидуального и коллективного в обучении требует хорошего знания учителем индивидуальных свойств и особенностей каждого ребенка, его интересов, способностей, привычек, уровня его развития.

Принцип единства конкретного и абстрактного указывает на необходимость взаимосвязи изучаемых конкретных, реальных фактов, предметов и их признаков и свойств с отвлеченными понятиями и их теоретическим, отвлеченным обобщением на основе выделения существенного, основного и общего.

Наглядность рассматривается при этом как условие перехода в обучении от конкретного к абстрактному, от сущего к мысли, от признаков и представлений к понятиям и определениям.

Принцип доступности. Обучение должно быть доступным и посильным по возрасту, способностям и уровню развития учащихся.

На основе этого принципа определяется степень научно-теоретической сложности учебного материала, его объем, формы и методы обучения. В то же время принцип доступности лежит в основе учета индивидуальных и общепсихологических особенностей учащихся в зависимости от их возраста, уровня развития, специфики предмета изучения и других факторов.

Исходя из этого принципа, определяется степень пользы учебного материала, которая является необходимым условием для затраты сознательного и напряженного труда при обучении. В этом условии важным является то, что процесс преодоления трудности обучения рождает самостоятельное творческое мышление.

Доступность определяет меру эффективности учебного процесса.

$$D = I_z / I_n,$$

где I_z — информация, превращающаяся в знания; I_n — вся учебная информация.

Однако эта мера всегда носит эмпирический характер — она субъективна и не подкрепляется доказательными средствами. Принцип доступности требует опоры на психологию обучения и некоторые положения теории педагогической информации.

Для выражения доступности как меры ограничения объема, степени сложности информации, затрат времени изучения нужны критерии оценки, единицы измерения, для чего могут быть использованы величины измерения информации.

Принцип доступности, таким образом, может приобрести четкий информационно-аналитический смысл. Такой анализ потребует оперирования не только количеством, но и главным образом, нормой оптимальной учебной информации.

Принцип прочности знаний. Приобретаемые учащимися знания должны быть прочными, т. е. обладать высокой степенью их запоминания. Знания приобретают не только для их объема, но и для использования в дальнейшей самостоятельной работе, для формирования научного мировоззрения и для практического применения. В свете современных задач теории обучения принцип прочности знаний не обладает условиями достаточной четкости и всеобщности.

Принцип надежности обучения. Надежность в решении задач обучения в теоретическом плане рассматривается как вероятность того, что выпускник школы будет хорошо адаптирован к жизни и творчески, инициативно, на высоком научном, идейном уровне и с достаточной практической подготовкой будет выполнять свои функции как член сообщества.

Принцип преемственности предполагает последовательное продвижение в обучении с опорой на совершившиеся циклы развития: учет уровня актуального развития детей и ориентацию на их зону ближайшего развития.

Принцип преемственности реализуется в процессе организованной предварительной подготовки учащихся к усвоению учебных предметов. Например, подготовительная языковая работа (обогащение словарного запаса, активизация словаря, развитие фонематического слуха и умения проводить звукобуквенный анализ слов, уточнение смысла слов) предшествует обучению грамоте, усвоению грамматических правил, формированию навыков чтения; целенаправленная система упражнений по развитию мелкой моторики руки предваряет формирование графических навыков; специальная актуализация представлений о множестве, пространственно-временных ориентирах, количественных и качественных признаках предметов, подлежащих сравнению и анализу, измерительная деятельность готовят детей к овладению математическими понятиями и решению математических задач.

Принцип рационализации учебного процесса реализуется посредством структурирования содержания учебного материала, предусматривающего актуализацию существенных (а не формальных) признаков изучаемых явлений, структурирование учебного материала с опорой на объективные внутренние связи между элементами, соблюдение в определении объема изучаемого материала принципа необходимости и достаточности.

Принцип личностного подхода предполагает опору в учебно-воспитательной работе на наиболее сильные качества учебной деятельности и личности ребенка, направлен на максимальное

стимулирование развития и саморазвития каждого ученика и реализуется в процессе педагогизации всех сфер личностно значимых отношений.

Принцип победности учения в условиях преодоления посильных трудностей диктует необходимость индивидуализации педагогических методов, приемов и средств исходя из индивидуального темпа, характера усвоения учебного материала, ведущего типа восприятия учебной информации, необходимости психологической комфортности ребенка в ситуации учения, уверенности его в своих силах и радости от достигаемых результатов с одновременным упражнением в преодолении посильных трудностей, культивированием волевых усилий.

Принцип педагогического оптимизма подчеркивает важность высокого уровня ожиданий по отношению к ребенку, веры в его силы и возможности, акцентирует решающую роль благоприятных педагогических условий для стимулирования и активизации внутренних компенсаторных механизмов психической деятельности, гармонизации развития.

В коррекционной педагогике реализуются *специфические принципы*.

Принцип коррекционной направленности предполагает всесторонний учет имеющихся у детей недостатков в развитии при построении модели учебно-воспитательной работы; этот принцип реализуется посредством использования методов и приемов обучения, ориентированных на зону ближайшего развития, а также путем направленного создания зоны ближайшего развития средствами обучения и воспитания с учетом нормативности развития на том или ином возрастном этапе.

Принцип комплексного подхода к диагностике и коррекции предполагает осуществление всестороннего психолого-медико-педагогического обследования ребенка с целью определения как нарушенных функций, так и сохранных, установления причин, приводящих к тем или иным особенностям развития. На основании полученных данных выстраивается модель общей и индивидуальной коррекции недостатков развития ребенка.

Принцип направленности учебно-воспитательного процесса на сохранение и развитие здоровья детей предполагает использование специальных технологий, нацеленных на интеграцию процесса обучения и направленного формирования ряда функций организма ребенка (зрительных, двигательных, координационных, позостатических). К таким технологиям, в частности, относятся:

- динамизация рабочей позы (дети работают то стоя, то сидя, для чего используются настольные конторки);
- обучение в режиме «зрительных горизонтов» (удаление дидактического материала соразмерно остроте зрения);
- изучение по «экологическим букварям» предметов и явлений окружающего мира (бескнижное обучение);
- обучение письму с помощью перьевой ручки.

Принцип возрастной и дидактической регрессии прослеживается в том, что в процессе начального обучения ребенок как бы возвращается к дошкольным видам деятельности, не вполне реализовавшим свое развивающее значение (игра, лепка, рисование, конструирование, ознакомление с окружающим миром), или в ходе решения образовательных задач ученик использует способы, уже не актуальные на данном этапе обучения.

Принцип направленности образования на социальную адаптацию детей и интеграцию их в общество подчеркивает необходимость специального педагогического внимания к отношениям, которые складываются у ребенка на основе учебной деятельности в школе и дома, как к главному объекту педагогической работы (отношение к себе как к субъекту деятельности, отношения с одноклассниками со значимыми взрослыми, учителями, воспитателями, родителями), предполагает необходимость грамотного педагогического влияния на складывающиеся отношения, регулирование и специальное конструирование их с позиций утверждения достоинства личности, удовлетворения ее социальных потребностей в признании и уважении, воспитание социально-нравственных норм поведения в системах ответственной зависимости.

Принцип интегративного характера коррекционно-развивающего образовательного процесса утверждает необходимость органичного соединения в образовательном процессе учебных и воспитательных стратегий со стратегиями диагностическими, охранно-оздоровительными, коррекционно-развивающими и социальными.

Принцип деятельностного подхода. Предметно-практическая деятельность, в процессе которой успешно развиваются высшие психические функции ребенка (восприятие, речь и общение, мышление, память, эмоции, мотивация), является мощным коррекционно-компенсирующим педагогическим средством в работе с детьми группы риска. В силу этого коррекционная педагогика организует образовательный процесс на наглядно-действенной основе. В КРО распространена коллек-

тивная предметно-практическая деятельность под руководством педагога (работа «парами», «бригадами» и др.), которая создает естественные условия для мотивированного речевого общения, постоянно воспроизводя потребность в нем. Общение, в свою очередь, развиваясь, способствует овладению языком во всех его функциональных составляющих, мыслительными операциями, различными ситуациями общения и социального взаимодействия.

Принцип толерантности подразумевает терпимое, не дискриминационное отношение к школьникам, испытывающим определенные трудности в обучении и имеющим адаптационные нарушения.

Принцип вариативности предполагает наличие нескольких вариантов организации коррекционно-развивающего обучения, учитывающих сложившуюся в регионе (районе, городе) педагогическую практику, кадровые и финансовые возможности, уровень научно-методического обеспечения.

23. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Хороших методов существует ровно столько, сколько существует хороших учителей.

Д. Пойа

2.7.1. МЕТОД КАК МНОГОМЕРНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Поиск ответа на традиционный дидактический вопрос «Как учить?» выводит нас на категорию методов обучения. Без методов невозможно достичь поставленной цели, реализовать намеченное содержание, наполнить обучение познавательной деятельностью. *Метод* — сердцевина учебного процесса, связующее звено между запроектированной целью и конечным результатом. Его роль в системе «цели — содержание — методы — формы — средства обучения» является определяющей.

Метод обучения (от греч. *metodos* — буквально: путь к чему-либо) — это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения (дидактическими методами) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решение задач образования. В педагогической литературе понятие метода

иногда относят только к деятельности педагога или к деятельности учащихся. В первом случае уместно говорить о методах обучения, а во втором — о методах учения. Если же речь идет о совместной работе учителя и учащихся, то здесь, несомненно, проявляются методы обучения.

В структуре методов обучения выделяются приемы. *Прием* — это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой и простой по структуре.

Метод обучения — сложное, многомерное, многокачественное образование. В методе обучения находят отражение объективные закономерности, цели, содержание, принципы, формы обучения. Диалектика связи метода с другими категориями дидактики взаимообратная: будучи производным от целей содержания, форм обучения, методы в то же время оказывают обратное и очень заметное влияние на становление и развитие этих категорий. Ни цели, ни содержание, ни формы работы не могут быть введены без учета возможностей их практической реализации, именно такую возможность обеспечивают методы. Они же задают темп развития дидактической системы — обучение прогрессирует настолько быстро, насколько позволяют ему двигаться вперед применяемые методы.

В структуре методов обучения выделяются, прежде всего, объективная и субъективная части. *Объективная* часть метода обусловлена теми постоянными, неизблемыми положениями, которые обязательно присутствуют в любом методе, независимо от его использования различными педагогами. В ней отражаются общие для всех дидактические положения, требования законов и закономерностей, принципов и правил, а также постоянные компоненты целей, содержания, форм учебной деятельности. *Субъективная* часть метода обусловлена личностью педагога, особенностями учащихся, конкретными условиями. Очень сложным и не вполне еще разрешенным является вопрос о соотношении объективного и субъективного в методе. Диапазон мнений по этому вопросу весьма широк: от признания метода чисто объективным образованием до полного отрицания объективных начал и признания метода личным, а поэтому неповторимым произведением педагога. Истина как всегда находится между крайностями.

Справедливо и то, что в области методов больше всего проявляется собственное творчество, индивидуальное мастерство учителя, а поэтому методы обучения всегда были и всегда остаются сферой высокого педагогического искусства.

2.7.2. РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Потребности общества и школы, логика развития теории, современный уровень психологии вызвали необходимость систематического исследования методов обучения, чтобы приблизиться к объективному решению, обеспечить роль методов в достижении всего многообразия целей обучения, обосновать монистический подход к решению проблемы, учитывающий различные аспекты обучения.

Методы обучения — категория историческая. В разные периоды развития школы цели обучения менялись и дополнялись в соответствии с господствовавшими социальными целями и мировоззрением. Так, во времена феодализма единственной задачей официальной школы ставилось усвоение преимущественно схоластических знаний. С возникновением и развитием буржуазного общества, по мере того как в школе стали изучаться знания, имеющие практическое значение, к задаче их усвоения прибавилось требование обучать применению знаний на практике. И только на современном этапе в наиболее последовательной форме первые две задачи дополнены новой — целенаправленно и последовательно развивать самостоятельность учащихся, их умение приобретать и творчески применять новые знания.

В соответствии с изменением целей менялись и методы обучения. Пока усвоение готовых знаний и их прикладное применение были единственными задачами школы, на первом месте стояли способы достижения этих целей: с одной стороны, сообщение и показ учителя, а с другой — восприятие информации и воспроизводящая практика учащихся. Все, что обогащало эти способы обучения, и содействовало решению основных задач школы тех социальных эпох, и служило методами обучения. Когда же, в соответствии с новыми социальными условиями, перед школой ставятся, наряду с прежними, еще и новые задачи, соответственно, разрабатываются новые способы обучения, направленные на решение этих задач, и прежде всего те, которые обеспечивают вместе с усвоением и воспроизведением знаний, играющими изначально решающую роль в процессе обучения вместе с практическим их применением, еще и организацию познавательной деятельности учащихся различного уровня.

Таким образом, способ учения — социальная категория, поскольку он зависит от социальных условий, определяющих цели обучения и способы их достижения.

Проблема методов обучения в отечественной педагогике принадлежит к числу тех, которые не сразу поддаются решению. Ее нельзя считать окончательно решенной и теперь, о чем свидетельствует обилие разных точек зрения на номенклатуру и принципы ее классификации.

Развитие методологии дидактики благотворно сказывается на совершенствовании теоретических основ методов обучения. Прежде всего, это касается раскрытия их сущности. В «Педагогической энциклопедии» (1929) и многих работах дидактов 20-30-х годов XX века метод рассматривается как путь, который заранее намечается для достижения поставленной цели. В 20-е годы в педагогике велась борьба против методов схоластического обучения и зубрежки, процветавших в старой школе, и предпринимались поиски таких методов, которые обеспечивали бы сознательное, активное и творческое овладение знаниями учащимися. Именно в это время педагог Б.В. Всевятский развивал положение о том, что в обучении может быть только два метода: метод исследовательский и метод готовых знаний. Метод готовых знаний, естественно, подвергался критике. В качестве же важнейшего метода обучения в школе признавался исследовательский метод, суть которого сводилась к тому, что учащиеся все должны были познавать на основе наблюдения и анализа изучаемых явлений и самостоятельно подходить к необходимым выводам.

В 20-е годы предпринимались также попытки насаждения в школе так называемого метода проектов, в основе которого лежит философия прагматизма и который был заимствован из США. Однако обнаружилось, что присущие этому методу ликвидация отдельных учебных предметов и сведение всей учебной работы к так называемому «проектированию» и «деланию» резко снижали качество общеобразовательной подготовки учащихся.

Дидактические исследования, однако, показывают, что номенклатура (наименование) и классификация методов обучения характеризуются большим разнообразием в зависимости от того, какой подход избирается при их разработке.

Некоторые дидакты (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе и др.) считали, что при классификации методов обучения необходимо учитывать те источники, из которых черпают знания учащиеся. На этой основе они выделяли три группы методов: словесные, наглядные и практические. И действительно, слово, наглядные пособия и практические работы широко используются в учебном процессе.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин разрабатывали методы обучения исходя из характера учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом. С этой точки зрения они выделяли следующие методы:

— объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный: рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация картин, кино- и диафильмов;

— репродуктивный: воспроизведение действий по применению знаний на практике, деятельность по алгоритму, программирование;

— проблемное изложение изучаемого материала;

— частично-поисковый, или эвристический, метод;

— исследовательский метод, когда учащимся дается познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая для этого необходимые методы, используя с помощью учителя.

Ю.К. Бабанский все многообразие методов обучения разделил на три основные группы:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;

- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Известно определение методов как способов деятельности учителя и учащихся (И.П. Зверев, И.Т. Огородников и др.).

К числу построений, отвергающих господствующую номенклатуру методов и их классификаций, относится наиболее радикальная попытка Б.Е. Райкова пересмотреть проблему методов. Он подошел к проблеме с исторической точки зрения. По его мнению, пути образовательно-воспитательного воздействия школы длительное время шли в русле «восприятия» учащимися знаний. Таких следующих друг за другом путей оказалось три. Первый из них — словесно-книжный. Он практически, по словам автора, был единственным, по крайней мере в России, до начала XIX века. В первой четверти XIX века возникло наглядное и предметное обучение (второй путь), ставшее в третьей четверти столетия лозунгом прогрессивной русской педагогики. Ко второй половине XIX века относится появление третьего пути — практического, или лабораторного, требовавшего участия учащихся в доступном воспроизведении явлений, работы с изучаемыми предметами. Этот путь автор называет моторным.

Широкое обсуждение проблемы методов обучения было проведено на специальной конференции в Санкт-Петербурге в 1978 году. Эта конференция способствовала консолидации усилий дидактов и методистов в разработке теории методов обучения. На ней получил дальнейшее развитие деятельностный подход к характеристике методов обучения, который нашел широкое отражение в философской литературе.

М.А. Данилов и Б. П. Есипов трактовали методы как способы работы учителя и учащихся.

Анализ дискуссий о методах обучения, начавшихся в 1956-1958 годах и продолжающихся до наших дней, обнаруживает два предмета обсуждения. Одни ученые рассматривают саму номенклатуру методов, при этом предлагая новые; другие, принимая традиционную номенклатуру (рассказ, беседа, экскурсия и др.), классифицируют ее на иных основаниях.

М.А. Данилов, положивший начало дискуссии середины 50-х годов, обратил внимание на отсутствие ясного определения метода, недостаток аргументации у авторов различных определений, немотивированность существующих классификаций методов. По его мнению, главным в методе является логическая основа обучения: «метод обучения — применяемый учителем логический способ, посредством которого учащиеся сознательно усваивают знания и овладевают умениями и навыками».

М.А. Данилов поставил методы в связь не только с логикой построения, но и с самим содержанием, не разработав этот вопрос сколько-нибудь подробно. Им заинтересовался Е.П. Перовский. С его точки зрения, содержание может быть усвоено только посредством метода, который является формой движения содержания в процессе обучения. При этом решающую роль играют тип знаний и характер их усвоения. Автор устанавливает знания о действительности:

- которую учащиеся могут созерцать и преобразовывать в учебной практике;
- которая поддается только созерцанию;
- которая в силу тех или иных причин поддается созерцанию и выражается в очень широких обобщениях.

2.3.3. КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Классификация методов обучения — это упорядоченная по определенному признаку их система. В настоящее время известны десятки классификаций методов обучения. Однако

нынешняя дидактическая мысль созрела до понимания того, что не следует стремиться установить единую и неизменную номенклатуру методов. Обучение — чрезвычайно подвижный, диалектический процесс. Система методов должна быть динамичной, чтобы отражать эту подвижность, учитывать изменения, постоянно происходящие в практике применения методов.

И.П. Подласый выделяет 6 наиболее обоснованных классификаций методов обучения, которые изложены ниже.

1. Традиционная классификация методов обучения (табл. 7), берущая начало в древних философских педагогических системах и уточненная для нынешних условий. В качестве общего признака выделяемых в ней методов берется источник знаний. Таких источников издавна известно три: практика, наглядность, слово. В ходе культурного прогресса к ним присоединился еще один — книга, а в последние десятилетия все сильнее заявляет о себе мощный безбумажный

Таблица 7

Традиционная классификация методов обучения

Методы обучения				
<i>Практический</i>	<i>Наглядный</i>	<i>Словесный</i>	<i>Работа с книгой</i>	<i>Видео-метод</i>
Опыт	Иллюстрация	Объяснение	Чтение	Просмотр
Упражнение	Демонстрация	Разъяснение	Изучение	Обучение
Учебно-производительный	Наблюдения учащихся	Рассказ Беседа	Реформирование	Упражнения под контролем «электронного учителя»
Производительный труд		Инструктаж Лекция Дискуссия Диспут	Беглый просмотр Цитирование Изложение Составление плана Конспектирование	Контроль

источник информации — видео в сочетании с новейшими компьютерными системами.

2. Классификация методов по назначению (М.А. Данилов, Б.П. Есипов). В качестве общего признака классификации выступают последовательные этапы, через которые проходит процесс обучения на уроке. Выделяются следующие методы:

- приобретение знаний;
- формирование умений и навыков;
- применение знаний;
- творческая деятельность;
- закрепление;
- проверка знаний, умений, навыков.

Нетрудно заметить, что эта классификация методов согласуется с классической схемой организации учебного занятия и подчинена задаче — помочь педагогам в осуществлении учебно-воспитательного процесса и упростить номенклатуру методов.

3. Классификация методов по типу (характеру) познавательной деятельности (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Тип познавательной деятельности — это уровень самостоятельности (напряженности) познавательной деятельности, которого достигают учащиеся, работая по предложенной учителем схеме обучения. Выделены следующие методы:

- объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный);
- репродуктивный;
- проблемное изложение;
- частично-поисковый (эвристический);
- исследовательский.

4. По дидактическим целям выделяются (Г.И. Щукина, И.Т. Огородникова и др.) две группы методов обучения:

- методы, способствующие первичному усвоению учебного материала;
- методы, способствующие закреплению и совершенствованию приобретенных знаний.

К первой группе относятся: информационно-развивающие методы (устное изложение учителя, беседа, работа над книгой); эвристические (поисковые) методы обучения (эвристическая беседа, диспут, лабораторные работы); исследовательский метод.

Ко второй группе относятся: упражнения (по образцу, комментированные упражнения, вариативные упражнения и др.); практические работы.

5. Предприняты многочисленные попытки создания бинарных и полинарных классификаций методов обучения,

в которых последние группируются на основе двух или более общих признаков. Например, бинарная классификация методов обучения М.И. Махмутова построена на сочетании методов преподавания и методов учения:

Таблица 8

Классификация методов обучения по М.И. Махмутову

Метод преподавания	Метод учения
Информационно-сообщающий	Исполнительный
Объяснительный	Репродуктивный
Инструктивно-практический	Продуктивно-практический
Объяснительно-побуждающий	Частично-поисковый
Побуждающий	Поисковый

Полиарную классификацию методов обучения, в которой в единстве сочетаются источники знаний, уровни познавательной активности, а также логические пути учебного познания, предложили В.Ф. Паламарчук и В.И. Паламарчук.

6. Наибольшее распространение в дидактике последних десятилетий получила **классификация методов обучения, предложенная академиком Ю.К. Бабанским**. В ней выделяются три большие группы методов обучения:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Ни одна из рассмотренных классификаций методов не свободна от недостатков. Практика богаче и сложнее любых,

Таблица 9

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности по Ю.К. Бабанскому

Словесные Наглядные Практические	Индуктивные и дедуктивные	Репродуктивные и проблемно- поисковые	Методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя *
Источники	Логика	Мышление	Управление

самых искусных, построений и абстрактных схем. Поэтому поиски более совершенных классификаций, которые внесли бы ясность в противоречивую теорию методов и помогли бы педагогам совершенствовать практику, продолжаются.

2.7.4. Сущность и содержание методов обучения

Методы устного изложения знаний учителем и активизации учебно-познавательной деятельности учащихся

Словесные методы занимают ведущее место в системе методов обучения. Были периоды, когда они являлись почти единственным способом передачи знаний. Прогрессивные педагоги — Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и др. — выступали против абсолютизации их значения, доказывали необходимость дополнения их наглядными и практическими методами. В настоящее время нередко называют их устаревшими, «неактивными». К оценке этой группы методов надо подходить объективно. Словесные методы позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемыми проблемы и указать пути их решения.

Нельзя не отметить, что в 20—30-е годы в педагогике предпринимались попытки умалить значение словесных методов обучения, так как они якобы не активизируют познавательную

Таблица 10

Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности по Ю.К. Бабанскому

Методы стимулирования и мотивации интереса к учению

Методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении

Таблица 11

Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности по Ю.К. Бабанскому

Методы устного контроля и самоконтроля	Методы письменного контроля и самоконтроля	Методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля
--	--	--

деятельность учащихся и сводят учебный процесс к преподнесению «готовых знаний».

Словесные методы подразделяются на следующие виды: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция.

Рассказ предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала. Этот метод применяется на всех этапах школьного обучения. Меняется лишь характер рассказа, его объем, продолжительность. По целям выделяется несколько видов рассказа: *рассказ-вступление, рассказ-изложение, рассказ-заключение.*

Цель первого — подготовка учащихся к восприятию нового учебного материала, которое может быть проведено другими методами, например беседой. Этот вид рассказа характеризуется относительной краткостью, яркостью, эмоциональностью изложения, позволяет вызвать интерес к новой теме, возбудить потребность в ее активном усвоении.

Во время рассказа-изложения учитель раскрывает содержание новой темы, осуществляет изложение по определенному логически развивающемуся плану, в четкой последовательности, с вычленением главного, существенного, с применением иллюстраций и убедительных примеров.

Рассказ-заключение обычно проводится в конце занятия. Преподаватель в нем резюмирует главные мысли, делает выводы и обобщения, дает указания по дальнейшей самостоятельной работе по этой теме.

В ходе рассказа используются такие методические приемы, как изложение информации, активизация внимания, ускорение запоминания (мнемотические, ассоциативные), логические сравнения, сопоставления, выделения главного, резюмирование.

К рассказу как методу изложения новых знаний обычно предъявляется ряд педагогических требований:

- рассказ должен обеспечивать идейно-нравственную направленность преподавания;
- содержать только достоверные и научно проверенные факты;
- включать достаточное число ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;
- иметь четкую логику изложения;
- быть эмоциональным;
- излагаться простым и доступным языком;
- отражать элементы личной оценки и отношения учителя к излагаемым фактам, событиям.

Объяснение. Под объяснением следует понимать словесное истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений.

Объяснение — это монологическая система изложения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала, решении химических, физических, математических задач, теорем; при раскрытии коренных причин и следствий в явлениях природы и общественной жизни. Использование метода объяснения требует:

- точного и четкого формулирования задачи, сути, проблемы вопроса;
- последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;
- использования сравнения, сопоставления, аналогии;
- привлечения ярких примеров;
- безукоризненной логики изложения.

Объяснение как метод обучения широко используется в работе с детьми разных возрастных групп. Однако в среднем и старшем возрасте в связи с усложнением учебного материала и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся использование этого метода становится более необходимым, чем в работе с младшими школьниками.

Беседа — диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы. Ее мастерски использовал Сократ, от имени которого пришло понятие «сократическая беседа».

В зависимости от конкретных задач, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в дидактическом процессе выделяют различные виды бесед.

Широкое распространение имеет *эвристическая беседа* (от слова «эврика» — нахожу, открываю). В ходе эвристической беседы учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и практический опыт, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию правил и выводов.

Для сообщения новых знаний используются *сообщающие беседы*. Если беседа предшествует изучению нового материала, ее называют *вводной* или *вступительной*. Цель такой беседы состоит в том, чтобы вызвать у учащихся состояние готовности

к познанию нового. *Закрепляющие беседы* применяются после изучения нового материала.

В ходе беседы вопросы могут быть адресованы одному ученику (*индивидуальная беседа*) или учащимся всего класса (*фронтальная беседа*).

Одной из разновидностей беседы является собеседование. Оно может проводиться как с классом в целом, так и с отдельными группами учеников. Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов.

Метод беседы имеет следующие преимущества:

- активизирует учащихся;
- развивает их память и речь;
- делает открытыми знания учащихся;
- имеет большую воспитательную силу;
- является хорошим диагностическим средством.

Недостатки беседы:

- требует много времени;
- содержит элемент риска (школьник может дать неправильный ответ, который воспринимается другими учащимися и фиксируется в их памяти);
- требует запас знаний.

Дискуссия. Дискуссия как метод обучения основана на обмене взглядами по определенной проблеме, причем эти взгляды отражают собственное мнение участников или опираются на мнения других лиц. Этот метод целесообразно использовать в случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умение считаться с мнением других.

Лекция. Рассказ и объяснение применяются при изучении сравнительно небольшого по объему учебного материала. При работе с обучающимися старшего возраста учителям приходится по отдельным темам устно излагать значительный объем новых знаний, затрачивая на это 20—30 минут урока, а иногда и весь урок. Изложение подобного материала осуществляется в форме лекции.

Слово «лекция» — латинского происхождения, в переводе на русский язык означает «чтение». Традиция изложения материала путем дословного чтения заранее написанного текста (конспекта) восходит к средневековым университетам. Впрочем, в Англии до настоящего времени считается обязательным, что-

бы профессор университета приходил на занятия с текстом лекции и пользовался им при изложении материала студентам. В других же странах эта традиция утратила свое значение, и понятие «лекция» означает не столько чтение заранее подготовленного текста, сколько специфический метод объяснения изучаемого материала. В этом смысле под лекцией следует понимать такой метод обучения, когда учитель в течение сравнительно продолжительного времени устно излагает значительный по объему учебный материал, используя при этом приемы активизации познавательной деятельности учащихся.

Поскольку лекция — это один из методов устного изложения знаний учителем, возникает вопрос о ее отличии от рассказа и объяснения. В одном из учебников педагогики пишется: «Лекция отличается от рассказа тем, что изложение здесь не прерывается обращением к учащимся с вопросами». В другой читаем: «Лекция сравнительно с рассказом и объяснением характеризуется большей научной строгостью изложения». Вряд ли можно согласиться с указаниями на эти отличия лекции от рассказа и объяснения. В самом деле, разве лекция перестает быть лекцией оттого, что учитель по ходу изложения (объяснения) материала обращается к учащимся с вопросом? Наоборот, иногда (о чем речь будет идти ниже) полезно поставить перед учащимися вопрос, заставить их подумать с тем, чтобы активизировать их внимание и мышление. С другой стороны, нельзя признать правильным и утверждение, что лекция отличается от рассказа большей научной строгостью или точностью, так как научность изложения является важнейшим требованием ко всем методам обучения. Так чем же в таком случае лекция отличается от рассказа и объяснения? На наш взгляд, единственное отличие состоит в том, что лекция используется для изложения более или менее объемного учебного материала и поэтому занимает почти весь урок. Естественно, что с этим связана не только определенная сложность лекций как метода обучения, но и ряд ее специфических особенностей.

Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия школьниками учебного материала в его логических опосредованиях и взаимосвязях по теме в целом.

Школьная лекция может применяться и при повторении пройденного материала. Такие лекции называются *обзорными*.

Применение лекции как метода обучения в условиях современной школы позволяет значительно активизировать позна-

вательную деятельность учащихся, вовлекать их в самостоятельные поиски дополнительной научной информации для решения проблемных учебно-познавательных задач, выполнения тематических заданий, проведения самостоятельных опытов и экспериментов, граничащих с исследовательской деятельностью.

Методы устного изложения нового материала учителем, как правило, сочетаются с применением средств наглядности. Вот почему в дидактике большую роль играют иллюстрации и демонстрация учебных пособий.

При использовании наглядных пособий необходимо соблюдать ряд условий:

- применяемая наглядность должна соответствовать возрасту учащихся;

- наглядность должна использоваться в меру и демонстрировать ее следует постепенно и только в соответствующий момент урока;

- наблюдение должно быть организовано так, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый объект;

- необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;

- детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации явлений;

- демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала;

- привлекать самих учеников к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве.

Эффективность применения иллюстраций и демонстраций в значительной мере зависит от умелого сочетания слова и наглядности, от умения учителя вычленять те свойства и особенности, которые в большей мере раскрывают сущность изучаемых предметов и явлений.

При рассмотрении методов устного изложения знаний учителем особо следует остановиться на вопросах, связанных с возбуждением активности учащихся по восприятию и осмыслению изучаемого материала.

Восприятие материала на слух — дело трудное, требующее от учащихся сосредоточенного внимания и волевых усилий. Недаром еще К.Д. Ушинский отмечал, что при неумелом ведении урока учащиеся могут лишь внешне «присутствовать на занятиях», а внутренне — думать о своем или же совсем оставаться «без мысли в голове». Об этом же писал СГ. Шацкий, указывая на то, что нередко учащиеся могут погружаться на уроке

в «педагогический сон», то есть сохранять лишь видимость внимания, но быть совершенно безучастными в работе и не воспринимать излагаемого материала. Эти недостатки, однако, обуславливаются не самими методами устного изложения знаний как таковыми, а их неумелым применением. Необходимо использовать педагогические приемы, возбуждающие мыслительную активность школьников и способствующие поддержанию их внимания.

Один из этих приемов состоит в том, что при устном изложении знаний учитель создает проблемные ситуации, ставит перед учащимися познавательные задачи и вопросы, которые им следует решить в процессе восприятия и осмысления излагаемого материала. Самым простым является достаточно четкое определение темы нового материала и выделение тех основных вопросов, в которых следует разобраться учащимся. В такой ситуации, когда учащиеся переживают внутренние противоречия между знанием и незнанием, у них возникает потребность в разрешении этих противоречий, и они начинают проявлять познавательную активность. В нашей многолетней практике работы в начальной и средней школе мы убедились в том, что ознакомление учащихся со структурой и целью урока повышает качество знаний на 5—10%.

Хороший эффект в активизации мыслительной деятельности учащихся при устном изложении знаний дает прием, который ставит их перед необходимостью делать сравнения, сопоставлять новые факты, примеры и положения с тем, что изучалось ранее.

Психологический механизм воздействия сравнения на мыслительную деятельность человека пытался в свое время раскрыть еще Гельвеций. «Всякое сравнение предметов между собой, — писал он, — предполагает внимание; всякое внимание предполагает усилие, а всякое усилие — побуждение, заставляющее сделать это».

В активном восприятии и осмыслении изучаемого материала весьма существенное значение имеет умение учителя придавать своему изложению увлекательный характер делать его живым и интересным. Прежде всего, здесь не следует забывать, что учебный материал сам по себе содержит множество стимулов, возбуждающих любознательность и мыслительную активность учащихся. К ним относятся новизна научных сведений, яркость фактов, оригинальность выводов, своеобразный подход к раскрытию сложившихся представлений, глубокое проникновение в сущность явлений.

К.Д. Ушинский писал, что изучаемый «предмет должен представлять для нас новость, но новость интересную, то есть такую новость, которая бы или дополняла, или подтверждала, или опровергала, или разбивала то, что уже есть в нашей душе, то есть, одним словом, такую новость, которая что-нибудь изменяла бы в следах, уже у нас укоренившихся».

Поскольку в лекциях излагается значительный по объему учебный материал, план темы желательно не только сообщать устно, но и записывать на доске или же вывешивать в классе в виде специальной таблицы. Этот план следует рекомендовать учащимся записать в свои тетради.

Методы закрепления изучаемого материала: беседа, работа с учебником, книгой

Устное изложение знаний учителем связано с первичным восприятием и осмыслением их учащимися. Но, как отмечал дидакт М.А. Данилов, «знания, являющиеся результатом первого этапа обучения, не являются еще орудием активного, самостоятельного мышления и деятельности учащихся». Об этом же писал известный методист-биолог Н.М. Верзилин, указывая на то, что научные понятия формируются не сразу, а проходят через ряд стадий, на каждой из которых происходит обогащение памяти фактическим материалом, его более углубленный и всесторонний анализ, способствующий тому, что усваиваемые выводы, обобщения или правила становятся интеллектуальным достоянием ученика. В этом смысле объяснение материала учителем следует рассматривать как хотя и очень важную, но все же первоначальную ступень учебной работы. Исходя из приведенной выше закономерности в дидактике большое значение придается последующей учебной работе по усвоению (закреплению, запоминанию и более глубокому осмыслению) изложенного материала.

Метод беседы чаще всего применяется тогда, когда изложенный учителем материал является сравнительно несложным для его усвоения: достаточно использовать приемы воспроизведения (повторения). Суть беседы в таком случае заключается в том, что учитель с помощью умело поставленных вопросов побуждает учащихся к активному воспроизведению изложенного материала с целью его более глубокого осмысления и усвоения (запоминания). Беседа как метод усвоения только что воспринятого материала используется по всем предметам школьного обучения.

Работа с учебником и книгой — важнейший метод обучения. Все, что не задело чувства, проходит мимо. Все, что мы хотели внедрить, идет через книгу. В начальных классах работа с книгой осуществляется главным образом на уроках под руководством учителя. В дальнейшем школьники все больше учатся работать с книгой самостоятельно. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками. Основные из них:

- конспектирование — краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного; конспектирование от себя или от третьего лица; конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления;
- составление плана текста, который может быть простым и сложным; для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть;
- тезирование — краткое изложение основных мыслей прочтенного;
- цитирование — дословная выдержка из текста; обязательно указываются выходные данные (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница);
- аннотирование — краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла;
- рецензирование — написание краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному;
- составление справок — сведений о чем-нибудь, полученных после поисков; справки бывают статистические, биографические, терминологические, географические;
- составление формально-логической модели — словесно-схематического изображения прочитанного;
- составление тематического тезауруса — упорядоченного комплекса базовых понятий по разделу, теме;
- составление матрицы идей — сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

Методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала

Наряду с устным изложением материала учителем значительное место в учебном процессе обучения занимают методы самостоятельной работы учащихся по восприятию и осмыслению новых знаний. Это очень важные методы. К.Д. Ушинский, например, считал, что только самостоятельная работа создает условия для глубокого овладения знаниями и развития мышления учащихся.

По мнению Б.П. Есипова, «самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, — это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных и физических (или тех и других вместе) действий».

Работа с учебником по осмыслению и усвоению новых знаний заключается в том, что овладение новыми знаниями осуществляется самостоятельно каждым учеником путем вдумчивого изучения материала по книге и осмысления содержащихся в ней фактов, примеров и вытекающих из них теоретических обобщений (правил, выводов, законов).

Чтобы работа с учебником на уроке давала обучающий эффект, учителю необходимо соблюдать следующие требования:

- Прежде всего, существенное значение имеет правильный выбор материала (темы) для самостоятельного изучения по учебнику на уроке. Известно, что не всякий вопрос учащиеся могут освоить самостоятельно без обстоятельного объяснения его учителем. Таким образом, соблюдение принципа доступности обучения является одним из условий правильной организации самостоятельной работы учащихся с учебником с целью овладения новым материалом.

- В процессе занятий учителю нужно наблюдать за ходом самостоятельной работы учащихся, задавать некоторым из них вопросы, чтобы выяснить, как они понимают изучаемый материал. Если некоторые из них будут встречаться с затруднениями, необходимо помочь им разобраться в непонятных положениях.

- Серьезное внимание следует обращать на формирование у школьников умения самостоятельно осмысливать и усваивать новый материал по учебнику.

- Нередко самостоятельной работе с учебником может предшествовать демонстрация опытов и наглядных пособий с целью создания на занятии проблемной ситуации и стимулирования учащихся к более вдумчивому осмыслению изучаемого материала.

- Изучение нового материала по учебнику нередко проводится в форме выборочного чтения отдельных мест с целью самостоятельного усвоения вопросов описательного характера. В таком случае изложение материала учителем чередуется с работой учащихся над учебником.

- При изучении нового материала нередко возникает необходимость обратиться к краткому воспроизведению пройденных ранее тем. Основным методом в таких случаях, как правило, выступает устный опрос. Однако зачастую он не дает желаемого эффекта, так как многие учащиеся не всегда могут вспомнить и воспроизвести пройденный материал. В таких случаях лучше использовать самостоятельную работу с учебниками.

- Работа с учебником ни в коем случае не должна занимать весь урок. Ее необходимо совмещать с другими формами и методами обучения. Так, после работы с учебником обязательно нужно проверять качество усвоения изучаемого материала, давать упражнения, связанные с выработкой умений и навыков и дальнейшим углублением знаний учащихся. А беседуя с учеником, не забудьте ему задать два вопроса: «Помогает ли тебе учебник стать человеком?», «Стать лучшим человеком?».

Приведенные примеры показывают, что самостоятельная работа учащихся с учебником по усвоению нового материала как метод обучения требует от учителя хорошего знания и практического овладения разнообразными приемами ее организации.

Методы учебной работы по выработке умений и навыков применения знаний на практике

В процессе обучения большое значение имеет выработка у учащихся умений и навыков применения полученных знаний на практике.

Метод упражнений. Сущность его состоит в том, что учащиеся производят многократные действия, т. е. тренируются (упражняются) в применении усвоенного материала на практике и таким путем углубляют свои знания, вырабатывают и соответствующие умения и навыки, а также развивают свое мышление и творческие способности. Из этого определения следует, что упражнения, во-первых, должны носить сознательный характер и проводиться только тогда, когда учащиеся хорошо осмыслят и усвоят изучаемый материал, во-вторых, они должны способствовать дальнейшему углублению знаний и, в-третьих, содействовать развитию творческих способностей школьников.

На организацию тренировочной деятельности оказывает влияние характер тех умений и навыков, которые нужно вырабатывать у учащихся. В этом смысле можно выделить:

- упражнения; письменные упражнения; выполнение практических заданий по предметам, связанных с проведением измерительных работ, с выработкой умений обращения с механизмами, инструментами и т. д.

Устные упражнения способствуют развитию логического мышления, памяти, речи и внимания учащихся. Они отличаются динамичностью, не требуют затрат времени на ведение записей.

Письменные упражнения используются для закрепления знаний и выработки умений в их применении. Использование их способствует развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе. Письменные упражнения могут сочетаться с устными и графическими.

К *графическим упражнениям* относятся работы учащихся по составлению схем, чертежей, графиков, технологических карт, изготовление альбомов, плакатов, стендов, выполнение зарисовок при проведении лабораторно-практических работ, экскурсий. Графические упражнения выполняются обычно одновременно с письменными и решают единые учебные задачи. Графические работы в зависимости от степени самостоятельности учащихся при их выполнении могут носить воспроизводящий, тренировочный или творческий характер.

К *учебно-трудовым упражнениям* относятся практические работы учащихся, имеющие производственно-трудовую направленность. Целью этих упражнений является применение теоретических знаний учащихся в трудовой деятельности. Такие упражнения способствуют трудовому воспитанию учащихся.

Упражнения являются эффективными только при соблюдении ряда требований к ним: сознательный подход учащихся к их выполнению; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений — сначала упражнения по заучиванию и запоминанию учебного материала, затем — на воспроизведение — применение ранее усвоенного — на самостоятельный перенос изученного в нестандартные ситуации — на творческое применение, с помощью которого обеспечивается включение нового материала в систему уже усвоенных знаний, умений и навыков. Крайне необходимы и проблемно-поисковые упражнения, которые формируют у учащихся способность к догадке, интуицию.

Лабораторные работы — это проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, т. е. изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования.

Проводятся лабораторные работы в иллюстративном или исследовательском плане.

Разновидностью исследовательских лабораторных работ могут быть длительные наблюдения учащихся за отдельными явлениями: над ростом растений и развитием животных, над погодой, ветром, облачностью, поведением рек, озер в зависимости от погоды и т. п.

Лабораторная работа может быть частью урока, занимать урок и более.

Практические работы проводятся после изучения крупных разделов, тем и носят обобщающий характер. Они могут проводиться не только в классе, но и за пределами школы (измерения на местности, работа на пришкольном участке).

Особый вид практических методов обучения составляют занятия с обучающимися машинами, с машинами-тренажерами и репетиторами.

Для организации тренировочных упражнений по применению знаний на практике существенное значение имеют те приемы, которые используются в процессе формирования умений и навыков. К этим приемам относятся следующие:

- объяснение учителем цели и задач предстоящей тренировочной деятельности;
- показ учителя, как нужно выполнять то или иное упражнение;
- первоначальное воспроизведение учащимися действий по применению знаний на практике;
- последующая тренировочная деятельность учащихся, направленная на совершенствование приобретаемых практических умений и навыков.

Конечно, не всегда эти этапы выступают с достаточной четкостью, однако такая ступенчатость в той или иной мере присуща образованию любого умения и навыка.

При подборе упражнений существенно важно, чтобы они сочетали в себе подражательную и творческую деятельность учащихся и требовали от них сообразительности, размышлений, поиска собственных путей решения той или иной задачи. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что подражание только тогда полезно, когда из него вырастает самостоятельная деятельность.

С другой стороны, учителю необходимо знать о тех трудностях, с которыми сопряжена тренировочная деятельность. Упражнения, особенно если они проводятся творчески, связаны с тем явлением, которое в психологии и педагогике принято называть переносом знаний. Суть этого явления заключается в том, что в процессе учебной работы учащимся приходится как

бы переносить усвоенные мыслительные операции, умения и навыки на другой материал, то есть применять их в других условиях. Усвоив на основе конкретных примеров и фактов то или иное правило, ученик не всегда легко оперирует им, когда это правило нужно применить в новой, ранее не встречавшейся ситуации или с его помощью объяснять новые явления и факты. В этой связи Н.А. Менчинская подчеркивала, что учащимся сравнительно нетрудно на основе анализа примеров и фактов сделать необходимые теоретические выводы, сформулировать правила и гораздо труднее применять эти выводы к объяснению новых примеров и фактов. Последнее как раз и имеет место при закреплении усвоенного материала.

Подобная методика организации упражнений по применению знаний на практике особое значение имеет в настоящее время, когда ставится задача более интенсивного умственного развития учащихся. Но развивающий характер упражнения будут носить лишь тогда, когда они будут содержать творческие задания, выполнение которых требует от учащихся нетривиальных поворотов мысли, умственной самостоятельности.

2.3.3. Выбор методов обучения

Выбор методов обучения не может быть произвольным. Лишь на первый взгляд может показаться, что учитель выбирает методы, какие ему заблагорассудится. На самом деле, он очень стеснен в определении путей достижения цели. Объективные и субъективные причины, имеющиеся возможности, случайности сужают диапазон выбора, оставляют педагогу считанные способы эффективной работы. Выбирая тот или иной метод обучения, учитель должен каждый раз учитывать многие факторы. Прежде всего определяются главная цель и конкретные задачи, которые будут решаться на уроке. Они «задают» группу методов, в общих чертах пригодных для достижения намеченных задач. Далее следует целенаправленный выбор оптимальных путей, позволяющих наилучшим образом осуществить познавательный процесс.

В психолого-педагогической литературе выделено немало причин, влияющих на выбор методов обучения. В таблице 12 они сведены в иерархическую систему.

Можно выделить шесть общих условий, которые определяют выбор метода обучения:

— закономерности и принципы обучения, которые вытекают из них;

- содержание и методы определенной науки вообще и предмета, темы в частности;
- цели и задачи обучения;
- учебные возможности школьников (возрастные, уровень подготовленности, особенности классного коллектива);
- внешние условия (географические, производственные, окружение);

Таблица 12

Иерархия факторов, влияющих на выбор методов

Фактор	Влияние фактора	Место
Цель обучения. Уровень обучения, который необходимо достигнуть	0,90	1
Уровень мотивации обучения	0,86	2
Реализация принципов закономерностей обучения	0,84	3
Объем требований и содержания, которые необходимо реализовать	0,80	4
Дозировка и сложность учебного материала	0,78	5
Уровень подготовленности учащихся	0,65	6
Активность, интерес учащихся	0,65	7
Возраст. Работоспособность учащихся	0,62	8
Сформированность учебных навыков. Учебная тренированность и выносливость	0,60	9
Время обучения	0,55	10
Материально-технические, организационные условия обучения	0,50	11
Применение методов на предыдущих уроках	0,40	12
Тип и структура занятия	0,38	13
Взаимоотношения между учителем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество и авторитарность)	0,37	14
Число учащихся в классе	0,36	15
Уровень подготовленности учителя	0,35	16

— возможности учителей (опыт, уровень подготовленности, знание типичных ситуаций процесса обучения).

С чисто формальной точки зрения прогнозирование оптимальных методов обучения кажется не особенно сложным. Опираясь на теоретико-множественный подход, размышляем так. Имеется некоторое множество методов обучения и множество условий, в которых они применяются. Основные значения первого и второго множеств известны. Кроме множества методов и условий в реальном процессе всегда действуют случайные (неизвестные) причины, величины которых и направленность влияния нельзя предусмотреть заранее. В первом приближении их влиянием приходится пренебречь, но нужно помнить, что именно наличием непредвиденных, неконтролируемых причин обуславливается надежность прогностических выводов. Задача оптимизации методов формулируется однозначно: в имеющихся условиях из множества методов необходимо выделить те, которые обеспечивают наивысшую эффективность обучения по принятым критериям.

Для обучения учителей оптимальному выбору методов обучения, как показывает передовой опыт, в школе должны быть реализованы конкретные организационно-педагогические условия, к числу которых в первую очередь надо отнести организацию самообразования учителей по овладению всем арсеналом методов обучения, накопленных педагогической наукой и передовой практикой (изучение программ, учебников, методических пособий по предмету, материалов о передовом опыте обучения и прочее).

Следующим условием успешной реализации оптимального выбора педагогических решений является обязательный анализ учителем эффективности применения методов обучения после окончания урока. Педагогам полезно выявить при этом, какими расходами времени и усилий были достигнуты определенные результаты, являются ли эти расходы оптимальными с точки зрения сформулированных ранее критериев.

Сегодня надежным помощником учителя при выборе оптимальных методов обучения становится ЭВМ. Электронный мозг мгновенно «профильтрует» методы сквозь сито конкретных условий обучения и посоветует педагогу остановить свой выбор на тех путях, которые удовлетворяют заранее обусловленным критериям. Для этого надо иметь четкие критерии оценки и соответствующие компьютерные программы.

2.4. Формы обучения

*Много читать и непонимать—все равно, что много есть и плохо переваривать.
Немецкая пословица*

Форма — характер ориентации деятельности. В основе формы лежит ведущий метод. Формы бывают *конкретными* (урок, домашняя работа, факультативные занятия, консультации, дополнительные занятия, контроль знаний и др.) и *общими*.

Урок — коллективная форма обучения, которой присущи постоянный состав учащихся, жесткие рамки занятий, регламентация учебной работы над одним и тем же для всех учебным материалом. Анализ уроков в школах показывает, что их структура и методика во многом зависят от дидактических целей и задач, решаемых в процессе обучения, а также от тех средств, что имеются в распоряжении учителя. Все это позволяет говорить о методическом разнообразии уроков, которые, однако, могут быть классифицированы по типам:

— уроки-лекции (практически это монолог учителя на заданную тему, хотя при известном мастерстве учителя такие уроки приобретают характер беседы);

— лабораторные (практические) занятия (такого рода уроки обычно посвящены отработке умений и навыков);

— уроки проверки и оценки знаний (контрольные работы, тестирование);

— комбинированные уроки проводятся по любой из схем: повторение пройденного — воспроизведение учащимися ранее пройденного материала, проверка домашнего задания, устный и письменный опрос;

— освоение нового материала; на этом этапе новый материал излагается учителем либо «добывается» в процессе самостоятельной работы учащихся с литературой;

— отработка навыков и умений применения знаний на практике (чаще всего — решение задач по новому материалу);

— выдача домашнего задания.

В журнале «Завуч» (№ 4, 1998 г.) Г. Б. Васильева в статье «Анализ методической работы средней общеобразовательной школы» предлагает следующую классификацию форм организации учебных занятий (рис. 6, 7). Не следует, однако, ограничиваться только указанными на схеме нетрадиционными формами. Талант педагога всегда правильно подскажет форму педагогического общения. В последние годы в пенитенциарных

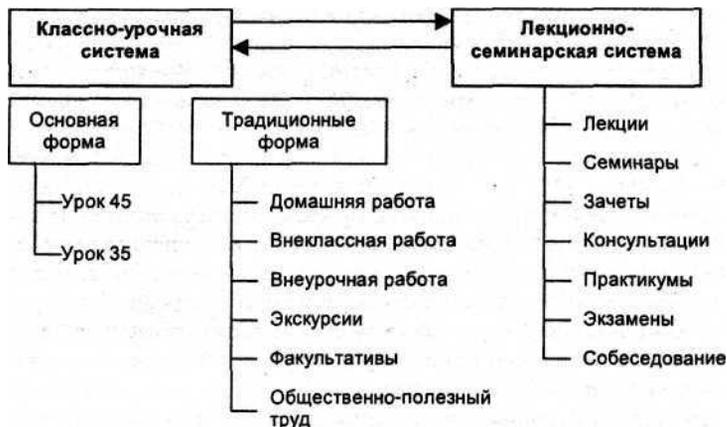


Рис. 6. Формы организации учебных занятий

Классические типы	Нетрадиционные типы
Вводный урок	Урок-соревнование
— Тренировочный урок	— Урок открытых мыслей
— Контрольный урок	— Урок-турнир
- Урок закрепления знаний, умений, навыков	— Урок-диспут
Урок самостоятельной работы	Урок-эврика
УрокТСО	— Урок-зачет
— Уроктоактической работы	— Урок творчества
— Комбинированный урок	— Урок-спектакль
— Повторительно-обобщающий урок	Урок -конкурс
	Урок-конференция
	— Интегрированный урок
	— Урок-игра
	— Урок-сказка
	Урок взаимного обучения
	— Урок-КВН
	— Урок-путешествие
	— Аукцион знаний
	— Волшебный конверт
	— Урок фантазирования

Рис. 7. Типология урока в современной школе

школах стали популярны уроки-проповеди. Эта форма оправдывает себя и в обычной общеобразовательной школе на занятиях по экономике, технологии, экологии (девизы проповеди: «Будь бережлив!», «Будь хозяином Земли!»). Думается, что со временем этот перечень значительно возрастет.

Факультативные занятия как форма обучения были введены в конце 60-х — начале 70-х годов XX века в процессе очередной безуспешной попытки реформировать школьное образование. Эти занятия призваны дать более глубокое изучение предмета всем желающим, хотя на практике они очень часто используются для работы с отстающими учениками.

Домашняя работа — форма организации обучения, при которой учебная работа характеризуется отсутствием непосредственного руководства учителя.

Внеклассная работа — олимпиады, кружки — должна способствовать наилучшему развитию индивидуальных способностей учащихся.

Широко распространенным в дидактике является также термин «*приемы обучения*». Прием обучения — это составная часть или отдельная сторона метода обучения. Несколько забегая вперед, скажем, например, что в методе упражнения, который применяется для выработки у учащихся практических умений и навыков, выделяются следующие приемы: показ учителя, как нужно применять изучаемый материал на практике, воспроизведение учащимися показанных учителем действий и последующая тренировка по совершенствованию отрабатываемых умений и навыков.

2.5. СТРУКТУРА УРОКА

Умение преподавать изящно — божественное искусство

А. Франс

2.5.1. Многообразие структур урока

Структура урока — это совокупность различных вариантов взаимодействий между элементами урока, возникающая в процессе обучения и обеспечивающая его целенаправленную деятельность.

Структура урока изучения нового материала:

- первичное введение материала с учетом закономерностей процесса познания при высокой мыслительной активности учащихся;

- указание на то, что учащиеся должны запомнить;
- мотивация запоминания и длительного сохранения в памяти;
- сообщение либо актуализация техники запоминания (работа с опорными для памяти материалами, смысловая группировка и т. д.);
 - первичное закрепление под руководством учителя посредством прямого повторения частичных выводов;
 - контроль результатов первичного запоминания;
 - регулярное систематизирующее повторение через короткие, а затем более длительные промежутки времени в сочетании с различными требованиями к воспроизведению, в том числе и с дифференцированными заданиями;
 - внутреннее повторение и постоянное применение полученных знаний и навыков для приобретения новых;
 - частое включение опорного материала для запоминания в контроль знаний, регулярная оценка результатов запоминания и применения.

Структура урока закрепления и развития знаний, умений, навыков:

- сообщение учащимся цели предстоящей работы;
- воспроизведение учащимися знаний, умений и навыков, которые потребуются для выполнения предложенных заданий;
- выполнение учащимися различных заданий, задач, упражнений;
- проверка выполненных работ;
- обсуждение допущенных ошибок и их коррекция;
- задание на дом (если это необходимо).

Структура урока формирования умений и навыков:

- постановка цели урока;
- повторение сформированных умений и навыков, являющихся опорой;
- проведение проверочных упражнений;
- ознакомление с новыми умениями, показ образца формирования;
- упражнения на их освоение;
- упражнения на их закрепление;
- тренировочные упражнения по образцу, алгоритму, инструкции;
- упражнения на перенос в сходную ситуацию;
- упражнения творческого характера;
- итог урока;
- задание на дом.

Структура урока повторения:

- организация начала урока;
- постановка образовательных, воспитательных, развивающих задач;
- проверка домашнего задания, направленного на повторение основных понятий, умозаключений, основополагающих знаний, умений, способов деятельности (практической и мыслительной). На предыдущем уроке, зная о предстоящем повторении, нужно подобрать соответствующее домашнее задание;
- подведение итогов повторения, проверка результатов учебной работы на уроке;
- задание на дом.

Структура урока проверки знаний:

- организация начала урока. Здесь необходимо создать спокойную, деловую обстановку. Дети не должны бояться проверочных и контрольных работ или чрезмерно волноваться, так как учитель проверяет готовность детей к дальнейшему изучению материала;
- постановка задач урока. Учитель сообщает ученикам, какой материал он будет проверять или контролировать. Просит, чтобы дети вспомнили соответствующие правила и пользовались ими в работе. Напоминает, чтобы учащиеся обязательно сами проверили свои работы;
- изложение содержания контрольной или проверочной работы (задачи, примеры, диктант, сочинение или ответы на вопросы и задания по объему или степени трудности должны соответствовать программе и быть посильными для каждого ученика);
- подведение итогов урока. Учитель выбирает хорошие работы учащихся, анализирует допущенные ошибки в других работах и организует работу над ошибками (иногда на это уходит следующий урок);
- определение типичных ошибок и пробелов в знаниях и умениях, а также путей их устранения и совершенствования знаний и умений.

Структура урока применения знаний, умений и навыков:

- организация начала урока (психологический настрой учащихся);
- сообщение темы урока и его задач;
- изучение новых знаний, необходимых для формирования умений;
- формирование, закрепление первичных умений и применение их в стандартных ситуациях — по аналогии;

- упражнения в применении знаний и умений в измененных условиях;
- творческое применение знаний и умений;
- упражнение по отработке навыков;
- домашнее задание;
- итог урока с оценкой проделанной учащимися работы.

Структура повторительно-обобщающего урока:

- организационный момент;
- вступительное слово учителя, в котором он подчеркивает значение материала изученной темы или тем, сообщает цель и план урока;
- выполнение учащимися индивидуально и коллективно различного рода устных и письменных заданий обобщающего и систематизирующего характера, вырабатывающих обобщенные умения, формирующих обобщенно-понятийные знания, на основе обобщения фактов, явлений;
- проверка выполнения работ, корректировка (при необходимости);
- формулирование выводов по изученному материалу;
- оценка результатов урока;
- подведение итогов;
- задание на дом (не всегда).

Структура комбинированного урока (он, как правило, имеет две или несколько дидактических целей):

- организация начала урока;
- проверка домашнего задания, постановка цели урока;
- подготовка учащихся к восприятию нового учебного материала, т. е. актуализация знаний и практических и умственных умений;
- изучение нового материала, в том числе и объяснение;
- закрепление материала, изученного на данном уроке и ранее пройденного, связанного с новым;
- обобщение и систематизация знаний и умений, связь новых с ранее полученными и сформированными;
- подведение итогов и результатов урока;
- задание на дом;
- подготовка (предварительная работа), необходимая учащимся для изучения новой темы (не всегда).

Структура уроков учителей-новаторов:

Система преподавания Л.В. Малаховой:

1. Рассказ обзорного типа по всей теме.
2. Урок вопросов учеников учителю и дополнительных разъяснений.

3. Урок — практическая работа.
4. Урок обобщающего типа с карточками-заданиями, ориентирующими на выделение и усвоение главных элементов учебного материала.
5. Заключительный опрос по теоретическому материалу.
6. Решение задач по теме с применением микрокалькуляторов.

Система уроков, разработанная Н.П. Гузиком для изучения каждой темы:

1. Уроки теоретического разбора материала учителем.
2. Уроки самостоятельного разбора темы учениками (разбитыми на группы) по заданной программе, плану, алгоритмам.
3. Уроки-семинары.
4. Уроки-практикумы.
5. Уроки контроля и оценки.

Система уроков, предлагаемая Р.Г. Хазанкиным:

1. Урок-лекция по всей теме.
2. Уроки-решения ключевых задач.
3. Урок-консультация.
4. Урок-зачет.

2.9.2. Требования к уроку

- I. Дидактические требования к современному уроку
 - Четкое формулирование образовательных задач в целом и их составных элементов, их связь с развивающими и воспитательными задачами. Определение места в общей системе уроков.
 - Определение оптимального содержания урока в соответствии с требованием учебной программы и целями урока, с учетом уровня подготовки и подготовленности учащихся.
 - Прогнозирование уровня усвоения учащимися научных знаний, сформированных умений и навыков как на уроке, так и на отдельных его этапах.
 - Выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения, стимулирования и контроля, оптимального их воздействия на каждом этапе урока, выбор, обеспечивающий познавательную активность, сочетание различных форм коллективной и индивидуальной работы на уроке и максимальной самостоятельности в обучении учащихся.
 - Реализация на уроке всех дидактических принципов.
 - Создание условий успешного обучения учащихся.

II. Психологические требования к уроку

Психологическая цель урока:

- 1) проектирование развития учащихся в пределах изучения конкретного учебного предмета и конкретного урока;
- 2) учет в целевой установке урока психологической задачи и изучения темы и результатов, достигнутых в предшествующей работе;
- 3) предусмотрение отдельных средств психолого-педагогического воздействия, методических приемов, обеспечивающих развитие учащихся.

Стиль урока:

- 1) определение содержания и структуры урока в соответствии с принципами развивающего обучения:
 - соотношение нагрузки на память учащихся и их мышление;
 - определение объема воспроизводящей и творческой деятельности учащихся;
 - планирование усвоения знаний в готовом виде со слов учителя, из учебника, пособия и т. п. и в процессе самостоятельного поиска;
 - осуществление учителем и учащимися проблемно-эстетического обучения (кто ставит проблему, формулирует ее, кто решает);
 - учет контроля, анализа, оценки деятельности школьников, осуществляемые учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся;
 - соотношение побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой, установки, стимулирующие интерес, волевые усилия к преодолению трудностей и т. д.) и принуждения (напоминание об отметке, резкие замечания, нотации и т. п.);
- 2) особенности самоорганизации учителя:
 - подготовленность к уроку и главное — осознание психологической цели и внутренняя готовность к ее осуществлению;
 - рабочее самочувствие в начале урока и в его ходе (собранность, сонастроенность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему на уроке, педагогическая находчивость и др.);
 - психологический климат на уроке (поддержание атмосферы радостного, искреннего общения, деловой контакт и др.).

Организация познавательной деятельности учащихся:

1) определение мер для обеспечения условий продуктивной работы мышления и воображения учащихся;

— планирование путей восприятия учениками изучаемых объектов и явлений, их осмысления;

— использование установок в форме убеждения, внушения;

— планирование условий устойчивого внимания и сосредоточенности учащихся;

— использование различных форм работы для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний и умений, необходимых для восприятия новых (беседа, индивидуальный опрос, упражнения по повторению);

2) организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений;

— определение уровня сформированности знаний и умений у учащихся (на уровне конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, «открытий» формулирования выводов);

— опора на психологические закономерности формирования представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образов в организации мыслительной деятельности и воображения учащихся;

— планирование приемов и форм работы, обеспечивающих активность и самостоятельность мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, разные уровни проблемно-эвристического решения задач, использование задач с недостающими и излишними данными, организация поисковой и исследовательской работы учащихся на уроке, создание преодолимых интеллектуальных затруднений в ходе самостоятельных работ, усложнение заданий с целью развития познавательной самостоятельности учащихся);

— руководство повышением уровня понимания (от описательного, сравнительного, объяснительного к обобщающему, оценочному, проблемному) и формированием умений рассуждать и умозаключать;

— использование различных видов творческих работ учащихся (объяснение цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы);

3) закрепление результатов работы:

— формирование навыков путем упражнений;

— обучение переносу ранее усвоенных умений и навыков на новые условия работы, предупреждение механического переноса.

Организованность учащихся:

- 1) отношение учащихся к учению, их самоорганизация и уровень умственного развития;
- 2) возможные группы учащихся по уровню обучаемости, учет этих обстоятельств при определении сочетания индивидуальной, групповой и фронтальной форм работы учащихся на уроке.

Учет возрастных особенностей учащихся:

- 1) планирование урока в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями учащихся;
- 2) проведение урока с учетом сильных и слабых учеников;
- 3) дифференцированный подход к сильным и слабым ученикам.

III. Гигиенические требования к уроку

- Температурный режим.
- Физико-химические свойства воздуха (необходимость проветривания).
 - Освещение.
 - Предупреждение утомления и переутомления.
 - Чередование видов деятельности (смена слушания выполнением вычислительных, графических и практических работ).
 - Своевременное и качественное проведение физкультурминут.
 - Соблюдение правильной рабочей позы учащегося.
 - Соответствие классной мебели росту школьника.

IV. Требования к технике проведения урока

- Урок должен быть эмоциональным, вызывать интерес к учению и воспитывать потребность в знаниях.
 - Темп и ритм должны быть оптимальными, действия учителя и учащихся законченными.
 - Необходим полный контакт во взаимодействии и учителя, и учащихся на уроке, должны соблюдаться педагогический такт и педагогический оптимизм.
 - Доминировать должна атмосфера доброжелательности и активного творческого труда.
 - По возможности следует менять виды деятельности учащихся, оптимально сочетать различные методы и приемы обучения.
 - Обеспечить соблюдение единого орфографического режима школы.
 - Учитель должен обеспечить активное учение каждого школьника.

233. ЭТАПЫ ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКА

1. Разработка системы уроков по теме или разделу.
2. Определение образовательно-воспитательно-развивающих задач урока на основе программы, методических пособий, школьного учебника и дополнительной литературы.
3. Отбор оптимального содержания материала урока, расчленение его на ряд законченных в смысловом отношении блоков, частей, выделение опорных знаний, дидактическая обработка.
4. Выделение главного материала, который ученик должен понять и запомнить на уроке.
5. Разработка структуры урока, определение его типа и наиболее целесообразных методов и приемов обучения на нем.
6. Нахождение связей данного материала с другими предметами и использование этих связей при изучении нового материала и при формировании новых знаний и умений учащихся.
7. Планирование всех действий учителя и учащихся на всех этапах урока и прежде всего при овладении новыми знаниями и умениями, а также при применении их в нестандартных ситуациях.
8. Подбор дидактических средств урока (кино- и диафильмов, картин, плакатов, карточек, схем, вспомогательной литературы и др.).
9. Проверка оборудования и технических средств обучения.
10. Планирование записей и зарисовок на доске учителем и выполнение аналогичной работы учащимися на доске и в тетрадях.
11. Предусмотрение объема и форм самостоятельной работы учащихся на уроке и ее направленности на развитие их самостоятельности.
12. Определение форм и приемов закрепления полученных знаний и приобретенных умений на уроке и дома, приемов обобщения и систематизации знаний.
13. Составление списка учеников, знания которых будут проверяться соответствующими формами и методами с учетом уровня их сформированности; планирование проверки умений учащихся.
14. Определение содержания, объема и форм домашнего задания, продумывание методики задания уроков на дом.
15. Продумывание форм подведения итогов урока.
16. Запись плана и хода урока в соответствии с требованиями.

2.3⁴. ОСНОВНЫЕ ЗВЕНЬЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

1. Организационный момент, характеризующийся внешней и внутренней (психологической) готовностью учащихся к уроку.
2. Проверка домашнего задания.
3. Проверка знаний и умений учащихся для подготовки к новой теме.
4. Постановка цели занятия перед учащимися.
5. Организация восприятия и осмысления новой информации, т. е. усвоение исходных знаний.
6. Первичная проверка понимания.
7. Организация усвоения способов деятельности путем воспроизведения информации и упражнений в ее применении (в том числе смена вариантов) по образцу.
8. Творческое применение и добывание знаний, освоение способов деятельности путем решения проблемных задач, построенных на основе ранее усвоенных знаний и умений.
9. Обобщение изучаемого на уроке и введение его в систему ранее усвоенных знаний.
10. Контроль за результатами учебной деятельности, осуществляемом учителем и учащимися, оценка знаний.
11. Домашнее задание к следующему уроку.
12. Подведение итогов урока.

2.6. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Прогресс нации полностью зависит от прогресса в сфере образования.

Джон Кеннеди

Классическим средством обучения является учебник. Книга позволяет не только реально и объемно представить изучаемый материал благодаря рисункам, но и представляет возможность обучаемому дополнительно повторить услышанное на уроке, ознакомиться с какими-то деталями учебного материала.

На самом уроке уже много десятилетий (а может быть, и веков) педагоги используют муляжи птиц, коллекции насекомых, гербарии. Неотъемлемой частью учебного **процесса** стали также плакаты, таблицы. Они позволяют наглядно представить объекты изучения и повышают интерес учащихся к той или иной проблеме.

В последние 20 лет широкое распространение получили распечатки текстового материала, который учителя готовят заранее. Этому во многом способствовали два фактора — массовое распространение ксерокопирующей и компьютерной техники и снятие в нашей стране жесточайшей цензуры на копируемые материалы. Однако своеобразную революцию в учебном процессе на грани XX—XXI веков совершили технические средства обучения (ТСО).

Определение и классификация ТСО должны основываться на рассмотрении обучения как процесса управления познавательной деятельностью учащихся. Преподаватель, ставящий определенную дидактическую цель на каждом этапе работы учащегося, может установить с некоторой степенью объективности, насколько достигнута поставленная цель. Успешность усвоения зависит не только от того, в каком виде и в какой форме предъявляется учебная информация, но и от содержания и смысла управляющей компоненты учебной информации.

Учебная информация предъявляется с учетом результатов сопоставления информации о целях обучения с информацией о действительном уровне усвоения знаний объектом управления. Последняя поступает по каналу обратной связи, который в обучении представляет собой канал контроля. Таким образом, реализуется замкнутый цикл управления познавательной деятельностью учащегося. Этот цикл называется «большим». Наряду с ним существует «малый», или внутренний, цикл, когда материал продумывается учащимися и усваивается в результате сложной психической деятельности, важным элементом которой является самопроверка, постановка вопросов самим учащимся с выходом или без выхода на внешний источник информации. Усвоения знаний не происходит, если нет замкнутого цикла управления информацией, т. е. нет обратной связи, а также если цикл разрывается. В этом случае можно говорить не об усвоении знаний, а лишь о запоминании учебной информации.

Главный недостаток такой формализованной схемы состоит в том, что не учитываются индивидуальные психические особенности учащегося и учителя. Эти особенности очень трудно описать с помощью системы формальных параметров, как это делается при анализе технических систем управления.

ТСО — это совокупность технических устройств и дидактических материалов, используемых в учебном процессе в качестве средства повышения эффективности обучения. Ни от-

дельное устройство, ни дидактический материал, взятые сами по себе, не могут выступать как технические средства обучения, а становятся таковыми в результате их «соединения». Но для действительного повышения эффективности обучения важен не столько характер используемых средств, сколько способ их применения.

ТСО, согласно такому определению, являются средствами учебной деятельности как преподавателя, так и учащегося.

Такая схема и определение позволяют достаточно объективно классифицировать ТСО в зависимости от того, какой из каналов в схеме циркуляции информации совершенствуется с помощью технических средств:

- технические средства предъявления информации (ТСПИ), обеспечивающие прямой канал передачи;
- технические средства контроля, обеспечивающие канал обратной передачи;
- технические средства управления обучением", обеспечивающие весь 1 замкнутый цикл управления. Последний может замыкаться «через преподавателя» (например при работе под его руководством в автоматизированном классе) или через техническое устройство (компьютер), когда преподаватель как бы остается за «кадром».

Вспомогательные технические средства. К ним относятся приборы, инструменты, приспособления, которые применяются для совершенствования учебного труда преподавателя и учащегося, но не могут быть отнесены ни к одному из перечисленных классов (например готовальни, калькуляторы).

Технические средства предъявления информации удобно разделить на две группы, положив в основу деления чувственные модальности, с помощью которых воспринимаются внешние сигналы. В условиях обычного (не специального) обучения выделяются следующие группы:

- слуховые (аудио) средства;
- зрительные (визуальные) средства;
- аудиовизуальные (зрительно-слуховые) средства.

Последняя группа средств является самостоятельной. Это не простое объединение двух первых, поскольку аудиовизуальные средства обладают определенными свойствами, не присущими отдельно слуховым или зрительным средствам.

Лучшее запоминание достигается при совместном и одновременном использовании слухового и зрительного каналов.

Звуковые устройства. Это, прежде всего, микрофоны с электронными усилителями и динамическими говорителями, пред-

назначенные для усиления речи учителя, например на экскурсии в цехе шумного предприятия. Иногда для этой цели используются радиомикрофоны, позволяющие учителю свободно перемещаться в пространстве. Сюда же относятся магнитофоны для записи и воспроизведения речи и музыки, проигрыватели, включая лазерные, для воспроизведения записей с дисков.

Визуальные средства. Наибольшее распространение получили диа- и графопроекторы. С помощью диапроекторов производятся на экранах (отражательных или просветных) изображения с фотоматериалов — слайдов (диапозитивов), а также диафильмов. Графопроекторы (кодоскопы) — наиболее популярные проекционные аппараты. Имеют важные достоинства с дидактической точки зрения: компактны, просты в обращении.

Аудиовизуальные устройства. К ним относятся специализированные аудиовизуальные установки, средства учебного кино, учебное телевидение и видеодисковые системы.

Учебное кино прочно вошло в школьную практику, хотя существуют факторы, ограничивающие его применение: при просмотре фильма исключается не только конспектирование, но и отвлечение для размышлений, обмена впечатлениями — все это должно быть отложено «на потом», т. е. до окончания фильма.

В последние годы все более прочные позиции завоевывает учебное телевидение (УТВ) как одно из основных технических средств предъявления учебной информации. У телевидения много специфических особенностей, резко отличающих его от учебного кино. Вопросы применения УТВ в последние годы привлекают внимание дидактов и педагогов. Разработано множество методических приемов применения телевизионной техники в различных видах учебной деятельности.

В наши дни получает все большее распространение новое информационное средство — видеодисковые системы и компакт-диски. И это реальность. Например, в ростовской СШ №15 под руководством педагога Ю.Ф. Смоленцева учащиеся сами изготовили компакт-диск, содержащий краеведческую информацию по донскому краю для уроков географии, истории, литературы.

2.7. ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСОБРАЗНАЯ РЕГЛАМЕНТАЦИЯ УРОКА

Какова деятельность ребенка, таково и движение вовлеченных в эту деятельность его естественных сил и способностей, а каково движение и упражнение этих сил, таково их развитие, их изменение, а следовательно, таков и результат этого развития.

И.Ф. Козлов

Основной формой организации учебно-воспитательного процесса в современной общеобразовательной школе является урок. Именно урок в наибольшей степени определяет как позитивные, так и негативные влияния образовательной среды на здоровье ребенка. Сохранение здоровья детей должно происходить без ущерба для решения учебных, воспитательных и развивающих задач урока. Более того, валеологизация урока должна способствовать общему повышению эффективности обучения. Включение валеологической задачи вводит ограничения на способы достижения цели урока. Сама же эта задача подразумевает выбор средств и форм обучения, которые не вредят физическому, психическому и духовному здоровью детей.

Самостоятельное значение должно придаваться поддержанию оптимального функционального состояния учителя и учащихся, на которое, как известно, влияют не только темп, ритм урока, длительность и трудность видов учебной деятельности, но и общее эмоциональное состояние, мотивация участников образовательного процесса.

- **Санитарно-гигиенические условия проведения урока.**

Перед началом урока учитель должен обеспечить проветривание класса, проверить освещенность и чистоту кабинета, состояние рабочих мест учеников и учителя.

- **Валеологически целесообразное включение в урок** подразумевает создание доминанты, что достигается на уроке четкой постановкой цели и задач урока и ее усвоением детьми. Кроме того, необходимо кратко описать план занятия, виды учебной деятельности детей, чтобы ученики почувствовали свою сопричастность к уроку.

Завершение доминанты, то есть достижение запрограммированного на уроке результата, как правило, сочетается с положительной эмоцией, чувством глубокого удовлетворения.

Помимо создания доминанты, на уроке важно быстрое включение в урок за счет определенного действия, носящего характер ритуала. Общепринятым школьным ритуалом является присутствие вошедшего учителя стоя. Однако каждый учитель может сознательно ввести какой-либо ритуал, связанный именно с его уроком. Привычный ритуал, как любая привычка, основывается на динамическом стереотипе работы мозга — наиболее экономичном способе его деятельности.

• **Выбор адекватных по возрасту форм и методов ведения урока.** Как правило, в методических пособиях для учителя подробно разбираются приемлемые для конкретного возраста формы и методы обучения. Тем не менее, учителю желательно акцентировать свое внимание на том, на каких конкретных возрастных особенностях базируется тот или иной метод. Для сохранения здоровья школьников важным является также *удовлетворение базовых потребностей занимающихся*, которые разнятся в младшем, среднем и старшем школьном возрасте. Потребности в двигательной активности, в режиме дня и смене деятельности, питании, оптимальных параметрах физических факторов среды в пирамиде потребностей, по А. Маслоу, занимают самую нижнюю ступень. Это биологические (физиологические) потребности, которые должны быть удовлетворены в первую очередь. Выше в пирамиде располагаются потребности в безопасности, любви и признании, которые значимы всегда и для всех и также должны удовлетворяться в ходе образовательной деятельности.

Кроме того, согласно концепции Г.К. Зайцева, необходимо создавать условия для удовлетворения базовых потребностей школьников, меняющихся в зависимости от возраста. Для дошкольников и младших школьников это базовые потребности в игре, подражании, свободе выбора, вооруженности; для среднего школьного возраста доминирующее значение сохраняют вспомогательные потребности в свободе и вооруженности и актуализируются преимущественно идеальные потребности в самопознании и поиске смысла; для старшего школьного возраста — социальные потребности в самосовершенствовании, самоутверждении, самовыражении и самоопределении, а также вспомогательные в саморегуляции деятельности и творческой активности.

• **Темп и ритм урока.** Оптимальный темп урока выбирается на основе результатов диагностики интенсивности умственной работоспособности детей класса, ориентиром является темп работы тех учащихся, показатели которых примерно совпада-

ют со средним темпом работы класса. В случае отсутствия диагностики темп урока подбирается опытным путем. Непозволительно для учителей пренебрегать опытным путем, тем, что даже несколько учеников не справляются с предложенным темпом. Для флегматичных детей должны быть предусмотрены паузы в течение урока, когда другим детям дается необязательное дополнительное задание.

Помимо темпа на работоспособности сказывается ритм урока. Ритмичность означает плавное чередование на уроке микрофаз напряжения и отдыха.

- **Регламентация длительности основных видов учебной деятельности школьников.** Длительность основных видов учебной деятельности школьников регламентируется в связи с развитием утомления, неблагоприятным воздействием на органы чувств. Как правило, эти данные приводятся при изучении конкретных методик преподавания предметов. Так, для младших школьников существуют нормы непрерывного письма, чтения, регламентируется объем диктантов на уроках русского языка. Учителю необходимо понимать значимость такой регламентации, основанной на тщательных физиолого-гигиенических исследованиях, и соблюдать их постоянно. Нормы работы с компьютером, применения ТСО приводятся в санитарных правилах и нормах, публикуемых в журнале «Вестник образования».

- **Смена видов деятельности на уроке.** Смена видов деятельности определяется степенью концентрации внимания школьников, которая, как известно, на начальном этапе обучения не превышает 3–8 минут. При планировании уроков необходимо учитывать возможность непроизвольной концентрации внимания на нужном предмете. Это обеспечивается его новизной, яркостью, интересом для детей. Кроме того, учебный труд, как и всякий другой, интересен тогда, когда он разнообразен. Однообразная информация и способы действий быстро вызывают скуку.

- **Мотивация учебной деятельности. Стимулирование познавательного интереса.** Побудительным началом активной мыслительной деятельности должно быть не принуждение к активности, а *желание* обучаемого решить проблему. Только в этом случае активность будет мотивированной и продуктивной. Преимущество надо отдавать не внешней мотивации (получишь оценку), а внутренней (станешь интереснее другим людям, сможешь достичь чего-либо). Одним из эффективных мотивационных механизмов повышения мыслительной актив-

ности обучаемого является игровой характер учебно-познавательной деятельности. Обучающая игра имеет важную закономерность: первоначальная заинтересованность внешней стороной явлений постепенно перерастает в интерес к их внутренней сути.

В то же время необходимо учитывать известный закон Джеркса — Додсона: слишком высокая мотивированность, эмоциональное напряжение так же ухудшают результаты деятельности, как и чересчур низкая мотивированность.

Многочисленными исследованиями доказано, что познавательный интерес стимулирует волю и внимание, помогает более легкому и прочному запоминанию. По мнению В.С. Ротенберга, СМ. Бондаренко, познавательный интерес является связующим звеном для решения триединой задачи обучения, умственного развития и воспитания личности. Познавательный интерес связан не только с интеллектуальной, только с волевой или только с эмоциональной сферой личности; это их сложное сплетение.

А. Эйнштейн отмечал: «Большая ошибка думать, что чувство долга и принуждение могут способствовать ученику находить радость в том, чтобы смотреть и искать». Какие же условия способствуют развитию познавательного интереса?

1. Развитию познавательного интереса, любви к изучаемому предмету и к самому процессу умственного труда способствует такая организация обучения, при которой ученик вовлекается в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решает задачи проблемного характера.

2. Для появления интереса к изучаемому предмету необходимо понимание нужности, важности, целесообразности изучения предмета в целом и отдельных его разделов.

3. Чем больше новый материал связан с усвоенными раньше знаниями, тем он интереснее для учащихся. Связь изучаемого с интересами, уже существовавшими у школьника ранее, также способствует повышению интереса к новому материалу.

4. Ни слишком легкий, ни слишком трудный материал не вызывает интереса. Обучение должно быть трудным, но посильным.

5. Чем чаще проверяется и оценивается работа школьника (в том числе им самим, обучающими устройствами), тем интереснее ему работать.

Как можно осуществлять более частую проверку знаний? Можно предложить учащимся рассказать домашнее задание друг другу; возможны хоровые ответы на несложные вопросы; когда ученик отвечает у доски, классу дается задание — вни-

мательно слушать и подготовить рецензию на ответ или оценку ответа; если ученик решает задачу у доски, возможно выполнение задания за ширмой или отвернутой доской с последующим сравнением решения с классом (метод «закрытой доски» описал психолог Ф.Н. Гоноболин как способ повышения активности класса); если приходится обращаться к ранее изученному материалу, то те, кто знает, напоминают тем, кто забыл.

- При проведении урока важным является **привлечение возможно большего числа органов чувств учащихся**: слуха, зрения, осязания, обоняния. Многоканальность поступления информации обеспечивает лучшую активность мозга, более прочное запоминание. Необходимо также учитывать, что ученики имеют свои индивидуальные доминирующие каналы восприятия: чаще информация усваивается через орган зрения (визуальный канал), реже у детей в восприятии доминирует слух (аудиальный канал), у некоторых преобладает кинестетический канал восприятия (через осязание, манипулирование с предметами). Именно поэтому новые термины нужно не только внятно произносить, но и записывать в тетради.

- С предыдущим пунктом тесно связана **проблема соотношения образной и логической подачи и обработки учебного материала**. На физиологическом уровне этот вопрос соотносится с доминированием левого или правого полушария головного мозга. В отличие от других особенностей организации урока, эти данные не являются широко обсуждаемыми в педагогической литературе, поэтому рассмотрим их более подробно.

Р. Сперри в опытах по рассечению основных связей между полушариями (с целью предотвращения развития эпилептических припадков) установил, что левое полушарие полностью сохраняет способность к манипулированию формализованными знаками, цифрами, но не различает интонации и модуляции голоса, не чувствительно к музыке (воспринимается только ритм), плохо распознает сложные образы. Правая рука (управляемая левым полушарием) теряет способность к рисованию, к построению из кубиков фигуры, к нахождению предметов на ощупь. Речеворение же без левого полушария невозможно. С правым полушарием связывают также бессознательное психическое человека. Различие между полушариями не сводится к материалу, которым они манипулируют, речь должна идти только о *способе* манипулирования. Правое полушарие «схватывает» материал целостно, левое же способно к ступенчатому, поэтапному познанию (аналитическая деятельность). Левополушарная стратегия организует материал так, что со-

здается однозначный контекст, понимаемый всеми одинаково, а правополушарная — многозначный контекст, неподдающийся исчерпывающему объяснению в традиционной системе общения. В общем же мозг функционирует как единое целое, объединяя оба способа организации контекста как взаимодополняющие компоненты мышления, но при доминировании одного из них.

У детей образное восприятие мира требует значительно меньшей активации мозговых структур, чем формально-логическая. Однако все обучение у нас рассчитано на левое полушарие, которое для детей требует высокой активации мозга. В дальнейшем левополушарное доминирование требует значительных усилий для преодоления его ограниченности, однозначности, которая препятствует творчеству. Низкотворческие люди легче работают в однозначных контекстах.

В исследованиях Д.А. Фабера показано, что у детей от 3 до 7 лет в ситуации как произвольного, так и непроизвольного внимания активируется преимущественно правое полушарие, и только начиная с 10-летнего возраста — левое. Сдвиг асимметрии в сторону относительного преобладания левого полушария становится особенно выраженным к концу подросткового периода. Весьма интересно, что у детей-правшей 8—9 лет даже при решении математических задач более реактивным и активированным является правое полушарие, и только между 10 и 14 годами существенно возрастает активность левого. Арифметические задачи младшими школьниками решаются не с помощью выявления принципиального ключа, а каждый раз очень конкретно и индивидуально. По наблюдениям П. Тульviste и В.В. Аршавского, у восточных народов, не учившихся в школе, нет такого ярко выраженного левого доминирования. В западной же культуре (более рациональной) дети уже в школе значительно социально тренируют левое полушарие.

Выявлено, что у детей-левшей меньше выражена латерализация (разделение между полушариями) функций и они сохраняют готовность к более гармоничному развитию, их правополушарные способности легче пробудить к жизни, то есть у них сохраняется большая склонность к творчеству.

Какие же педагогические выводы отсюда следуют? Во-первых, чем младше ребенок, тем больше материал должен подаваться в образной форме. Недаром И.Г. Песталоцци принцип наглядности назвал «золотым правилом» дидактики. Во-вторых, в обучении должны создаваться возможности для творчества, необходима также дифференциация обучения.

- **Создание условий для творчества в учебной деятельности.** Бесспорно, что потенциал разных предметов для проявления творчества учащихся различен. Проявлять творчество на уроке математики, сложнее, чем на занятиях по рисованию. Тем не менее, необходимо понимать, сколь значимо проявление творчества для полноценного развития ребенка. Доказано, что творчество является одним из важнейших факторов сохранения здоровья человека в течение всей жизни. Решение творческих задач на уроке, при подготовке домашних заданий можно рассматривать как способ удовлетворения базовых способностей занимающихся.

- **Включение в процесс познания эмоционально-чувственной сферы.** Яркость, эмоциональность учебного материала, взволнованность самого учителя с огромной силой воздействуют на школьника, на его отношение к предмету. Информация, окрашенная эмоциями, несравненно лучше запоминается, приобретает личностный смысл. Однако включение эмоционально-чувственной сферы ребенка в процесс обучения не означает обязательное проведение урока на «накале страстей». Исследования Г.Н. Сердюковской по выяснению оптимального соотношения эмоциональности, трудности и насыщенности урока, обеспечивающего благоприятную реакцию младших школьников на учебную нагрузку, показали, что высокая эмоциональность вредна на трудных и насыщенных уроках математики и полезна при высокой трудности и низкой насыщенности уроков русского языка.

- **Дифференциация и индивидуализация процесса обучения в зависимости от личностных особенностей и состояния здоровья учащихся.** При традиционной классно-урочной системе обучения эта проблема является наиболее сложной, но и наиболее актуальной. Способы дифференциации и индивидуализации подробно разбираются в курсе педагогики. Отметим те из них, которые особо значимы для охраны здоровья ребенка. М.К. Акимова, В.Т. Козлова считают, что при дифференциации обучения в первую очередь должны учитываться такие особенности нервной системы, как слабость, инертность. Эти свойства нервной системы легко отслеживаются по поведению детей на уроке. Они в значительной степени могут снижать успешность учебной деятельности в случае их игнорирования учителем и способствовать повышению тревожности и развитию дидактогенных неврозов. Рассмотрим кратко эти особенности.

Особенности обучения детей со слабой нервной системой:

- не ставить их в ситуацию неожиданного вопроса, требующего быстрого ответа;
- предоставлять достаточное время на обдумывание и подготовку;
- желательно, чтобы ответы давались не в устной, а в письменной форме;
- во время подготовки ответов давать время для проверки и исправления написанного;
- по возможности спрашивать их в начале урока и лучше, если не на последнем уроке, а в начале школьного дня;
- не требовать ответов по новому, только что усвоенному материалу; лучше отложить опрос на следующий урок;
- путем правильной тактики опросов и поощрений (не только отметкой, но и высказываниями типа «хорошо», «умница», «молодец») формировать уверенность ребенка в своих силах и обязательно поощрять за старательность, даже если результат далек от желаемого; осторожно оценивать неудачи этих учеников — ведь они сами весьма болезненно относятся к ним;
- в минимальной степени отвлекать от работы, создавать им спокойную обстановку;
- учить умению переживать неудачу; для этого нужно объяснить, что терпеть иногда неудачи — это нормально и неизбежно, неуспех — не повод для отчаяния и презрения к себе;
- стараться с раннего возраста вовлекать ребенка в широкий круг занятий, чтобы дать ему почувствовать свои возможности, узнать, где, в каких видах деятельности они наилучшим образом проявляются.

Особенности обучения детей с инертной нервной системой:

- не требовать от них немедленного включения в деятельность, поскольку их активность в выполнении нового вида заданий возрастает постепенно;
- помнить, что они не могут активно работать с постоянно меняющимися заданиями, а некоторые из них вообще могут отказаться выполнять такие задания;
- не требовать быстрого изменения неудачных формулировок при устных ответах; им необходимо время на обдумывание, поскольку они в ответах чаще следуют принятым стандартам, домашним заготовкам, избегая импровизаций;
- не спрашивать их в начале урока, поскольку инертные ученики с трудом отвлекаются от предыдущей ситуации (например от дел, которыми они были заняты на перемене);

— избегать ситуаций, когда нужно получить быстрый устный ответ на неожиданный вопрос; необходимо предоставить время на обдумывание и подготовку;

— в момент выполнения заданий не надо их отвлекать;

— не следует требовать ответов по новому, только что пройденному материалу.

• **Создание на уроке ситуаций успеха для учащихся.** Известно, что для нормального развития ребенка наряду с успехами необходимы и ситуации неуспеха, стимулирующие поисковую активность. Однако устойчивые неудачи в учении оказывают негативное влияние на здоровье и развитие детей. Самым простым способом для создания ситуации успеха является определенность домашних заданий. Ученики четко должны знать, что если они выполняют задание в полном объеме и рекомендуемым способом (пересказ, выделение главных тезисов, ответы на вопросы), то их ответ будет успешным. Для этого необходимо *каждый урок* оговаривать, что и как следует подготовить дома. Это значительно снижает тревожность и невротизацию детей и способствует лучшей подготовке даже слабых в учении школьников. Учителю лишь надо придерживаться при опросе рекомендованной формы.

Важна также психосберегающая оценка ответа учащегося. Это означает оценивание конкретного ответа без перехода на личность ребенка. Кроме того, сначала надо отметить достоинства ответа, и лишь затем — недостатки. Мягкой формой оценки неудачи является фраза «было бы лучше, если бы...».

Учитель должен научиться воспринимать каждый успех своих учеников как общую победу, каждую неудачу — как личное поражение!

• **Диагностика начальных стадий утомления учащихся, снятие напряжения от статичной позы, профилактика нарушений осанки и зрения.** Диагностика начального состояния утомления учащихся проводится учителем по визуальным признакам.

Проведение физкультурных пауз в начальных классах является *обязательным условием* организации урока. Оптимизация этого элемента режима учебного дня заключается в том, что учителям предлагается ориентироваться не только на игровую форму упражнений, но и на разгрузку тех систем органов ребенка, которые *наиболее напряжены* на уроке. Не менее значимым является «озвучивание» ученикам тех или иных упражнений для поддержания здоровья.

Время проведения физпаузы не следует регламентировать 20—25-й минутой урока, как это рекомендуется во многих гигиенических пособиях. Наилучшим индикатором является поведение самих детей. Первые признаки утомления учащихся выражаются внешне, как правило, в некотором повышении непроизвольной двигательной активности и являются сигналом для проведения разминки.

Для обеспечения разнообразия проводимых физкультурных пауз желательна разработка недельного комплекса физминуток. Физпаузы можно проводить в произвольной форме: показаться «березкой», «достать с неба», распластаться «кляксой» на стуле и так далее. Интерес к проведению физминуток у детей значительно повышается, если им предлагается самим участвовать в «изобретении» физминуток и их проведении.

Эффективность проведения физкультурных минуток и утреннего комплекса упражнений возрастает при выполнении следующих условий:

- выраженный положительный эмоциональный фон;
- озвучивание в доступной для детей форме цели проводимых процедур;
- разнообразие форм проведения упражнений;
- выбор учителем роли участника, с *удовольствием выполняющего упражнения для собственного здоровья.*

• **Психологическая атмосфера урока, стиль общения учителя.** Неоднократно при рассмотрении отдельных проблем педагогической валеологии уже обращалось внимание на необходимость поддержания позитивной психологической атмосферы урока, выбор демократического стиля педагогического взаимодействия. Напомним кратко: принятие своих учеников независимо от их учебных успехов, преобладание побуждения, поощрения, понимания и поддержки. Психологическое поглаживание учеников: приветствие, проявление внимания к возможно большему числу детей — взглядом, улыбкой, кивком.

У будущего учителя может возникнуть вопрос, как можно сочетать на уроке столь многообразные аспекты обучения? Опыт доказывает, что можно. Более того, работая по этим правилам, вы почувствуете почти постоянное воодушевление от педагогических удач. Первоначально осваиваете правила постепенно, следуя основной тактике валеологизации — узнавать, проанализировать, прочувствовать, воплотить в практику и только тогда идти дальше. Постепенно умения войдут в привычку, то есть будут выполняться на подсознательном

уровне. Главный закон прост — все получается, если любишь свою работу и своих учеников.

Рекомендации Для учителя

1. Каждый учитель, как и каждый человек вообще, изначально от природы, по гипотезе Н. Пезешкиана, имеет способность к познанию и способность к любви, что означает только одно — человек по своей сути добр. Каждый учитель хочет быть профессионально успешным, уважаемым, любимым своими учениками. Это иногда не становится реальностью только потому, что вы вобрали в себя иные жизненные установки. Учитель становится авторитарным в целях защиты своего внутреннего мира, из-за страха, что его обидят, унижат — он верит в это. Сменить авторитарный стиль общения с детьми на демократический невозможно без смены отношения к миру вообще. Только выбор модели окружающего мира как безопасного, гармоничного, защищающего позволяет убрать «въевшиеся» в вас психологические защиты. Когда агрессию проявляют дети, задайте себе вопрос — от чего они защищаются? Как помочь им поверить, что вы для них не опасны?

2. Постоянно совершенствуйте свои знания не только в предметной области, но в первую очередь —*— в психологии. Главный инструмент в педагогическом взаимодействии — психологическая компетентность. Выбирайте литературу научно-популярного уровня, с практической направленностью. Для успешной профессиональной деятельности, с валеолого-педагогической точки зрения, особо значима компетентность в вопросах общения (вербального и невербального), в том числе синтоническая модель общения (из теории нейролингвистического программирования); в моделях «Я-концепции»; проблеме манипулирования; в проблеме психологических защит; в гуманистической психологии К. Роджерса. Но прежде всего, ищите источники, которые помогут вам разобраться в себе, научат принимать себя реального.

3. Параллельно с повышением психологической компетентности совершенствуйте свою педагогическую интуицию, так как в педагогическом взаимодействии не всегда есть время для анализа. Наблюдайте за поведением детей, учитесь их «чувствовать».

4. Самовыражайтесь в своей профессиональной деятельности. Постоянно творите, не успокаивайтесь на достигнутом. Творчество сохраняет ваше здоровье и здоровье ваших учеников.

5. Проводите анализ уроков — не по формальным нормам, а в виде заметок для себя. Это требует 5—10 минут. Каждый

учитель после урока проводит более или менее осознанный анализ: на перемене, по дороге домой. Введите для себя правило записывать в конспекте проведенного урока, что оказалось эффективным, что — нет; выделите типичные ошибки детей, свои ошибки; сделайте набросок более совершенного урока по этой теме. Это значительно облегчит подготовку к уроку на следующий год и обеспечит более быстрый рост педагогического мастерства.

6. Учитесь рефлексировать свои эмоции после урока: с чем связана ваша неудовлетворенность, огорчение? Почему сегодняшний урок вызвал такое воодушевление? Это поможет вывести на осознаваемый уровень как проблемы, так и профессиональные достоинства, которыми вы обладаете.

7. Пригласите на свои уроки коллегу, которому доверяете, который обеспечит конфиденциальность. Попросите понаблюдать его за вашим поведением. Со стороны хорошо заметны агрессивность (которую вы можете принимать за строгость), предвзятое отношение к отдельным ученикам.

Только тот учитель, который постоянно растет внутренне, остается всегда интересным для своих учеников.

2.8. РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Я знаю все, но только не себя.

Франсуа Вийон

2.8.1. ТВОРЧЕСТВО КАК ВЫСШАЯ ФОРМА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

«Я знаю себя как мысль, но я, безусловно, не знаю себя как мозг», — говорил более трехсот лет назад французский философ и ученый Рене Декарт. Знаем ли мы сегодня себя «как мозг» не хуже, чем Декарт знал себя «как мысль»? В новом подходе или, вернее, в новом пути, открывшемся перед учеными, исследующими деятельность мозга, начали проступать сквозь туман фрагменты того знания, о котором говорил Декарт. Эти фрагменты уже складываются в цельную картину, и тесная определенная связь между мозгом и мыслью обнаруживается на всех уровнях — от простейшей реакции до акта творчества. Открытия, сделанные в науках о мозге за последние годы, позволяют нам взглянуть на проблему творчества с

новых позиций. О творчестве написано много; его рассматривали и в психологии, психиатрии, генетике, и в других науках, но одна его сторона осталась вне рассмотрения. Это проблема связи между творческой жилкой («божьем даром») и мозгом как таковым.

«Философский словарь» определяет творчество как создание «качественно новых материальных ценностей». Новизна — вот что отличает творчество от ремесла. Творец не может не быть ремесленником, не может не владеть всеми навыками своего ремесла, ремесленник может и не быть творцом, может и не иметь творческой жилки.

Определение творчества говорит нам больше о результатах, чем о мотивах. Что заставляет поэта писать стихи, композитора — сочинять музыку, инженера — создавать новую технику? «Искусству, — говорил Стендаль, — нужны люди меланхолические и достаточно "несчастные"». У этой идеи во все века находилось немало сторонников. Человека тяготит груз психических конфликтов, точит червь неудовлетворенности, он на грани невроза, но, на его счастье, у него есть творческая жилка, способность превращать все его тяготы в живопись, музыку, стихи. Сами творцы, например Гете, Бетховен, Брукнер, Малер, говорили о творчестве как об освобождении. Хемингуэй принадлежит знаменитая фраза: «От многого я уже освободился — написал про это».

Но мотивы творчества не могут исчерпываться давлением вытесненных в подсознание конфликтов и стремлением освободиться от них. Хемингуэй не был бы Хемингуэем, если бы не обладал уникальным литературным даром, избытком жизненных сил, трудолюбием, артистичностью, восприимчивостью к урокам европейских мастеров. Кроме «стендалевской доминанты», есть еще очень много мотивов — стремление реализовать свой дар, часто угадываемый очень рано, желание испытать себя во всем (мотив, сильно выраженный у Пушкина), потребность откликнуться на «вечные темы», на запросы того общества, к которому творец ощущает свою принадлежность, на веления времени; есть, наконец, удовлетворение первичной своей любознательности.

Словом, творчество — это самовыражение в самом широком значении этого слова; это процесс, в котором человек выступает как сложное и нерасторжимое единство биологического и социального, где любой порыв — лишь фрагмент в многоцветной картине мотивов и потребностей.

2.8.2. АКТУАЛИЗАЦИЯ ВОПРОСА О РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЯМИ

Одаренные дети — национальная гордость. Выявление способных детей и работа с ними является актуальной задачей школы.

Тесты на творческую активность, составленные американскими психологами, выявили, что нестандартно мыслящих людей: взрослых — 2%, подростков — 11%, 7-летних — 17%, 6-летних — 37%.

Отсюда видна роль школы в развитии одаренности.

Различают общую и специфическую одаренность. Общая одаренность представляет собой широкий диапазон способностей, которые лежат в основе успешного освоения, а затем и успехов во многих видах деятельности. От специфической одаренности (математической, музыкальной, художественной и др.) зависит успех человека в каком-либо конкретном виде деятельности.

Интересны проблемы, связанные с художественной одаренностью, выявлением и обучением таких детей. На развитии художественных способностей специализируются, как известно, школы искусств, изостудии и кружки по рисованию.

За рубежом накоплен немалый опыт. Разработана система диагностирования одаренных детей. Существует огромное количество специальных учебных программ для детей с повышенными интеллектуальными возможностями. В нашей стране этим вопросам тоже уделяется большое внимание. В развитие отечественной психологии по проблеме способностей внесли большой вклад фундаментальные работы Л.С. Выготского «Избранные психологические исследования», «Развитие высших функций», «Психология искусства»; Б.М. Теплова «Способности и одаренность», «Проблемы индивидуальных различий»; Н.С. Лейтеса «Об умственной одаренности», «Умственные способности и возраст», «Способности и одаренность в детские годы»; Л.А. Венгера «Педагогика способностей», Э.А. Голубевой «Способности и индивидуальность»; А.А. Мелик-Пашаева «Педагогика искусства и творческие способности» и др.

Согласно этим исследованиям, для отбора одаренных детей, работы с ними нужна психолого-педагогическая служба, которая должна выявлять и диагностировать таких детей, разрабатывать специализированные программы.

Какого же ребенка считать художественно одаренным? В 1972 году Комитет по образованию США опубликовал следу-

ющее определение: «Одаренными и талантливыми детьми можно назвать тех, которые, по оценке специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения в одной или нескольких сферах:

- интеллектуальной;
- академических достижений;
- творческого и продуктивного мышления;
- общения и лидерства;
- художественной деятельности;
- двигательной сфере».

Психологи выявили признаки одаренности в каждой сфере. В сфере художественной деятельности, касающейся изобразительного искусства, — «ребенок обладает следующими признаками: проявляет очень большой интерес к визуальной информации, в мельчайших деталях запоминает увиденное, проводит много времени за рисованием или лепкой, весьма серьезно относится к своим художественным занятиям и получает от них большое удовольствие». Также «демонстрирует опережающую свой возраст умелость, оригинально использует средства художественной выразительности, экспериментирует с использованием традиционных материалов, осознанно строит композицию картин или рисунков». Кроме того, «его произведения включают множество деталей, его работы отличаются отменной композицией, конструкцией и цветом, работы оригинальны и отмечены печатью индивидуальности». Когда же начинает проявляться художественная одаренность? Сложно, конечно, говорить о художественной одаренности маленьких детей. Говоря о ней, считает российский исследователь А.А. Мелик-Пашаев, «мы, в сущности, имеем в виду не особый дар, присущий конкретному ребенку, имеющему свое лицо и имя, а скорее некую «возрастную талантливость», которая накатывает как волна на едва ли не на всех детей и как волна уходит, хотя и может оставить добрый след в душевном мире растущего человека».

Английский исследователь Г. Ревеш считает, что раньше всего в ребенке просыпаются и развиваются способности к музыке, затем — к математике. А что касается изобразительного искусства, то «время, отделяющее наиболее рано развивающегося художника, т. е. период примитивных художественных опытов, от настоящего искусства, относится к концу периода зрелости и началу второй половины юношеского возраста, т. е. к возрасту между 17-ю и 20-ю годами. И вообще, «исследование одаренности в детстве не может иметь особого значения,

но тем важнее оно в юношеском возрасте, так как в этом периоде формы одаренности не только проявляются, но и развиваются. Период между 13-ю и 20-ю годами имеет наибольшее значение для проявления одаренности. Даже способности, которые проявляются в детстве, разворачиваются лишь в юности в действительную одаренность». Поэтому в возрасте от 3 до 16 лет (условное ограничение) речь должна вестись скорее всего не о выявлении художественной одаренности, а о развитии художественных склонностей, а затем и способностей, которые в дальнейшем могут перерасти в «одаренность — высокий уровень развития способностей человека, позволяющий ему достигать особых успехов в той или иной сфере деятельности» (по определению Большой Советской Энциклопедии).

Процесс выявления способных детей достаточно сложный. Как известно, яркие детские таланты встречаются довольно редко. В школах, в основном, учатся дети, при благоприятных условиях обучения способные достичь хороших результатов в видах деятельности, соответствующих их склонностям и интересам.

В этой связи нам представляется наиболее значимым трехэтапный комплекс мероприятий для работы со способными детьми, предложенный челябинскими исследователями Н. Буториной и В. Григорьевских.

«На первом, анамнестическом этапе учитываются сведения о высоких успехах ребенка в какой-либо деятельности, полученные от родителей и педагогов. Могут быть использованы результаты групповых тестирований, социальных листов».

Авторами разработан опросник для выявления художественных способностей у детей, который предлагается родителям:

- В каком возрасте ваш ребенок впервые взял карандаш в руки? Фломастер? Кисточку?
- Что вы предприняли тогда, заметив желание ребенка рисовать?
- В каком возрасте ребенок стал изображать маму, папу? Воображаемых героев, животных?
- Предлагаете ли вы ребенку кроме карандашей, фломастеров, красок другие художественные материалы?
- Какое занятие любимое у вашего ребенка: рисовать, вырезать из бумаги, лепить (другое)?
- Как часто ваш ребенок занят любимым делом?
- Что нравится вашему ребенку больше — раскрашивать готовый рисунок внутри контура или работать с чистым листом бумаги и выдумывать самому рисунок?

- Любит ли ребенок срисовывать готовые картинки?
- Зарисовывает ли он свои пережитые впечатления?
- Отведено ли ребенку специальное место для рисования?
- Устраиваете ли вы дома выставки работ вашего ребенка? Где?

• Высказываете ли вы ребенку свое мнение о его работах? Не допускаете ли вы критику в адрес его работ?

• Какими методами вы поддерживаете интерес к художественному творчеству у ребенка? Оказываете ли вы ему помощь в освоении изучаемого материала?

• Принимал ли ваш ребенок участие в конкурсах, выставках по рисованию? Какие имел результаты?

После проведения опроса родителям объясняется роль семьи в развитии творческого ребенка: при поддержке родителей способности развиваются, без нее — нивелируются. Поэтому главная задача родителей — не оставлять идеи ребенка без внимания, наиболее интересные рассматривать как перспективные.

После прохождения первого этапа подводятся итоги — кто из детей, по мнению родителей, обладает художественными способностями?

На втором этапе проводится диагностика ребенка с помощью психологических тестов. На занятиях можно предложить тест американского психолога П. Торренса. Этот тест предназначен для выявления творческих способностей у детей 6—18 лет как одного из главных показателей творческой одаренности. Уникальные задания П. Торренса позволяют оценить способности, не выявляемые интеллектуальными, академическими и другими тестами.

П. Торренс, а также большинство психологов считают, что «творческие возможности детей прямо и непосредственно не связаны с их способностью к обучению».

Творчество может стимулироваться не столько многообразием имеющихся знаний, сколько восприимчивостью к новым идеям, ломающим устоявшиеся стереотипы». Однако, как считает П. Торренс, «высокие показатели теста не гарантируют творческих достижений, а лишь свидетельствуют о высокой вероятности их проявления. При отсутствии творческой мотивации высокий уровень творческих способностей не может гарантировать творческих достижений в искусстве. И наоборот, наличие соответствующей мотивации и овладение необходимыми знаниями и умениями при отсутствии творческих способностей не может привести к творческому результату, обеспечивая лишь исполнительское мастерство».

По определению итальянского исследователя Дж. Рензулли, «одаренность — это результат сочетания трех характеристик: интеллектуальных способностей, творческого подхода и настойчивости». После прохождения ребенком второго этапа вырабатывается определенное мнение о ребенке. Конечно, результаты теста еще не дают полного определения способностей ребенка, потому что в наши дни не существует общепринятого научного определения одаренности. В то же время опубликовано немало тестов по определению уровня интеллектуального развития человека, например тесты профессора Г. Айзенка. Законно возникает вопрос: можно ли измерить то, что неизвестно? Тот же Айзенк ответил на этот вопрос, ссылаясь на классическую науку: термометр был изобретен до появления научного определения теплоты, а результаты измерений помогли обогатить наши знания и открыть фундаментальные законы термодинамики.

Если воспользоваться аналогией, предложенной Г. Айзенком, то проблема измерения и исследования одаренности, на первый взгляд, упрощается: достаточно указать на ту феноменологию, в которой проявляет себя одаренность. В качестве такого внешнего проявления для одаренности выступает творчество. Именно в этом сказывается привилегированное положение одаренности среди других свойств человеческой психики. Доктор психологических наук Д.Е. Богоявленская считает, что научная недифференцированность феноменологии творчества создает иллюзию, что ее можно измерить одним «градусником». И эти попытки, по ее мнению, приводят к результатам, похожим на «среднюю температуру по госпиталю».

Своей вершины анализ продуктивного процесса достиг в работах С.Л. Рубинштейна. В его научной школе были впервые выявлены реальные детерминанты (определители) инсайта — внеземного озарения, мгновение которого в принципе невозможно прогнозировать. Ведь инсайт («загадка») традиционно рассматривался как явление, не обусловленное предшествующим ходом мысли.

Многолетняя практика тестирования за рубежом и реальные достижения в науке, технике и искусстве показали, что творческая отдача человека и показатели умственных способностей не всегда коррелируют. Поэтому в середине XX века в науке сформировалась тенденция, которую отличало стремление выделить некоторую специфическую способность к творчеству, не сводящуюся лишь к интеллекту. Эта тенденция нашла свое последовательное воплощение в методологическом подхо-

де Дж. Гилфорда, выделившего специальный фактор, соответствующий собственно творческой способности, обеспечивающей «боковое» латеральное (по Гилфорду — дивергентное) мышление.

Такой подход к явлениям оказался полярным по отношению к ранее сложившемуся: творческие способности существуют параллельно и независимо от общих и специальных способностей, как самостоятельный фактор, имеющий свою локализацию. В таком представлении творческая одаренность теперь как бы противопоставляется общим способностям.

В последние два десятилетия дивергентность как синоним творчества превратилась в «символ веры» не только зарубежных, но и отечественных психологов. Ее понимают как «способность мыслить в разных направлениях». В то же время Гилфорд стал подвергаться критике тестирования на интеллект и проблемные ситуации, не дающие возможности в исследовании выйти в область «около».

В Европе и США теперь очень редко используют тесты типа «Дорисуй...», «Допиши сказку...» для определения креативности, так как в них нет четко обозначенного критерия ответа, а в оценках ответов присутствует откровенный субъективизм психолога.

Ревизия, предпринятая Гилфордом, оказалась лишь реформой, но не революцией, так как вся методическая реконструкция осталась в рамках существующей тестовой модели.

В связи с размытостью границ творческой личности в мире не существует четкой статистики одаренных. Б. Блум (США) определяет число одаренных, обучающихся в очень быстром темпе, в 5% списочного состава.

Академик РАО профессор А. М. Матюшкин, считая, что в нашей стране творческий потенциал снижается, советует всячески беречь таланты. Его мнение подтверждается параллельной статистикой: уровень интеллекта у выпускников российских школ ежегодно снижается на 1,5—3,0%.

В журнале «Завуч» (2000, № 1) Ю.К. Завельский, рассказывая о работе Московской гимназии № 1543 с одаренными детьми, дает следующее «рабочее» определение одаренных детей: имеют более высокие по сравнению с большинством остальных гимназистов-сверстников интеллектуальные способности, восприимчивость к учению, творческие возможности и проявления; имеют доминирующую, активную, ненасыщаемую познавательную потребность, испытывают радость от умственного труда.

В дополнение к этому он отмечает, что для одаренных детей характерна высокая скорость развития интеллектуальной и творческой сфер, глубина и нетрадиционность мышления, однако по ряду причин на определенном этапе могут быть проявлены далеко не все признаки одаренности. Он условно выделяет три категории одаренных детей:

- дети с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития при прочих равных условиях (такие дети чаще встречаются в дошкольном и младшем школьном возрасте);
- дети с признаками специальной умственной одаренности — одаренности в определенной области науки (такие учащиеся чаще обнаруживаются в подростковом возрасте);
- учащиеся, не достигающие по каким-либо причинам успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами (возможности таких учащихся нередко раскрываются в старшем школьном возрасте).

2.8.7. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ РАЗВИТИЯ

Активное развивающее обучение дает возможность формировать у студентов и учащихся творческое мышление, что в дальнейшем позволит легко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Проведение занятий активными методами поможет произвести замену вертикально-традиционного типа мыслительной деятельности на латеральное мышление. Латеральное мышление связано с творчеством. Цель латерального мышления — генерация идей. Новые идеи — движущая сила преобразований и прогресса во всех сферах человеческой деятельности: от науки до устройства собственной судьбы.

Генерация идей на занятиях, проводимых методом мозгового штурма, позволяет изменить тип мышления студентов. Кроме того, на занятиях целесообразно применять такие активные формы проведения занятий, как анализ конкретных ситуаций, разбор инцидента, ролевые игры.

Логическое и латеральное мышление является конкретным способом применения мыслительного аппарата. Традиционно мыслительный процесс преобразует все, что нас окружает, в стереотипы и модели. Созданные модели используются постоянно и внедряются в сознание человека. Система моделей — эффективный способ обработки информации, используемой при обучении. Такие модели превращаются в коды. Преимущество системы кодирования в том, что, не набирая всей инфор-

мации, человек собирает ее лишь столько, сколько необходимо для определения закодированной модели. Этот процесс похож на поиск в библиотеке книги по каталожному шифру.

Но наш мыслительный аппарат — система, способная самоорганизовываться, самоукрупняться; она весьма надежна и позволяет создать набор стереотипов. В этом и состоит эффективность обычного мышления. Его недостаток — в трудности перестройки стереотипов и возможности влиять на них.

Латеральное мышление перестраивает привычные представления и создает условия для появления новых моделей. Нельзя считать, что латеральное мышление может подменять вертикальное. Они должны дополнять друг друга. Для латерального мышления характерна созидательность, для вертикального — избирательность.

Вертикальное мышление развивает идеи, рожденные при латеральном мышлении. Следовательно, нельзя полностью отказать от традиционных форм обучения. Необходимо умело комбинировать, сочетать традиционное обучение с инновациями. Латеральное мышление надо умело применять на практике, что в дальнейшем позволит ученику осуществить перенос своих знаний из области теоретических знаний и умений в пространство жизнедеятельности:

В работе с одаренными детьми следует считаться с рядом проблем, возникающих у них в период школьной адаптации. Известный американский педагог Лета Холлингуорт рекомендовала педагогам и родителям учитывать следующие проблемы одаренных:

- *Неприязнь к школе.* Такое отношение часто появляется оттого, что учебная программа скучна и неинтересна. Нарушения в поведении детей могут появиться потому, что учебный план не соответствует их способностям.
- *Игровые интересы.* Одаренным детям нравятся сложные игры и не интересны те, которыми увлекаются сверстники средних способностей.
- *Конформность.* Одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами или кажутся бессмысленными.
- *Погружение в философские проблемы.* Одаренные дети часто задумываются над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования.
- *Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием.* Одаренные дети часто предпо-

читают общаться и играть с детьми старшего возраста, из-за чего им трудно становиться лидерами.

Дж. Уитмор, изучая причины уязвимости одаренных детей, привел следующие факторы:

— *Стремление к совершенству (перфекционизм)*. Для одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства. Они не успокаиваются, не достигнув высшего уровня, причем это свойство проявляется очень рано.

— *Ощущение неудовлетворенности* связано с характерным для одаренных стремлением достичь совершенства во всем, чем они занимаются. Они критически относятся к собственным достижениям, отсюда и низкая самооценка.

— *Нереалистические цели*. Не имея возможности достигнуть своих высоких целей, одаренные дети сильно переживают неудачи. Стремление к совершенству и есть та сила, которая приводит их к высоким достижениям.

— *г Сверхчувствительность*. Поскольку одаренные дети более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи, они критически относятся не только к себе, но и к окружающим. В результате такой ребенок нередко считается гиперактивным и отвлекающимся, поскольку постоянно реагирует на всякого рода раздражители и стимулы.

— *Потребность во внимании взрослых*. В силу природной любознательности и стремления к познанию одаренные дети нередко монополизируют внимание учителей, родителей и других взрослых, что вызывает трения в отношениях с другими детьми, которых раздражает жажда такого внимания.

— *Нетерпимость*. Одаренные дети нередко с недостаточной терпимостью относятся к детям, стоящим ниже их в интеллектуальном отношении. Они могут отталкивать окружающих замечаниями, выражающими презрение или нетерпение.

2.8.4. ДИАГНОСТИКА ОДАРЕННОСТИ

Признаки одаренности ребенка в познании:

- может сразу заниматься несколькими делами;
- любопытен;
- имеет отличную память;
- имеет склонность к систематизации и коллекционированию;
- имеет большой словарный запас;
- может проследивать причинно-следственные связи и делать собственные выводы;

- легко абстрагирует мышление;
- любит сам решать трудные задачи;
- имеет хорошие математические способности;
- проявляет повышенную концентрацию внимания на чем-либо или упорство.

Психосоциальные аспекты одаренного ребенка:

- сильно развито чувство справедливости;
- имеет личную систему ценностей;
- легко переплетает реалии и фантазии;
- наделен ярким воображением;
- имеет развитое чувство юмора;
- склонен к преувеличению страха;
- способен к экстрасенсорному восприятию;
- многое понимает и чувствует без лишних слов;
- легко уязвим.

Физические характеристики одаренности:

- высокий энергетический уровень;
- малая продолжительность сна;
- рост слишком маленький или слишком большой;
- нередко дефекты зрения (до 8-ми лет);
- часто страдает отсутствием практических навыков.

2.8.5. СТРАТЕГИЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

На сегодняшний день хорошо зарекомендовал себя комплекс мероприятий для работы с одаренными детьми, предложенный Н. Буториной и В. Григорьевских.

Комплекс состоит из трех этапов:

1. Выявление способных детей с помощью родителей, педагогов; групповых тестирований, социальных групповых листов.
2. Диагностика детей с помощью психологических тестов с учетом их склонностей и интересов.
3. Работа педагогов с детьми по специализированным программам, направленным на развитие и углубление их способностей.

Большое внимание должно уделяться подготовке учителей для работы со способными и одаренными детьми. Необходимы целевое финансирование и специальная подготовка для такой работы. Педагоги должны научиться работать нестандартно, заниматься разработкой авторских программ, уроков, находить индивидуальный подход к способностям каждого ученика. И тогда, возможно, вырастет талант.

А. Пассов (1982) выделил **стратегии обучения одаренных:**

1. Содержание учебной программы должно предусматривать детальное, углубленное изучение наиболее важных проблем, идей и тем, которые интегрируют знания со структурами мышления.

2. Учебная программа для одаренных детей должна предусматривать развитие продуктивного мышления и навыков его практического применения, что позволяет учащимся переосмыслить имеющиеся знания и генерировать новые.

3. Программа должна давать детям возможность постоянно приобщаться к новому, непрерывно развивающемуся потоку информации, прививать им стремление к приобретению знаний.

4. Программа должна предусматривать наличие и свободное использование соответствующих источников.

5. Программа должна поощрять инициативу и самостоятельность детей в учебе и развитии.

6. Программа должна способствовать развитию сознания и самосознания детей, пониманию связей с другими людьми, природой, культурами.

7. Особое внимание следует уделять сложным мыслительным процессам детей, их способностям к творчеству и исполнительскому мастерству.

2.8.6. Работа с одаренными детьми

С. Callahan (1978) рекомендует следующие **способы стимуляции творческой активности:**

- Доброжелательность, обеспечение благоприятной атмосферы.
- Обогащение окружающей ребенка среды разнообразными новыми для него предметами и стимулами для развития его любознательности.
- Поощрение высказывания оригинальных идей.
- Обеспечение возможностей для упражнения и практики. Широкое использование вопросов дивергентного типа мышления (быстрота, гибкость, оригинальность и точность) применительно к самым разнообразным областям (пример: «Назовите самые разные варианты...»).
- Использование личного примера творческого подхода к решению проблем.
- Предоставление детям возможности активно задавать вопросы. Проект Rapht и модель Гилфорда предлагают

следующие **приемы активизации дивергентного мышления** в процессе изучения отдельных дисциплин (типы вопросов).

Наука. Расскажите обо всех возможных вариантах использования воды. Постарайтесь назвать максимум предметов, работающих на электричестве.

Математика. Расскажите о возможных вариантах классификации и конкретного набора предметов (например по форме, цвету, размеру, съедобности, несъедобности...). Попытайтесь назвать предметы, существующие парами.

Язык. Дайте описание внешнего вида наиболее фантастического космического пришельца, которого вы можете себе представить.

Музыка. Попытайтесь извлечь самые различные звуки из имеющегося музыкального инструмента.

Художественное творчество. Изготовьте один и тот же предмет в различных условиях. Постройте дом для воображаемого существа из имеющегося материала. Создайте птицу нового вида из остатков различных материалов.

Ориентация в социальной сфере. Назовите всех людей, которые помогают нам путешествовать, предохраняют нас от заболеваний, обеспечивают всем необходимым в нашей жизни, строят нам дома.

Назовите возможные пути использования пустых коробок, бумажных и полиэтиленовых пакетов, стружки от карандашей, кусочков цветных мелков. Все предыдущее относится к обучению одаренных в специальной школе или специальном классе.

Наш собственный многолетний опыт показывает реальность и высокую эффективность следующих педагогических приемов работы с одаренными детьми:

- использование авторских программ по курсам Базисного учебного плана, учитывающих реальный индекс интеллекта учащихся и особенности их психики;
- методы взаимного обучения;
- методы учебно-исследовательской работы;
- введение элективных курсов и факультативов за счет школьного компонента Базисного учебного плана.

Эти направления можно отнести к вертикальному обогащению интеллекта учащихся. К горизонтальной линии обогащения (линия социального развития) можно отнести развитие коммуникативных способностей, преподавание психологии.

Все это относится к случаю обучения одаренных в массовой школе. Так как отечественная система образования не может позволить себе открытие множества школ для одарен-

ных детей, на наш взгляд, нет никакой необходимости открывать специальные школы для одаренных. Они неизбежно превратятся в очередной постсоветский «питомник» исключительных людей. Следует помнить и о законе больших чисел: если сформировать класс из одних лишь отличников, через полгода в нем появятся свои двоечники. Мы убеждены в том, что в каждой школе обнаружатся таланты, если создать соответствующую образовательную среду, сформировать хороший психологический климат, увидеть в каждом ребенке личность. «Каждый человек самоценен», — утверждал Ф.М. Достоевский. Следуя этой позиции, мы обнаруживаем таланты в любой школе — будь это провинциальное образовательное мало комплектное учреждение или академическая школа-лаборатория. Остается одно — пестовать эти таланты, одухотворяя и морально поддерживая их.

Развитию творческого потенциала личности может способствовать не только учебная, но и воспитательная работа с детьми. В этом глубоко убеждены авторы «Петербургской концепции воспитания», созданной под научным руководством профессора И.А. Колесниковой в 1993 году. Они призывают педагогов в работе с воспитанниками стимулировать у них формирование системы творческих отношений к миру, с миром, к людям, с людьми, к себе, с самим собой. Это произойдет, по их мнению, если будут созданы педагогические условия для:

- осознания личностью своей неповторимости, самооценки при адекватности самооценки, умение посмотреть на себя со стороны, способности к саморефлексии, самодиагностике;

- выработки воспитанником круга жизненных ценностей, лежащих в гуманистической парадигме, ответственности перед собой и другими за выбор жизненного пути;

- развития самостоятельности и креативности мышления, формирования когнитивных характеристик, обеспечивающих свободу ориентации в различных жизненных ситуациях;

- развития и совершенствования индивидуальных каналов и способов восприятия мира, овладения внутренними ресурсами физического, психического, нравственного самосовершенствования;

- раскрытия творческих задатков и способностей, овладения креативными формами самовыражения во всех сферах бытия.

Задачей воспитателя становится оказание помощи ребенку, подростку, старшекласснику в адаптации к школьной среде, в освоении новых социальных ролей в органичной для каждого

форме; в создании имиджа: своего стиля поведения, общения, манеры одеваться, в выборе социально приемлемых способов индивидуальных проявлений, в отыскании своих тем, своих вопросов в области человеческой культуры, определении своих специфических функций в семье, школе, кругу сверстников.

Взрослый призван обеспечивать и поддерживать целостность субъектных проявлений воспитанника, выражающуюся в умении увидеть и сформировать жизненную перспективу, поставить перед собой долгосрочные и сиюминутные цели, проявить ответственность и самостоятельность в деятельности, осуществляемой на основе интересов и свободы выбора, дать критическую оценку результатам и ходу деятельности, проявить волевое усилие в достижении целей.

Формирование творческой индивидуальности невозможно без обеспечения защищенности, устойчивости позиции воспитания, гарантий сохранения его чести и достоинства со стороны окружающих, без приобретения им умения переживать неудачи, преодолевать препятствия.

Проявлениям творческой индивидуальности может сопутствовать появление таких качеств, как индивидуализм, эгоизм, самовлюбленность, поэтому воспитателю следует постоянно помнить о необходимости индивидуальной и групповой рефлексии, целью которой будет предупреждение или коррекция личностных деформаций такого плана. Кроме того, помочь в этом отношении может формирование креативно-творческого отношения к другим людям, интереса к проявлениям их индивидуальности, умения оценить, признать успех, достижение, приоритет того, кто находится рядом.

Результативными в деле воспитания творческой индивидуальности могут стать такие направления, как:

- проведение комплексной диагностики психофизиологических, социальных, нравственных и других особенностей учащихся, уровня развития отдельных личностных сфер, доминантности какой-либо из них; этому сопутствует соблюдение профессиональной тайны и передача необходимой и возможной информации воспитанникам или их родителям;

- знакомство с многообразием способов самопознания и самодиагностики;

- введение в учебные программы курсов типа «Познай самого себя», «Твои возможности, Человек», «Человековедение» и др.;

- проведение тренингов по развитию креативных характеристик мышления, эмоционально-волевой сферы, по самопрезентации, саморефлексии и т. д.;

— организация занятий по ТРИЗу (теории решения изобретательских задач), развитие личных форм урочной и внеурочной творческой деятельности;

— создание ситуаций выбора в различных сферах жизнедеятельности с последующим анализом, имитационное моделирование таких ситуаций;

— знакомство с жизнью и деятельностью замечательных людей, проявивших себя в истории отечества, в мировой истории как яркие индивидуальности;

— проведение совместно со сверстниками, учителями, родителями дел, позволяющих предъявить положительные результаты творческой деятельности и приобрести опыт индивидуального, группового, коллективного творчества (фестивали, работа школьных театров, орудий, ансамблей, кружков, объединений, тематические вечера, выставки, олимпиады, соревнования, презентации), в том числе в сфере общения и отношения с людьми;

— включение учащихся в деловую сферу, в самостоятельную предпринимательскую деятельность, связанную с цивилизованным бизнесом.

2.9. ПЕДАГОГИКА ТВОРЧЕСТВА

Гений падает с неба... Но на один раз, когда он встречает ворота дворца, приходится сто случаев, когда он пролетает мимо.

Д. Дидро

Если проследить историю человеческой цивилизации (или хотя бы историю средиземноморской, европейской цивилизаций), то нельзя не заметить один потрясающий воображение факт: гении и замечательные люди очень часто, с какой-то удивительной закономерностью появлялись то тут, то там — вспышками, группами. Одна такая вспышка произошла в золотой век Древних Афин, в век Перикла. У этого государственного деятеля буквально за столом одновременно собирались такие признанные во всем цивилизованном мире гении, как скульптор Фидий, создатель бессмертных трагедий Софокл, философы Сократ и Платон, Анаксагор, Зенон и Протагор. Почти все они были коренными гражданами Афин — города, который едва насчитывал 60 тысяч свободных граждан. И по-

что все вышеназванные гении сформировались на месте, не приехав из других районов Греции. Но никакие данные генетики не позволяют думать, что афиняне наследственно превосходили окружающие их народы. Следовательно, откуда же такой «выброс» гениев?

Весь секрет заключается в среде, стимулирующей тот или иной вид дарования, творчества, деятельности. Все эти люди принадлежали к одной социальной прослойке со стойкими традициями, подкрепленными социальной преемственностью. В общении друг с другом, во взаимном влиянии друг на друга, а также благодаря тому, что их творчество было нужно не только узкому кругу ценителей, но и широким массам свободного городского люда, все они просто смогли реализовать присущие им задатки.

Перенесемся в Италию XIII века. В плодороднейшей долине реки По, на перекрестке дорог с востока на запад и с севера на юг происходят важные и уже неизгладимые перемены. Пополаны (торговцы и ремесленники) Флоренции, добившись отмены крепостного права, создали тем самым мощную прослойку городского люда, который уже был способен понимать живопись, архитектуру, музыку, — ведь не следует забывать, что люди еженедельно проводили по многу часов в храмах (католическая церковь, помимо 52 воскресений, имеет ежегодно еще полсотни праздников). В церкви этот городской люд сначала глазел, потом глядел, а затем разглядывал скульптурные и художественные произведения, сначала «хлопал ушами», не слушая музыку, а потом начал ее слушать и даже понимать.

В XIV веке во Флоренции от восьми до десяти тысяч людей ходили в начальную школу, не менее тысячи — в среднюю и от пятисот до шестисот юношей ежегодно посещали высшие учебные заведения. Как при этом не наступить Возрождению?

Эпоха Возрождения — это эпоха массового устремления к культуре, знаниям, искусству, массового спроса на живопись и живописцев не только со стороны меценатов. Это эпоха массового спроса на грамотных людей. Во множестве мастерских одаренные ученики, соревнуясь, обсуждая, критикуя, участь, создавали ту своеобразную атмосферу, ту «критическую массу», при которой начинается ценная реакция творчества, при которой неизбежно должны вспыхивать особо одаренные и целеустремленные гении типа Микеланджело и Леонардо.

В итоге напрашивается вывод: везде, где бы ни появлялись идеальные или даже оптимальные условия, общественный спрос, социальный заказ на тот или иной талант, обязательно этот спрос

выносил на свет большое число особо одаренных или даже гениальных людей.

При всем этом частота зарождения потенциальных гениев во все эпохи и у всех народов одинакова, но реализовавших себя намного меньше. Поэтому необходимо изучать природу возникновения талантливых людей, в том числе и педагогов, а тем более тщательно готовить почву для их успешной реализации.

Любой директор школы должен понимать, что талантливые люди, как правило, самобытны в общении, в коллективе это «неудобные люди», но ради высокой педагогики необходимо терпеть их оригинальность, следуя завету Н. Рериха: «Попробуйте прожить хотя бы один день, не вредя друг другу». Бедность порождает экстремизм. Образование делает страну богатой. Поэтому мы обречены в будущем создавать благодатные условия для педагогического творчества, для самореализации талантливых педагогов. Иначе страна не может думать о своем будущем.

Е. Торренс выделяет следующие творческие методы в преподавании:

- признание ранее не признанных или не использованных возможностей;
- уважение желания ученика работать самостоятельно;
- умение воздерживаться от вмешательства в процесс творческой деятельности;
- предоставление ученику свободы выбора области приложения сил и методов достижения цели;
- индивидуализированное применение учебной программы в зависимости от особенностей учеников;
- создание условий для конкретного воплощения творческих идей;
- предоставление возможности вносить вклад в общее дело группы;
- поощрение работы над проектами, предложенными учениками;
- исключение какого-либо давления на детей;
- подчеркивание положительного значения индивидуальных различий;
- уважение потенциальных возможностей отстающих;
- демонстрация энтузиазма;
- создание ситуаций, при которых слабые учащиеся тесно работают с сильными;
- поиск возможных точек соприкосновения фантазии с реальностью;

- одобрение результатов деятельности детей в какой-либо одной области с целью побудить желание испытать себя в других видах деятельности;
- оказание авторитетной помощи детям, высказывающим отличное от других мнение и в связи с этим испытывающим давление со стороны своих сверстников;
- извлечение максимальной помощи из хобби, конкретных увлечений и индивидуальных наклонностей.

Трудно что-либо добавить к квинтэссенции мыслей, являющихся итогом многолетнего изучения педагогики творчества. Свести в какую-то систему педагогические технологии в этой сфере деятельности невозможно, так как определяющими факторами являются возраст детей, их подбор в классном коллективе, характер учебной дисциплины, название темы и многое другое. Поэтому лучше обратиться к рассмотрению сквозь призму гуманистической педагогики на конкретных примерах.

Пример 1. Интегрированный урок природоведения и изобразительного искусства во 2-м классе. Тема занятия: «Осень»

В первой части сдвоенного урока учитель начальных классов в форме беседы с детьми анализирует особенности времен года, позитивы и негативы каждого из них; уточняет детали хозяйственной деятельности человека зимой, весной, летом и осенью; демонстрирует дары осени — цветы, фрукты и овощи; предлагает учащимся вспомнить стихи об осени. Дети слушают музыку на осенние темы, в частности «Времена года» П.И. Чайковского, анализируют классические произведения русской живописи. Затем в полилог вступает учитель изобразительного искусства. Он предлагает учащимся выявить характерные краски осени — золотая осень!

После перерыва, на втором уроке учащиеся выполняют творческое задание — «Осень в городе» (для городских школ) или «Осень в деревне» (для сельских школ). Рисунок выполняется под музыку Э. Грига «Лебедь» или П.И. Чайковского «Жатва», «Охота», «Осенняя песня», «На тройке» из «Времен года».

Мы неоднократно убеждались в том, что результатом такого урока даже в обычной школе оказываются работы учащихся, достойные любого вернисажа.

Примечание: Весьма важно в конце второго часа вывесить все работы на доске и дать возможность авторам прокомментировать их.

Пример 2. Творчество детей на уроках развития речи

Язык и речь изначально связаны с человеческим существованием в мире. Язык возникает и развивается с возникновением и становлением человеческого общества, будучи последствием этого социального процесса и его условием.

Ушедший XX век показал сокрушительную и даже разрушительную силу слова.

Язык — это система знаков, с помощью которой можно общаться, мыслить и выражать себя, свое отношение к миру и другим людям. Язык потому и способен служить средством общения людей, что он обладает возможностью обобщения, закрепления некой внеличностной, внесубъективной, общезначимой информации, позволяющей нам осмысливать и мир, и самих себя.

По мнению специалистов, ребенок овладевает разговорно-бытовой речью к 8 годам. Он еще не знает литературно-книжного языка, хотя отдельные обороты речи, услышанные в разговорах взрослых, по радио, телевидению, оседают в его памяти. Освоение языка в этот период идет очень активно, естественно и непринужденно. Почти все дети обладают врожденным языковым чутьем, фонетическим слухом, легко творят новые слова, получают несомненное удовольствие от словесной игры. Здесь талант детей столь же очевиден, как и в их рисунках, театральных играх, в необычайной активности познания мира. В психике ребенка обнаруживаются важнейшие характеристики творческой личности. И все же ставить знак равенства между творческой активностью детей и творчеством в контексте человеческой культуры ни в коем случае нельзя, впрочем, так же как нельзя недооценивать эти творческие потенции. Великое педагогическое умение и искусство как раз и заключается в том, чтобы тонко соединить живую непосредственность видения, переживания, мышления ребенка с направленным освоением знаний, навыков, способов постижения действительности. Саморазвитие ребенка и осуществление в педагогических действиях определенных, сознательно поставленных целей должны органически слиться.

Культура речи не ограничивается грамотностью письма, правильным произношением, а непременно выступает как необходимый момент целостной культуры личности, отражая эту культуру в себе и разнообразно в ней отражаясь.

В языке передается не только логическое содержание, но и эстетическое впечатление. Слово обладает чувственным тоном,

многозначностью, образностью. Б.Л. Пастернак писал, что музыка слова — явление совсем не акустическое и состоит не в благозвучии гласных и согласных, отдельно взятых, а в соотношении значения речи.

Школа должна воспитать любовное отношение, вкус к слову, но выполнить эту задачу можно только при ясном понимании того, что речевая культура — не автономная область воспитательной работы на уроках, а составная часть общей культуры личности. Эту задачу можно решить, используя интегрированный подход к развитию речи в школе.

Существенным является формирование определенного комплекса речевых умений, необходимого школьнику в овладении словом, предложением и связной речью.

Речевое умение — умение специфическое. Оно выступает одновременно как частное и как обобщенное умение, которое связано с усвоением самых различных предметов. Речевые умения, которые формируются в процессе обучения русскому языку, на основе той функции, какую они реализуют в речи, классифицируются на:

- речевые умения, локализирующиеся в пределах одной языковой единицы, — орфоэпические, лексические, грамматические;
- речевые умения устной и письменной речи — коммуникативные, стилистические, синтаксические.

Речевые умения групп взаимосвязаны: первая позволяет определить языковое оформление текста, а вторая — смысловую сторону в связном устном или письменном высказываниях.

Реализации взаимосвязи развития речи и художественного творчества детей служит рациональная организация активной деятельности учащихся на уроке. Взаимосвязанное обучение возбуждает интерес к знанию. Глубокий интерес формируется под воздействием как содержания материала, так и приемов, которые заставляют учащихся думать, совершать поиск.

Развитие речи объединяет изучение грамматики и правописания, с одной стороны, и обучение чтению, с другой, и выражается в определенном комплексе речевых умений, связанных с овладением не только предложением, лексикой родного языка, но и умениями связно и образно передавать мысли.

Система уроков развития речи — один из основных элементов общего языкового и эстетического воспитания. Среди множества задач развития коммуникативных умений младших школьников возникает и задача разработки принципов и методов взаимодействия искусства слова и изобразительного искус-

ства и развития коммуникативных и художественно-творческих способностей учащихся в наиболее полном раскрытии с их помощью специфики изучаемых искусств.

Сейчас интеграция этих искусств используется не в полной мере. Такая ситуация требует определения единой внутренней структуры художественного образования в целом, создания системы художественного образования, пересмотра содержания образования (знаний, умений, навыков, уровня творческого развития и воспитанности), постоянного использования межпредметных связей, активизации на уроках комплекса искусств.

Активизация взаимосвязи с изобразительным искусством и использование комплекса искусств в учебно-воспитательной работе на уроках развития речи призваны формировать высокую языковую культуру и внутреннее единое художественно-эстетическое сознание.

В современной педагогической практике широко используется иллюстративный принцип для активизации взаимосвязи с изобразительным искусством в процессе приобщения школьника к речевой культуре. В целях более глубокого и творческого освоения речевых навыков учитель привлекает произведения изобразительного искусства. Иллюстративный принцип широко распространен в практике.

Целью такой интеграции является формирование творческого подхода к языковому образованию, глубокого понимания изучаемого, установление органической связи между искусством слова и изобразительным искусством, более основательное понимание особенностей каждого из них.

Именно так, в условиях взаимосвязи языкового обучения и художественного творчества, более успешно формируется не только определенный комплекс речевых умений у ребенка, но и полноценная «языковая личность».

Пример 3. Декоративно-прикладная деятельность с использованием материалов, собранных на экскурсии

Предложите детям коллективно или индивидуально сделать картину из морских раковин, мелких камней, растений и других элементов флоры и фауны (методом наклеивания на лист фанеры, ДВП или картона). Лучший клей — ПВА. Предварительно обсудите эскизы картин.

Устройте выставку детских работ в школе или на витринах крупных общественных зданий с обязательным указанием названий картин и фамилий исполнителей.

Такой прием повышает мотивацию творчества в дальнейшей учебной деятельности.

Пример 4. Устный журнал «Небылицы в лицах»

Мероприятие проводится в виде соревнования. Группа детей делится на две команды. Каждая команда — это так называемая редакция журнала. У каждого члена редакции свой порядковый номер. Ведущий начинает сказку:

Жил-был маленький Винтик. Когда он появился на свет, то был очень красивый, блестящий, с новенькой резьбой и восемь гранями. Все говорили, что его ждет великое будущее. Он вместе с некоторыми винтиками будет участвовать в полете на космическом корабле. И вот наконец настал тот день, когда Винтик очутился на борту огромного космического корабля...

На самом интересном месте ведущий останавливается со словами: «Продолжение следует в журнале "...» в номере...» Ребенок, у которого в руках этот номер, должен подхватить нить сюжета и продолжить рассказ. Ведущий внимательно следит за повествованием, в нужном месте прерывает. Ребенок должен сказать: «Продолжение следует в журнале "...» в номере ...» Прервать сказку может ведущий словами: «Окончание в журнале "...» в номере...»

В результате детского творчества главный герой побывал на многих планетах, встретился с инопланетянами. Однако дети, один раз сочинив продолжение о новой планете и ее жителях, повторяли затем то же самое, изменив лишь название планеты. В целом, этот вид деятельности показал, что детям трудно еще подключить свободное фантазирование. Они лучше справляются с работой по готовым шаблонам.

Пример 5. Игра «Презентация мира»

Предметное восприятие окружающее мира, свойственное детям (вот кошка, луна, скамейка, человек, палка и т. д.), с развитием ребенка преобразуется в социально-ценностное восприятие, когда подрастающий человек обнаруживает за предметами отношение, видит ценностные связи и взаимоотношения. Такое преобразование протекает незаметно, оно не обозначается каким-то резким переходом, когда вдруг простая «скамейка» превратилась бы в «место для отдыха старика, свидания для влюбленных» и т. д. Оно совершается в силу социализации личности, ее духовного развития, интеллектуального и эмоционального обогащения.

Смена предметного восприятия, однако, не всегда происходит вообще. Иногда мы видим человека, который живет среди предметов, фактов, случаев, но он выпадает из общественных отношений, культурных ценностей. Внешне — живет как все, в сущности — живет вне всех, так как исключен из системы ценностных отношений.

• Презентация мира» направлена, прежде всего, на перевод предметного восприятия мира в его ценностное восприятие. Предъявляется какой-либо предмет группе детей и предлагается описать роль этого предмета в жизни человека, зачем он для человечества, какую роль он играет в стремлении человека к счастью, какие отношения несет в самом себе, когда включен в повседневный быт. Таким образом, выявляется для детей духовная ценность материального предмета, смещаются границы духовного и материального, развивается способность к одухотворению и в конечном итоге помогает ребенку обрести свою личность, подняться над ситуацией, освободиться от внешне-предметной зависимости.

Для проведения данной работы избирается любой предмет, окружающий детей (нет смысла брать что-то не знакомое детям, как тостер или пуанты), задается вопрос о его роли в жизни человека, материальном и духовном предназначении, а также вопрос о личном отношении ребенка к данному предмету. Необходимо создать надлежащую атмосферу, так чтобы все его достоинства и особенности были подчеркнуты, как ценность общечеловеческой культуры. Дети поочередно высказывают свои соображения. При этом они подходят к предмету, берут его в руки, демонстрируя всей группе, раскрывая то содержание, которое обнаружено ими.

Делая вывод, хочется сказать о довольно высоком ценностном восприятии детьми реальности. Поражает их готовность и умение рассуждать, строить выводы, общий высокий уровень интеллекта. В дальнейшем можно усложнить работу, предлагая детям самим выбрать предмет презентации. Им может стать явление, событие, факт, процесс.

Пример 6. Игра «Что на что похоже?»

Развитие воображения играет большую роль в творческом воспитании личности ребенка. Необходимо как можно больше включать в практику виды деятельности, направленные на активизацию процессов воображения.

Данное мероприятие проводится в форме игры. В ней могут

участвовать до 30 детей, роль ведущего лучше взять на себя учителю, воспитателю. Дети с помощью ведущего выбирают 2—3 человека, которые должны на несколько минут быть изолированы от общей группы. В это время все остальные загадывают какое-то слово, желательно предмет. Затем приглашаются изолированные ребята. Их задача — отгадать то, что было загадано с помощью вопроса: «На что это похоже?» Например, если загадано слово «бантик», то на вопрос: «На что это похоже?» из зала могут поступать такие ответы: «На пропеллер у самолета» и т. д. Как только водящие догадываются о том, что было загадано, ведущий меняет их, и игра повторяется снова.

Безусловно, такая работа полезна.

Пример 7. Диалог «Фотомомент»

Эта форма групповой деятельности также направлена на развитие воображения. Однако ее эффективность ниже, чем эффективность описанной выше деятельности. Прежде всего потому, что объектом активного развития здесь выступает лишь водящий.

Опишу методику проведения мероприятия. Проведя краткую беседу на тему «Что такое фотомомент», разъяснив смысл этого слова, воспитатель вводит ребенка в мир фотографии: люди на память о каких-то событиях хотят всегда что-то оставить, часто это бывает фотография. Фотографии бывают разные: смешные и печальные, маленькие и большие, цветные и черно-белые, а бывают фотографии, где люди вставляют свое лицо в маленькое окошечко, вырезанное в картине с изображением животных, знаменитых людей.

Затем дети выбирают одного водящего, который вставляет свое лицо в такую вот картину, не зная, что на ней нарисовано. Его задача — отгадать, кого он изображает, задавая наводящие вопросы.

Пример 8. Театр «Рукавичка»

Форма игры определяет целенаправленное развитие чувственной сферы детей. Представляя тот или иной персонаж в различных ситуациях, ребята огорчаются, радуются, веселятся, сердятся, негодуют — эмоционально осваивают мир отношений и формы их проявления, что способствует более глубокому пониманию духовных связей в реальной жизни. Кроме того, используя народные литературные произведения, мы тем самым приобщаем детей к национальной культуре, русскому фольклору.

Цель работы — обучение выразительному чтению на основе подражания, многократного перечитывания, развития памяти, речи, простейших движений, умения говорить перед аудиторией.

Деятельность ребенка ориентирована на образец. В процессе общения воспитатель-взрослый своим примером обучает речи, движению, поведению, оказывает неназойливую помощь, если дети что-то забыли. Основа поведения взрослого — доброжелательность, разумность, спокойствие и заинтересованное участие.

Реквизит (куклы-рукавички) — это опора для воссоздающего воображения, понимания характера персонажа, предпосылка к раскрепощению чувств, движений, к свободе речи. Привлекает и значительная простота в изготовлении самих кукол: можно отыскать старые перчатки, варежки, а уже на их основе с помощью кусочков материи, разноцветной бумаги, пуговиц, иголки с ниткой, ножниц и фантазии можно сделать и дедку с бабкой, и мышку, и лису, и собачку и т. д.

Таблица 13

Факторы, способствующие учебно-творческой деятельности (исследования В.И. Андреева среди студентов Казанского университета)

Ранг фактора	Фактор	Значение медианы
1	Личность преподавателя	9,0
2	Творческие ситуации	8,7
3	Самостоятельная работа	8,5
4	Эвристические методы обучения	8,2
5	Общение с преподавателем	8,0
6	Благоприятный климат в группе	7,5
7	Коллективные формы работы	7,4
8	Общение с товарищами	7,4
9	Типовые ситуации с элементами творчества	6,9
10	Хорошо оборудованный кабинет	5,9
11	Типовые ситуации	3,6
12	Традиционные формы работы	3,2

В настоящее время не существует оптимальных программ для одаренных дошкольников или младших школьников. Надо надеяться, что соответствующие программы будут разработаны.

Исследования, проведенные профессором Казанского университета В.И. Андреевым, выявили неоценимую роль учителя в организации учебно-творческой деятельности учащихся и студентов (табл. 13).

3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

7.1. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОБЪЕКТИВНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ

*Плохой учитель преподносит истину,
хороший учит ее находить.*

А. Дистервег

7.1.1. Суть технологий

Понятие «технология обучения» на сегодняшний день не является общепринятым в традиционной педагогике. В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

С одной стороны, технология обучения — это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой, это наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство учителя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными образовательными задачами. Технология обучения — системная категория, структурными составляющими которой являются:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического взаимодействия;

- организация учебного процесса;
- ученик, учитель;
- результат деятельности.

Существует множество интересных определений сущности педагогических технологий — термина, ставшего довольно популярным в последнее десятилетие.

Технология — это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, в искусстве («Толковый словарь русского языка»).

Технология — это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель).

Технология обучения — это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов).

Педагогическая технология — совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

Педагогическая технология — это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

Педагогическая технология — это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков).

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).

Педагогическая технология — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Педагогическая технология — • системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

Педагогическая технология — содержательное обобщение, вбирающее в себя смыслы всех определений всех предыдущих авторов (Г.К. Селевко).

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено в трех проектах:

- научный;
- процессуально-описательный;
- процессуально-действенный.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Любая педагогическая технология основывается на том или ином философском фундаменте. Философские положения выступают как наиболее общие регулятивы, входящие в состав методологического обеспечения образовательной технологии. Философские позиции достаточно определенно прослеживаются в содержании образования, в содержании отдельных дисциплин. Однако часто в их идеологической направленности нет единства, поэтому содержание школьного образования не дает целостной картины мира, не имеет общей философской основы. Такой эклектичностью отличается содержание современного российского школьного образования.

Из великого множества философских направлений и школ в современных педагогических технологиях чаще всего встречаются следующие:

- материализм и идеализм;
- диалектика и метафизика;
- сциентизм и природосообразность;
- гуманизм и антигуманизм;
- антропософия и теософия;
- прагматизм и экзистенциализм.

Источниками педагогической технологии являются достижения педагогической, психологической и социальных наук, передовой педагогический опыт, народная педагогика, все лучшее, что накоплено в отечественной и зарубежной педагогике прошлых лет.

Понятие «педагогическая технология» шире, чем понятие «методика обучения». Технология отвечает на вопрос «Как наилучшим образом достичь целей обучения, управления этим процессом?» Технология направлена на последовательное воплощение на практике заранее спланированного процесса обучения (рис. 8).

Проектирование педагогической технологии предполагает выбор оптимальной для конкретных условий системы педагогических технологий. Оно требует изучения индивидуальных особенностей личности и отбора видов деятельности, адекватных возрастному этапу развития обучающихся и уровню их подготовленности.

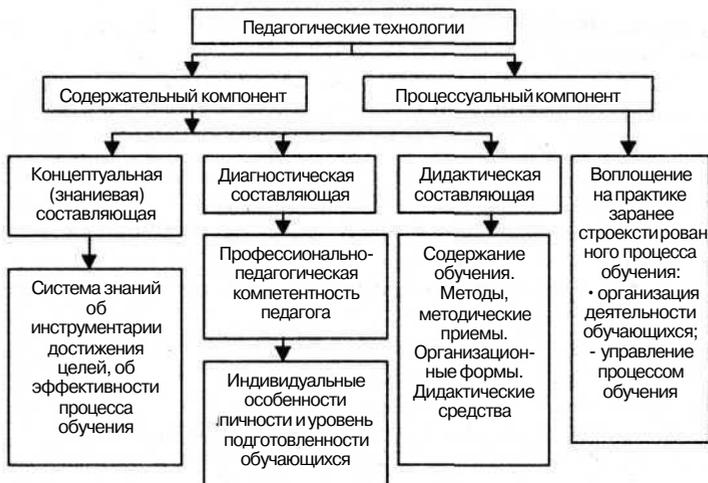


Рис. 8. Структура педагогической технологии по М.П. Сибирской

7.1.2. АКТУАЛЬНОСТЬ ВЫБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

С начала 90-х годов XX века ситуация в системе школьного образования осложнилась с появлением беженцев и мигрантов из стран СНГ и Чечни и беспрецедентным ростом контингента социальных сирот, т. е. детей-сирот при живых родителях. Заметный процент учащихся из обеспеченных семей является фактическими сиротами, так как старшим «некогда» заниматься воспитанием детей.

Еще одна негативная тенденция — постоянно возрастающий разрыв между потенциальным уровнем усвоения учебного материала учащимися и используемыми в школе педагогическими технологиями. По исследованиям Ростовского педагогического университета, в Северо-Кавказском регионе лишь 20—25% учителей общеобразовательной школы работают на профессионально-творческом уровне. В результате выпускники школ не знают элементарной орфографии и пунктуации, почти не читают художественной литературы, имеют смутные представления о современных концепциях естествознания, не знают мировой географии. По официальным данным ЮНЕСКО, российская молодежь за последние 40 лет по уровню интеллектуа-

лизации переместилась среди стран членов ООН со 2—3-го на 52—55-е места.

Все это обязывает нас в корне пересмотреть свое отношение к педагогическим технологиям как инструментарию учебного процесса и актуализировать их изучение. Многочисленными исследованиями доказано, что от выбранной педагогической технологии и степени ее адекватности ситуации и контингенту учащихся во многом зависит качество обучения.

7.1.7. КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В педагогической литературе представлены несколько классификаций педагогических технологий — В.Г. Гульчевской, В. Т. Фоменко, Т.Н. Шамовой и Т.М. Давыденко. В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г. К. Селевко (рис. 9). Ниже приводится краткое описание классификационных групп, составленное автором системы.

- **По уровню применения** выделяются *общепедагогические, частно-методические* (предметные) и *локальные* (модульные) технологии.

- **По философской основе:** *материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения, другие разновидности.*

- **По ведущему фактору психического развития:** *биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские* технологии. Сегодня общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным.

В принципе не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только какой-либо один-единственный фактор, метод, принцип — педагогическая технология всегда комплексна. Однако благодаря своему акценту на ту или иную сторону процесса обучения технология становится характерной и получает свое название.

- **По научной концепции усвоения опыта выделяются:** *ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие.* Можно упомянуть еще малораспространенные технологии *нейролингвистическо-го программирования и суггестивные.*

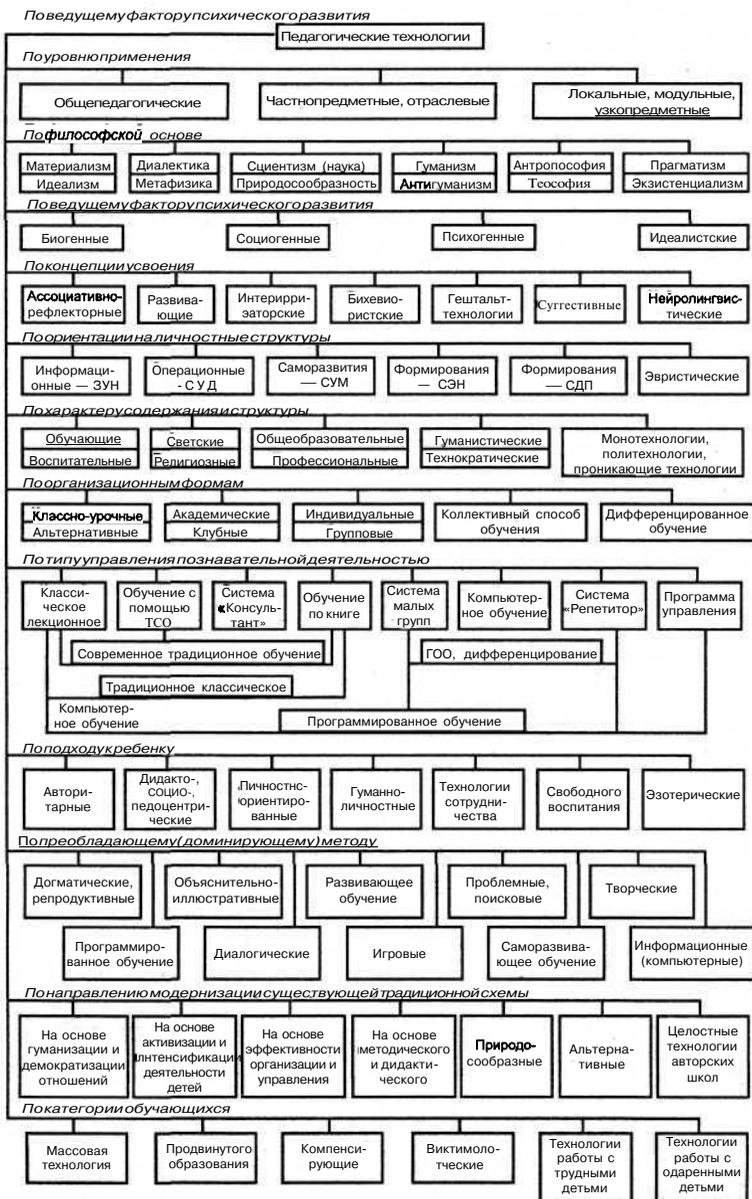


Рис. 9. Педагогические технологии (классификация по Г.К. Селевко)

- **По ориентации на личностные структуры:** *информационные технологии* (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам — ЗУН), *операционные* (формирование способов умственных действий — СУД), *эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные* (формирование сферы эстетических и нравственных отношений — СЭН), *технологии саморазвития* (формирование самоуправляющихся механизмов личности — СУМ), *эвристические* (развитие творческих способностей) и *прикладные* (формирование действенно-практической сферы — СДП).

- **По характеру содержания и структуры** называются технологии: *обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессиональноориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.*

В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, концепции, а в комплексных — комбинируется из элементов различных монотехнологий. Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии, играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют проникающими.

- **По типу организации и управления познавательной деятельностью** В.П. Беспалько предложена такая классификация педагогических систем (технологий). Взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть *разомкнутым* (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), *циклическим* (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), *рассеянным* (фронтальным) или *направленным* (индивидуальным) и, наконец, *ручным* (вербальным) или *автоматизированным* (с помощью учебных средств). Сочетание этих признаков определяет различные виды технологий (по В.П. Беспалько — дидактических систем), представленные в п. 1.4.4.

В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем, самыми распространенными из которых являются:

- *традиционная классическая классно-урочная система* Я.А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография);

- *современное традиционное обучение*, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами;

— *групповые и дифференцированные* способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора;

— *программированное обучение*, основывающееся на адаптивное программное управление с частичным использованием всех остальных видов.

Принципиально важной стороной в педагогической технологии является *позиция ребенка* в образовательном процессе, *отношение к ребенку* со стороны взрослых. Здесь выделяется несколько типов технологий:

а) *Авторитарные технологии*, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения.

б) Высокой степенью невнимания к личности ребенка отличаются *дидактоцентрические технологии*, которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения перед воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические технологии в ряде источников называют технократическими; однако последний термин, в отличие от первого, больше относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений.

в) *Личностноориентированные технологии* ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природного потенциала. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но субъект *приоритетный*; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии называют *еще антропоцентрическими*.

Таким образом, личностно ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

В рамках личностноориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

г) *Гуманно-личностные технологии* отличаются, прежде всего, своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они, отвергая принуждение, «исповедуют» идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы.

д) *Технологии сотрудничества* реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание занятия, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

е) *Технологии свободного воспитания* делают акцент на предоставлении ребенку свободы выбора и самостоятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

ж) *Эзотерические технологии* основаны на учении об эзотерическом («неосознаваемом», подсознательном) знании — Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс — это не сообщение, не общение, а *приобщение* к Истине. В эзотерической парадигме сам человек (ребенок) становится центром информационного взаимодействия со Вселенной.

Способ, метод, средство обучения определяют названия многих существующих технологий: *догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие* и др.

По категории обучающихся наиболее важными и оригинальными являются:

- массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика;
- технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.);
- технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т. п.);
- различные виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);
- технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

И наконец, **названия** большого класса современных технологий *определяются содержанием тех модернизаций и*

модификаций, которым в них подвергается существующая традиционная система.

Монодидактические технологии применяются очень редко. Обычно учебный процесс строится так, что конструируется не-которая полидидактическая технология, которая объединяет, интегрирует ряд элементов различных мототехнологий на основе какой-либо приоритетной оригинальной авторской идеи. Существенно, что комбинированная дидактическая технология может обладать качествами, превосходящими качества каждой из входящих в нее технологий.

Обычно комбинированную технологию называют по той идее (монотехнологии), которая характеризует основную модернизацию, вносит наибольший вклад в достижение целей обучения. По направлению модернизации традиционной системы можно выделить следующие группы технологий:

а) Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений. Это технологии с профессиональной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания.

К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека, Е.Н. Ильиной и др.

б) Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Примеры: игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е.И. Пассова и др.

в) Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения. Примеры: программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Пузик), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, И. Унт, В.Д. Шадриков), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И.Д. Первин, В.К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии и др.

г) Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ)

П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий М.Б. Воловича и др.

д) *Природосообразные, использующие методы народной педагогики*, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка: обучение по Л.Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушнеру, технология М. Монтессори и др.

е) *Альтернативные*: вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С. Френе, технология вероятностного образования А.М. Лобка.

ж) Наконец, примерами *комплексных политехнологий* являются многие из действующих систем авторских школ (из наиболее известных — «Школа самоопределения» А.Н. Тубельского, «Русская школа» И.Ф. Гончарова, «Школа для всех» Е.А. Ямбурга, «Школа-парк» М. Балабана и др.).

Т.Н. Шамова и Т.М. Давыденко предлагают следующий вариант подхода к технологиям (табл. 14).

Весьма интересную классификацию педагогических технологий предложил профессор Ростовского государственного университета В.Т. Фоменко:

Технологии, предполагающие построение учебного процесса на деятельностной основе

Традиционное обучение оценивается как малодетельностное, излишне созерцательное, в противовес чему и используется эта технология. Она предполагает несколько планов действий:

- предметный план действий;
- внешнеречевой план действий;

— свернутый, или сокращенный, план действий, т. е. «про себя». Обучение, в особенности в старших классах, в большинстве случаев является словесным, и это обстоятельство — один из гносеологических источников формальности знаний учащихся. Чтобы реализовать внешнеречевую деятельность учащихся, новаторы находят выход: запись каждым учеником собственной речи на пленку с последующим прослушиванием. Необходимо помочь учащимся пересмотреть свое отношение к домашней работе (прочитав сложный материал, проложи, пересказывая, тропу в буреломе понятий, событий, фактов, с которыми только что имел дело при выполнении домашней работы).

Действия «про себя» — это план таких действий, которые сжимают, уплотняют в сознании ребенка информацию в более емкие категории. Реализации такого плана действий, т. е. «про

Таблица 14

Классификация современных образовательных технологий

«Школа»	Цель школы	Естественно-научная основа	Философские основы	Психологические основы	Педагогические основы	Роль учителя	Роль ученика	Образовательные технологии
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Традиционная «Школа знаний». Ребенок — носитель навыка	Воспитание личности с заданными свойствами. ЗУН + СУД	Классическая механика	Дж. Локк: «Ребенок рождается с душой чистой, как доска»	Ассоциативно-рефлекторная теория	Педагогика Я.А. Коменского, XVII в. (принципы научности, наглядности, природосообразности, последовательности, доступности, сознательности, активности)	Умелец, знающий, «как надо»	Школяр. жаждущий делать «как надо, как полагается, как делают взрослые»	1. Технология объяснительно-иллюстративного обучения. 2. Лекционно-семинарско-зачетная система. 3. Технология крупно-блочного изучения (П.М. Эрдниев). 4. Технология перспективно-опережающего обучения (С.Н. Лысенкова). 5. Технология на основе системы эффективных уроков (А. Окунев и др.)
	ЗУН + СУД Познавательные и творческие способности	Технологии на основе		визации и интенсификации деятельности учащихся				6. Технология проблемного обучения. 7. Технология игрового обучения.
	ЗУН + СУД			Ассоциации + деятельность				8. Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Технологии дифференцированного обучения								
	ЗУН + СУД ЗУН + эстетически- нравственное развитие							9. Технология внутри- классной дифферен- циации (Н.П. Пузик). 10. Технология уров- ней дифференциации на основе обязатель- ных результатов (8.В. Фирсов). 11. Технология по- этапного обучения фи- зике (НИ. Палтышев) 12. Технология уров- невой дифференциа- ции (В.В. Пикан). 13. Интегральная технология (В.В. Гузеев).
Технологии индивидуализации обучения								
	ЗУН + СУД							14. Адаптивная систе- ма обучения (АС. Гра- ницкая). 15. Технология инди- видуализированного обучения (И. Унт). 16. Технология обуче- ния на основе индивидуально- ориентированного учебного плана (В.Д. Шадриков). 17. Технология проектного обучения. 18. Технология про- граммированного обу- чения.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
								<p>19. Информационная технология обучения.</p> <p>20. Технология коллективного обучения (В. Дьяченко).</p> <p>21. Технология модульного обучения.</p> <p>22. Технология проблемно-модульного обучения.</p> <p>23. Технология В.М. Монахова.</p>
Школа развития	<p>Развитие ученика СУД.</p> <p>Развитие психических процессов.</p> <p>Общее развитие.</p> <p>Творческие способности</p>	Релятивистская физика	Гегель, Э. Ильенков	Деятельностная история	Песталоцци И., Дистервег, К.Д. Ушинский	<p>Формирует, лепит, выстраивает общение с учеником, учебную деятельность.</p> <p>Учитель ставит цепь, ученик принимает ее</p>	<p>Ребенок — субъект учебной деятельности (но не полностью) (манипуляция)</p>	<p>24. Технология развивающего обучения Д.Б. Эльчина — В.В. Давыдова.</p> <p>25. Система развивающего обучения В.Н. Занкова.</p> <p>26. Технология технического творчества (ТРИЗ, Г. Альтшуллер).</p> <p>27. Технология творческого развивающего обучения [И.П. Волков].</p> <p>28. Технология воспитания общественного творчества -КТД (И.П. Иванов).</p> <p>29. Система музыкально-творческого образования Д. Кабалевский).</p> <p>30. Система художественного воспитания [М. Иенский].</p> <p>31. Система формирования литературного творчества (В. Левина).</p>

Окончание табл. 14

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Школа социализации								
Школа социализации		Овладение культурой общества, адаптация в нем	Л.Н.Толстой, М. Бахтин	Ассоциативно-рефлекторная деятельность		Автор	Автор	32. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре ЕИ. Пасов). 33. Технология диалога культур. 34. Технология М. Монтессори. 35. Игровые технологии, ориентированные на социализацию личности. 36. Технология свободного труда (С. Френе). 37. Технологии мастерских. 38. Гуманно-личностная технология Ш. Амонашвили. 39. Система Е.П. Ильина. 40. Вальдорфская педагогика

себя», должна способствовать компьютерная оснащенность учебного процесса (управление мыслительной деятельностью посредством компьютера, переходящее в самоуправление). Поэтому необходимо внедрять компьютерные учебные программы — в этом надежда на улучшение дела.

Характеризуя же технологию в целом, надо подчеркнуть, что все три плана действий должны быть сбалансированно представлены в нашем бескомпьютерном пока обучении.

Технология, предполагающая построение учебного процесса на концептуальной основе

Концептуальная основа предполагает:

- вычленение единой основы;
- вычленение сквозных идей курса;
- вычленение межпредметных идей.

Истинный учитель приходит на урок с гибкой моделью предстоящего процесса в голове, которой и предусматривается динамическая дозировка содержания с дифференциацией на более существенное и менее существенное. Для чего она необходима? Освоенное ребенком ключевое понятие есть та «вершина», с которой хорошо обозревается все поле фактов, охватываемое этим понятием, оно становится ориентиром действий высокого уровня обобщений.

Рассматриваемая технология означает вычленение сквозных идей учебного процесса. Это необходимо для того, чтобы не было перекосов в пределах такой крупной единицы образовательного процесса, как учебный курс. Хотя перекося на отдельном уроке не страшен. Вспомним В.А. Сухомлинского, его слова о том, что не тот урок хорош, который прошел строго по плану, а тот, на котором, возможно, были отклонения от плана, но который учитель смог адаптировать к возникшей ситуации процесса. Допущенный учителем в силу ситуации «перекося» урока в одну сторону может быть исправлен «перекося» другого урока в иную сторону, так что общая равнодействующая процесса будет «правильной». Если же «перекося» учебного курса — это плохо.

Наконец, рассматриваемая технология предписывает вычленение межпредметных идей. Итогом рассматриваемого построения учебного процесса являются особо ценные межсистемные способы мышления (здесь необходимы интегрированные курсы).

Технология, предполагающая построение учебного процесса на крупноблочной основе

Такая технология является альтернативной тем технологиям, которые ориентируют на последовательное построение

обучения. Последнее хорошо иллюстрируется таким примером, как последовательное изучение личных, определенно-личных, обобщенно-личных, неопределенно-личных, безличных предложений в курсе русского языка. Оно осуществляется в течение целого ряда уроков. Поскольку между предложениями можно усмотреть закономерность — нарастание определенности, то это позволяет все предложения изучать на одном уроке, что даст лучшие результаты.

Крупноблочная технология (научная разработка Н. Эрдниева и В. Шаталова) предполагает ряд интересных в дидактическом отношении приемов, например объединение нескольких правил, определений, характеристик в одном определении, одной характеристике, что увеличивает их информативную емкость.

Крупноблочная технология имеет свою двухлинейную логическую структуру урока: повторение «по связи» осуществляется в течение всего урока и служит своевременным фоном, на котором изучается новый материал.

Этой технологией предъявляются свои требования к использованию в обучении наглядных средств. Речь идет о сбережении во времени и пространстве ассоциативно связанных схем, чертежей, диаграмм. На этом (симметрия, полусимметрия, асимметрия) основаны получившие распространение опорные сигналы. Объединение материала в очень крупные блоки (вместо 80—100 учебных тем — 7-8 блоков) может привести к новой организационной структуре учебного процесса. Вместо урока основной организационной единицей может стать учебный день (биологический, литературный). Создается возможность более глубокого погружения учащихся в изучаемый предмет. Четыре урока, например, литературы по 30 минут. У М. Шетинина трижды-четырежды повторяются в течение учебного года предметные недели.

Технология, предполагающая построение учебного процесса на опережающей основе

Классическая дидактика ориентирована на обучение от известного к неизвестному: иди, так сказать, вперед, глядя назад. Новая дидактика, не отрицая пути движения от известного к неизвестному, в то же время обосновывает принцип перекрестной деятельности учителя, на линии которой располагаются опережающие задания, опережающие наблюдения и опережающие эксперименты как разновидности опережающих заданий, изложенных с элементами опережения. Перечисленное в совокупности называют опережением; оно

способствует эффективной подготовке учащихся к восприятию нового материала, активизирует их познавательную деятельность, повышает мотивацию учения, выполняет другие педагогические функции.

Идею опережения, положенную в основу обучения С. Лысенковой, С. Соловейчик назвал гениальной. В отличие от двухлинейной логической структуры урока, характерной для крупноблочного обучения, опережающая технология имеет трехлинейную структуру урока. Урок, построенный на опережающей основе, включает как изучаемый и пройденный, так и будущий материал. Складывается новая для дидактики система понятий, раскрывающая сущность опережения (ближнее опережение — в пределах урока, среднее — в пределах системы уроков, дальнее — в пределах учебного курса, межпредметные опережения).

Способный и опытный учитель видит будущее, знает не только свой предмет, каким-то шестым чувством чувствует, как настроены его ученики, стремится работать по опережающей системе.

Технология, предполагающая построение учебного процесса на проблемной основе

Распространенные объяснительно-репродуктивные технологии не в состоянии обеспечить развитие и саморазвитие учащихся. Они могут дать приращение знаний, умений, навыков, но не приращение развития. Чтобы обеспечить развитие, необходимо ввести учебный процесс «в зону ближайшего развития» (Л. Выготский, Л. Занков). Этим и обладает проблемное обучение. Оно предполагает наличие особого, внутренне противоречивого, проблемного содержания; но чтобы обучение приобрело проблемный характер, этого недостаточно.

Проблемы с объективной необходимостью должны возникнуть в сознании учащихся через проблемную ситуацию. Проблемная технология приведет к проблемному знанию. Следовательно, ученик должен уходить с урока с проблемой.

Обратим лишь внимание на то, что логическая структура проблемного урока имеет не линейный характер (одно-, двух-, трехлинейный), а более сложный спиралеобразный, «криволинейный» вид. Логика учебного процесса здесь проявляется очень зримо. Если в начале урока, предположим, поставлена проблема, а последующий ход урока будет направлен на разрешение проблемы, то учителю и учащимся периодически придется возвращаться к началу урока, к тому, как была поставлена проблема.

Технология, предполагающая построение учебного материала на личностно-смысловой и эмоционально-психологической основе, оказалась наименее научно разработанной

Личностно-смысловая организация учебного процесса предполагает создание эмоционально-психологических установок. Прежде чем изучать, например, теоретический материал, учитель посредством ярких образов воздействует на эмоции детей, создавая у них отношение к тому, о чем пойдет речь. Учебный процесс оказывается личностноориентированным. Снова вспомним В. Сухомлинского, писавшего, что «чтение есть прежде всего человеческие отношения, а подлинное обучение характеризуется обстановкой эмоционального пробуждения разума».

В педагогический инструментарий этой технологии входит создание эмоционально-психологических установок посредством ярких образов. Технология предполагает создание эмоционально-психологического фона, на котором разворачивается основное содержание урока; в ряде точек она пересекается с известными методами внушения, погружения и мозговой атаки. В качестве педагогического фактора используется высший класс эмоций — интеллектуальные и нравственные эмоции.

Технология, предполагающая построение учебного процесса на альтернативной основе

Одно из правил этой технологии гласит: излагай несколько точек зрения, подходов, теорий как истинные (в то время как истинной среди них является лишь одна точка зрения, теория, один подход).

Технология, предполагающая построение учебного процесса на ситуативной, прежде всего на игровой, основе.

Наблюдается слишком большой разрыв между академической и практической деятельностью, имитирующей реальную действительность и тем самым помогающей вписать учебный процесс в контекст реальной жизнедеятельности детей.

Технология, предполагающая построение учебного процесса на диалоговой основе

Диалогу, как известно, противостоит все еще имеющий широкое распространение учительский монолог.

Ценность диалога в том, что вопрос учителя вызывает у учащихся не только и не столько ответ, сколько, в свою очередь, вопрос. Учитель и учащиеся выступают на равных. Смысл диалога, таким образом, в том, что субъект-субъектные отношения реализуются на уроке не только в знаниевой, но и в нравственно-этической сфере.

Технология, предполагающая построение учебного процесса на взаимной основе

Это коллективные способы обучения, о которых подробно речь пойдет ниже.

Технологии, построенные на алгоритмической основе
(М. Ланда)

Технологии, построенные на программированной основе
(В. Беспалько)

Весь этот «веер» технологий может раскрываться и складываться в руках опытного педагога, потому что условия их применимости зависят от множества факторов; к тому же технологии между собой тесно взаимосвязаны, что видно из рис. 10.

Далее будут рассмотрены технологии, наиболее часто используемые на первой ступени обучения. Их диапазон определен возрастными особенностями ребенка, характером его мышления и восприятия, уровнем общего развития.

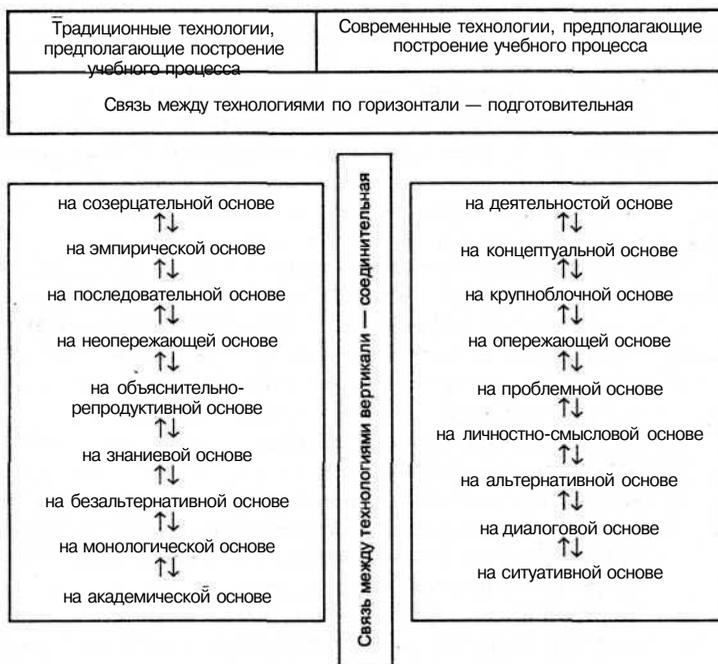


Рис. 10. Взаимосвязи между педагогическими технологиями (по В.Т. Фоменко)

7.2. ТРАДИЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

*Нет силы более могущественной,
чем традиция.*

Ф. Энгельс

Термин «традиционное обучение» подразумевает прежде всего классно-урочную организацию обучения, сложившуюся в XVII веке на принципах дидактики, сформулированных Я.А. Коменским, и до сих пор являющуюся преобладающей в школах мира.

Отличительными признаками традиционной классно-урочной технологии являются следующие:

— учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав на весь период школьного обучения;

— класс работает по единому годовому плану и программе, согласно расписанию. Вследствие этого дети должны приходить в школу в одно и то же время года и в заранее определенные часы дня;

— основной единицей занятий является урок;

— урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся класса работают над одним и тем же материалом;

— работой учащихся на уроке руководит учитель: он оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности и в конце учебного года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс;

— учебные книги (учебники) применяются в основном для домашней работы.

Учебный год, учебный день, расписание уроков, учебные каникулы, перемены, или, точнее, перерывы между уроками — атрибуты классно-урочной системы.

Цели обучения — подвижная категория, включающая, в зависимости от ряда условий, те или иные составляющие.

В советской педагогике цели обучения формулировались так:

— формирование системы знаний, овладение основами наук;

— формирование основ научного мировоззрения;

— всестороннее и гармоничное развитие каждого ученика;

— воспитание идейно убежденных борцов за коммунизм, за светлое будущее всего человечества;

— воспитание сознательных и высокообразованных людей, способных как к физическому, так и к умственному труду.

Таким образом, по своему характеру цель технологий обучения (ТО) — это воспитание личности с заданными свойствами.

По содержанию цели ТО ориентированы преимущественно на усвоение (знаний, умений, навыков) (ЗУН), а не на развитие личности (всестороннее развитие было декларацией).

В современной массовой российской школе цели несколько видоизменились — исключена идеологизация, снят лозунг всестороннего гармонического развития, произошли изменения в характере нравственного воспитания, но парадигма представления цели в виде набора запланированных качеств (стандартов обучения) осталась прежней.

Массовая школа с традиционной технологией по-прежнему является «школой знаний», сохраняет примат информированности личности над ее культурой, преобладание рационально-логической стороны познания над чувственно-эмоциональной.

Концептуальные положения

Концептуальную основу ТО составляют принципы педагогики, сформулированные еще Я.А. Коменским:

- научность (ложных знаний не может быть, могут быть только неполные);
- природосообразность (обучение определяется развитием, не форсируется);
- последовательность и систематичность (последовательная линейная логика процесса, от частного к общему);
- доступность (от известного к неизвестному, от легкого к трудному, усвоение готовых ЗУН);
- прочность (повторение — мать учения);
- сознательность и активность (знай поставленную учителем задачу и будь активен в выполнении команд);
- наглядность (привлечение различных органов чувств к восприятию);
- связь теории с практикой (определенная часть учебного процесса отводится на применение знаний);
- учет возрастных и индивидуальных особенностей.

Обучение — это процесс передачи знаний, умений и навыков, социального опыта от старших поколений подрастающему. В состав этого целостного процесса включаются цели, содержание, методы и средства.

Особенности содержания

Содержание образования в традиционной массовой школе сложилось еще в годы советской власти (оно определялось задачами индустриализации страны, погоней за уровнем образования технически развитых капиталистических стран, общей

ролью научно-технического прогресса) и по сей день является *технократическим*. Знания адресуются, в основном, к рассудочному началу личности, а не к ее духовности, нравственности. 75% учебных предметов школы направлено на развитие левого полушария, на эстетические предметы отводится лишь 3%, а духовному воспитанию в советской школе уделялось очень мало внимания.

Традиционная система остается *единообразной*, невариативной, несмотря на декларацию о свободе выбора и вариативности. Планирование содержания обучения — централизовано. Базисные учебные планы основываются на единых для страны стандартах. Учебные дисциплины (основы наук) определяют «коридоры», внутри которых (и только внутри) предоставлено двигаться ребенку.

Обучение обладает подавляющим приоритетом перед воспитанием. Учебные и воспитательные предметы не взаимосвязаны. Клубные формы работы занимают в объеме финансирования 3% от академических. В воспитательной работе процветают педагогика мероприятий и негативизм воспитательных воздействий.

Особенности методики

Традиционная технология представляет собой прежде всего авторитарную *педагогическую* систему требований, учение весьма слабо связано с внутренней жизнью ученика, с его многообразными запросами и потребностями, отсутствуют условия для раскрытия индивидуальных способностей творческих проявлений личности.

Авторитаризм процесса обучения проявляется в:

- регламентации деятельности, принудительности обучающихся процедур («школа насилует личность»);
- централизации контроля;
- ориентации на среднего ученика («школа убивает таланты»).

Позиция ученика: ученик — подчиненный объект обучающих воздействий, ученик «должен», ученик — еще не полноценная личность, бездуховный «винтик».

Позиция учителя: учитель-командир, единственное инициативное лицо, судья («всегда прав»); старший (родитель) учит; «с предметом к детям», стиль «разящие стрелы».

Методы усвоения знаний основываются на:

- сообщении готовых знаний;
- обучении по образцу;
- индуктивной логике от частного к общему;
- механической памяти;
- вербальном изложении;
- репродуктивном воспроизведении.

Процесс обучения как деятельность в ТО характеризуется **отсутствием самостоятельности**, слабой мотивацией учебного труда школьника. В составе учебной деятельности ребенка:

- самостоятельное целеполагание отсутствует, цели обучения ставит учитель;
- планирование деятельности ведется извне, навязывается ученику вопреки его желанию;
- итоговый анализ и оценивание деятельности ребенка производятся не им, а учителем, другим взрослым.

В этих условиях этап реализации учебных целей превращается в труд «из-под палки» со всеми его негативными последствиями (отчуждение ребенка от учебы, воспитание лени, лживости, конформизма — «школа уродует личность»).

Оценивание деятельности учащихся. Традиционной педагогикой разработаны критерии количественной пятибалльной оценки знаний, умений и навыков учащихся по учебным предметам. Требования к оцениванию: индивидуальность контроля, всесторонность, разнообразие форм, единство требований, объективность, мотивированность, гласность.

Однако в школьной практике ТО обнаруживаются *отрицательные стороны* традиционной системы оценок.

Количественная оценка — отметка — часто становится *средством принуждения*, орудием власти учителя над учеником, психологического и социального давления на ученика.

Отметка как результат познавательной деятельности часто *отождествляется с личностью* в целом, сортирует учащихся на «хороших» и «плохих».

Названия «троечник», «двоечник» *вызывают чувство ущербности*, унижения либо приводят к индифферентности, равнодушию к учебе. Ученик по своим посредственным или удовлетворительным оценкам сначала делает заключение о неполноценности своих знаний, способностей, а затем и своей личности («Я-концепция»).

Особо существует *проблема двойки*. Она является непереваемой оценкой, основанием второгодничества и отсева, т. е. решает во многом судьбу личности и в целом представляет большую социальную проблему. Текущая двойка вызывает отрицательные эмоции, рождает психологический конфликт ученика с самим собой, с учителем, предметом, школой, с семьей.

Традиционная форма обучения — классно-урочная (табл. 15).

К традиционным технологиям относят и *лекционно-семинарско-зачетную систему (форму)* обучения: сначала учебный материал преподносится классу лекционным методом, а

Положительные стороны	Отрицательные стороны
Систематический характер обучения	• Шаблонное построение, однообразие
Упорядоченная, логически правильная подача учебного материала	• Нерациональное распределение времени урока. • На уроке обеспечивается лишь первоначальная ориентировка в материале, достижение высоких уровней усвоения перекладывается на домашние задания
Организационная четкость	• Учащиеся изолируются от общения друг с другом. • Отсутствие самостоятельности
Постоянное эмоциональное воздействие личности учителя	• Пассивность или видимость активности учащихся. • Слабая речевая деятельность (среднее время говорения ученика — 2 минуты в день). • Слабая обратная связь. • Усредненный подход
Оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении	• Отсутствие индивидуального обучения

затем прорабатывается (усваивается, применяется) на семинарских, практических и лабораторных занятиях, и результаты усвоения проверяются в форме зачетов.

Представленные ниже сценарии уроков по различным дисциплинам дают учителю представление о практическом решении дидактических задач.

7.7. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Раздражительный наставник не навставляет, а раздражает.

Святитель Московский Филарет

7.7.1. ПРОИСХОЖДЕНИЕ

И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ

Попытки разгадать «тайну» происхождения игры предпринимались учеными разных научных направлений на протяжении не одной сотни лет. Диапазон предложенных ответов об истоках появления игры очень широк.

Проблема игры, по одной из концепций, возникла как слагаемое проблемы свободного времени и досуга людей в силу многих тенденций религиозного, социально-экономического и культурного развития общества. В древнем мире игры были средоточием общественной жизни, им придавалось религиозно-политическое значение. Древние греки считали, что боги покровительствуют игрокам, и поэтому Ф. Шиллер, к примеру, утверждал, что античные игры божественны и могут служить идеалом любых последующих видов досуга человека. В Древнем Китае праздничные игры открывал император и сам в них участвовал.

В советское время сохранение и развитие традиций игровой культуры народа, весьма деформированных тоталитарным режимом, начиналось с практики летних загородных лагерей, хранивших игровое богатство общества.

В мировой педагогике игра рассматривается как любое соревнование или состязание между играющими, действия которых ограничены определенными условиями (правилами) и направлены на достижение определенной цели (выигрыш, победа, приз).

Прежде всего следует учитывать, что игра как средство общения, обучения и накопления жизненного опыта является сложным социокультурным феноменом.

Сложность определяется многообразием форм игры, способов в них участия партнером и алгоритмами проведения игры. Социокультурная природа игры очевидна, что делает ее незаменимым элементом обучения. В процессе игры:

- осваиваются правила поведения и роли в них социальных групп класса (минимодели общества), переносимые затем в «большую жизнь»;

- рассматриваются возможности самих групп, коллективов, аналогов предприятий, фирм, различных типов экономических и социальных институтов в миниатюре;

- приобретаются навыки совместной коллективной деятельности, отрабатываются индивидуальные характеристики учащихся, необходимые для достижения поставленных игровых целей;

- накапливаются культурные традиции, внесенные в игру участниками, учителями, привлеченными дополнительными средствами: наглядными пособиями, учебниками, компьютерными технологиями.

7.7.2. ТЕОРИИ игры

Игра — одно из замечательных явлений жизни, деятельность как будто бесполезная и вместе с тем необходимая.

Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, игра оказалась весьма серьезной и трудной проблемой для научной мысли.

В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин. Различные исследователи и мыслители зарубежья нагромождают одну теорию игры на другую — К. Гросс, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, К. Бюлер, З. Фрейд и Ж. Пиаже и другие. Каждая из них как будто отражает одно из проявлений многогранного явления игры, и ни одно, по-видимому, не охватывает подлинной ее сущности.

Особой известностью пользуется теория К. Гросса. Он усматривает сущность игры в том, что она служит подготовкой к серьезной дальнейшей деятельности; в игре человек, упражняясь, совершенствует свои способности. Основное достоинство этой теории, завоевавшей особую популярность, заключается в том, что она связывает игру с развитием и ищет смысл ее в той роли, которую она в развитии выполняет. Основной недостаток — эта теория указывает лишь «смысл» игры, а не ее источник, не вскрывает причин, вызывающих игру, мотивов, побуждающих играть. Объяснение игры, исходящее из результата, к которому она приводит, превращаемого в цель, на которую она направлена, принимает у Гросса сугубо телеологический характер, телеология в ней устраняет причинность. А поскольку Гросс пытается указать источники игры, он, объясняя игру человека так же, как игры животных, ошибочно сводит их целиком к биологическому фактору, к инстинкту. Раскрывая значение игры для развития, теория Гросса по существу своему антиисторична.

В теории игры, сформулированной Г. Спенсером, который, в свою очередь, развил мысль Ф. Шиллера, источник игры усматривается в избытке сил: избыточные силы, не израсходованные в жизни, в труде, находят себе выход в игре. Но наличие запаса неизрасходованных сил не может объяснить направления, в котором они расходуются, того, почему они выливаются именно в игру, а не в какую-нибудь другую деятельность; к тому же играет и утомленный человек, переходя к игре как к отдыху.

Трактовка игры как расходования или реализации накопившихся сил, по мнению С.Л. Рубинштейна, является формалистской, поскольку берет динамический аспект игры в отрыве от ее содержания. Именно поэтому подобная теория не в состоянии объяснить игру.

Стремясь раскрыть мотивы игры, К. Бюлер выдвинул теорию функционального удовольствия (т. е. удовольствия от самого действия, независимо от результата) как основного мотива игры. Теория игры как деятельности, порождаемой удовольствием, является частным выражением гедонистической теории деятельности, т. е. теории, которая считает, что деятельность человека генерируется принципом удовольствия или наслаждения.

Как и динамическая теория Шиллера-Спенсера, гедонистическая теория упускает из виду реальное содержание действия, в котором заключен его подлинный мотив, отражающийся в той или иной эмоционально-эффективной окраске. Признавая определяющим для игры фактором функциональное удовольствие или удовольствие от функционирования, эта теория видит в игре лишь функциональное отправление организма.

Наконец, фрейдистские теории игры видят в ней реализацию вытесненных из жизни желаний, поскольку в игре часто разыгрывается и переживается то, что не удастся реализовать в жизни. Адлеровское понимание игры исходит из того, что в игре проявляется неполноценность субъекта, бегущего от жизни, с которой он не в силах совладать. Таким образом, круг замыкается: из проявления творческой активности, воплощающей красоту и очарование жизни, игра превращается в свалку для того, что из жизни вытеснено; из продукта и фактора развития она становится выражением недостаточности и неполноценности, из подготовки к жизни она превращается в бегство от нее.

Л.С. Выготский и его ученики считают исходным, определяющим в игре то, что человек, играя, создает себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, выполняя определенную роль, сообразно тем переносимым значениям, которые он при этом придает окружающим предметам.

Основные недостатки этой трактовки таковы:

— она сосредоточивается на структуре игровой ситуации, не вскрывая источников игры. Перенос значений, переход в мнимую ситуацию не является источником игры. Попытка истолковать переход от реальной ситуации к мнимой, как источник игры, могла бы быть понята лишь как отзвук психоаналитической теории игры;

— интерпретация игровой ситуации как возникающей в результате переноса значения и тем более попытка вывести игру из потребности играть значениями является сугубо интеллектуалистической;

— превращая хотя и существенный для высоких форм игры, но производный факт действия в мнимой (воображаемой) ситуации в исходный и потому обязательный для всякой игры, теория Л.С. Выготского произвольно исключает из нее те ранние формы игры, в которых ребенок не создает никакой мнимой ситуации. Исключая такие ранние формы игры, эта теория не позволяет описать игру в ее развитии.

Д.Н. Узнадзе видит в игре результат тенденции уже созревших и не получивших еще применения в реальной жизни функций действия. Снова, как в теории игры от избытка сил, игра выступает как плюс, а не как минус. Она представляется как продукт развития, притом опережающего потребности практической жизни. Это прекрасно, но серьезный дефект теории состоит в том, что она рассматривает игру как действия изнутри созревших функций, как отправление организма, а не как деятельность, рождающуюся во взаимоотношениях с окружающим миром. Игра превращается, таким образом, в формальную активность, не связанную с тем реальным содержанием, которым она как-то внешне наполняется. Такое объяснение «сущности» игры не может объяснить реальной игры в ее конкретных проявлениях.

7.7.7. Игра как метод обучения.

ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элемент более общей технологии;
- в качестве урока или его части (введение, контроль);
- как технология внеклассной работы.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации

педагогического процесса в форме разных педагогических игр. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обособлены, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Игра — школа профессиональной и семейной жизни, школа человеческих отношений. Но от обычной школы она отличается тем, что человек, обучаясь в ходе игры, и не подозревает о том, что чему-то учится. В обычной школе нетрудно указать источник знаний. Это учитель — лицо обучающее. Процесс обучения может вестись в форме монолога (учитель объясняет, ученик слушает) и в форме диалога (либо ученик задает вопрос учителю, если он чего-то не понял и в состоянии свое понимание зафиксировать, либо учитель опрашивает учеников с целью контроля). В игре нет легко опознаваемого источника знаний, нет обучаемого лица. Процесс обучения развивается на языке действий, учатся и учат все участники игры в результате активных контактов друг с другом. Игровое обучение ненавязчиво. Игра большей частью добровольна и желанна,

Основные функции игр

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учение во многом зависят от понимания учителя функций педагогических игр. Функция игры — ее разнообразная полезность. У каждого вида игры своя полезность. Выделим наиболее важные функции игры как педагогического феномена культуры.

Социокультурное назначение игры. Игра — сильнейшее средство социализации ребенка, включающее в себя как соци-

ально контролируемые процессы целенаправленного воздействия их на становление личности, усвоение знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу или группе сверстников, так и спонтанные процессы, влияющие на формирование человека. Социокультурное назначение игры может означать синтез усвоения человеком богатства культуры, потенций воспитания и формирования его как личности, позволяющей функционировать в качестве полноправного члена коллектива.

Функция межнациональной коммуникации. И. Кант считал человечество самой коммуникабельностью. Игры национальны и в то же время интернациональны, межнациональны, общечеловечны. Игры дают возможность моделировать разные ситуации жизни, искать выход из конфликтов, не прибегая к агрессивности, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни.

Функция самореализации человека в игре. Это одна из основных функций игры. Для человека игра важна как сфера реализации себя как личности. Именно в этом плане ему важен сам процесс игры, а не ее результат, конкурентность или достижение какой-либо цели. Процесс игры — это пространство самореализации. Человеческая практика постоянно вводится в игровую ситуацию, чтобы раскрыть возможные или даже имеющиеся проблемы у человека и моделировать их снятие.

Коммуникативная игра. Игра — деятельность коммуникативная, хотя по чисто игровым правилам и конкретная. Она вводит учащегося в реальный контекст сложнейших человеческих отношений. Любое игровое общество — коллектив, выступающий применительно к каждому игроку как организация и коммуникативное начало, имеющее множество коммуникативных связей. Если игра есть форма общения людей, то вне контактов взаимодействия, взаимопонимания, взаимоуступок никакой игры между ними быть не может.

Диагностическая функция игры. Диагностика — способность распознавать, процесс постановки диагноза. Игра обладает предсказательностью; она диагностичнее, чем любая другая деятельность человека, во-первых, потому, что индивид ведет себя в игре на максимуме проявлений (интеллект, творчество); во-вторых, игра сама по себе — это особое «поле самовыражения».

Игротерапевтическая функция игры. Игра может и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у человека в поведении, в общении с окружающими, в учении. Оценивая терапевтическое значение игровых приемов, Д.Б. Эльконин писал, что эффект игровой тера-

пии определяется практикой новых социальных отношений, которые получает ребенок в ролевой игре

Функция коррекции в игре. Психологическая коррекция в игре происходит естественно, если все учащиеся усвоили правила и сюжет игры, если каждый участник игры хорошо знает не только свою роль, но и роли своих партнеров, если процесс и цель игры их объединяют. Коррекционные игры способны оказать помощь учащимся с отклоняющимся поведением, помочь им справиться с переживаниями, препятствующими их нормальному самочувствию и общению со сверстниками в группе.

Развлекательная функция игры. Развлечение — это влечение к разному, разнообразному. Развлекательная функция игры связана с созданием определенного комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости как защитных механизмов, т. е. стабилизации личности, реализации уровней ее притязаний. Развлечение в играх — поиск. Игра обладает магией, способной давать пищу фантазии, выводящей на развлекательность.

3.34. Игровые мотивы и организация игр

Игровые формы обучения как никакая другая технология способствуют использованию различных способов мотивации.

1. Мотивы общения:

- учащиеся, совместно решая задачи, участвуя в игре, учатся общаться, учитывать мнение товарищей;
- при решении коллективных задач используются разные возможности учащихся;
- совместные эмоциональные переживания во время игры способствуют укреплению межличностных отношений.

2. Моральные мотивы:

в игре каждый ученик может проявить себя, свои знания, умения, свой характер, волевые качества, свое отношение к деятельности, к людям.

3. Познавательные мотивы:

— каждая игра имеет близкий результат (окончание игры), стимулирует учащегося к достижению цели (победе) и осознанию пути достижения цели (нужно затратить больше других);

— в игре команды или отдельные ученики изначально равны (нет отличников и троечников, есть игроки). Результат зависит от самого игрока, уровня его подготовленности, способностей, выдержки, умений, характера;

— обезличенный процесс обучения в игре приобретает личностные значения. Учащиеся примеряют социальные маски,

погружаются в историческую обстановку и ощущают себя частью изучаемого исторического процесса;

— ситуация успеха создает благоприятный эмоциональный фон для развития познавательного интереса. Неудача воспринимается не как личное поражение, а как поражение в игре и стимулирует познавательную деятельность (реванш);

— состязательность — неотъемлемая часть игры — притягательна для детей;

— в игре всегда есть некое таинство — неполученный ответ, что активизирует мыслительную деятельность ученика, толкает на поиск ответа;

— мысль ищет выход, она устремлена на решения познавательных задач. К педагогическим подходам организации детских игр, с нашей точки зрения, необходимо отнести ряд следующих моментов.

Выбор игры. Выбор игры в первую очередь зависит от того, каков ребенок, что ему необходимо, какие воспитательные задачи требуют своего разрешения. Если игра коллективная, необходимо хорошо знать, каков состав играющих, их интеллектуальное развитие, физическая подготовленность, особенности возраста, интересы, уровни общения и совместимости и т. п. Выбор игры зависит от времени ее проведения, природно-климатических условий, протяженности времени, светового дня и месяца ее проведения, от наличия игровых аксессуаров, от конкретной ситуации, сложившейся в детском коллективе. Цель игры находится за пределами игровой ситуации, и результат игры может выражаться в виде внешних предметов и всевозможных изделий (модели, макеты, игрушки, конструкторы, куклы и др.), «продуктов» художественного творчества, новых знаний.

Игра способна выступать средством получения чего-то, хотя источником ее активности являются задачи, добровольно взятые на себя личностью, игровое творчество и дух соревнования. В играх ребенком осуществляются цели нескольких уровней, взаимосвязанных между собой.

Первая цель — удовольствие от самого процесса игры. В этой цели отражена установка, определяющая готовность к любой активности, если она приносит радость.

Цель второго уровня — функциональная, она связана с выполнением правил игры, разыгрыванием сюжетов, ролей.

Цель третьего уровня отражает творческие задачи игры — разгадать, угадать, распутать, добиться результатов и т. п.

Предложение игры детям. Главная задача в предложении игры заключается в возбуждении интереса к ней, в такой постановке вопроса, когда совпадают цели воспитания и желания ребенка. В предложение игры входит объяснение ее правил и техники действий. Объяснение игры является моментом очень ответственным. Игру следует объяснять кратко и точно, непосредственно перед ее началом. В объяснение входит название игры, рассказ о ее содержании и объяснение основных и второстепенных правил, в том числе различие играющих, объяснение значения игровых аксессуаров.

Оборудование и оснащение игровой площадки, ее архитектура. Место игры должно соответствовать ее сюжету, содержанию, подходить по размеру для числа играющих, быть безопасным, гигиенически нормативным, удобным для детей; не иметь отвлекающих факторов.

Любой микромир игры во дворе, в школе требует своего архитектурного и смыслового решения, имеет игровой эстетический план, отвечающий требованию возраста детей, их стремлению к яркому, необъятному, героическому, романтическому, сказочному.

Разбивка на команды, группы, распределение ролей в игре. Игровым обычно называют коллектив детей, созданный для проведения игр. Игровая практика детей накопила немало демократических игротехнических примеров разделения на микроколлективы играющих, в частности жеребьевку, считалки.

Один из ответственных моментов в детских играх — распределение ролей. Они могут быть активными и пассивными, главными и второстепенными.

Распределение не должно зависеть от пола ребенка, возраста, физических особенностей.

Учитывая, какая роль особенно полезна ребенку, воспитатель использует следующие приемы:

- назначение на роль непосредственно взрослым;
- назначение на роль через старшего (капитана, водящего);
- выбор на роль по итогам игровых конкурсов (лучший проект, костюм, сценарий);
- добровольное принятие роли ребенком, по его желанию;
- очередность выполнения роли в игре.

При распределении командных ролей следует делать так, чтобы роль помогла неавторитетным укрепить авторитет, неактивным — проявить активность, недисциплинированным — стать организованными, детям, чем-то себя скомпрометировавшим, вернуть потерянный авторитет, новичкам и ребятам, сто-

ронящимся детского коллектива, — проявить себя, сдружиться со всеми.

Необходимо следить за тем, чтобы у роли было действие: роль без действия мертва, ребенок выйдет из игры, если ему нечего делать. Нельзя использовать в игре отрицательные роли, они приемлемы только в юмористических ситуациях.

Развитие игровой ситуации. Под развитием понимается изменение положения играющих, усложнение правил игры, смену обстановки, эмоциональное насыщение игровых действий. Участники игры социально активны постольку, поскольку никто из них не знает до конца всех способов и действий выполнения своих функциональных задач в игре. В этом заключен механизм обеспечения интереса и удовольствия от игры.

Основные принципы организации игры:

- отсутствие принуждения любой формы при вовлечении детей в игру,
- принцип развития игровой динамики;
- принцип поддержания игровой атмосферы (поддержание реальных чувств детей);
- принцип взаимосвязи игровой и неигровой деятельности;
- принципы перехода от простейших игр к сложным игровым формам; логика перехода от простых игр к сложным связана с постепенным углублением разнообразного содержания игровых заданий и правил.

Безусловно одно — воспитательная, образовательная ценность интеллектуальных игр зависит от участия в них педагогов.

Перед учителем стоят задачи:

- опираться на достижения предыдущего возраста;
- стремиться мобилизовать потенциальные возможности конкретного возраста;
- подготовить «почву» для последующего возраста, т. е. ориентироваться не только на наличный уровень, но и на зону ближайшего развития мотивов к учебной деятельности.

Урок, проводимый в игровой форме, требует определенных правил.

1. Предварительная подготовка. Надо обсудить круг вопросов и форму проведения. Должны быть заранее распределены роли. Это стимулирует познавательную деятельность.

2. Обязательные атрибуты игры: оформление, карта города, корона для короля, соответствующая перестановка мебели, что создает новизну, эффект неожиданности и будет способствовать повышению эмоционального фона урока.

3. Обязательная констатация результата игры.
4. Компетентное жюри.
5. Обязательны игровые моменты необучающего характера (спеть серенаду, проскакать на коне и т. п.) для переключения внимания и снятия напряжения.

Главное — уважение к личности ученика, не убить интерес к игре.

Конфуций сказал: «Учитель и ученик растут вместе». Игровые формы уроков позволяют расти как ученикам, так и учителю.

3.4. ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Дари себя детям!

Ш.А. Амонашвили

7.4.1. ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ

Принципиально важным моментом для понимания сущности педагогической технологии является определение позиции ребенка в образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослых. Здесь выделяется несколько типов технологий.

Авторитарные технологии — такой тип технологий в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения.

Высокой степенью невнимания к личности ребенка отличаются *дидактоцентрические технологии*, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения над воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические технологии в ряде источников называют технократическими.

Личностноориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализация ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не просто субъект, но субъект приоритетный; она является целью образовательной

системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии называют еще антропоцентрическими.

Сразу отметим неточность термина «личноориентированное образование». Правильнее говорить «индивидуальноориентированное образование», потому что все педагогические технологии являются личноориентированными, так как задаются целью развития и совершенствования личности ребенка. Однако, следуя сложившейся традиции, впредь индивидуальноориентированные технологии мы будем называть личноориентированными.

Личноориентированная технология представляет собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре внимания педагога — уникальная целостная личность ребенка, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. В отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционных технологиях здесь достижение личностью перечисленных выше качеств провозглашается главной целью обучения и воспитания. Личноориентированные технологии характеризуются:

- антропоцентричностью;
- гуманистической сущностью;
- психотерапевтической направленностью;
- ставят цель — разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

В рамках личноориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются:

- гуманно-личностные технологии;
- технологии сотрудничества;
- технологии свободного воспитания;
- эзотерические технологии.

Гуманно-личностные технологии отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они «исповедают» идеи уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение.

Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-объектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставлении ребенку свободы выбора и самостоятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Эзотерические технологии основаны на учении об эзотерическом («неосознаваемом», подсознательном) знании — Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс — это не сообщение, не общение, а приобщение к Истине.

Истоки развития личностноориентированной педагогической технологии содержатся в положениях диалоговой концепции культуры Бахтина-Библера, где обоснована идея всеобщности диалога как основы человеческого сознания. «Диалогические отношения... Это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там начинается и диалог» (В.С. Библер).

В традиционных дидактических системах основой любой педагогической технологии является объяснение, а в личностноориентированном образовании — понимание двух феноменов следующим образом: при объяснении — только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании — два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение — всегда взгляд «сверху вниз», всегда назидание. Понимание — это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании.

Основная установка педагога — не на познание «предмета», а на общение, взаимопонимание с учениками, на их «освобождение» (К.Н. Вентцель) для творчества. Творчество, исследовательский поиск являются основным способом существования ребенка в пространстве личностноориентированного образования. Но духовные, физические, интеллектуальные возможности детей еще слишком малы, чтобы самостоятельно справиться с творческими задачами обучения и жизненными проблемами. Ребенку нужны педагогическая помощь и поддержка.

Это ключевые слова в характеристике технологий личностноориентированного образования.

Поддержка выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к детям. Это ответ на естественное доверие детей, которые ищут у учителя помощи и защиты, это понимание их беззащитности и сознание собственной ответственности за детскую жизнь, здоровье, эмоциональное самочувствие, развитие. Поддержка основывается на трех принципах деятельности Ш. Амонашвили:

- любить ребенка;
- очеловечить среду, в которой он живет;
- прожить в ребенке свое детство.

Чтобы поддерживать ребенка, считал В.А. Сухомлинский, педагог должен сохранять в себе ощущение детства; развивать в себе способность к пониманию ребенка и всего, что с ним происходит; мудро относиться к поступкам детей; верить, что ребенок ошибается, а не нарушает с умыслом; защищать ребенка; не думать о нем плохо, несправедливо и, самое важное, не ломать детскую индивидуальность, а исправлять и направлять ее развитие, памятуя о том, что ребенок находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания.

Своеобразие парадигмы целей личностноориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности.

Ей свойственны гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы.

7.4.2. ТЕХНОЛОГИЯ поддержки ребенка

Технологии личностной ориентации пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка.

Наиболее полно технологии индивидуальной поддержки разработаны в зарубежных исследованиях по гуманистической психологии. К. Роджерс считает основной задачей педагога помощь ребенку в его личностном росте. Педагогика, по его мнению, сродни терапии: она всегда должна возвращать ребенку его физическое и психическое здоровье. К. Роджерс утверждает, что учитель может создать в классе нужную атмосферу для индивидуального развития, если будет руководствоваться следующими положениями:

- на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное доверие к ним;
- учитель должен помогать учащимся в формировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед классом в целом, так и перед каждым учащимся в отдельности;
- учитель должен исходить из того, что у детей есть внутренняя мотивация к учению;
- учитель должен быть для учащихся источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью;
- важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося;

- учитель должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его;
- учитель должен быть активным участником группового взаимодействия;
- он должен открыто выражать в классе свои чувства;
- должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника;
- учитель должен хорошо знать самого себя и свои возможности.

Академик Российской академии образования Е.В. Бондаревская выделяет ряд существенных требований к технологиям личностноориентированного образования:

- диалогичность;
- деятельностно-творческий характер;
- поддержка индивидуального развития ребенка;
- предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов обучения и поведения.

По мнению Е.В. Бондаревской, учитель, в котором нуждается личностноориентированная школа, должен удовлетворять следующим требованиям:

- иметь ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству;
- проявлять гуманную педагогическую позицию;
- заботиться об экологии детства, сохранения и душевного и физического здоровья детей;
- уметь создавать и постоянно обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду;
- уметь работать с содержанием обучения, придавая ему личностно-смысловую направленность;
- владеть разнообразными педагогическими технологиями, уметь придавать им личностноразвивающую направленность;
- проявлять заботу о развитии и поддержке индивидуальности каждого ребенка.

Наконец, открытым пока остался вопрос — каковы же средства поддержки ребенка в обучении? Педагогический коллектив ростовской СШ № 77 (школы-лаборатории Российской Академии образования) в результате обстоятельной дискуссии дифференцировал средства поддержки ребенка на 2 группы.

Первая группа средств обеспечивает общую педагогическую поддержку всех учащихся и создает необходимый для этого тон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества.

Это внимательное, приветливое отношение учителя к ученикам, доверие к ним.

Вторая группа средств направлена на индивидуально-личностную поддержку и предполагает диагностику индивидуального развития, обученности, воспитанности, выявление личных проблем детей, отслеживание процессов развития каждого ребенка.

Особую роль в индивидуальной поддержке учителя придают ситуациям успеха, созданию условий для самореализации личности, повышению статуса ученика, значимости его личных «вкладов» в решение общих задач.

7.4.7. ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА

Педагогика сотрудничества является одним из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х годов, вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Название этой технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции русской школы (К.Д. Ушинский, Н.П. Пирогов, Л.Н. Толстой), школы советского периода (С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко) и зарубежных педагогов (Ж.Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн) в области психолого-педагогической практики и науки.

Как целостная технология педагогика сотрудничества пока не воплощена в конкретной модели, не имеет нормативно-исполнительского инструментария; ее идеи вошли почти во все современные педагогические технологии, составили основу «Концепции среднего образования Российской Федерации». Поэтому педагогику сотрудничества надо рассматривать как особого типа «проникающую» технологию, являющуюся воплощением нового педагогического мышления, источником прогрессивных идей.

Педагогика сотрудничества имеет следующие классификационные характеристики:

- по уровню применения — общепедагогическая технология;
- по философской основе — гуманистическая;
- по основному фактору развития — комплексная: био-, социо- и психогенная;
- по концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная поэтапная интериоризация;
- по ориентации на личностные структуры — всесторонняя гармоничная;

- по характеру содержания: обучающая + воспитательная, светская, гуманистическая, общеобразовательная, проникающая;
- по типу управления: система малых групп;
- по организационным формам: академическая + клубная, индивидуальная + групповая, дифференцирования;
- по подходу к ребенку: гуманно-личностная, субъект-субъектная;
- по преобладающему методу: проблемно-поисковая, творческая, диалогическая, игровая;
- по категории обучаемых — массовая.

Целевые ориентации педагогики сотрудничества:

- переход от педагогики требований к педагогике отношений;
- гуманно-личностный подход к ребенку;
- единство обучения и воспитания.

В «Концепции среднего образования Российской Федерации» сотрудничество трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности. Как система отношений сотрудничество многоаспектно; но важнейшее место в нем занимают отношения «учитель — ученик».

Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать вместе; ни один из них не должен стоять над другим.

В рамках коллектива отношения сотрудничества устанавливаются между учителями, администрацией, ученическими и учительскими организациями; принцип сотрудничества распространяется и на все виды отношений учеников, учителей и руководителей с окружающей социальной средой (родителями, семьей, общественными и трудовыми организациями).

В педагогике сотрудничества выделяют четыре направления:

1. Гуманно-личностный подход к ребенку. В центр школьной образовательной системы ставится развитие всей целостной совокупности качеств личности.

Цель школы — разбудить, вызвать к жизни внутренние силы и возможности, использовать их для более полного и свободного развития личности. Гуманно-личностный подход объединяет следующие цели:

- новый взгляд на личность как цель образования, личностную направленность учебно-воспитательного процесса;
- гуманизацию и демократизацию педагогических отношений;

- отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в современных условиях;
- новую трактовку индивидуального подхода;
- формирование положительной Я-концепции, т. е. системы осознанных и неосознанных представлений личности о самом себе, на основе которых она строит свое поведение.

2. Дидактический активизирующий и развивающий комплекс. Открываются новые принципиальные подходы и тенденции в решении вопросов — чему и как учить детей; содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы.

Совершенствование методов и форм учебного процесса раскрывается в ряде дидактических идей, используемых в авторских системах педагогов-новаторов: опорных сигналах В.Ф. Шаталова, в идее свободного Штейнера, в опережении С.Н. Лысенковой, в идее крупных Эрдниева, в интеллектуальном фоне класса В.А. Сухомлинского, развитии личности по Л.В. Занкову, в способностях творческих и исполнительских И.П. Волкова, в зоне ближайшего развития Л.С. Выготского и др.

3. Концепция воспитания. Концептуальные положения педагогики сотрудничества отражают важнейшие тенденции, согласно которым развивается воспитание в современной школе:

- превращение школы Знания в школу Воспитания;
- постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы;
- гуманистическая ориентация воспитания, формирование общечеловеческих ценностей;
- развитие творческих способностей ребенка;
- возрождение русских национальных и культурных традиций;
- сочетание индивидуального и коллективного воспитания;
- постановка трудной цели.

4. Педагогизация окружающей среды. Педагогика сотрудничества ставит школу в ведущее, ответственное положение по отношению к остальным институтам воспитания, деятельность которых должна быть рассмотрена и организована с позиций педагогической целесообразности. Важнейшими социальными институтами, формирующими подрастающую личность, являются школа, семья и социальное окружение. Результаты определяются совместным действием всех трех источников воспитания. Поэтому на первый план выдвигаются идеи компетентного управления, сотрудничества с родителями, влияние на общественные и государственные институты защиты детства.

7.4.4. ГУМАННО-ЛИЧНОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Ш.А. Амонашвили

Академик РАО Шалва Александрович Амонашвили разработал и воплотил в своей экспериментальной школе педагогику сотрудничества. Свообразным итогом его педагогической деятельности является технология «Школа жизни».

Целевые ориентации технологии Ш.А. Амонашвили определяются следующим:

- способствовать становлению, развитию и воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств;
- облагораживание души и сердца ребенка;
- развитие и становление познавательных сил ребенка;
- обеспечение условий для расширенного и углубленного объема знаний и умений;
- идеал воспитания — самовоспитание.

Основные концептуальные положения:

1. Все положения личностного подхода педагогики сотрудничества.

2. Ребенок как явление несет в себе жизненную линию, которой он должен служить.

3. Ребенок — высшее творение Природы и Космоса и несет в себе их черты — могущество и безграничность.

4. Целостная психика ребенка включает три страсти: страсть к развитию, взрослению, свободе.

Важнейшие умения и способности и соответствующие им дисциплины или уроки: познавательное чтение; письменноречевая деятельность; лингвистическое чутье; математическое воображение; осмысление высоких математических понятий; постижение прекрасного, планирование деятельности; смелость и выносливость; общение; иноязычная речь, шахматы; духовная жизнь, постижение красоты всего окружающего.

Перечисленные знания и умения формируются с помощью специального содержания методик и методических приемов, среди которых:

- гуманизм: искусство любви к детям, детское счастье, свобода выбора, радость познания;
- индивидуальный подход: изучение личности, развитие способностей, углубление в себя, педагогика успеха;
- мастерство общения: закон взаимности, гласность, его величество «Вопрос», атмосфера романтики;

— резервы семейной педагогики, родительские субботы, геронтология, культ родителей;

— учебная деятельность: квазичтение и квазиписьмо, приемы материализации процессов чтения и письма, литературное творчество детей.

Особую роль в технологии Ш.А. Амонашвили играет оценивание деятельности ребенка. Использование отметки очень ограничено, ибо отметки — это «костыли хромой педагогики»; вместо количественной оценки — качественное оценивание: характеристика, пакет результатов, обучение самоанализу, самооценка.

Урок — ведущая форма жизни детей (а не только процесс обучения), вбирающая всю и спонтанную, и организованную жизнь детей (урок — творчество, урок — игра).

Основные установки

Законы учителя: *любить ребенка, понимать ребенка, воплощаться оптимизмом к ребенку.*

Принципы: *очеловечивание среды вокруг ребенка, уважение личности ребенка, терпение в процессе становления ребенка.*

Заповеди: *верить в безграничность ребенка, в свои педагогические способности, в силу гуманного подхода к ребенку.*

Опоры в ребенке: *стремление к развитию, к взрослению, к свободе.*

Личностные качества учителя: *доброта, откровенность и искренность, преданность.*

Вся воспитательная система построена не по принципу подготовки ребенка к жизни, а на основе понимания детства как важнейшего жизненного этапа, со своими сложными проблемами и переживаниями, которые должны пониматься и приниматься педагогом.

7.4.5. РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ

В мировой практике неоднократно предпринимались попытки реализовать идеи личностно ориентированного обучения, начиная, вероятно, с идей воспитания Жан-Жака Руссо, Г. Песталлоцци, Г.Д. Хорей, М. Монтессори и др. При всем различии их концепций этих педагогов объединяло, стремление воспитать свободную личность. «Мои ученики», — писал Г. Песталлоцци, — «будут узнавать новое не от меня; они будут открывать это новое сами. Моя главная задача — помочь им раскрыться, развить собственные идеи». Эти идеи и были положены в

основу так называемых открытых школ или классов — открытого образования.

Основными принципами открытого образования были провозглашены: индивидуальное обучение, ответственность за собственные успехи, сотрудничество, направленность на непрерывное образование. Обучение строилось на принципах децентрализации, по индивидуальным программам. Следуя идеям Жан-Жака Руссо, открытые школы были в большей мере озабочены жизнью ученика, его эмоциональной сферой, его интересами, а не его образованием в узком смысле слова.

К сожалению, в настоящее время те немногие открытые школы, которые еще продолжают функционировать в США, заметно отходят от ориентации на свободное воспитание и, хотя и придерживаются индивидуальных планов (на день, на неделю) и программ обучения для каждого ученика, все-таки четко ориентируются на общие рекомендации о целях обучения.

В остальном, т. е. в планировании рабочего дня ученика (он это делает совершенно самостоятельно или под руководством учителя), контактов с преподавателем, принятия самостоятельных решений о темпах продвижения, выборе учебных предметов на день, неделю, принципы открытого образования остаются в силе.

Активность учащихся в школах, полностью поставленная под личную ответственность самих учеников, весьма высокая. Ученики, каждый в соответствии с собственным планом на день, переходят от учителя к учителю, отчитываясь о проделанной работе и получая следующие задания на самостоятельную проработку или на семинарские занятия под руководством учителя. Вся деятельность ребенка фиксируется в специальных рабочих листах по каждому предмету.

Теоретическое обоснование такой технологии базируется на педагогической парадигме, согласно которой различия основной массы учащихся по уровню обучаемости сводятся прежде всего ко времени, необходимому ученику для усвоения учебного материала. Если каждому ученику отводить время, соответствующее его личным способностям и возможностям, то можно обеспечить гарантированное усвоение базисного ядра школьной программы (Дж. Кэрролл, Б. Блум, З.И. Калмыкова и др.).

Школа с уровневой дифференциацией функционирует путем деления ученических потоков на подвижные и относительно, однородные по составу группы, каждая из которых овладевает программным материалом в различных образовательных

областях на следующих уровнях: 1 — минимальном (государственный стандарт), 2 — базовом, 3 — вариативном (творческом).

Основные принципы:

- *всеобщая талантливость* — нет бесталанных людей, а есть занятые не своим делом;
- *взаимное превосходство* — если у кого-то что-то получается хуже, чем у других, значит, что-то должно получаться лучше, это что-то нужно искать;
- *неизбежность перемен* — ни одно суждение о человеке не может считаться окончательным.

Организационная модель школы

1. *Комплектование классов однородного состава с начального этапа обучения в школе* на основе диагностики динамических характеристик личности и уровня овладения общеучебными умениями.

2. *Внутриклассная дифференциация в среднем звене*, проводимая посредством отбора групп для раздельного обучения на разных уровнях (базовом и вариативном) по математике и русскому языку (зачисление в группы производится на добровольной основе по уровням познавательного интереса учащихся).

3. *Профильное обучение в основной школе и старших классах*, организованное на основе психодиактической диагностики, экспертной оценки, рекомендаций учителей и родителей, самоопределения школьников.

Этот подход привлекает педагогические коллективы, в которых созрела идея внедрения новой технологии обучения с гарантированным результатом освоения базовых знаний всеми учащимися и одновременно с возможностями для каждого ученика реализовать свои склонности и способности на продвинутом уровне.

Понятие открытых школ связано не только с используемым подходом в образовании, но и с организацией, планировкой, интерьером школы.

В таких школах нет классных помещений; точнее сказать, их число резко ограничено, а помещения предназначены в основном для тех случаев, когда учителю необходимо что-то объяснить сразу нескольким ученикам или всему классу. Рабочий же день проходит в огромном помещении, не имеющем перегородок, кроме выделения компьютерного блока. Столы педагогов по разным предметам и разным классам (потокам) стоят в раз-

ных местах огромного помещения, а ученики переходят в соответствии с собственным планом от одного учителя к другому. Если кто-то из учащихся почувствует усталость (или просто желание отдохнуть), им такая возможность предоставляется: в этом же помещении предусмотрен уголок отдыха.

Открытые школы в США используются преимущественно для дошкольного и начального образования (для детей от 3—5 до 11—12 лет). Как показывает анализ результатов обучения, проводимый на протяжении ряда лет отделами образования, им удастся воспитывать в своих учениках такие полезные качества, как самостоятельность, коммуникабельность, ответственность за результаты своего труда, умение принимать решения, но академические результаты оставляют желать много лучшего.

Индивидуальный стиль обучения (The Learning Style Approach) основан на учете индивидуальных особенностей каждого ученика.

Можно вновь обратиться к педагогическим воззрениям гуманистов. Г. Песталоцци, как и Руссо, М. **Монтессори**, настаивал на том, что учителю следует уважать предшествующий этапу обучения опыт ученика, особенности его развития.

Дело в том, что одни учащиеся трудоспособнее по утрам, другие — во второй половине дня; одни нуждаются в четком, иногда буквально пошаговом руководстве со стороны учителя, другие предпочитают инициативное, самостоятельное обучение, не терпят опеки; одни лучше усваивают материал со зрительной опорой, другие лучше воспринимают материал на слух; одни могут сосредоточенно работать в течение 20—30 минут, другие отвлекаются уже через 5—10 минут; у одних предшествующий опыт познания достаточно богат, у других приходится прилагать немало усилий, чтобы его обогатить.

Традиционная школа, разумеется, не может учесть весь спектр различий личности обучаемых. В результате те ученики, которые могли бы гораздо лучше усвоить материал со зрительной опорой, вынуждены слушать объяснения учителя и тут же отвечать на его вопросы; те учащиеся, которые значительно более работоспособны во второй половине дня, вынуждены приходить в школу с утра; те, которые были слабо подготовлены интеллектуально (а может быть, и духовно), вынуждены следовать темпу и методам, рассчитанным на более продвинутых учеников (так называемых средних); ребята, которым непонятны некоторые жизненные принципы, устои, принятые в цивилизованном обществе, часто начинают комплексовать.

Именно поэтому, говорят сторонники этого подхода (Dunn, Griggs), необходимо опираться и развивать индивидуальные стили познавательной деятельности каждого ученика.

В такой школе ученикам предоставляется возможность работать индивидуально на мягких коврах или в группах за специализированными столами для групповой работы. Здесь используются как четко структурированные уроки под руководством учителя, так и работы в малых группах (парах, тройках и пр.). Учащиеся могут посещать уроки, сдавать зачеты, работать над проектами в удобное для них время, в удобном для них темпе и форме, согласуясь со своим биологическим ритмом, психологическими особенностями.

В отличие от традиционной школы школа индивидуально-го стиля обучения вовлекает каждого ученика в активную познавательную деятельность, формирование умений решать проблемы, развитие творческих своих способностей, раскрытие их духовности. Наконец, такая школа уделяет большое внимание обучению в сотрудничестве в малых группах.

Надо признать, что при всей привлекательности описанной выше организации обучения, по мнению Dunn, Griggs, посетивших 10 таких школ, говорить с уверенностью о высокой эффективности обучения здесь можно очень осторожно.

Здесь в большей мере, чем при других подходах к обучению, важна роль учителя, его профессионализм, умение очень тонко определять и учитывать индивидуальные различия учащихся не только в академических знаниях, но и в психологическом плане. Необходимо, соответственно, готовить учебные материалы, планы, программы. Пока это лишь идеал, который, к сожалению, не может быть массовым.

В России большую известность получили не школы разного уровня обучения, а уровневая дифференциация в классах, которая состоит в том, что к каждому уроку учитель готовит пакет дидактических материалов не менее чем в 3 вариантах. Например, в ростовской СШ № 83 учитель математики И.А. Галыга делает это так.

1-й вариант заданий — самые простые. Они включают необходимый для усвоения темы теоретический материал, где нужно восстановить полностью неоконченную запись формулы, теоремы, определения; образец решения простого примера или задачи по изучаемой теме и один пример, который ученик должен решить сам по образцу.

Задания для 2-й группы включают теоретические вопросы по теме (но без подсказок!) и аналогичный пример, который

ученик должен выполнить сам по образцу; предлагается также простой пример, который нужно решить самостоятельно.

Задание для 3-й группы включает в себя проверку знаний по теории (возможно, по ранее пройденным темам), более сложный пример или задачу, но с рекомендациями по решению, и задание, в котором нужно применить нестандартный подход к решению.

Очевидно, что от одной группы к последующей повышается трудность выполнения задач: такая организация обучения и закрепления учебного материала на практике способствует переходу учеников из одной группы в другую и даже в другой класс с более высоким индексом интеллекта.

Описанная система апробирована в СШ № 83 в течение 7 лет и вполне себя оправдывает, так как способствует формированию психологически комфортной для учащихся среды, чувства уважения к себе и к окружающим, дает возможность и право выбирать тот уровень усвоения, который соответствует их способностям.

Не следует, однако, думать, что разноуровневое обучение — достижение последних лет. Более двадцати лет назад учитель русского языка московской средней школы № 654 В.П. Волоскова уже применяла эту методику. Например, при изучении темы «**Н* и *НН* в суффиксах причастий» она, исходя из реальных учебных возможностей учащихся, дифференцировала помощь следующим образом.

Задание для / группы учащихся

Вспомните, какие вам известны формальные признаки, помогающие выбрать в суффиксах причастий *к* и *нн*. Вставьте буквы на месте пропусков.

1. Это были спале...ые летним солнцем, утомле...ые тяжелым трудом люди. Руки их были исцарапа...ы, ноги испачканы землей, но они весело разговаривали.

2. Обработка...ые поля, дышавшие покоем, говорили об обеспече...ой жизни тех, кому эти поля принадлежали.

3. Стада бродили по скоше...ым полям, хотя кое-где сено было не убра...о.

Задание для II группы учащихся

Вставьте *н* или *нн* в суффиксы причастий. Правильность выбора проверяйте по таблице (на доске таблица правописания *к* и *нн* в причастиях).

Завеше...ое портьерой окно; развеша...ые полотна картин; пристреля...ая мишень; поля, засея...ые гречихой; натруже...ые

руки; тесто, замеша...ое на сметане; удостое...ый звания; солнечным лучом озаре...а; завоева...о революцией.

Задание для III группы учащихся

Прочитайте параграф 101. Выпишите слова в два столбика — с суффиксами **н** и **нн**. Чтобы правильно расписать слова, проверьте:

- а) форму причастий (полная или краткая) с помощью вопроса;
- б) наличие приставки (путем отбрасывания);
- в) есть ли зависимое слово (поставьте вопрос от причастия к слову, которое от него зависит);
- г) вид причастий (у причастий совершенного вида пишется **НН**).

Обеща...ый отдых, засея...ое поле, сожже...ые письма, улыша. ..ый ответ, нарисова...ый портрет, скоше...ая трава, накормле...ый матерью ребенок, вошюще...ый автором замысел, выраще...ый колхозником урожай, задание не выполне...о, документы не выда...ы, ответы учащихся собра...ы.

Снижение сложности задач — мера частная, кратковременная, оправданная и допустимая только на самом начальном этапе ликвидации неуспеваемости.

Различные виды помощи отстающим подробно разработаны В.Ф. Харьковской. Приведем некоторые из них.

- Указание типа задачи, правила, на которое опирается задача или упражнение.
- Дополнение к заданию в виде чертежа, схемы (здесь тоже возможна дифференциация помощи: рисунок, чертеж без обозначений, чертеж с обозначениями, с выполненным дополнительным построением или рекомендацией к его выполнению и т. п.).
- Запись условия (кроме словесного) в виде таблицы, матрицы, значков.
- Указание алгоритма решения (выполнения).
- Показ аналогичной задачи, решенной ранее.
- Объяснение хода выполнения подобного задания.
- Предложение выполнить вспомогательное задание, наводящее на решение основного вопроса задачи.
- Наведение на поиск решения с помощью ассоциации.
- Указание причинно-следственных связей, необходимых для выполнения задания.
- Называние ответа, результата заранее.
- Расчленение сложной задачи на ряд элементарных.
- Постановка наводящих вопросов.

- Указание теорем, правил, формул, на основании которых выполняется задание.
- Предупреждение о наиболее типичных ошибках, неправильных подходах и т. п.
- Указание ошибки в чертеже, в вычислениях, в постановке алгоритма работы, в установлении зависимостей и т. д.

Очень важно, чтобы учителя, составляя многочисленные карточки-консультации, таблицы советов, памятки, помнили: задания должны быть подобраны так, чтобы слабоуспевающие проявляли максимум самостоятельности, имели реальную возможность развития.

На определенном этапе работы педагога, осознав дифференциацию помощи как новый способ оптимизации, сами станут углублять и развивать ее в целях достижения наивысших для каждого учащегося результатов. Так, учителя математики московской школы № 102 В.Ф. Карпова и Т.В. Можяева при разработке заданий для самостоятельной деятельности учащихся продумывали не любую, а специальную помощь учащимся, направленную на ликвидацию конкретных пробелов в знаниях, в тех или иных учебных умениях. Педагоги концентрировали внимание слабоуспевающих на всех возможных видах и способах проверки алгебраических и геометрических задач, математических упражнений. Этим учащимся давали карточку-памятку, где приводились примеры со всеми возможными способами проверки:

- составление задачи, обратной заданной, путем введения в ее условие полученного ответа и исключения одного из известных данных, становящегося искомым;
- расчленение условия задачи на отдельные смысловые части и определение в каждой из них исходного данного с учетом найденного ответа;
- решение одной задачи различными способами;
- приближенная оценка ожидаемого результата, когда, имея в виду возможные пределы ответа, учение предупреждает ошибки в промежуточных действиях.

7.4.6. ТЕХНОЛОГИЯ ПОЛНОГО УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ

Авторами технологии полного усвоения знаний являются американские психологи Дж. Кэрролл, Б. Блум и их последователи. В нашей стране теоретическое обоснование этой технологии изложено в работах М.В. Кларина. Кэрролл предложил сделать постоянным параметром результат обучения,

а условия обучения — переменными, подстраиваемыми под достижение каждым обучаемым заданного результата. Этот подход был поддержан и развит Б. Блумом, который предложил способности обучаемого определять темпом учения не при усредненных, а при оптимально подобранных для каждого ученика условиях. Б. Блум изучал способности учеников в ситуации, когда время на изучение материала не ограничивается. При правильной организации обучения, особенно при снятии жестких временных рамок, около 95% обучающихся смогут полностью усвоить все содержание учебного курса. Если же условия обучения одинаковы для всех, то большинство достигает только «средних» результатов. Для реализации такой технологии требуется существенная реорганизация традиционной классно-урочной системы.

Категория обучаемых:

- малоспособные, которые не в состоянии достичь заранее намеченного уровня знаний и умений даже при больших затратах учебного времени;
- талантливые (около 5%), которым нередко по силам то, с чем не могут справиться все остальные;
- учащиеся, составляющие большинство (около 90%), чьи способности к усвоению знаний и умений зависят от затрат учебного времени.

Реализуя такой подход, Дж. Блок и Л. Андерсон разработали методику обучения на основе полного усвоения знаний. Исходным моментом методики является установка, которую должен принять педагог, работающий по этой системе: все обучаемые способны полностью усвоить необходимый учебный материал при рациональной организации учебного процесса.

Педагогу предстоит определить эталон полного усвоения и достигаемых результатов, заданный в унифицированном (приведенном к единообразию) виде с помощью иерархии (последовательного расположения от низшего к высшему) педагогических целей, разработанных для мыслительной (когнитивной), чувственной (аффективной) и психомоторной сфер. Категории целей формулируются через конкретные действия и операции, которые должен выполнять обучающийся, чтобы подтвердить достижение эталона.

Иерархия целей познавательной деятельности:

- *знание*: ученик запоминает и воспроизводит конкретную учебную единицу (термин, факт, понятие, принцип, процедуру) — «запомнил, воспроизвел, узнал»;

- *понимание*: ученик преобразует учебный материал из одной формы выражения в другую — «объяснил, проиллюстрировал, интерпретировал, перевел с одного языка на другой»;
- *применение*: ученик демонстрирует применение изученного материала в конкретных условиях и в новой ситуации;
- *анализ*: ученик вычленяет части целого, выявляет взаимосвязи между ними, осознает принципы построения целого — «вычленил части из целого»;
- *синтез*: ученик проявляет умение комбинировать элементы для получения целого, обладающего новизной — «образовал новое целое»;
- *оценка*: ученик оценивает значение учебного материала для заданной конкретной цели — «определил ценность и значение объекта изучения».

Представленная таксономия целей Б. Блума получила широкое распространение за рубежом. Она используется в учебниках и дидактических пособиях в качестве шкалы для измерения результатов обучения.

7.4.7. МЕТОД ПРОЕКТОВ

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Метод проектов возник еще в начале прошлого столетия в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником У.Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Вот тут-то и важна проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания.

Учитель может подсказать новые источники информации, а может просто направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска, стимулировать интерес детей к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, от теории к практике, соединение академических знаний с прагматическими с соблюдением соответствующего баланса на каждом этапе обучения.

Чтобы ученик воспринимал знания как действительно нужные, ему необходимо поставить перед собой и решить значимую для него проблему.

Внешний результат можно увидеть, осмыслить, применить на практике. Внутренний результат: опыт деятельности, соединивший в себе знания и умения, компетенцию и ценности.

Еще один разработчик метода проектов, американский профессор Коллингс, предложил первую в мире классификацию учебных проектов:

Проекты игр — различные игры, народные танцы, драматические постановки и т. п. Цель — участие детей в групповой деятельности.

Экскурсионные проекты — целесообразное изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью.

Повествовательные проекты, цель которых — получить удовольствие от рассказа в самой разнообразной форме — устной, письменной, вокальной (песня), музыкальной (игра на рояле).

Конструктивные проекты — создание конкретного, полезного продукта: изготовление кроличьей ловушки, строительство сцены для школьного театра и т. п.

Метод проектов привлек внимание и русских педагогов. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее, уже при советской власти, эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но недостаточно продуманно и последовательно, и постановлением ЦК ВКП(б) в 1931 году метод проектов был осужден. С тех пор в России больше не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в школьной практике. Вместе с тем, в зарубежной школе он активно и весьма успешно развивался. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах идеи гуманистического подхода к образованию Дж. Дьюи, его метод проектов нашли широкое распространение.

Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить — вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся — индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым (cooperative learning) подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой — интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е. если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая — конкретный результат, готовый к внедрению.

Умение пользоваться методом проектов — показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества. Основные требования к использованию метода проектов:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решений (например исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме (проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду, пр.);
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например передача доклада в соответствующие службы о демографическом состоянии региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии изучаемой проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях, план мероприятий, пр.). Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», статистических методов, творческих отчетов, просмотров). Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях тематика может формулироваться специалистами органов образования в рамках утвержденных программ. В других — выдвигаться учителями с учетом учебной ситуации по своему предмету, естественных профессиональных интересов, интересов и способностей учащихся. В-третьих, тематика проектов может предлагаться и самими учащимися, которые, естественно, ориентируются при этом на собственные интересы, не только чисто познавательные но и творческие, прикладные. Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса школьной программы.

Чаще, однако, темы проектов, особенно рекомендуемые органами образования, относятся к какому-то практическому вопросу, актуальному для практической жизни.

Так достигается вполне естественная интеграция знаний.

Например, очень острая проблема городов — загрязнение окружающей среды отходами быта. Проблема: как добиться полной переработки всех отходов? Тут и экология, и химия, и биология, и социология, и физика.

Или: Золушка, Белоснежка и Царевна-лебедь в сказках народов мира. Эта проблема — для младших школьников. А сколько здесь потребуются от ребят поисков, смекалки, творчества! Тем для проектов — неисчерпаемое множество. Это живое творчество, которое нельзя никак регламентировать.

Результаты выполненных проектов должны быть материальными, то есть надлежащим образом оформлены (видеофильм, альбом, бортжурнал «путешествий», компьютерная газета, альманах). В ходе решения какой-либо проектной проблемы учащимися приходится привлекать знания и умения из разных областей: химии, физики, иностранного и родного языков.

Интересный опыт использования метода проектов накоплен в ростовской общеобразовательной средней школе № 2 художественно-эстетического профиля. Эта школа, имеющая статус школы-лаборатории Академии педагогических и социальных наук, одновременно является базовой для Ростовской государ-

ственной академии архитектуры и искусств. Старшеклассники здесь принимают активнейшее участие в исследовательской и проектной работе, ориентированной преимущественно на реставрацию памятников архитектуры республиканского и областного значения.

Среди наиболее серьезных реальных проектов — искусствоведческие и исторические изыскания по восстановлению жилой усадьбы в археологическом музее-заповеднике «Танаисе», проект реставрации Ростовской греческой церкви. Особый успех учащимся, работающим под руководством опытных педагогов (архитекторов-реставраторов) Т.В. Гренц и А.Ю. Гренц, принес в 2002 году проект реставрации Старопокровской церкви в центре Ростова. В этом конкурсе принимали участие профессор Ростовской академии архитектуры и искусств, проектные организации, но жюри присудило 1-е место учащимся. Такой уникальный случай школьного творчества нашел отражение даже на страницах «Комсомольской правды».

Несомненный интерес представляет и опыт московской 1004-й школы, где метод проектов широко использует учитель математики О. Тапехина. В 1997 году в этой школе в форме защиты проектной работы впервые проведен экзамен по геометрии в 9-м классе.

К работе предъявляли следующие требования:

- большой объем программного материала;
- повышенная степень сложности;
- содержание работы должно выходить за рамки школьной программы.

Разработка проводится в соответствии с третьим уровнем самостоятельной работы. Оппоненты готовят отзыв под руководством учителя. Работа отдается на рецензию учителю математики, члену экзаменационной комиссии. Ученик-разработчик проходит предзащиту на «Ученом совете», где выступают и оппоненты. На экзамен представляются работа и отзывы оппонентов. После выступления ученика слово предоставляется учителю-рецензенту и ведущему учителю, который дает оценку не только проектной работе, но и работе ученика за весь период обучения.

Новая форма сдачи экзамена предлагается только ученикам, проявившим отличные знания по геометрии за весь период обучения, так как традиционный экзамен не соответствует ни потребностям их ума, ни интересам. Эти учащиеся переросли традиционные требования. Разработка проектной темы мобилизует знания учащихся на решение проблемы, приобщает

к научной работе. Эта форма экзамена, как показала практика, интересна учащимся.

По итогам работы двум ученикам этого класса впервые было разрешено сдать экзамен по геометрии за 9 классов в форме защиты проектной работы, выполненной по 3-му уровню. В работе вошел практически весь материал за курс 9 классов. На экзамен были вынесены темы: «Окружность Эйлера» и «Знаменитые задачи на построение в древности». Темы были выбраны учащимися самостоятельно.

Проектная работа на тему «Окружность Эйлера» включала:

1. Введение, куда вошел литературный поиск по истории данной темы.

2. Постановка задачи, включавшая непосредственно формулировку, выбор исходных данных и разделение доказательства на два этапа.

3. Доказательство теоремы.

4. Построение окружности Эйлера с подробным описанием построения.

5. Заключение, где отражена связь окружности Эйлера с теоремой К. Фейербаха.

6. Список использованной литературы.

Ученик самостоятельно проводил:

- литературный поиск;
- выбор исходных данных и способа доказательства;
- доказательство первой части;
- построение окружности Эйлера;
- выбор способов представления чертежей.

Учитель контролировал правильность понимания учеником задачи проведения доказательства, построения. Помогал составить отзыв оппонентам. Делал свое заключение на проектную работу.

Оппоненты заранее разбирались в проектной работе (лучше это делать одновременно с разработчиком).

Работа охватывала практически весь программный материал и требовала от учащегося хороших знаний школьного курса по геометрии, умения ориентироваться в сложных чертежах.

Ученик выбрал способ представления чертежей через кодоскоп, а построение окружности проводил непосредственно на классной доске.

Предварительно обе экзаменационные темы заслушивались на «Ученом совете». Оппоненты представили свои отзывы на экзамен в письменном виде, а также высказали свое мнение. Один из членов экзаменационной комиссии, познакомившись заранее с темой, дал свою рецензию на проектную работу.

Заключительное слово предоставлено ведущему учителю, который оценил не только проектную работу, но и работу учащегося за весь период обучения.

Прочные знания программного материала, уверенность в собственных знаниях, свободное ориентирование в сложных чертежах, высокая культура речи обеспечили ученику высокую оценку экзаменационной комиссии.

Эксперимент показал, что такая система самостоятельных работ позволила развить творческие способности учащихся. В последние годы учащимися были разработаны и защищены курсовые работы за курс 11 классов по темам:

- графики сложных функций;
- правильные многогранники. Теорема Эйлера;
- эллипс, парабола и гипербола как конические сечения;
- системы нелинейных неравенств с двумя неизвестными.

Личностная ориентация педагогического процесса невозможна без изменения образовательных технологий. Образовательная технология должна способствовать раскрытию субъектного опыта ученика: формированию личностно значимых для него способов учебной работы, овладению умениями самообразования. Этим требованиям отвечают педагогические технологии практической направленности Джона Дьюи. Они в совокупности с изучаемыми информационными технологиями и современной информсредой школы обеспечивают деятельностьный подход к обучению, позволяющий быстрее и легче реализовать сверхзадачу — перевод обучающегося в режим саморазвития.

Дьюи рассматривал метод проектов как универсальный метод в школьной практике. Но наиболее рациональным предлагается рассматривать этот метод в сочетании с традиционными методами в качестве дополняющего ее элемента в организации самостоятельной работы ученика в развитой информационной среде.

Поскольку организованный учебный процесс все в большей степени превращается в процесс самообучения, обучаемый сам выбирает образовательную траекторию в детально разработанной и умело организованной учебной среде. Работая в составе мини-бригады по созданию курсового проекта, обучающийся не только приобретает опыт социального взаимодействия в творческом коллективе единомышленников, но и использует полученные знания в своей деятельности, интериоризировав (присвоив) их, обозначив тем самым свое становление субъектом познания, развивая в совокупности все стороны личностного «Я» в конкретной деятельности.

Такая форма организации обучения позволяет повысить эффективность обучения. Она обеспечивает систему действенных обратных связей, что способствует развитию личности, самореализации не только обучающихся, но и педагогов, принимающих участие в разработке курсового проекта.

Карл Фрейд выделяет 17 отличительных черт проектного метода, среди которых наиболее значимы следующие:

- участники проекта подхватывают проектную инициативу от кого-либо из жизни;
- участники проекта договариваются друг с другом о форме обучения;
- участники проекта развивают проектную инициативу и доводят ее до сведения всех;
- участники проекта организуют себя на дело;
- участники проекта информируют друг друга о ходе работы;
- участники проекта вступают в дискуссии.

Все это говорит о том, что под проектным методом имеется в виду система взаимодействий педагога и учащихся.

Н.Г. Чернилова рассматривает проектное обучение как развивающее, базирующееся «на последовательном выполнении комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых теоретических знаний». Это определение относится ею к проектному обучению как типу развивающего обучения.

Следует отметить, что переводить полностью весь образовательный процесс на проектное обучение нецелесообразно.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения);
- развивают системное мышление.

Исходные теоретические позиции проектного обучения;

- в центре внимания — ученик, содействие развитию его творческих способностей;

- образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для ученика, что повышает его мотивацию в учении;
- индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого ученика на свой уровень развития;
- комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций ученика;
- глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Таким образом, суть проектного обучения состоит в том, что ученик в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты.

Чтобы постичь, прожить, приобщиться к раскрытию, конструированию, нужны особые формы обучения. Ведущей среди них является имитационная игра.

Игра — это самая свободная, естественная форма погружения человека в реальную (или воображаемую) действительность с целью ее изучения, проявления собственного «Я», творчества, активности, самостоятельности, самореализации. Именно в игре каждый выбирает себе роль добровольно.

Игра несет на себе функции:

- психологические, снимая напряжение и способствуя эмоциональной разрядке;
- психотерапевтические, помогая ребенку изменить отношение к себе и другим, изменить способы общения, улучшить психическое самочувствие;
- технологические, позволяя частично вывести мышление из рациональной сферы в сферу фантазии, преобразующей реальную действительность.

В игре ребенок чувствует себя в безопасности, комфортно, ощущает психологическую свободу, необходимую для его развития.

Системы действий учителя и учащихся (табл. 16)

С целью выделения систем действий учителя и учащихся предварительно важно определить этапы разработки проекта.

Обязательное требование — каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт.

Проект может быть групповым и персональным. Каждый из них имеет неоспоримые достоинства.

Современная классификация учебных проектов сделана на основе доминирующей (преобладающей) деятельности учащихся:

Системы действий учителя и учащихся на разных стадиях работы над проектом

<u>Стадии</u>	<u>Деятельность учителя</u>	<u>Деятельность учащихся</u>
1. Разработка проектного задания		
1.1. Выбор темы проекта	Учитель отбирает возможные темы и предлагает их учащимся Учитель предлагает учащимся совместно отобрать тему проекта Учитель участвует в обсуждении тем, предложенных учащимся	Учащиеся обсуждают и принимают общее решение по теме группа учащихся совместно с учителем отбирает темы и предлагает классу для обсуждения Учащиеся самостоятельно подбирают темы и предлагают классу для обсуждения
1.2. Выделение подтем и тем проекта	Учитель предварительно вычлениет подтемы и предлагает учащимся для выбора Учитель принимает участие в обсуждении с учащимися подтем проекта	Каждый ученик выбирает себе подтему или предлагает новую Учащиеся активно обсуждают и предлагают варианты подтем. Каждый ученик выбирает одну из них для себя (т. е. выбирает себе роль)
1.3. Формирование творческих групп	Учитель проводит организационную работу по объединению школьников, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности	Учащиеся уже определили свои роли и группируются в соответствии с ними в малые команды
1.4. Подготовка материалов к исследовательской работе: формулировка вопросов, на которые нужно ответить, задание для команд, отбор литературы	Если проект объемный, то учитель заранее разрабатывает задания, вопросы для поисковой деятельности и литературу	Отдельные учащиеся старших и средних классов принимают участие в разработке заданий. Вопросы для поиска ответа могут выработаться в командах с последующим обсуждением классом.
1.5. Определение форм выражения итогов проектной деятельности	Учитель принимает участие в обсуждении	Учащиеся в группах, а затем в классе обсуждают формы представления результата исследовательской деятельности: видеофильм, альбом, натуральные объекты, литературная гостиная и т. д.
2. Разработка проекта	Учитель консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность	Учащиеся осуществляют поисковую деятельность
3. Оформление результатов	Учитель консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность	Учащиеся в начале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами
4. Презентация	Учитель организует экспертизу (например приглашает в качестве экспертов старших школьников или параллельный класс, родителей и др.)	Докладывают о результатах своей работы
5. Рефлексия	Оценивает свою деятельность по качеству оценок и активности учащихся.	Подводя итоги работы высказывают пожелания, коллективно обсуждают оценки за работу.

- практико-ориентированный проект (от учебного пособия до пакета рекомендаций по восстановлению экономики России);
- исследовательский проект — исследование какой-либо проблемы по всем правилам научного исследования;
- информационный проект — сбор и обработка информации по значимой проблеме с целью ее презентации широкой аудитории (статья в СМИ, информация в сети Интернет);
- творческий проект — максимально свободный авторский подход в решении проблемы. Продукт — альманахи, видеофильмы, театрализации, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства и т. п.
- ролевой проект — литературные, исторические и т. п. деловые ролевые игры, результат которых остается открытым до самого конца.

По комплексности проекты могут быть монопроектами межпредметными. Монопроекты реализуются в рамках одного учебного предмета или одной области знания.

Межпредметные — выполняются во внеурочное время под руководством специалистов из разных областей знания.

По характеру контактов проекты бывают — внутриклассными, внутришкольными, региональными и международными. Два последних, как правило, реализуются как телекоммуникационные проекты, с использованием возможностей Интернета и средств современных компьютерных технологий.

По продолжительности различают:

- мини-проекты — укладываются в один урок или даже его часть;
- краткосрочные — на 4–6 уроков;
- недельные, требующие 30–40 часов; предполагается сочетание классных и внеклассных форм работы; глубокое погружение в проект делает проектную неделю оптимальной формой организации проектной работы;
- долгосрочные (годовые) проекты, как индивидуальные, так и групповые, выполняются, как правило, во внеурочное время.

Виды презентации проектов: научный доклад, деловая игра, демонстрация видеофильма, экскурсия, телепередача, научная конференция, инсценировка, театрализация; игры с залом, защита на ученом совете, диалог исторических или литературных персонажей, спортивная игра, спектакль, путешествие, реклама, пресс-конференция.

Критерии оценки проекта должны быть понятны их должно быть не более 7–10. Оцениваться прежде всего должно качество работы в целом, а не только презентация.

Позиция учителя: энтузиаст, специалист, консультант, руководитель, «человек, задающий вопросы», координатор, эксперт; позиция учителя должна быть скрытой, дающей простор самостоятельности учащихся.

7.4.8. ДАЛЬТОН-ТЕХНОЛОГИЯ

Дальтон-технология — наиболее близка к методу проектов. Может быть, еще рано «Дальтон» называть технологией, однако уже сейчас основные ее признаки обозначились: цели, исходные идеи, содержание, формы, системы действий учителя и учащихся.

Приведем небольшую историческую справку. Во-первых, Дальтон — это город в США, где впервые была создана такая школа. Отсюда и произошло название. Сейчас такие школы распространены в США, Голландии и многих других странах.

Американский педагог Хелен Паркерхерст, изучив положение дел в школах, пришла к заключению о том, что в них осуществляется насильственное обучение, подавляющее естественное желание детей свободно высказывать свои мысли, задавать вопросы, играть. Поэтому она поставила своей задачей найти новые подходы организации жизнедеятельности детей в образовательном процессе. Х. Паркерхерст разработала «Лабораторный план», имеющий своей целью научить детей жить в социуме, развивать ум, тело и дух.

В основе технологии «Лабораторного плана» лежала идея объединения деятельности учителя и учащихся по достижению индивидуализированных целей обучения.

Цели Дальтон-технологии:

- обеспечить индивидуальное развитие ученика;
- обеспечить развитие его социального опыта за счет овладения навыками сотрудничества, ответственности и самостоятельности в учебно-познавательной деятельности.

Исходные теоретические позиции Дальтон-технологии следующие. Дальтон-план — это сочетание кабинетного обучения с образовательным процессом, основанным на трех принципах: свобода, самостоятельность, сотрудничество. Все эти принципы объединяются ведущим принципом — принципом гуманизма. В этом суть философии Дальтон-технологии.

Рассмотрим сущность каждого принципа.

Принцип свободы. Свобода — это право выбора учеником предметов, темы, партнера, источников знаний, темпа, форм и способов работы.

Но эта свобода сочетается с ответственностью: окончательно уровень достижения цели оценивает учитель по каждому свободно выполненному заданию. Каждый ученик индивидуально отчитывается перед учителем.

Принцип самостоятельности. Самостоятельность — это выбор учеником уровня самостоятельности познавательной деятельности и маршрута своего развития, самостоятельность действия принятия решения и ответственность за этот выбор.

Принцип сотрудничества. Сотрудничество — это выбор формы учебно-познавательной деятельности: индивидуальной, парной, в малой группе.

Это дает возможность учащимся учиться уважать другого человека, уметь его выслушать, понять, найти с ним контакт, учиться принимать совместные решения, доверять друг другу, учиться помогать другим, отвечать за работу в группе. По поводу помощи важно отметить, что она состоит в том, чтобы указать, где и как искать ответ на вопрос.

Таким образом, основная идея этой технологии: работай с кем хочешь, спрашивай кого хочешь, но отвечать за выполнение задания будешь сам (ответственность).

Задания составляют содержательную основу технологии Дальтон. Они должны "носить творческий характер.

Выполнение задания не только проверяется учителем индивидуально у каждого ученика, но и дается проверочная работа для всех. Собственно говоря, именно результаты этой работы и оцениваются. За каждое задание отметка не ставится, а только отмечается его выполнение и дается устная оценка учителем.

Когда Хелен Паркерхерст разрабатывала Дальтон-план, то она предлагала разделить весь учебный материал по предмету на четыре части (по числу учебных четвертей), затем каждую часть — на число месяцев в четверти и затем — на число недель. И это было основой для определения заданий на день, неделю, месяц.

К самим заданиям предъявляются следующие требования:

- задания носят уровневый характер;
- задания охватывают достаточный объем учебного материала;
- четко формулируется цель задания, а значит, и результат его выполнения;
- задание должно быть понятным и интересным ученику;
- задание рассчитано на возможность ученика самостоятельно справиться с ним. Для этого в задании даются указания, литература, сроки выполнения;

- задания предполагают различные формы их выполнения, возможность сотрудничества с другими;
- в заданиях предусматривается возможность для учета, самоконтроля и контроля (например выступление в группе);
- ученику в процессе выполнения задания должно быть ясно, когда и к кому можно обращаться за помощью;
- содержание задания предполагает предварительное и последовательное обсуждение.

Именно через выполнение системы заданий осуществляется, прежде всего, индивидуальное развитие ученика.

Лаборатория — это время в расписании ученика, отведенное для самостоятельной работы над заданием, а также для участия в учебных занятиях.

«Дом» — это условия, приближенные к домашней свободе: наличие места, где ученику комфортно работать; свобода выбора, с кем выполнять работу; наличие группы консультантов и т. д.

Одним из важных вопросов в аспекте реализации исходных теоретических позиций является вопрос о формах реализации Дальтон-плана.

Можно выделить формы реализации Дальтон-плана — классное учебное занятие, лабораторное занятие, конференция.

Классное учебное занятие имеет своей целью, главным образом, усвоение теории и отработку умений и навыков, их закрепление. Могут быть лекции, контрольные уроки, уроки коллективной рефлексии, т. е. это — составная часть классно-урочной системы. В школе Дальтон вводились иногда и определенные табу, например классное учебное занятие не рекомендуется пропускать.

Коллективный урок имеет следующие особенности:

- наличие проблемы, которая возникла у большинства учащихся во время практической деятельности;
- учитель — организатор и участник процесса обсуждения;
- ученик — участник и субъект организационной деятельности;
- результатом коллективного урока является некое решение проблемы (для каждого может быть своя) с выходом на последующую деятельность через возникшие вопросы и затруднения.

На таких уроках нельзя читать лекции; уходить при обсуждении от заявленной темы; делать выводы, носящие законченный характер; давать оценку выступлениям.

Лабораторное занятие. К признакам лабораторного занятия относятся:

- наличие места, где сосредоточена необходимая литература, пособия, справочник и др.;
- длительный промежуток времени, в течение которого лаборатория работает, чтобы ученик мог погрузиться в выполнение своего задания;
- присутствие одного или нескольких консультантов.

Во время занятия ученик работает индивидуально (в своем темпе, в паре, группе). Роль учителя заключается в том, что он консультирует школьников, беседует с учащимися по результатам выполненных ими заданий, принимает зачеты, дает новые задания. В ходе лабораторий нельзя организовывать общее обсуждение проблемы, вмешиваться в индивидуальную и групповую работу без необходимости. Учитель здесь имеет большую возможность наблюдать за деятельностью учащихся.

Конференция. Отличительная черта конференции состоит в организации обсуждения теоретического вопроса, желательного интегративного характера. Особое значение уделяется человеческим проблемам, ценностям.

Основные признаки конференции:

- необходимость подготовительного этапа;
- выступления в форме докладов, а не сообщений, т. е. в выступлениях важно обозначить собственную позицию.

Такова классификация форм учебных занятий в условиях Дальтон-технологии. В сравнении с имеющими место в России классификациями она ближе всего подходит к группировке учебных занятий по доминирующей цели, однако эта цель в каждом занятии проявляется более жестко. Отечественная школьная практика не требует в этом плане больших изменений.

В опытах школы № 1080 г. Москвы, Минской гимназии № 3 выстраивается система занятий примерно так: могут проводиться специальные занятия по изучению новых знаний, дискуссии, конференции, но обязательно имеют место «лаборатории» в форме Дальтон-часа, Дальтон-дня, Дальтон-недели.

Дальтон-час — особая форма занятий. Может проводиться один раз в неделю. Например, в Минской гимназии № 3 каждый вторник второй урок — это работа учащихся в разных лабораториях по выполнению заданий.

Например, школа только начинает осваивать эту технологию и переводит все 5-е — 6-е классы на эту систему по двум-трем предметам. Во время Дальтон-часа все необходимые для работы учащихся кабинеты открыты, в них находятся учителя, воспитатели, психологи. Обязательно работает библиотека. В

рекреациях создаются уголки, где группы учащихся могут заниматься. Мебель в классной комнате тоже может быть переставлена. Каждый ученик определяет сам, в каком порядке, с кем будет работать (или, может быть, будет действовать самостоятельно), будет ли отчитываться перед учителем сразу после выполнения задания или в установленные сроки.

В Минской гимназии № 3 выработали свои правила поведения на Дальтон-часе:

1. Получив Дальтон-задания по всем предметам заранее, проанализируй их и распредели по дням, по времени, какое задание, где и когда будет выполнено в течение двух недель.

2. На Дальтон-час выбери себе лабораторию, партнеров, место работы, предмет и порядок выполнения задания.

3. Работа может быть индивидуальной, парной, групповой.

4. Организуй рабочее место с хорошей освещенностью, с минимумом зрительных и звуковых раздражителей, необходимыми средствами обучения и начинай работать.

5. Вчитайся в задание, определи его цели. Работай интенсивно и независимо, быстро и легко. Выполняй Дальтон-задание в удобном для себя темпе.

6. Работай сейчас. Береги время. Ничто не откладывай на потом.

7. Будь настойчивым. Не позволяй мелочам отвлекать тебя, выматывать и отравлять удовольствие от работы.

8. Можно пойти работать в библиотеку, но только с разрешения учителя или классного руководителя; для этого надо иметь карточку-допуск с указанием нужных книг.

9. Не допускай более двух переходов за урок из лаборатории в лабораторию (библиотеку).

10. Если непонятно, спрашивай у учителя, у товарищей, ищи в книгах, памятках. Думайте вместе! Объясняя материал или решение кому-то, ты сам его лучше поймешь.

11. Записи по каждому предмету веди отдельно и четко. Перепроверяй себя. Для записей можно использовать различные цвета.

12. Держи словарь или книгу по грамматике под рукой и пользуйся ими, как только в чем-то не уверен. Пользуйся справочником и энциклопедиями.

13. Изучай себя. Делай акцент на положительном. Определи, на чем спотыкаешься, и реши, как этого избежать в следующий раз.

14. Учись на ошибках. Пройдись по каждому заданию, повтори, что знаешь, и обрати внимание, где надо приложить

больше усилий. Старайся выполненные задания сдавать до указанного срока и по мере выполнения.

15. Помни, что от учителя ученик на Дальтон-часе получает только консультацию, подсказку, где найти ответ и т. п., но не готовый ответ.

16. Некоторые задания или упражнения можно выполнить дома.

17. При возникновении серьезных проблем обращай к классному руководителю. Не выбрасывай собственный план (расписание) выполнения Дальтон-заданий в эти две недели. Планируя следующие две недели, ты сможешь кое-что улучшить.

18. Перед тем как сдавать выполненное задание, посмотри еще раз, какие цели оно преследовало. Проанализируй, достиг ли ты их.

19. Контрольное (тестовое) задание выполняется только индивидуально!!!

20. Используй индивидуальный контрольный лист или карту самооценки.

Дорогой друг! Дальтон-час — это час серьезной самостоятельной работы в условиях свободы выбора места, предмета, темы, партнера, источников знания и т. п. Воспользуйся разумно предоставленной свободой и доверием!

Предлагай, как лучше организовать работу по Дальтон-плану и как лучше составить Дальтон-задание.

Учись учиться! Успехов тебе!

Практика показывает, что Дальтон-технологии, как и метод проектов, чаще всего находят своих последователей в профильных школах, где наиболее высок процент учителей, работающих по классификации Т.Ф. Белоусовой — Е.В. Бондаревской на профессионально-творческом уровне педагогической культуры.

3.5. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Любая личность развивается.

П. Карсавин

7.9.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ принципы

РАЗВИВАЮЩЕГО

обучЕНИЯ

В психолого-педагогической литературе последней четверти XX века описано немало педагогических подходов и прин-

ципов, реализация которых влияет на эффективность обучения. Например, в школах Татарстана это была индивидуализация обучения, а школы Ростовской области прославились на всю страну «обучением без двоек». Итоги таких однобоких увлечений в педагогике общеизвестны: «инновации» оказались «сезонными». Поэтому З.И. Калмыкова вполне справедливо отмечает, что исследование отдельных путей повышения эффективности обучения, их воздействия на уровень умственного развития учащихся необходимо, но недостаточно.

Понятие «умственное развитие» используется очень широко, однако не существует однозначного ответа на вопрос, по каким признакам можно судить об уме человека, об уровне его умственного развития. Все отечественные психологи признают, что ведущую, определяющую роль в умственном развитии играет обучение. Это вытекает из социальной природы человека: его психическое развитие определяется общественно-историческими условиями, в которых он живет. С первых дней своей жизни ребенок под влиянием взрослых начинает овладевать опытом, накопленным предшествующими поколениями, активно «присваивать» его, т. е. делает его личным достоянием. В процессе овладения этим опытом и происходит умственное развитие ребенка, формирование его человеческих способностей.

Ярким подтверждением этого являются далеко не единичные случаи в истории (их описано более 30), когда маленькие дети воспитывались животными. Такие дети усваивали повадки животных, среди которых жили (обезьян, овец, волков), и по форме своего поведения были ближе к животному, чем к человеку.

Вновь попав в человеческую среду, такие дети, несмотря на усилия окружающих их взрослых, с огромным трудом овладевали лишь элементами человеческой речи и форм поведения и в своем умственном развитии обычно приближались к умственно отсталым детям, хотя физически были вполне здоровы и развиты. У таких детей уже прошел период, наиболее благоприятный (сенситивный) для овладения речью и элементарными формами человеческого поведения, у них уже сформировались иные психические механизмы, соответствующие условиям, в которых они росли.

Некоторые расхождения между учеными возникают по вопросу о том, какова роль знаний в умственном развитии. Например, в работах А.Н.Леонтьева фактически ставится знак равенства между знаниями и умственным развитием, так как развитие, по его мнению, полностью определяется характером

«присвоенного» человеком родового опыта, приобретенного в тех социальных условиях, в которых ребенок живет и развивается. Другие ученые (Е.Н. Кабанова-Меллер, В. А. Крутецкий) не отрицают значения знаний, но и не абсолютизируют его.

По мнению названных авторов, в умственное развитие входят не сами знания, а возможность человека их приобрести и применить, переносить имеющиеся знания в относительно новые условия.

З.И. Калмыкова предлагает следующее определение. Умственное развитие — сложная динамическая система количественных и качественных изменений, которые происходят в интеллектуальной деятельности человека в связи с его возрастом и обогащением жизненного опыта в соответствии с социально-историческими условиями, в которых он живет, и с индивидуальными особенностями его психики.

В соответствии с этим, не отвечающая возрасту бедность знаний может свидетельствовать о низком уровне умственного развития.

Знания, усвоенные формально, могут быть применены человеком лишь в идентичных случаях, в очень узкой сфере, т. е. не обладают действенной силой. Вот почему компонентом умственного развития следует считать фонд действенных знаний, подчеркивая тем самым сознательный характер их приобретения.

Наряду с фондом действенных знаний в структуру умственного развития входит обучаемость. Обучаемость — это система интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеством ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности при прочих равных условиях: наличии исходного минимума знаний, положительной мотивации и др.

Глубина ума проявляется в степени существенности признаков, которые человек может абстрагировать при овладении новым материалом, и в уровне их обобщенности. Наиболее явно это качество мышления выступает при открытии новых для человека знаний, причем таких, которые не могут быть получены как прямое следствие логически обоснованного приращения уже имеющихся знаний и способов действий.

Инертность ума проявляется в противоположном: в склонности к шаблону, к привычному ходу мысли, в трудности переключения от одной системы действий к другой.

Для успешного овладения новыми знаниями и оперирования ими важно не только выделить требуемые ситуацией существенные признаки, но и, удерживая в уме всю их совокупность, действовать в соответствии с этими признаками, не под-

даваясь на «провоцирующее» влияние случайных черт, которые могут увести в сторону с правильного пути и повлечь за собой ошибочные решения.

Очень ярко это качество проявляется при решении задач на классификацию, когда надо разделить предложенную совокупность предметов (картинок, слов) на группы по нескольким признакам.

Осознанность мыслительной деятельности — качество ума, которое обнаруживает себя в возможности выразить существенные признаки вновь сформированного понятия, закономерности и др. способы, приемы, с помощью которых этот результат был получен.

Самостоятельность ума проявляется в активном поиске новых знаний, новых путей решения задач.

На высоком уровне проявления этого качества ума человек ищет не только правильное, но и оптимальное решение, без внешней стимуляции, выходя за рамки непосредственной поставленной задачи. Такой высокий уровень мышления Д.Б. Богоявленская назвала креативностью.

Суммарным количественным показателем обучаемости может служить экономичность мышления. Она измеряется количеством конкретного материала, на основе анализа которого достигается решение проблемы, временем, затраченным на «открытие» новых знаний. Ориентировочная оценка экономичности мышления, вполне достаточная для индивидуализации обучения, может быть получена любым учителем на основе довольно простого коллективного эксперимента. До его проведения необходимо выяснить, имеется ли у каждого школьника тот минимум знаний и навыков, который необходим для понимания нового материала, и организовать работу с классом, которая бы обеспечила наличие этих знаний. Уровень знаний, достигнутый каждым учеником при едином для всех объяснении нового материала (и опоре на необходимый минимум знаний) служит показателем экономичности мышления («темпом продвижения»).

Основными психологическими принципами развивающегося обучения являются:

- проблемность обучения;
- оптимальное развитие различных видов мыслительной деятельности (с наглядно-действенного, практического, наглядно-образного, отвлеченного, абстрактно-теоретического);
- индивидуализация и дифференциация обучения; специальное формирование как алгоритмических, так и эвристических

ких приемов умственной деятельности; специальная организация анемической деятельности.

3.3.2. НЕКОТОРЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Под влиянием возрастающих требований к школьному образованию советские психологи еще четыре десятилетия назад начали исследовать «зону ближайшего развития» детей. Была поставлена задача выяснить, каковы возможности мышления детей.

Оказалось, что первоклассники могут оперировать отвлеченными символами, решать задачи на основе формул, овладеть грамматическими понятиями.

Аналогичные данные были получены и за рубежом. Известный психолог Дж. Брунер, увлеченный успехами экспериментов, даже сформулировал крайнюю точку зрения, противоположную господствовавшим ранее представлениям о весьма ограниченных возможностях интеллекта детей. Он писал, что любому ребенку на любой стадии его развития доступны любые знания при адекватных методах их преподнесения.

Конечно, возможности детей не безграничны. Но исследования показали, что при соответствующей организации учебной деятельности они могут быть реализованы в большей мере, чем при ранее существовавшей системе обучения. Так, коллектив, руководимый В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониним, доказал возможность формировать уже в младшем школьном возрасте элементы теоретического мышления, повысить его удельный вес в познавательной деятельности детей, идти в обучении от «абстрактного к конкретному».

Решение проблемы нередко происходит интуитивно, и в этом процессе существенную роль играют и практическое, и образное мышление непосредственно связанные чувственной опорой. Включение в этот процесс наглядно-образного мышления дает возможность сразу, «одним взглядом» охватить все входящие в проблемную ситуацию компоненты, а практические действия позволяют установить взаимосвязь между ними, раскрыть динамику исследуемого явления и тем самым облегчают поиск решения.

Преобладание практических, образных или понятийных видов мыслительной деятельности определяется не только спецификой решаемой проблемы, но и индивидуальными особенностями самих детей. Вот почему одним из важных принципов

развивающего обучения является оптимальное (отвечающее целям обучения и психическим особенностям ребенка) развитие разных видов мыслительной деятельности: абстрактно-теоретического, наглядно-образного, наглядно-действенного, практического мышления.

Учебная деятельность требует владения разными приемами создания образов, на разном материале (на основе описанного текста, чертежей, картин). Приемы учебной работы могут иметь разную степень сложности.

Например, учащийся овладел умением показывать указкой природные зоны по карте природных зон и по разным физическим картам, где границы зон не помечены. Однако при мысленном «наложении» границ, например, тундры на физическую карту он не использует имеющиеся на карте ориентиры (горные хребты, устья рек); вместо этого он непрерывно поворачивает голову от карты природных зон к физической карте и обратно, останавливая движение указки. Этот ученик — «копиист». Он овладел умением на основе нерационального приема.

Существует система учебных приемов, способствующих развитию личности учащихся:

- перенос усвоенных приемов с обучающей задачи на новую;
- поиск новых приемов учебной работы;
- управление своей учебной деятельностью;
- приемы обобщения.

Многолетняя практика развивающего обучения доказала его правомочность и эффективность. В нашем опыте мы внедряли развивающее обучение в обычной провинциальной школе с обычным контингентом учащихся.

В учебном плане для 5-го класса были произведены радикальные изменения. Прежде всего, из программы 7-го класса была взята и «омоложена» физика. К 8-му классу в качестве региональной дисциплины этому контингенту был подготовлен курс «Человек и космология», усилены многие разделы математики. В итоге большая часть выпускников поступила в вузы естественнонаучного и инженерного профиля.

В другом случае в школе, работающей под патронатом Академии архитектуры и искусства, курс геометрии был введен с 5-го класса, причем дополнен «архитектурным компонентом». Спустя три года в этой же школе уже в 1-м классе был введен курс «Архитектурная геометрия». Интересно то, что учащиеся понимали необычность учебного плана, но очень гордились школьной инновацией и прекрасно освоили азы геометрии.

После окончания школы подавляющее большинство из них стали студентами художественно-графического факультета педагогического университета, Академии архитектуры и искусства и местного художественного училища.

Итак, в концепциях развивающего обучения общим является следующее:

- решающая роль в развитии ребенка принадлежит обучению, происходящему в «зоне ближайшего развития» личности (Л.С. Выготский);
- педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности, развивая целостную совокупность личностных качеств: знания, умения и навыки; способы умственных действий; самоуправляющиеся механизмы личности; эмоционально-нравственную и деятельностно-практическую сферы;
- ребенок является полноценным субъектом деятельности и своего развития.

3.5.3. ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА Л.В. ЗАНКОВА

Л.В. Занков вместе с сотрудниками своей лаборатории в 60-х годах предыдущего столетия разработал новую дидактическую систему, способствующую общему психическому развитию школьников.

Основные принципы:

1. Высокий уровень трудности.
2. Ведущая роль в обучении теоретических знаний, линейное построение учебных программ.
3. Продвижение в изучении материала быстрыми темпами с непрерывным сопутствующим повторением и закреплением в новых условиях.
4. Осознание школьниками хода умственных действий.
5. Воспитание у учащихся положительной мотивации учения и познавательных интересов, включение в процесс обучения эмоциональной сферы.
6. Гуманизация взаимоотношений учителей и учащихся в учебном процессе.
7. Развитие каждого учащегося класса.

Суть технологии:

- урок имеет гибкую структуру;
- на уроках организуются дискуссии по прочитанному и увиденному, по изобразительному искусству, музыке, труду, создаются проблемные ситуации;

- широко используются дидактические игры, интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, коллективный поиск на основе наблюдения, сравнения, группировки, классификации, выяснения закономерностей, самостоятельной формулировки выводов;

- создаются педагогические ситуации общения на уроке, позволяющие каждому ученику проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; обстановка для естественного самовыражения ученика.

Дидактическая система Л.В. Занкова акцентирует внимание учителя на развитии у детей умения мыслить, наблюдать, действовать практически. Многие исследователи, однако, считают, что эта система хорошо развивает эмпирическое сознание и недостаточно-теоретическое.

3.5.4. СИСТЕМА СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБОБЩЕНИЯ и формирования учебной деятельности

Д.Б. ЭЛЬКОНИНА — В.В. ДАВЫДОВА

Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова принципиально отличается от других тем, что акцент в ней делается на формировании теоретического мышления школьников.

Под теоретическим мышлением понимается словесно выраженное понимание человеком происхождения той или иной вещи, того или иного явления, понятия.

Теоретическое понятие можно усвоить только в ходе дискуссии. Значимым в этой системе обучения становятся не столько знания, сколько способы умственных действий, что достигается при воспроизводстве в учебной деятельности детей логики научного познания: от общего к частному, от абстрактного к конкретному. Система начала формироваться с конца 50-х годов, в массовой школе она стала распространяться в 80-х — 90-х годах XX столетия.

Основные принципы:

- дедукция на основе содержательных обобщений;
- содержательный анализ;
- содержательное абстрагирование;
- теоретическое содержательное обобщение;
- восхождение от абстрактного к конкретному;
- содержательная рефлексия.

Ход обучения:

- знакомство с предлагаемой научной ситуацией или задачей;
- ориентировка в ней;
- образец преобразования материала;
- фиксация выявленных отношений в виде предметной или знаковой модели;
- определение свойств выделенного отношения, благодаря которым выводятся условия и способы решения исходной задачи, формулируются общие подходы к решению;
- наполнение выделенной общей формулы конкретным содержанием.

Особенности технологии:

- Отрицание концентрического построения учебных программ.
- Непризнание универсальности использования конкретной наглядности в начальной школе.
- Свобода выбора и вариативность домашних заданий, имеющих творческий характер.
- Особенности урока в данной системе являются коллективная мыследеятельность, диалог, дискуссия, деловое общение детей.
- Допустимым является только проблемное изложение знаний, когда учитель идет к школьникам не с готовым знанием, а с вопросом.
- На первом этапе обучения основным является метод учебных задач, на втором — проблемное обучение.

Учебная задача в этой концепции похожа на проблемную ситуацию:

- принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи;
- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- моделирование выделенного отношения для изучения его свойств в предметной, графической и буквенной формах;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи;

— качество и объем работы оцениваются с точки зрения субъективных возможностей учащихся;

— оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности.

Обучение по этой системе значительно повышает теоретический уровень образования за счет обучения школьников не только знаниям и практическим умениям, но и научным понятиям, художественным образам, нравственным ценностям. Цель учителя — вывести личность каждого ученика в режим развития, пробудить потребность в познании.

3.5.5. РАЗВИВАЮЩЕЕ ЧТЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Термин «развивающее чтение» еще не получил признания в педагогике общего образования, как и сама педагогика чтения, имеющая основание для обособления среди других разделов педагогического знания.

Развивающее чтение родом из быстрочтения, скорочтения и рационального чтения, которые уже более полувека шествуют по планете: сначала в США, далее в Европе и нашей стране.

Более глубокие основания проблемы нужно искать в педагогике и преимущественно в педагогическом искусстве, в фундаментальных направлениях воспитания и классической дидактики. Так, знакомясь с новыми трудами по педагогической технологии, можно убедиться, что методология и идеология развивающего чтения в отдельных своих гранях последовательно осознавались крупнейшими деятелями и теоретиками педагогической мысли.

Развивающее чтение как интегральное понятие возникло на пересечении педагогики развивающего обучения и развития речи.

Сложившаяся школьная традиция обучения родному языку ныне приводит к негативному следствию — недооценке речевой функции в развитии мышления и сознания детей и их интеллектуального потенциала в частности, а также индивидуального творческого начала.

В речевой деятельности человека чтение является одним из четырех видов и функционально главным видом речевой деятельности. В целом, письменная речь в двух ее модальностях — письменной речи и чтении — филогенетически и онтогенетически является вершиной в способах коммуникации.

Психофизиология речи опирается на разграничение темповых характеристик деятельности: чтение в три раза превосходит по темпу устную речь и в девять раз — письменную. Ускорение энергоинформационного обмена при чтении достигается за счет «утеснения» и замещения каналов восприятия — аудио- и артикуляторного канала. Сенсомоторика чтения базируется на видеоканале, который может функционировать обособленно от других. Благодаря этому чтение уточняет грани речи и мышления. Говорение и слушание для него образует лишь «корневую систему». Чтение одной своей стороной (внешней) обращено к речи, а другой (внутренней) — к сознанию.

В общем речевом развитии человека чтение занимает положение узла, замыкающего круг вербального мышления и открывающего окно в надвербальное пространство сознания. При достижении высших ступеней в овладении чтением ребенок переходит к обучению через чтение, оно становится главным способом познания.

Можно выделить относительно самостоятельные фазы зрелости чтения (рис. 11).

Такая схематизация отражает последовательное усложнение читательских умений и навыков: постепенно расширяются границы восприятия и осмысления речевых единиц текста, углубляется понимание читаемого.

В общей пирамиде ступеней овладения навыками чтения условно выделяются пять шагов. Первые два дают формирование умений звуко-буквенного восприятия, проговаривания текста; здесь активизируются перцептивно-моторные механизмы речи.

На ступени словесного чтения происходит существенная прибавка механизмов речи — мысли: к ассоциациям слова слышимого, произносимого и видимого присоединяется «смысловое» слово, дети оперируют словами-понятиями.

При переходе к фразовому чтению единица восприятия увеличивается до целой фразы и одновременно усложняется абстрактно-логическая сторона чтения. Эта третья фаза зрелости характеризуется «сверткой» слышимого и произносимого слова, а также редуцированием видимого слова за счет напряжения поля смыслового восприятия и включения смысловой догадки.

Высшее мастерство читателя связано с панорамным чтением, в котором реализуются умения читать мысли, преодолевая барьеры визуальности графических знаков и структур. Восприятие текста сливается с образно-смысловым «схватыванием» целостного содержания — мгновенно считываются целые страницы текста.

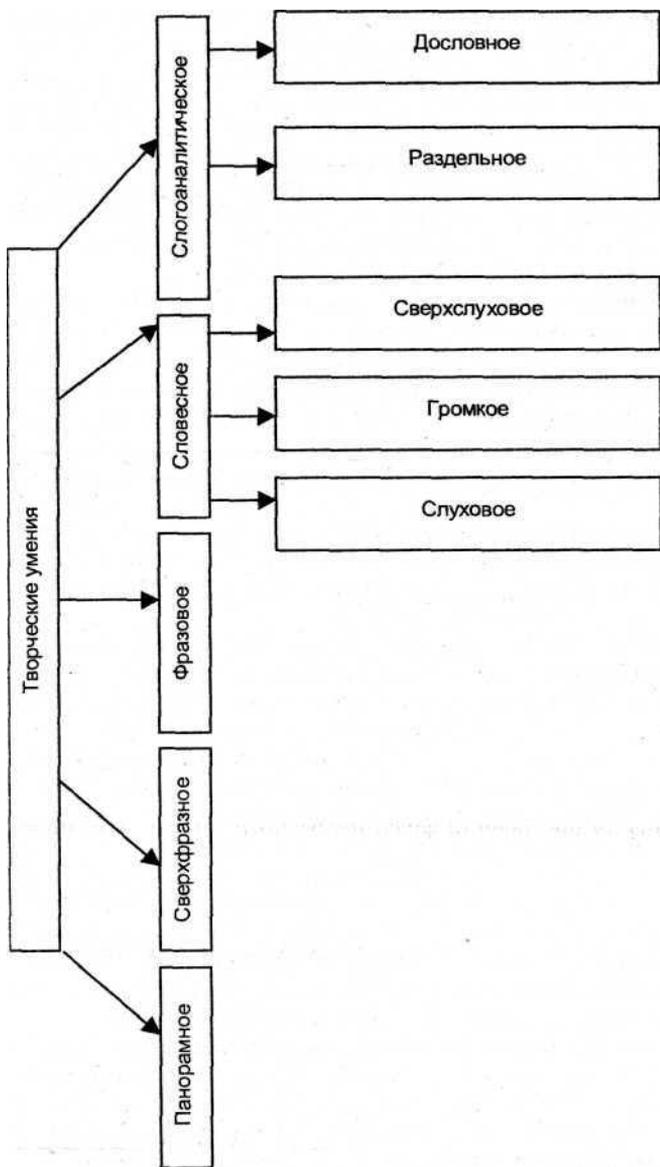


Рис. 11. Фазы зрелости чтения

Для начальных ступеней владения чтением характерен режим временного разрыва между срабатыванием механизмов восприятия и осмысления, преобладание аналитических усилий ума. Для более зрелых фаз чтения характерно слияния операций восприятия и понимания, сочетание аналитических усилий с синтетическими.

Соответственно этому может быть разработана речевая диагностика умений работы к текстом. Такая система реализована в комплексной педагогической диагностике обученности и обучаемости школьников.

В частности, разграничение «возраста» читателя отражено в темповых характеристиках чтения. Так, многие трудности при овладении элементарной грамотностью у детей связаны с неравномерностью развития отдельных сторон читательской деятельности, в особенности темпа и качества.

Учет ступеней развития навыков чтения дает возможность педагогу сознательно проектировать технологию обучения и, соответственно, конструировать содержание учебной информации. Можно указать соответствие фаз зрелости чтения и приемов обучения-учения (табл. 17).

Именно продуктивное чтение является развивающим. Оно раскрывает потенциалы индивидуального познания, включая учащегося в поток информационного взаимодействия со средой обучения. Обучение способам продуктивной работы с текстом необходимо вводить в школьное образование в виде специальных факультативов, отдельных программ и разделов русской словесности.

Главное внимание педагога на уроках развивающего чтения обращено на смысловое восприятие текста, на умение считать логику построения фраз, целостного текста, проникать в

Таблица 17

Динамика развития приемов обучения чтению

Приемы чтения и обучения	
Фазы зрелости читателя	Приемы обучения
Слого-аналитическое громкое чтение	Репродуктивные
Словесное (механическое)	-
Чтение молча (словесно-смысловое)	Репродуктивные с элементами продуктивных
Осмысленно-экстенсивное	Репродуктивно-продуктивные
Пофазное	Продуктивно-смысловые
Сверхфазовое	Исследовательские

подтекст и субъективный смысл читаемого, истолковывать поэтапное. Для осуществления таких задач используется специальная техника вопросов-ответов к тексту, среди которых, наряду с репродуктивными и риторическими вопросами, содержатся проблемные вопросы. При этом мобилизуются творческие способности учащегося, взаимообобщение в группе, перепроверка гипотез, обобщение прочитанного.

Методика проведения уроков строится на проверочных процедурах, которые измеряются количественно-качественными критериями. Школьники легко овладевают приемами измерения скорости и качества чтения и с большим интересом включаются в самонаблюдение за своими успехами в чтении, возникает интерес к соревновательности в достижениях и создается ситуация успеха в обучении. Как метод педагогического воздействия развивающее чтение имеет неограниченные возможности.

Общение с книгой и текстом отражает культуру личности в целом, мастерство и искусство индивидуального прочтения личности, включенность в субъект-субъектные отношения, чувствительность к слышанию партнера, способность переводить сообщение автора в Я-сообщение. Искусство чтения состоит не только в том, как считывается внешняя сторона текста, но и в том, как читается текст изнутри, в его глубинной семантике, в прикосновении к личности и индивидуальности.

Развивающее чтение в идеальном варианте одухотворяет работу с книгой. Текст воспринимается как среда обучения, как фактор развития самой личности. В частности, в такой технологии совершается переход от среды как естественного, предметно-пространственного окружения к среде воспитания, в том числе социальной среде, где сочетаются элементы внешнего мира с искусственно созданными человеком функциональными элементами.

Умение превратить предметно-пространственную текстовую среду в воспитывающую и развивающую доступно учителю — мастеру своего дела. Такая среда пронизывается «отношенческим» влиянием на ребенка. Педагогическая импровизация на уроках чтения означает умение учителя мгновенно реагировать на непредвиденное — на проблемные ответы учащихся, их нестандартное восприятие. Такая технология побуждает педагога к продолжению обсуждения смыслов, к дополнительным дискуссиям и диспутам по острым вопросам мировосприятия и мироощущения своих воспитанников.

Развивающее чтение позволяет существенно нейтрализовать одну из самых слабых сторон современного образования — сла-

бость обратных связей в обучении. Постоянно акцентируется внимание на оценочных моментах при чтении, оно развивает умения самооценивания, которые образуют ядро личности.

7.6. ТЕХНОЛОГИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ВЗАИМООБУЧЕНИЯ

*Обучение — это общение человека с
человечеством.*

А.Петровский

7.6.1. КОЛЛЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ (КСО)

Коллективные способы обучения появились в 1918 году, когда педагог А.Г. Ривин (1877—1944) провел на хуторе Корнин под Киевом необычный педагогический эксперимент. Он около года один вел занятия с 40 детьми в возрасте от 10 до 16 лет. Работая индивидуально и в парах, ученики решали задачи, изучали разделы учебников, разучивали стихотворения, готовили доклады, контролировали знания. Традиционного учебного расписания не было.

Каждый ученик изучил курс 3—4-летнего обучения. Впечатляющим было развитие учеников. Неразвитые сельские подростки быстро научились доказывать, рассказывать, дискутировать, анализировать сложные тексты по истории, литературе, философии, проявили преподавательские способности.

В Корнине были сделаны три педагогических открытия:

- впервые в истории отечественной и мировой педагогики шла интенсивная коллективная работа в сменных парах и в микрогруппах;
- были разработаны основы методики работы учащихся друг с другом, технология нового учебно-воспитательного процесса;
- впервые был создан разновозрастной самообразовательный учебный коллектив, который сам себя обучал, сам себя проверял, самоуправлялся, что, однако, не уменьшало роли педагога.

Технологии коллективного взаимообучения, в т. ч. и КСО, позволяют приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям школьников, различному уровню сложности содержания обучения, специфическим чертам каждой школы и обслуживаемого ею социума, поэтому их можно с полной уверенностью отнести к личностно-ориентированным педагогическим технологиям.

В.К. Дьяченко, современный теоретик коллективных способов обучения, считает, что обучение есть общение обучающихся и обучаемых. Вид общения определяет и организационную форму обучения. Исторический анализ показывает, что развитие способов обучения основывалось на применении различных видов общения (табл. 18).

Коллективным способом обучения является такая его организация, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого.

Идея обучения учеников самими учениками берет свое начало из древности, а в новое время была наиболее ярко воплощена в так называемой белл-ланкастерской системе взаимного обучения. Суть этой системы состояла в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующую инструкцию, обучали тех, кто знает меньше. Это позволяло одному учителю обучать сразу много детей, осуществлять массовое их обучение, но само качество этого обучения было крайне низким. Этим и объясняется то, что белл-ланкастерская система не получила широкого распространения.

А.Г. Ривин и В.К. Дьяченко используют идею взаимного обучения, не выделяя наличного уровня знаний и способностей

Таблица 18

**Организационная структура учебного процесса
и стадии ее развития**

Вид общения	Организационная форма обучения	Способ обучения
1. Опосредованное общение через письменную речь. 2. Общение в паре. 3. Групповое общение. 4. Общение в парах сменного состава	1. Индивидуальная. 2. Парная (один учит другого). 3. Групповая (один одновременно учит многих). 4. Коллективная (каждый учит каждого)	1. Индивидуальный способ обучения. (до XVII вв.); включает две формы: парную и индивидуальную. 2. Групповой способ обучения (XVII-XX вв.); включает три формы: групповую, парную и индивидуальную. 3. Коллективный способ обучения, включает все четыре формы: коллективную, групповую, парную и индивидуальную

тей, включая в посильный диалог-общение всех детей, используя форму динамических (меняющихся) пар, в которых ребенок выступает поочередно то учеником, то учителем.

КСО — это включение в учебный процесс естественной структуры общения между людьми — диалогических пар.

Принципы:

- завершенности, или ориентации на высшие конечные результаты;
- непрерывной и безотлагательной передачи полученных знаний друг другу;
- сотрудничества и взаимодействия между учениками;
- разнообразия тем и задания (разделение труда);
- равноуровневости (разновозрастности участников педагогического процесса);
- обучения по способности индивида;
- педагогизация деятельности каждого участника.

Особенности методики

Методика поабзацной проработки текста (А.Г. Ривин). Разработана для изучения деловых статей или научных текстов в парах сменного состава.

Варианты работы в парах:

- статичная пара, которая объединяет по желанию двух учеников, меняющихся ролями «учитель» — «ученик»; так могут заниматься два слабых ученика, два сильных, сильный и слабый при условии взаимного расположения;
- динамичная пара: выбирают четверо учащихся и готовят одно задание, но имеющее четыре части; после подготовки своей части задания и самоконтроля школьник обсуждает задание трижды с каждым партнером, причем каждый раз ему необходимо менять логику изложения, акценты, темп и т. п., то есть включать механизм адаптации к индивидуальным особенностям товарищей;
- вариативная пара, в которой каждый член группы получает свое задание, выполняет его, анализирует вместе с учителем, проводит взаимообучение по схеме с остальными тремя товарищами, в результате каждый усваивает четыре порции учебного содержания.

Одновременно в классе изучается много разных тем. Практически каждый школьник имеет свою отдельную тему, которую он прорабатывает по очереди с разными товарищами, выс-

**Особенности методики КСО в сравнении с ГСО
(по В.К. Дьяченко)**

ГСО	КСО
Организационные	
четкость, упорядоченность говорит один общение учащихся отсутствует - молчание постоянноерабочееместо	отсутствует говорят все всеобщаются рабочий шум смена
Воспитательные	
- каждый работает на себя отношения неколлективистские	на себя и на других отношения ответственной зависимости— коллективистские

тупая поочередно то в роли слушателя (ученика), то в роли рассказчика (учителя). Оптимальное количество тем в группе девять — одиннадцать. Поэтому если в классе тридцать — сорок учеников, то, следовательно, трое — четверо одновременно «ведут», «специализируются» по одной и той же теме. По каждой теме подбираются пятнадцать — двадцать, а то и больше рассказов, которые распределяются между детьми.

Объем статей для изучения не должен быть слишком маленьким (не менее одной страницы).

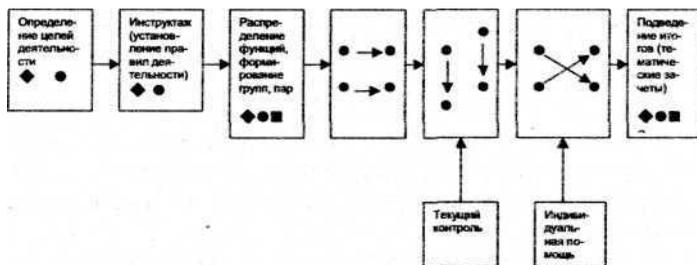
С самого начала перед каждым учеником ставится цель: овладеть материалом данной ему статьи так, чтобы уметь ее рассказать, ответить на все вопросы.

Работа организуется так, чтобы весь учебный материал был последовательно проработан сначала в позиции ученика, затем в позиции учителя (рис. 12)

Пример: Оле учитель физики дал тему «Рефракция света в земной атмосфере». Оля приступает к работе по своей теме с Петей. Книгу положили посередине, и один из них прочитал первый абзац текста. Вместе обсудили, о чем речь, и выбрали заглавие: «1) Возникновение рефракции света в земной атмосфере», записали в тетради.

Такую же работу они проделали по Петинной статье. После этого Оля перешла к Гале и вручила ей свою тетрадь. Галя прочитала заглавие и попросила рассказать ей о том, как возникает рефракция света в земной атмосфере.

Когда вопрос был выяснен, Оля прочитала следующий абзац, обсудила с Галей, вместе подыскивали подходящее загла-



Участники: • — ученик; ♦ — учитель; ◻ — общественный актив

Рис. 12. Технологическая схема КСО

вие, и после согласования Галя записала Оле в тетрадь новое заглавие: «2) Определение астрономической и земной рефракции». Все то же было проделано и по статье Гали.

Третий абзац Оля прорабатывала с Борисом, но сначала она ему изложила содержание двух предыдущих абзацев так, чтобы у него не было надобности их перечитывать. Борис в тетрадь Оли записал заглавие третьего абзаца: «3) Траектория светового луча, проходящего к земному наблюдателю». Оля сделала еще четыре встречи и проработала четыре абзаца (части) текста. Каждому новому напарнику она излагала содержание того, что проработала с предыдущими товарищами, они читали и обсуждали вместе новую часть текста, озаглавливали, и каждый новый «сотрудник» записывал ей в тетрадь следующее заглавие. В результате получился план, состоящий из семи пунктов. В конце занятия Оля снова встретила с Петей, которому изложила всю тему от начала и до конца. К этому моменту Петя также заканчивал свою тему и мог уже полностью изложить ее Оле, ответить на ее вопросы, дать советы, как лучше эту тему изучить.

Работа Оли над изучением своей статьи (текста) с разными товарищами по очереди является типичной при использовании методики А. Ривина для изучения разных учебных предметов. Суть этой методики заключается в том, что каждый ученик получает свою особую тему (статью) и прорабатывает ее не в одиночку и не в паре с каким-то одним учеником, а постепенно, работая по очереди то с одним, то с другим, то с третьим одноклассником.

Когда ученик заканчивает проработку статьи, он еще раз ее всю перечитывает или просматривает, чтобы окончательно дать ее полное изложение кому-то из своих требовательных товарищей либо выступить перед малой группой, либо воспроизвести и ответить на вопросы учителя, либо сделать выступление перед классом. Возможно также и письменное изложение статьи.

Обратная методика Ривина: учащиеся находят и прорабатывают различные литературные источники по теме и сами составляют текст.

Методика «Обмен заданиями» (М.А. Мкртчян). Работа начинается с ввода или так называемого «запуска» раздела. Преподаватель, работая индивидуально с каждым по очереди, объясняет, как решается задача «а» того задания, которое должен выполнять ученик. Дает теоретическую консультацию, записывает решение задачи прямо в тетрадь ученика. Задачу «б» своего задания ребята решают самостоятельно, а правильность решения проверяют у преподавателя. После проверки ученику ставится в таблице учета «+».

Раздел считается введенным в работу (запущенным в технологический процесс), если каждое его задание выполнено хотя бы одним учеником. На карточках или в тетради даются по два однотипных задания (упражнения, задачи или вопросы). Каждое задание имеет свой номер. Удобно задания нумеровать буквами и цифрами: ВА4, МК7. Буквы — для обозначения разделов, цифры — для номеров задания в данном разделе.

Пример: задания по разделу «Решение неравенств» (РН).

Задание РН1

Решить неравенства:

а) $2 : (1 - 2x) < 3 : (x + 5)$;

б) $3 : (x + 2) < 5 : (2 - x)$.

Задание РН2

Решить неравенства:

а) $x^2 + x - 2 > x$;

б) $m^2 + 5x + 4 > x + 2$.

Как работают ученики? Предположим, Витя подготовлен и знает решение всех задач из задания РН1, а Коля — решение всех задач из РН2. Объединяясь в пару, они могут обменяться знаниями: Витя учит Колю решению задачи «а» из задания РН1; если нужно, он дает теоретические объяснения, отвечает

на вопросы Коли. Записать решение задачи и необходимые формулы он может прямо в Колину тетрадь.

Затем таким же образом учит Коля, объясняя Вите, как решается задача «а» из задания РН2. Потом Коля самостоятельно решает задачу «б» из задания РН1, а Витя — задачу «б» из задания РН2 (задача «б» решается таким же способом, как и задача «а» в любом из заданий). Проверив друг у друга правильность решения, ребята расходятся. На этом их работа в паре заканчивается. Каждый из них ищет себе нового партнера. Для облегчения поиска применяется цветная маркировка карточек.

Методика изучения раздела состоит в следующем. Предположим, что шесть учеников (Коля, Витя, Саша, Олег, Женя и Никита) приступают к выполнению заданий по разделу «Решение неравенств». Для этого составлены шесть заданий: РН1, РН2, РН3, РН4, РН5, РН6. Все шесть заданий даются ученикам, и делается отметка в таблице учета.

Задания	Ученик					
	РН1	РН2	РН3	РН4	РН5	РН6
Коля						
Витя						
Саша						
Олег						
Женя						
Никита						

Далее, чтобы выполнить остальные задания, школьники работают друг с другом в парах, как описано выше, а в таблице учета делаются соответствующие отметки («+») о проработке заданий. Каждый из ребят выполняет все шесть заданий, взаимодействуя с разными партнерами.

Работа классного коллектива в целом выглядит так. Сначала организуются несколько групп по пять-семь ребят в каждой. Самое трудное — «запуск»: в классе может действовать одновременно пять-шесть групп, и все по разным темам. Например, первая группа выполняет задание по разделу РН — решение неравенств; вторая — по разделу ЧП — числовые последовательности.

По возможности на «урок запуска» приходит не один учитель, а два-три и даже больше, помогая таким образом друг

другу осуществить начало работы. Можно привлечь к «запуску» учеников старших классов. Работа старшеклассников (общественного актива) с младшими является нормой, обычным явлением при коллективном способе обучения.

В мурманской методике взаимообмена заданиями, взаимопередачи тем теоретический материал и упражнения распределяются по карточкам, которые выдаются учащимся с заданием освоить (повторить) в самостоятельной работе (причем «самозапуска»). Затем каждый выбирает партнера, и происходит взаимообучение, выполнение упражнения на закрепление, обмен карточками, поиск нового партнера.

При этом ведется экран учета работы учащихся, применяются маршрутные карты, различные формы контроля: самоконтроль, взаимоконтроль, контроль учителя.

Итоговый контроль имеет разновидности:

- зачет по «вертикали» (несколько учащихся принимают зачет по определенной карточке у всех в данном классе);
- зачет по «горизонтали» (принимает зачет один параллельный класс у другого в парах);
- зачет принимают учитель и ассистенты — учащиеся того же класса;
- зачет принимают учителя, пришедшие на коллективное занятие в эту школу (заседание МО);
- «зачет-вертушка», проводимый в группах переменного состава, где в роли экспертов-координаторов могут быть учащиеся, учителя, учителя других школ;
- тестирование машинное и безмашинное.

Одним из преимуществ КСО является высвобождение учителя от значительной доли фронтальной работы с классом и, соответственно, увеличение времени для индивидуальной помощи учащимся.

Экспериментально доказано, что, когда человек обучает других, он запоминает до 95% изучаемого материала. Этим и объясняется высокая эффективность КСО.

7.6.2. Групповое обучение (ГО)

Общие сведения

По В.К. Дьяченко, организационная структура групповых способов обучения может быть комбинированной, то есть содержать в себе различные формы: групповую (когда один обучает многих), парную, индивидуальную. При этом доминирующее

значение имеет именно групповое общение. К групповым способам обучения можно отнести:

- классно-урочную организацию;
- лекционно-семинарскую систему;
- формы дифференциации учебного процесса;
- дидактические игры;
- белл-ланкастерскую систему;
- бригадно-лабораторный метод;
- метод проектов;
- метод Трампа.

Применяются различные формы организации коллективно-познавательной деятельности, как фронтальные, так и внутри-классные групповые.

И. Б. Первин выделяет пять уровней коллективной учебно-познавательной деятельности:

- фронтальная (одновременная) работа в классе, направленная на достижение общей цели;
- работа в статичных парах;
- групповая работа (на принципах дифференциации);
- межгрупповая работа (каждая группа имеет свое задание в общей цели);
- фронтально-коллективная деятельность при активном участии всех школьников.

Собственно, групповыми технологиями в практике называют лишь третий и четвертый уровни организации учебной работы в классе.

Такая работа требует временного разделения класса на группы для совместного решения определенных задач. Ученикам предлагается обсудить задачу, наметить пути ее решения, реализовать их на практике и, наконец, представить найденный совместно результат. Эта форма работы лучше, чем фронтальная, обеспечивает учет индивидуальных особенностей учащихся.

Гипотеза: способ организации деятельности детей является особым фактором совместной (коллективной) деятельности, которая оказывает мощное стимулирующее действие на развитие ребенка. Групповые технологии как коллективная деятельность предполагают:

- взаимное обогащение учащихся в группе;
- организацию совместных действий, ведущую к активизации учебно-познавательных процессов;
- распределение начальных действий и операций (задается системой заданий, обуславливающих особенностями изучаемого объекта);

— коммуникацию, общение, без которых невозможны распределение, обмен и взаимопонимание и благодаря которым планируются адекватные учетной задаче условия деятельности и выбор соответствующих способов действия;

— обмен способами действия — задается необходимостью построения различных способов для получения совокупного продукта деятельности — решения проблемы;

— взаимопонимание — диктуется характером включения учащихся в совместную деятельность;

— рефлексию, через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается адекватная коррекция этого действия.

Особенности организации

Главными особенностями организации групповой работы учащихся на уроке являются следующие:

— класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;

— каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;

— задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;

— состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы, в зависимости от содержания и характера предстоящей работы.

Руководители групп и их состав подбираются по принципу объединения школьников разного уровня обученности, информированности по данному предмету, совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга.

Однородная групповая работа предполагает выполнение не большими группами учащихся одинакового для всех задания, а дифференцированная — выполнение различных заданий разными группами.

При групповой форме работы учащихся на уроке в значительной степени возрастает и индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику как со стороны учителя, так и своих товарищей.

Знания актуализируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему однокласснику.

Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

- Подготовка к выполнению группового задания
- а) постановка познавательной задачи (проблемной ситуации);
- б) инструктаж о последовательности работы;
- в) раздача дидактического материала по группам.
- Групповая работа
- г) знакомство с материалом, планирование работы в группе;
- д) распределение заданий внутри группы;
- е) индивидуальное выполнение задания;
- ж) обсуждение индивидуальных результатов работы в группе;
- з) подведение итогов группового задания.
- Заключительная часть
- и) сообщение о результатах работы в группах;
- к) анализ познавательной задачи, рефлексия;
- л) общий вывод о групповой работе и достижении поставленной задачи. Дополнительная информация учителя на группу.

Опыт показывает, что если вводную часть взять за единицу времени, то групповая работа должна продолжаться примерно 6 единиц и заключительная часть — 2 единицы.

Во время групповой работы учитель выполняет разнообразные функции: контролирует ход работы в группах, отвечает на вопросы, регулирует споры, порядок работы и в случае крайней необходимости оказывает помощь отдельным учащимся или группе в целом.

Групповая форма работы наиболее применима и целесообразна при проведении практических работ, лабораторных и работ-практикумов по естественнонаучным предметам; при отработке навыков разговорной речи на уроках иностранного языка (работа в парах); на уроках трудового обучения при решении конструктивно-технических задач; при изучении текстов, копий исторических документов и т. п. В ходе такой работы максимально используются коллективные обсуждения результатов, взаимные консультации.

Разновидности групповых технологий

Групповой опрос. Своеобразной разновидностью группового занятия является групповой опрос, который проводится для повторения и закрепления материала после завершения определенного раздела программы. Он может быть организован как после уроков, так и на самом уроке.

Ответы ученика комментируют, дополняют и совместно оценивают все члены группы. Перечень вопросов к такому занятию составляет учитель.

Структура группового опроса сходна со структурой группового занятия, с тем лишь различием, что соотношение вводной, основной (опрос учащихся в группах) и заключительной частей в данном случае составляет пропорцию 1/8/2. Такой опрос, организованный в классе, ведется во всех группах одновременно. Беседа происходит вполголоса, чтобы не мешать друг другу.

Кроме высокой интенсивности группового опроса, позволяющего в течение урока выявить знания всех без исключения учащихся, эта форма организации коллективной деятельности способствует воспитанию у школьников чувства взаимной требовательности и ответственности за свою учебу.

Общественный смотр знаний. В системе различных форм групповой познавательной деятельности общественный смотр знаний занимает особое место. В его организации очень важно правильно провести подготовительный период.

Время подготовки зависит от содержания смотра, его сложности, уровня знаний и умений учащихся. В период подготовки класс разбивается на группы по 4–6 человек во главе с консультантом. Если в классе уже сформированы группы (для групповых занятий), целесообразно их оставить в том же составе. Вся подготовка к смотру практически ведется в этих группах.

Для более полной подготовки учитель заранее составляет перечень вопросов, задач, практических, графических и других видов работ, которые учащиеся должны повторить в группах во внеурочное время.

Учитель в период подготовки работает главным образом с консультантами, управляя через них деятельностью групп.

Общественный смотр знаний открывает председатель жюри, смотру придается приподнятый, торжественный характер. Учащиеся приходят в праздничной форме. Помещение украшается, делается выставка работ учащихся и учебно-методических материалов и т. д. Расстановка столов (парт) в помещении (классе) необычна.

После торжественного открытия приступает к своим обязанностям ведущий общеклассного смотра, у которого есть план смотра с указанием видов работ (письменных, устных, графических, решения задач, задания на смекалку и т. п.) и список учащихся.

Часть учеников выполняют работу у доски, часть — сидя за отдельными столами, часть отвечают с мест. На общественном смотре может быть предусмотрена и фронтальная работа (короткий диктант, текст, перфокарты или простые задачи, требующие для выполнения немного времени). В программу смотра могут быть включены развлекательные элементы, домашние заготовки (по типу известного КВН).

Результаты общественного смотра знаний зачитывает перед всем классом председатель жюри.

Итоги общественного смотра знаний предаются гласности, обсуждаются в педагогическом коллективе школы, а также в органах информации.

Учебная встреча обычно проводится при повторении изучаемого материала как на уроке, так и во внеурочное время. Учебная встреча может быть организована между двумя командами параллельных классов или одного класса. Тему учебной встречи намечает учитель или учебный актив класса.

Так же, как и при общественном смотре знаний, организация учебной встречи состоит из подготовки и самой встречи. Ведет учебную встречу учитель.

Встреча протекает следующим образом. Ведущий задает вопрос одной стороне. Отвечает тот, кто первым поднял руку. Учащиеся той же команды могут дополнить его. Если ответы окажутся недостаточными, то отвечает другая сторона. Учебная встреча отличается от общественного смотра знаний своим рабочим характером. Это по существу обычный текущий контроль знаний, в котором используются групповые эффекты.

Диспут. Разновидностью учебной встречи является диспут. Организация диспута, основанного на столкновении разных мнений, — сложное и ответственное дело. Успех диспута во многом определяется темой, заключающей в себе как минимум две разноречивые позиции.

Педагог тщательно продумывает задачи диспута, его предполагаемое течение, возможные варианты и, главное, выводы, к которым учащиеся должны прийти в результате обсуждения. В ходе дискуссии он следит за соблюдением *правил ведения дискуссии*:

- Я критикую идеи, а не людей.
- Моя цель не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему решению.
- Я побуждаю каждого из участников к тому, чтобы участвовать в обсуждении.

— Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ними не согласен.

— Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям.

— Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему.

— Я изменяю свою точку зрения под воздействием фактов и убедительных аргументов.

Диспут не требует ни выставления отметок, ни принятия решений. Поэтому его цель — научиться логично, доказательно отстаивать свою точку зрения, в откровенном споре показать ученикам истинность той или иной позиции.

Нетрадиционные уроки. К групповым технологиям следует отнести и многие технологии нетрадиционных уроков, в которых имеет место разделение класса на какие-либо группы.

Примеры: урок-конференция, урок-суд, урок-путешествие, интегрированный урок и др. При использовании групповых технологий на уроках и во внеурочное время происходит увеличение учебного актива учащихся, основное ядро которого составляют консультанты (их называют также ассистентами, лаборантами) по различным предметам. Консультанты по учебному предмету — это хорошо успевающие и интересующиеся предметом ученики, которые проявляют желание помочь своим товарищам в учении.

Для эффективного проведения групповых занятий педагог должен очень хорошо знать класс и систематически заниматься с консультантами (проверять качество их знаний, давать методические советы и т. д.). Некоторые дополнительные затраты времени на подготовку полностью компенсируются большим педагогическим выигрышем.

7.6.7. ТЕХНОЛОГИЯ ГРУППОВОГО ОБУЧЕНИЯ

1. Установить правила и обучить им:

- нужно представить «готовые» правила или предложить учащимся разработать их самостоятельно;
- нужно обсудить эти правила, что будет и уроком ответственности, и уроком демократии;
- правил должно быть не более 5;
- правила положительные лучше отрицательных (нужно указать, что «следует», а не что «не следует»);
- правила должны быть написаны на видном месте;
- правила должны строго выполняться всеми участниками игры.

Примерные правила:

- объединитесь по группам быстро и тихо;
- принесите необходимые материалы;
- говорите тихо;
- слушайте, когда кто-то говорит;
- знайте свое задание;
- оставайтесь в своей группе, пока вам не указано делать другую работу.

2. Назначить каждому свою роль.

Люди должны знать не только конкретную задачу, но и цель урока. Задачи нужно всегда выдавать больше, чем дети смогут выполнить. Пусть они стремятся сделать побольше, и пусть задачи будут жизненными.

3. Распределить задания и каждому указать время его выполнения.

4. Дать классу ответный комментарий.

Дети хотят знать, как они работали, адекватны ли их ответы вашим ожиданиям.

Пути достижения максимального успеха:

- учиться правилам;
- учиться навыкам групповой работы;
- создать общность;
- учиться ответственности;
- взаимное соответствие группового обучения и задания.

Хорошо, если в процессе изучения курса вы сблизите класс, сделаете его дружным. Помните, что У ВАС ИДЕАЛЬНЫЕ ДЕТИ!

Предотвращение неправильного поведения:

- движение учителя;
- внимание и одобрение (обратная связь);
- активное включение учеников в работу;
- мотивация обучения (личная увлеченность педагога учебным материалом);
- установление жестких правил;
- образцовое поведение учителя;
- нужно «ловить» учеников на хороших поступках и поощрять их.

Преимущества группового обучения:

- учет основных навыков жизни:
 - действенное общение;
 - умение слушать;
 - умение стать на точку зрения другого;
 - умение разрешать конфликты;
 - умение работать сообща для достижения общей цели;

- улучшается академическая успеваемость;
- воспитывается самоуважение;
- укрепляется дружба в классе, меняется отношение к школе;
- появляется возможность избежать негативных сторон соревнования (состязания);
- учащиеся убеждаются в ценности взаимопомощи.

Типы группового обучения:

- обучение партнеров (в парах);
- группа, сидящая вместе;
- маленькая команда;
- задание для всего класса.

7.6.4. Апробация ГО в школах Москвы

Идея обучения учеников самими учениками берет свое начало в древности, а в наше время наиболее ярко воплощена в так называемой белл-ланкастерской системе взаимного обучения. Суть ее в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующую инструкцию, обучали тех, кто знает меньше.

А.Г. Ривин и В.К. Дьяченко используют идею взаимного обучения, не выделяя наличного уровня знаний и способностей, включая в посильный диалог-общение всех детей, используя форму динамических (меняющихся) пар, в которых дети выступают поочередно то учеником, то учителем.

Практика показывает, что наибольший педагогический эффект достигается в учебно-воспитательном процессе при соотношении:

- коллективные способы обучения — 60—70%;
- групповые способы — 30-40%.

Для сравнения приведем коэффициенты усвоения при разных формах изучения учебного материала:

- при чтении молча — 10%;
- на слух — 20%;
- зрительно — 30%;
- зрительно + слух — 50%;
- в практике и (или) в собственной речи — до 90%.

Таким образом, коллективные способы обучения — одна из наиболее эффективных педагогических технологий.

Исследователи и педагоги-практики, применяя в своей работе различные формы уроков, доказали, что правильный подбор способов общения может создать оптимальную обстановку для продуктивной учебной деятельности.

Фронтальная форма обучения в условиях массовой школы закрепляет авторитарный стиль работы. Ученик же закрепляется в позиции исполнителя, пассивного потребителя знаний.

При этом, как правило, учитель рассматривает конфликты с учащимися как явление, создающее угрозу лишь для его позиции руководителя. Соотнесение своей позиции ученика по этой причине отсутствует.

Вместе с тем, существует и другой, творческий, продуктивный, способ преодоления трудностей в педагогическом взаимодействии.

Сегодня очень важно последовательно использовать методы, активизирующие познавательную деятельность учеников, продуктивное, творческое усвоение знаний и умений, создавая положительный эмоциональный фон, инициировать активный диалог, анализ проблемных ситуаций, познавательные и деловые игры, самостоятельную работу на уроке и др.

В условиях групповой работы происходит преобразование, перестройка позиций личности, изменяются ценностные установки, смысловые ориентиры, цели обучения и самого взаимодействия каждого из участников учебного процесса. Изменение позиции определяет переход школьников на новый уровень освоения учебной деятельности, к новым формам взаимодействия друг с другом и с учителем. В условиях совместной работы наиболее полно и отчетливо раскрывается система отношений школьника к миру, одноклассникам, к самому себе. Эта форма работы не позволяет ему оставаться пассивным в учебном процессе, безразличным к другим членам группы, к выполняемому заданию, стимулирует такие важные способы взаимодействия, как групповая дискуссия, сотрудничество, взаимопомощь, взаимопонимание, преодоление замкнутости учеников.

Деятельность учителя как участника и основного организатора работы на уроке состоит в отборе и применении форм, соответствующих реальным целям и задачам учебно-воспитательного процесса, его конкретным условиям. При этом каждый учитель оказывается перед необходимостью решать несколько принципиальных вопросов.

1. *Выбор задания для групповой работы.* От типа и характера учебного задания в большей мере зависит возможность и успешность совместной учебной работы на уроке, практически каждый учебный предмет имеет темы и вопросы, которые могут быть успешно освоены в групповой форме.

2. *Организация групп.* В этом вопросе среди исследователей нет единства мнений. Перечисляется большое количество фак-

торов, которые необходимо учитывать: взаимоотношения, уровень знаний, индивидуально-психологические особенности (темпы продвижения в учебном материале, темперамент, сформированность у учеников навыков общения, контактность (общительность) и др.). наличие лидера в создаваемой группе, цель урока, специфика учебного предмета и т. д.

3. *Критерии результативности групповой работы.* Этот вопрос до сих пор остается наименее разработанным. Исследователи отмечают сложность оценки результативности. П. Кройцберг, в частности, предлагает измерять прирост знаний учащихся. Для его выявления, считает автор, можно использовать метод среднего остаточного прироста, который предполагает вычисление сдвигов в знаниях учащихся в результате деятельности учителя, для чего требуется учет качества ответов учащихся в течение всего учебного занятия.

7.7. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Нужно выслушать человека таким, каков он есть.

Л. Шестов

7.7.1. ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС

Идея проблемного обучения не нова. Величайшие педагоги прошлого всегда искали пути преобразования процесса учения в радостный процесс познания, развития умственных сил и способностей учащихся (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистерверг, К.Д. Ушинский и др.).

В XX столетии идеи проблемного обучения получили интенсивное развитие и распространение в образовательной практике. В зарубежной педагогике концепция проблемного обучения развивалась под влиянием идей Дж. Дьюи. В работе «Как мы мыслим» (1909) американский философ, психолог, педагог отвергает традиционное догматическое обучение и противопоставляет ему активную самостоятельную практическую деятельность учащихся по решению проблем. Мышление, утверждает Дж. Дьюи, есть решение проблем.

Во втором издании указанной книги (1933) Дж. Дьюи обосновывает психологические механизмы способности учащихся решать проблемы. Он утверждает, что в основе способности учащихся решать проблемы лежит их природный ум. «Овла-

деть коллективным мышлением может не каждый, — пишет Дьюи, — более того, не каждого можно научить этому». По Дьюи, мысль индивида движется к состоянию, когда все в задаче ясно, проходя определенные этапы:

- принимаются во внимание все возможные решения или предположения;
- индивид осознает затруднение и формулирует проблему, которую необходимо решить;
- предположения используются как гипотезы, определяющие наблюдения и сбор фактов;
- проводится аргументация и приведение в порядок обнаруженных фактов;
- проводится практическая или воображаемая проверка правильности выдвинутых гипотез.

Существенную роль в развитии теории проблемного обучения сыграла концепция американского психолога Дж. Брунера.

Дж. Брунер уделяет внимание следующим вопросам:

- значение структуры знаний в организации обучения;
- готовность ученика учиться как фактор учения;
- интуитивное мышление как основа развития умственной деятельности;
- мотивация учения в современном обществе.

Ключевой для ученого является проблема структуры знаний, включающая, по его мнению, все необходимые элементы системы знаний и определяющая направление развитие ученика.

Общее, что сближает американских авторов, сводится к следующему: признавая целью обучения развитие логического мышления, Дж. Дьюи и Дж. Брунер указывают на важность проблемного подхода в обучении.

В отечественной педагогической литературе идеи проблемного обучения актуализируются начиная со второй половины 50-х годов XX века. Так, виднейшие дидакты М.А. Данилов и В. П. Есипов формулируют правила активизации процесса обучения, которые отражают принципы организации проблемного обучения:

- вести учащихся к обобщению, а не давать им готовые определения, понятия;
- эпизодически знакомить учащихся с методами науки;
- развивать самостоятельность их мысли с помощью творческих заданий.

С начала 60-х годов в литературе настойчиво развивается мысль о необходимости усиления роли исследовательского ме-

тогда в обучении естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам. Со всей очевидностью, — пишет Н.К. Гончаров, — встает задача более широкого применения элементов исследовательского метода, а точнее, исследовательского принципа. Задача состоит в том, чтобы постепенно подводить учащихся к овладению методом науки, будить и развивать у них самостоятельную мысль. Можно ученику формально сообщать знания, и он их усвоит, и можно преподавать творчески, сообщать знания в их развитии и движении».

Именно мысль сообщать знания в их развитии и развитии выступила важнейшим принципом проблемного изложения учебного материала и одним из способов организации проблемного обучения. Со второй половины 60-х годов идея проблемного обучения начинает всесторонне и глубоко разрабатываться. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы отечественных психологов, развивших положение о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев). Существенное значение в развитии теории проблемного обучения имело положение о роли проблемной ситуации в мышлении и обучении (А.М. Матюшкин). Особый вклад в разработку теории проблемного обучения внесли М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, И.А. Ильницкая и др.

В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение проблемному обучению. Приведем некоторые из них.

В. Оконь под проблемным обучением понимает совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем (постепенно к этому приучаются ученики сами), оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний».

И.Я. Лернер сущность проблемного обучения видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям советской школы».

Т.В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвигании перед учащимися дидактических проблем, в их

решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами решения проблемных задач.

Наиболее обобщенное определение проблемного обучения сформулировал М.И. Махмутов: проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки.

Процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся.

Как видим, представленные определения отражают существенные признаки проблемного обучения (специфически организованная самостоятельная деятельность обучаемого; выстроенная с учетом целеполагания и принципа проблемности деятельности педагога; специфика содержания обучения).

Итак, проблемное обучение — это тип обучения, при котором преподаватель обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки.

Основным элементом проблемного обучения является «проблемная ситуация», которая имеет свою функциональную характеристику (более подробно см. ниже). В этом и заключается его главное отличие от традиционного объяснительно-иллюстративного обучения.

7.7.2. основные функции и признаки п р о б Я Я и я

Основные функции и отличительные признаки (особенности) проблемного обучения были сформулированы М.И. Махмутовым. Он разделяет их на общие и специальные.

Общие функции проблемного обучения:

- усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
- развитие интеллекта учащихся, т. е. их познавательной самостоятельности и творческих способностей;
- формирование диалектико-материалистического мышления школьников;
- формирование всесторонне и гармонично развитой личности.

Специальные функции проблемного обучения:

- воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение системы логических приемов или отдельных способов творческой деятельности);

- воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умений решать учебные проблемы;
- формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решения практических проблем и художественного отображения действительности);
- формирование мотивов учения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Каждая из указанных функций осуществляется в разнообразной практической и теоретической деятельности школьника и зависит от учета характерных особенностей проблемного обучения, которые одновременно являются и его отличительными признаками.

Первая и важнейшая особенность — это специфическая интеллектуальная деятельность ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем.

Вторая особенность состоит в том, что проблемное обучение — наиболее эффективное средство формирования мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты критического, творческого, диалектического мышления.

Третья особенность вытекает из закономерной взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется дидактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с практикой и использование жизненного опыта учащихся при проблемном обучении выступают не как простая иллюстрация теоретических выводов, правил (хотя это и не исключается), а, главным образом, как источник новых знаний и как сфера приложения усвоенных способов решения проблем в практической деятельности.

Четвертой особенностью проблемного обучения является систематическое применение учителем наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ учащихся. Указанная особенность заключается в том, что учитель организует выполнение самостоятельных работ, требующих как актуализации ранее приобретенных, так и усвоения новых знаний и способов деятельности.

Пятая особенность определяется дидактическим принципом индивидуального подхода. Индивидуальное восприятие проблемы вызывает различия в ее формулировании, выдвижении многообразных гипотез и нахождении тех или иных путей их доказательства.

Шестая особенность состоит в динамичности проблемного обучения (подвижной взаимосвязи его элементов). Динамичность проблемного обучения заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путем на основе закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений окружающего мира. Как указывают исследователи, в традиционном обучении динамичности нет, вместо проблемности там преобладает «категоричность».

Седьмая особенность заключается в высокой эмоциональной активности обучаемых, обусловленной, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, и, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность обучаемого неразрывно связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание обучаемого, его эмоциональную активность.

Восьмая особенность проблемного обучения заключается в том, что оно обеспечивает новое соотношение индукции и дедукции и новое соотношение репродуктивного и продуктивного усвоения знаний.

Первые три особенности проблемного обучения имеют социальную направленность. Остальные особенности носят специально-дидактический характер и в целом характеризуют проблемное обучение.

3.7.3. Виды и уровни проблемного обучения

Нет сомнения в том, что проблемное обучение не может быть эффективным в разных условиях. Практика показывает, что процесс проблемного обучения порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений обучаемых, так и их познавательной активности: познавательная самостоятельность обучаемого может быть либо очень высокой, либо почти полностью отсутствовать.

В связи с этим вполне понятны попытки выделить виды и уровни проблемного обучения. М.И. Махмутов классифицирует три вида проблемного обучения:

- научное творчество — теоретическое исследование, т. е. поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем;
- практическое творчество — поиск практического решения, т. е. способа применения известного знания в новой ситу-

ации, конструирование, изобретение; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем;

- художественное творчество — художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее рисование, игру музицирование и т. п.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности обучаемых, наличием поиска и решения проблемы. Однако первый вид проблемного обучения чаще всего используется на теоретических занятиях, где организуется индивидуальное, групповое или фронтальное решение проблемы. Второй — на лабораторных, практических занятиях, предметном кружке, факультативе, на производстве. Третий вид — на урочных и внеурочных занятиях.

Каждый вид проблемного обучения имеет сложную структуру, дающую в зависимости от многих факторов различную результативность обучения. Эффективным может считаться такой процесс обучения, который обуславливает:

- увеличение объема знаний, умений, навыков у учащихся;
- углубление и упрочение знаний, новый уровень обученности;
- новый уровень познавательных потребностей учения;
- новый уровень сформированности познавательной самостоятельности и творческих способностей.

Все перечисленные виды проблемного обучения могут протекать с различной степенью познавательной активности обучаемых.

Указанные выше виды проблемного обучения могут иметь разные уровни. М.И. Махмутов условно выделяет четыре уровня проблемного обучения:

1. Уровень обычной активности.
2. Уровень полусамостоятельной активности.
3. Уровень самостоятельной (продуктивной) активности.
4. Уровень творческой активности.

Уровни проблемного обучения отражают не только разный уровень усвоения учащимися новых знаний и способов умственной деятельности, но и разные уровни мышления.

Уровень обычной несамостоятельной активности — это восприятие учащимися объяснений педагога, усвоением образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера.

Уровень полусамостоятельной активности характеризуется применением усвоенных знаний в новой ситуации и участием учащихся в совместном с педагогом поиске способа решения поставленной учебной проблемы.

Уровень самостоятельной активности предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда обучаемый самостоятельно работает по тексту учебника, применяет усвоенные знания в новой ситуации, конструирует решение задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывает гипотезы с незначительной помощью педагога.

Уровень творческой активности характеризует выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия нового способа решения, самостоятельного доказательства. На этом уровне делаются самостоятельные выводы и обобщения, изобретения; здесь же имеет место и художественное творчество.

7.7.4. ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Проблемная ситуация — основной элемент проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность учащихся, активизируется мышление. Для ответа на вопросы «Что включает в себя проблемная ситуация? Каковы ее основные компоненты?» важно представить психологическую структуру проблемной ситуации и, конечно, ее дидактические возможности и условия применения в обучении.

Наиболее четко и последовательно компоненты проблемной ситуации разработаны психологом А.М. Матюшкиным. В психологической структуре проблемной ситуации он выделяет следующие три компонента:

- неизвестное достигаемое знание или способ действия;
- познавательная потребность, побуждающая человека к интеллектуальной деятельности;
- интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт.

Компоненты психологической структуры проблемной ситуации характеризуют и внутренние условия мышления. В силу этого проблемная ситуация возникает только при наличии определенных внутренних условий мышления. Это положение имеет важное значение для педагога. Проблемная ситуация по

своей психологической структуре, как и мышление, представляет довольно сложное явление и включает в себя не только предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную (потребности, возможности субъекта) сферу. Исходя из этого, А.М. Матюшкин определяет проблемную ситуацию как особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующийся 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. Проблемная ситуация в педагогике (в отличие от психологии) рассматривается не вообще как состояние интеллектуального напряжения, связанного с неожиданным «препятствием» для хода мысли, а как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной или практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи. (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.).

Чтобы проблемная ситуация стала дидактическим инструментом педагога, необходимо знание типов проблемных ситуаций.

Наибольшим признанием в педагогической практике пользуется классификация М.И. Махмутова. Он указывает следующие способы создания проблемных ситуаций и, соответственно, определяет их типы:

- при столкновении обучаемых с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения;
- при организации практической работы обучаемых;
- при побуждении обучаемых к сравнению, сопоставлению и противопоставлению;
- при побуждении обучаемых к предварительному обобщению новых фактов;
- при исследовательских заданиях.

3.7.5. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Организация проблемного обучения в практике имеет определенные сложности. Основные трудности, по мнению М.И. Махмутова, связаны с недостаточной разработанностью методики организации проблемного обучения в разных типах учебных заведений, а также недостаточной подготовленностью педагога к организации проблемного обучения.

Вместе с тем, в педагогической литературе в достаточной мере обобщен опыт организации проблемного изучения различ-

ных дисциплин (Д.В. Вилькеев, Г.Д. Артемьева, В.И. Загвязинский, Ю.К. Бабанский, Е.П. Скворцова, Л.В. Реброва и др.). представлены основные технологические требования к организации проблемного обучения (И.А. Ильницкая).

Прежде чем планировать проблемное изучение темы (раздела), необходимо установить возможности ее дидактическую целесообразность.

Важно выявить «внутренние условия мышления» обучаемых, а именно:

- уровень знаний по изучаемой теме;
- интеллектуальные возможности обучаемых, уровень их развития.

В зависимости от выявленного уровня «внутренних условий мышления» обучаемых разрабатывается система конкретных заданий, выводящих на обнаружение противоречия на пути движения от незнания к знанию. К таким заданиям можно отнести:

- вопросы, требующие объяснения того или иного явления;
- вопросы, с помощью которых педагог преднамеренно ставит противоречивые суждения, мнения, оценки великих людей, ученых, самих обучаемых;
- задания на сопоставление, сравнения и т. п.

При разработке и постановке системы проблемных ситуаций И.А. Ильницкая считает, что именно последовательная система проблемных ситуаций является основным условием организации проблемного обучения. В системе проблемных ситуаций выявляется главная, доминантная и ряд вспомогательных. Формулировка основной проблемной ситуации представляет наибольшую трудность.

Опыт показывает, что обучаемые не в состоянии сразу и непосредственно разрешить сформулированную основную проблему вследствие отсутствия у них необходимых умений организовать самостоятельную исследовательскую работу. Поэтому необходимо создание последовательной системы частных, вспомогательных проблем, которые способны вывести к пониманию основного проблемного вопроса.

При организации проблемного обучения нельзя обойтись без традиционных методов обучения. Как правило, используются разнообразные методы. В зависимости от специфики и уровня сложности информации используют различные методы: репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, поисковые, экспериментальные и др.

Правила постановки учебной проблемы.

Процесс постановки учебных проблем требует знания не только логико-психологических и лингвистических, но и дидактических правил. Зная уровень подготовленности своих учащихся и исходя из специфики обучения, учитель может ставить перед ними уже встречавшиеся ранее проблемы. При этом он учитывает следующее:

- алгоритм решения ранее решенных проблем можно использовать при решении новых трудных проблемных задач;
- решение встречавшихся ранее, но не решенных из-за отсутствия достаточных знаний проблем укрепляет интерес учащихся к предмету, убеждает их в том, что практически одолимы любые проблемы;
- постановка ранее решавшейся классом проблемы в иной формулировке обеспечивает возможность творческой работы при повторении пройденного материала;
- ранее решенные коллективом проблемы можно использовать для вторичной постановки перед слабыми учащимися для самостоятельного решения.

Структура проблемного урока

Структура урока лежит в основе тематического и поурочно-го плана, предопределяет логику анализа учебного занятия.

Основные структурные элементы проблемного урока:

- актуализация прежних знаний учащихся;
- усвоение новых знаний и способов действий;
- формирование умений и навыков.

Такая структура отражает основные этапы учения и этапы организации современного урока.

Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, то естественно, что они и представляют внутреннюю часть структуры проблемного урока:

- возникновение проблемных ситуаций и постановка проблемы;
- выдвижение предположений и обоснования гипотезы;
- доказательство гипотезы;
- проверка правильности решения проблемы. Структура проблемного урока, представляющая собой сочетание внешних и внутренних элементов процесса обучения, создает возможность управления самостоятельной учебной деятельностью ученика.

7.8. ОБУЧЕНИЕ НА ИНТЕГРАТИВНОЙ ОСНОВЕ

Только сознание общих задач и конечных идеалов делает человека стойким и последовательным.

СП. Франк

Массовый российский учитель узнал о возможности интеграции отдельных дисциплин после июля 1991 года, когда завершила работу Международная конференция преподавателей естественнонаучных дисциплин, проходившая в течение десяти дней на базе МГУ. В конференции приняли участие 500 педагогов с американской стороны и столько же — с советской. Мы были немало удивлены отсутствием в США государственного стандарта на содержание образования и наличием в аттестатах американских выпускников школ 15—16 дисциплин (по сравнению с 22—24 дисциплинами в советских аттестатах зрелости). Они же, наоборот, были потрясены жестким стандартом советского среднего образования, единого по содержанию от Калининграда до Анадыря и от Мурманска до Кушки.

Базисный учебный план, введенный в действие в 1993 году, предусматривает теперь в учебном плане российской средней школы помимо инвариантной и вариативную часть в виде факультативов и обязательных занятий по выбору школы и региона (так называемый школьный и региональный компонент). Что же касается числа обязательных дисциплин, то оно осталось прежним почти повсеместно.

Попытка ввести интегрированные курсы «Мировая художественная культура (МХК)» и «Естествознание» в массовой школе не принесла успеха. Хотя в действующем Базисном учебном плане четко указано, что образовательная область шире предметной, она возникает у общности нескольких предметных областей. Например, область «Общество» включает историю и социальные дисциплины; область «Язык и литература» включает родной, русский и иностранный языки и литературу. На их стыке всегда формируется новое знание, совершенствуется развивается личность.

Общая «площадь», принадлежащая одновременно географии и экологии, составляет собственно интегрированную часть образовательной области «Земля», что может быть представлено, в частности, интегрированными спецкурсами.

Общую интегрированную часть дает пересечение предметных областей «Иностранный язык» и «Русский язык» в рамках

образовательной области «Язык и литература». Интегрированная часть, по мнению профессора Ростовского государственного университета В.Т. Фоменко, может быть представлена обобщенным грамматическим материалом, связанным отношением как подобия, так и различия.

Не только предметные области пересекаются внутри образовательных областей, но и сами образовательные области в большей или меньшей мере пересекаются между собой (либо каждая в целом, либо через пересечение отдельных входящих в них предметов). По-видимому, стратегические интеграционные процессы в будущем будут идти по пути интеграции и образовательных областей. Примером интеграционной связи между различными образовательными областями может служить пересечение физики (образовательная область «Системы неживой природы») и химии (образовательная область «Вещество»). Аналогичным образом могут пересечься, образуя интегрированную часть содержания, экология (образовательная область «Земля») и химия (образовательная область «Вещество»).

Пересечься могут не две, а три и более учебные дисциплины. Например, литература, история и музыка. В результате может появиться интегрированный курс «История цивилизаций», который содержит части соответствующих образовательных областей — «Язык и литература», «Общество», «Искусство» (рис. 13).

Интеграция же отдельных тем и уроков может, на первый взгляд, оказаться совершенно неожиданной. В средней школе № 83 г. Ростова-на-Дону к 300-летию российского флота на II ступени обучения был проведен цикл интегрированных уроков истории и математики.



Рис. 13. Образовательная область «Земля»



Рис. 14. Образовательная область «Язык и литература»



Рис. 15. Вариант интеграции нескольких образовательных областей

В. Фоменко выделил виды межпредметной интеграции по способу развертывания содержания во времени. Она может быть «вертикальной», при которой логические и временные отношения не совпадают, и «горизонтальной», когда то же содержание выводится на один временной уровень. Примером «вертикальной» интеграции является такое изучение древнегреческой цивилизации в интегрированном курсе «История цивилизаций», при котором в течение учебного дня рассматриваются вначале события истории Древней Греции, затем древнегреческая мифология и литература, после чего — скульптура и архитектура Древней Греции, а затем — древнегреческая

музыка. Такой опыт накоплен в школе № 9 г. Гуково Ростовской области. При «горизонтальной» интеграции указанные блоки всего модуля, связанного с древнегреческой цивилизацией, изучаются одновременно, параллельно, с различной степенью взаимопроникновения.

Особое значение имеет вопрос об уровнях интеграции.

Она может быть весьма значительной, глубокой, характеризуемой новообразованием, полным слиянием разнохарактерного содержания значительных объемов учебного материала. Примером может служить курс «Естествознание», являющийся конгломератом физики, химии, биологии, географии. По курсу естествознания в Ростовском государственном педагогическом университете была начата подготовка специалистов на физико-математическом факультете (специальность «Физика и естествознание»), в стране созданы учебники для 5—9-х классов. Примером глубокой интеграции может служить и курс «Мировая художественная культура», вобравший знания из области музыки, театра, кино, изобразительного искусства и частично-художественной литературы.

Межпредметная интеграция может тесно сочетаться и с внутрипредметной интеграцией, образуя единое научное поле. Внутрипредметная интеграция направлена, прежде всего, на «спрессовывание» материала в крупные блоки и приводит к изменению структуры учебного дня (день математики, день литературы).

Основанная на образовательной области межпредметная интеграция в состоянии существенно обогатить внутрипредметную интеграцию (день биологии на английском языке, математическая неделя с выходом на другие учебные дисциплины). В некоторых высших учебных заведениях пошли еще дальше: взамен школьной «недели математики» или «недели биологии» в вузах практикуют микросеместры продолжительностью 6—8 недель. В рамках микросеместров изучаются 2—3 учебные дисциплины, и он завершается микроэкзаменационной сессией. Возможна ли такая система обучения в средней школе? Ответить на этот вопрос невозможно, так как идея не проходила апробации. Априорно можно утверждать, что на уровне средней школы система микросеместров вряд ли будет оправданна, так как специфика детской психологии требует долговременного ритма усвоения.

В.Т. Фоменко тонко заметил, что характерные для современного образования процессы гуманизации, информатизации,

экологизации, регионализации — не что иное, как интеграционные процессы.

Обобщая изложенное выше, можно выделить следующие варианты функционирования учебного процесса на интегративной основе:

1. Интегрированный курс формируется из содержания предметов, входящих в одну и ту же образовательную область. При этом удельный вес содержания одного предмета не превалирует над содержанием другого; обе научные дисциплины выступают на паритетных началах.

2. Интегрированный курс создается из содержания дисциплин, входящих в одну и ту же образовательную область или один и тот же образовательный блок, но на базе преимущественно какой-то одной предметной области.

3. Интегрированный курс создается из содержания дисциплин, входящих в различные, но близкие образовательные области и выступающих «на равных».

4. Интегрированный курс создается на основе дисциплин из близких образовательных областей, но один предмет сохраняет свою специфику, а другие выступают в качестве вспомогательной основы.

5. В интегративной связи находятся предметы взаимно удаленных образовательных областей и блоков, что присуще чаще всего вариативной части учебного плана и базируется на симультанном мышлении.

6. «Преломление» общеобразовательной дисциплины через призму специфики школы (в профильных школах).

Построение учебного процесса на интегративной основе не ограничивается интегрированными курсами. Интегрированные курсы — это высшая стадия «сращения» учебных дисциплин. Однако интеграция может иметь и эпизодический характер, и неглубокую степень выраженности.

Технология разработки класса межпредметных познавательных задач предполагает предварительное вычленение сквозных межпредметных идей, в соответствии с каждой из которых и составляются задачи.

Межпредметные познавательные задачи — академическая структура организации учебной деятельности учащихся. Ситуативные методы обучения обеспечивают нередко более естественное течение познавательных процессов, а как интегрирующее средство обладают большими возможностями.

7.9. ВИТАГЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

*Безжалостная действительность
уничтожает иллюзию.*

В.Ф. Эрн

Актуализация витагенного опыта есть одновременно и прекрасный инструмент для организации образовательного процесса, который А.С. Белкин обозначил как голографический подход. Понятие голографии — физическое. Оно означает рассмотрение объекта в отраженном многомерном пространстве не менее чем в трех проекциях.

Понятие голографии было использовано в онтопсихологии Антонио Менегетти в 1993 году. Он же ввел понятие «голографическое сознание»: «Каждая индивидуальность — это точка соединения многочисленных векторов движения. Она рождается от взаимного равновесия, которое устанавливается на пересечении этих векторов... Мысль — это не что иное, как повторение, отражение энергии, направленной по вектору в одно место. В голографии важна целостность образа, его объемность».

А. Менегетти ввел понятие «голографическая ситуация», т. е. подход к ребенку не как ко взрослому человеку, а как к самости, когда он весь на виду, целостен, отдает себя каждому действию целиком. По его мнению, поведение ребенка до шести лет голографично.

Мы рассматриваем голографический метод проекции, который сочетает в себе как минимум три проекции с центра-направленными векторами.

Витагенная проекция — это витагенная информация, востребованная учителем в процессе обучения для подготовки к изложению нового знания.

Вектор: ученик > знание > учитель.

Стереопроекция — информация, идущая от учителя, использующего витагенную информацию учащихся.

Вектор: учитель > знание > ученик.

Голографическая проекция — информация, идущая от любого дополнительного источника: витагенный опыт других, книги, средства массовой информации, научные данные, встречи со специалистами различных отраслей науки, произведения искусства и др.

Голографический метод существует не только в процессе преподавания, но и учения. Проекция в таких случаях также

направлены на знания, но векторы несколько иные. Первая проекция (витагенная) остается постоянной; вторая (стереопроекция) — знания, полученные из разных источников; голографическая проекция — мысленное моделирование знания, где источник его получения — познание, интеллектуальные потенции самой личности.

Выдающийся теоретик витагенной педагогики, академик Академии педагогических и социальных наук А.С. Белкин различает два понятия: опыт жизни и жизненный опыт.

Опыт жизни — витагенная информация, не прожитая человеком, связанная лишь с его осведомленностью и не имеющая для него достаточной ценности.

Жизненный опыт — витагенная информация, ставшая достоянием личности и отложенная в резервах долговременной памяти в состоянии постоянной готовности к актуализации (востребованию) в адекватных условиях. Это сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность.

Переход опыта жизни в жизненный опыт проходит через 3 стадии на 3 уровнях.

Стадии:

1. Первичное восприятие витагенной информации — недифференцированное.

2. Оценочно-фильтрующая — личность определяет значимость полученной информации.

3. Установочная — появляется установка на запоминание значимой для нее информации.

Уровни усвоения:

- операционный (запоминание на всякий случай);
- функциональный (установка на более длительное запоминание с использованием в ситуациях выбора);
- базовый (установка на длительное запоминание, наиболее значимая для самореализации в образовании).

Витагенная педагогика базируется на ряде принципов.

Опора на жизненный опыт ученика — главный путь превращения знаний в ценность.

— Жизненный опыт дает личности возможность реализовать потенциальные возможности в образовательном процессе.

— Жизненный опыт должен использоваться многомерно.

— Актуализация интеллектуального потенциала ученика должна базироваться на самоуважении личности.

А.С. Белкин различает следующие технологии голографического метода в преподавании.

- **Прием ретроспективного анализа жизненного опыта** с раскрытием его связей в образовательном процессе. Применяется в случаях, когда необходимо использовать аналитические способности и умения учащихся.

Задача педагога состоит в умении диагностировать степень расхождения (несовпадения, противоречия, неприятия) между витагенными и образовательными знаниями и, опираясь на систему научных доказательств, раскрыть образовательную ценность жизненного опыта учащихся, т. е. добиться эффективности «операции сведения».

- **Прием стартовой актуализации жизненного опыта учащихся** заключается в том, что необходимо выяснить, каким запасом знаний на уровне обыденного сознания обладают учащиеся, прежде чем они получают необходимый запас образовательных (научных) знаний. Диагностика дает возможность создать психологическую установку на получение новой информации, использовать полученную информацию для создания проблемной ситуации.

Типичный вопрос: «Что вы знаете о..?»

Эффективность такого приема обеспечивается тремя основными условиями:

- соответствием поставленных задач на актуализацию жизненного опыта возрастным возможностям учащихся;

- форма актуализации также должна соответствовать возрастным возможностям учащихся;

- любая форма актуализации витагенного опыта учащихся должна сопровождаться ситуацией успеха и создавать у детей оптимистическую перспективу.

- **Прием опережающей проекции преподавания** предъявляет повышенные требования к инструментровке. Нельзя говорить: «Скоро вы узнаете что-то новое». Лучше сказать конкретно: «В следующий раз я вам расскажу о том-то, а вы постарайтесь представить себе, что вы знаете, слышали об этом, с чем вам приходилось сталкиваться в жизни».

- **Прием дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели** эффективен особенно в тех случаях, когда необходимо актуализировать не столько витагенные знания, сколько творческий потенциал личности, ее потребность в самореализации. Его формула: «Я предлагаю вам идею, незаконченное произведение, а ваша задача — дополнить, наполнить содержанием, опираясь на свой жизненный опыт».

- **Прием временной, пространственной, содержательной синхронизации образовательных проекций** состоит в том, что

дидактический материал излагается с раскрытием временных, пространственных, содержательных связей между фактами, событиями, явлениями, процессами. Синхронистические таблицы по истории, пространственные проекции в математике; взаимообусловленность химических, физических, физиологических процессов; картографические проекции, психофизиологические, психологические процессы и т. п. Формула этого приема: «Жизнь многомерна, и учебный материал необходимо воспринимать многомерно, тогда он будет необходим для жизни». В конечном итоге он воспитывает ценностное отношение к знанию.

- **Прием витагенных аналогий в образовательных проекциях** имеет формулу: «В жизни нет ничего такого, чего бы еще не было». На уроке литературы, например, учитель обращается к детям с вопросом: «Кто впервые дал описание русского бомжа? Образ русского рэкетира?» Ответ: «А.С. Пушкин в «Сказке о попе и работнике его Балде» сразу актуализирует это произведение, повышает мотивацию изучения классического произведения. То же можно сказать и о пьесе М. Горького «На дне», где философствующий Сатин сразу воспринимается как современный герой.

- **Прием витагенного одухотворения объектов живой и неживой природы.** Суть его в том, чтобы «очеловечить» объекты живой и неживой природы, приписывая им человеческие качества.

Технологическое значение приема заключается в том, что учащийся сам создает три проекции, обеспечивающие голографический взгляд: витагенную (от ученика), стереопроекцию (вектор от учителя), голографическую (вектор со стороны).

Приемы витагенного одухотворения:

- Л.Н. Толстой, «Холстомер». Мир людей глазами лошади.
- Серия мультфильмов «Ну, погоди!», «Маугли» и др.

- **Технология творческого синтеза образовательных проекций.** Смысл этого приема заключается в том, чтобы образовательный объект знания был предоставлен в проекциях голографически творчески преобразованными, интегрированными. Эта технология особенно оправдана в дисциплинах эстетического цикла. Учитель изобразительного искусства СШ № 120 г. Екатеринбург Л.А. Банных предлагает следующий алгоритм этой технологии:

- демонстрация слайдов, картин, отражающих культуру народов различных эпох;
- демонстрация предметов материальной культуры;

— художественное **изображение** учащимися **предметов** материальной культуры любого исторического периода;

— творческая работа учащихся: из различных по характеру, содержанию, форме предметов и символов материальной культуры разных эпох и народов создать собственную художественную композицию, содержащую определенный историко-эстетический смысл.

• **Технологию творческого моделирования идеальных образовательных объектов** можно образно сравнить с газетной рубрикой «Если бы я был президентом...»

Смысл приема заключается в том, чтобы дать учащимся возможность построить в своем воображении идеальную модель образовательного объекта, материалами для которой послужили бы прежде всего витагенный опыт и информация, полученная в процессе обучения. Термин «идеальная» означает не совершенство, отсутствие недостатков, а лишь умозрительный, отключенный от реалии жизни проект, иллюстрирующий главную идею автора.

Алгоритм использования витагенных технологий на уроках человековедения представлен на рисунке 13.

В зависимости от возраста учащихся уровни педагогического сотрудничества в системе «учитель — ученик» могут быть различными:-

- опека (дошкольный возраст);
- наставничество (младший школьный возраст);
- партнерство (младший школьный — младший подростковый);
- сотрудничество (младший и старший подростковый возраст);
- содружество (юношеский возраст).

Следует также оговориться, что перечисленные выше 7 витагенных технологий носят всеобщий характер. Каждая школа и каждый учитель должны осмысленно выбирать только то, что соответствует уровню развития детей, типу школы и характеру обслуживаемого социума. Для ростовской СШ № 2 художественно-эстетического профиля, являющейся базовой площадкой Ростовской государственной академии архитектуры и искусства, востребованными оказались следующие витагенные технологии:

• творческий синтез образовательных проекций, главная цель которого — формирование у учащихся художественного языка и образа эпохи, навыков ее многоаспектного изображения. В этом помогают различные технические средства

обучения (кодоскоп, диапроектор, видео- и кинофильмы, слайды);

- творческое моделирование заданных образов. Например, учащиеся различными изобразительными средствами и техниками должны создать образ Весны, Юности, Матери-Родины, Победы и др.;

- витагенное одухотворение объектов живой и неживой природы. Например, на уроке литературы пишут сочинение на тему «О чем поет лесной ручей?», «Что рассказала мне веселая синица?», «Откуда прилетел беснующийся ветер?» и др. Учащимся может быть дано домашнее задание (типа вузовской курсовой работы) на тему: «Я — старый дом», «Я — плакучая ива», «Я — степной орел». Вхождение ребенка в образ живой или неживой природы побуждает его искать в своей памяти мельчайшие детали виденного когда-то ранее, развивает его эмоциональную сферу, наблюдательность;

- иллюстрирование произведений художественной (и даже технической) литературы. В ростовской школе № 2 несколько лет назад шестиклассникам было предложено проиллюстрировать произведение И.С. Тургенева «Муму», выбрав любой фрагмент сюжета. Несмотря на усталость (синхронный урок литературы и изобразительного искусства длился 3 часа), дети настолько увлеклись, что просили продлить занятие еще на час для полного завершения работы. Итогом явилась выставка (все рисунки на ней были экспонированы по логике сюжета), которая могла бы стать украшением любого музея.

Осенью 2000 года учащиеся этой же школы создали макет космической станции, используя книгу «Станции в космосе», изданную АН СССР в 1960 г., и современные газетные публикации. Эта работа учащихся получила награду, заняв первое место на областном конкурсе художественного творчества;

- прием витагенного анализа. На уроке живописи учитель дает тему «Осень в городе» и предварительно — психоэмоциональную установку. На вопрос «Чем отличается осень в городе от осени в деревне или в лесу?» один из первоклассников отвечает: «Осенью в городе дворники много бранятся».

— Почему?

— Потому что много листья подметать приходится, а в деревне и в лесу асфальт никто не подметает.

Так наблюдательность помогла малышу создать интересное произведение: «Осень в городе. Недовольный дворник»;

- прием дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели широко используется в курсе «Исто-

рия архитектуры» (раздел «Реставрация памятников архитектуры»). Зная характерные черты и детали того или иного архитектурного стиля и даже наблюдая их на сохранившихся зданиях, ученик может воссоздать утраченные детали фасадов и интерьеров зданий и сооружений.

Многолетняя практика использования витагенных педагогических технологий в ростовской СШ № 2 показывает, что такие приемы помогают учителю сделать уроки интересными, повышают мотивацию обучения и способствуют учащимся в обретении себя. Обслуживая сложнейший социум (старые кварталы Ростова, настоящее «социальное дно»), где дети нередко не видят не только хорошей пищи, но и не знают доброго слова, СШ № 2 по своим академическим и творческим показателям является одной из ведущих не только в Кировском районе, но и в городе. С мая 2001 г. это образовательное учреждение стало школой-лабораторией Академии педагогических и социальных наук.

Исследования по педагогике «счастливых семей» доказывают, что не прерывается «связь времен» в тех случаях, когда опыт старшего поколения культивируется как ценность, а не как источник информации.

Академик А.С. Белкин выделил семь основных условий, обеспечивающих успешную передачу витагенного опыта одного поколения другому. Они определяются прежде всего типом взаимоотношений в семье: консультативный, партнерский, нейтральный, негативный, конфликтный.

Условие первое. Признание за детьми права на «суверенитет личности», т. е. права на ценностное отношение старших к жизненному опыту, право на тайну, на сокровенные движения чувств.

Условие второе. Выбор родителями правильной педагогической позиции родителями, исключающей крайности педоцентризма или эгоцентризма, т. е. обеспечение процесса воспитывающей инверсии.

Условие третье. Ценностное отношение родителей к собственному витагенному опыту. Нахождение в нем гуманистических, позитивно направленных тенденций. Раскрытие законов педагогической инверсии по формуле «Я добрый не потому, что добр, а потому, что делал добро».

Условие четвертое. Создание в семьях культа предков. Изучение генеалогии семей; беседы о добрых, известных делах старших поколений, почитание выдающихся представителей семейного клана.

Условие пятое. Постоянное информирование детей о собственных жизненных проблемах, о путях их решения. Выбор правильных акцентов изложения информации, т. е. без назидания, упреков, противопоставления.

Условие шестое. Включение детей в обсуждение существенных проблем семьи не только с правом совещательного, но и решающего голоса.

Условие седьмое. Постоянное взаимодействие с педагогическими коллективами дошкольных и школьных коллективов, воспитывающих уважительное отношение к опыту предшествующих поколений, в рамках образовательного процесса.

Иными словами, жизненный опыт старшего поколения — непреходящая ценность семейного воспитания.

3.10.

А.С.НОЛОГИИ

Национальность проявляется в культурном творчестве.

С.Н. Булгаков

7.10.1. ОБЩИЕ СООБРАЖЕНИЯ

Нарастающие интеграционные тенденции в рамках мирового сообщества, резко возросшее этническое самосознание все более акцентируют внимание на развитии национальных культур. Именно многообразие культур дает основание говорить о поликультурном образовании, органически связывающем все виды культур в едином видении.

Исследования показывают, что в основе тенденций гуманизации и возрастания роли этнических факторов лежат три основные причины их возникновения:

- осознание кризисного характера развития человеческой цивилизации, проявляющегося в обострении и актуализации целого ряда политических, экономических, национальных, духовно-нравственных и других проблем;
- переоценка исторического опыта и выработка новых, отвечающих современным требованиям человеческого общества культурно-ценностных ориентации развития, связанных с резким возрастанием роли антропоидных факторов в процессе дальнейшей эволюции планеты;
- интенсификация процесса познания и интеграция научного знания.

Однако разграничивать проблемы воспитания на этнические компоненты представляется нецелесообразным, поскольку воспитание — процесс интегрированный, направленный на формирование всесторонне развитой, планетарно значимой личности. Важно, чтобы национальное воспитание выступало не как результат процесса обучения, а как первоочередное средство приобщения к мировой культуре.

Только гуманизация — гуманитаризация образования — предоставляет широкие возможности для передачи подлинного этнокультурного плюрализма.

Необходимо реализовывать выстраданную человечеством прописную истину: культура — не технический прогресс, не танки, не самолеты и не сверхдальние ракеты, хотя и это значимо, а уровень развития нравственности, морали, зародившихся и развивавшихся на протяжении тысячелетий в лоне соответствующих цивилизаций.

В процессе этнопедагогизации школы доминирующее значение имеет учет психологических особенностей учащихся.

Этнопедагогическое обоснование воспитания — сложный процесс, и одним из его механизмов является внедрение в систему воспитания накопленных народом приемов и методов воспитания достойного члена общины, передаваемых из поколения в поколение и усваиваемых в конкретной жизненной действительности.

Этнопедагогика выражает освященный вековыми традициями взгляд на взаимоотношения природы, человека и общества. Следовательно, она выражает интересы всех слоев народа, его педагогические взгляды, педагогику семьи, рода, племени. Эта педагогика учитывает особенности национального характера, представления и взгляды на сущность воспитательного процесса, находящиеся на уровне так называемого быденного сознания.

Отсюда следует, что функция народной педагогики проявляется при решении практических воспитательных задач в повседневной жизни и способствует формированию в сознании людей различных аспектов умственной, нравственной, экологической, эстетической и физической культуры, трудовых навыков.

Например, формирование личности ребенка в якутских семьях осуществляется в соответствии с девятью положениями учения тайны:

- правильное движение;
- традиционное питание экологически чистыми продуктами Севера;

- умелая организация жизни;
- своевременное обучение;
- полезный отдых с преобладанием активных форм;
- доверительное отношение к людям;
- интеллектуальное развитие;
- традиционные верования;
- эффективная деятельность.

По существу, это главные направления самовоспитания. Эти направления эффективно передают молодому поколению саха (якутов) подлинные народные ценности жизни предков: изучение народного творчества, осуществление преемственности между поколениями, трансляция социального опыта предков, овладение знанием национальной и общечеловеческой культуры.

У многих народов Кавказа сохранились традиции геронто-тамии — обычай почитания старших, который играет важную роль и в нынешней общественной жизни. Например, у карачаевцев и балкарцев высок был не только культ старших, но и младших. Особыми здесь являются отношения между отцами и детьми. Мудрость народа заключается не только в том, что сохраняется уважительное отношение младших к старшим. Отношение родителей, учителей к детям — подчеркнуто суровое, но бережное, внимательное, справедливое.

У балкарцев терпимость, миролюбие, ненасилие были важными нравственными качествами. Балкарцы говорят: «Мудрости и спокойствия основа — чистое золото». Их народная педагогика была ориентирована на воспитание квинтэссенции нравственности — «адамлыкъ» (человечность). Адамлыкъ ценился превыше всего. В это понятие включались благородство, справедливость, честность, сердечность, терпимость, честь, достоинство, безупречные манеры поведения.

У карачаевцев и балкарцев широко развиты межэтнические браки, что также способствует дальнейшему развитию толерантности, восприятию культуры других этносов, уважение к людям другой национальности.

На протяжении веков все кавказские народы показали высокую толерантность в межнациональных отношениях, о чем свидетельствует полиэтнический состав населенных мест. Стронники многих религиозных общин (сект) находили на Кавказе свою вторую родину. Пестрый в национальном отношении регион не знал крупных конфликтов.

Вдумаемся в слова великого русского мыслителя И.А. Ильина: «Все люди непрерывно воспитывают друг друга — хотят они этого или не хотят; сознают ли они это, или не осознают;

умеют или не умеют; радеют или небрегут. Они воспитывают друг друга всяким проявлением своим; ответом или интонацией, улыбкой или ее отсутствием, приходом и уходом, восклицанием и умолчанием, просьбою и требованием, общением и бойкотом». В этих двух фразах сконцентрировано все многоцветье человеческих отношений, которые испокон веков находились в центре внимания мудрецов.

Колоссальный по объему фонд составляют пословицы и поговорки о чести и совести:

- Где страх, там и стыд» (армянская);
- «Мой враг — моя совесть» (грузинская);
- «В ком стыд, в том и совесть» (русская);
- «Совесть — половина веры, а может быть, и вся» (азербайджанская).

Формирование позитивных качеств личности — одна из ведущих тем фольклора:

- Кто меня хвалит — тот мой враг» (корейская);
- «Хваленого берегись хуже хаяного» (русская);
- «У кого много недостатков, тот легко находит их и у других» (адыго-абхазская);
- Венец мужества — скромность» (восточная мудрость).

Народная мудрость — неиссякаемый источник знания. У всех народов мира испокон веков воспитанием подрастающего поколения занимались бабушки и дедушки. Неслучайно так высок авторитет пожилых людей и у христиан, и у иудеев, и у мусульман, и у буддистов, а значение старшего поколения в воспитании детей лучше всего отражено в адыго-абхазской пословице: «Где нет хороших стариков, там нет хорошей молодежи».

В свое время Альберт Эйнштейн писал: «Наука без религии ущербна, религия без науки слепа». Во всех религиях мира можно найти общие принципы и системы нравственных ценностей.

Буддизм: Не делай другим того, что сам считаешь злом.

Индуизм: Не делай другим того, что причинило бы боль тебе.

Иудаизм: Что ненавистно тебе, не делай другому.

Даосизм: Считаю прибыль ближнего своей прибылью, его потерю — своей потерей.

Ислам: Нельзя назвать верующим того, кто не желает брату или сестре своему того же, чего желает себе.

Христианство: Поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой.



Рис. 16. Технология витагенного обучения на уроках курса «Человековедение» (автор — учитель СШ № 109 г. Екатеринбурга В.В. Патракова)

Межэтнические и межконфессиональные конфликты, захлестнувшие нашу планету в конце XX века, отодвинули в тень ту народную мудрость, которая веками формировалась в человеческих взаимоотношениях.

Являясь одним из самых пестрых в этнокультурном плане уголков земли, Северный Кавказ преподносит нам поучительные уроки народной дипломатии. Надо лишь знать суть этих уроков и считаться с их значимостью.

Важную роль в воспитании детей в духе межнационального согласия народная педагогика отводила обычаю гостеприимства как одной из важнейших человеческих добродетелей, а гостя считала святыней. Хан-Гирей гостеприимство считал главной добродетелью черкесов, а В. Миллер — выдающейся чертой осетинского народа.

Гостеприимство на Кавказе распространялось не только на близких людей, но и на всякого ищущего приюта. За нанесение

обиды гостю виновники изгонялись из общества. В условиях племенной раздробленности институт покровительства гостям и куначества («кунак» — друг) являлся не только сдерживающим фактором межнациональной вражды, но и средством упрочения мира между народами, важным воспитательным фактором.

Разве можно забывать это наследие сейчас, когда нашу планету сотрясают межконфессиональные и межнациональные конфликты? ООН и ЮНЕСКО объявили первое десятилетие XXI века десятилетием толерантности. В воспитании этого качества личности немалую роль играет этнопедагогика, базирующаяся на народной мудрости.

Например, чеченская пословица гласит: «Умному — весь мир Родина».

Две осетинские пословицы не менее мудры:

«Стремись завоевать не мир, а его знание»;

«Кто не любит своего народа, тот не полюбит и чужого».

Русская поговорка гласит: «Худой мир лучше доброй ссоры».

Еврейская пословица: «Кто герой? — Превращающий в друга врага своего».

В кабинетах ученых лишь в конце XX века была сформулирована концепция культуры мира и ненасилия. Лишь на грани II и III тысячелетий мы стали в официальных документах говорить о глобальном (планетарном) мышлении, хотя на полвека раньше философ И.А. Ильин утверждал:

«Христианин рожден быть гражданином Вселенной; и высшее призвание его состоит в том, чтобы отвергнуть всякие условные деления людей — по сословиям, классам, странам, национальностям, расам...» Народы мира своей мудростью, опытом своей жизни эту идею осмыслили много веков назад, и не только осмыслили. Их мудрость ясно и четко вылилась в стихах балкарского поэта Кайсына Кулиева (перевод Н. Гребнева):

*Когда в селенье чей-то дом в дыму,
Не верь, что все счастливо обойдется.
Не пожелай пожара никому —
Не то и стен твоих огонь коснется!*

7.10.2. Формирование толерантной личности в поликультурном социуме

Идеи толерантности должны пронизывать не только воспитательную, но и учебную деятельность детских садов, школ, ПТУ, колледжей и вузов. Такой опыт в нашей стране уже имеется.

Еще в 1993 году в Ростове-на-Дону был создан уникальный образовательный комплекс этнокультуры «Детский сад № 177 — средняя школа № 15», который спустя 8 лет стал школой-лабораторией Академии педагогических и социальных наук. Формирование этнокультуры (в комплексе обучаются представители 38 национальностей и всех мировых религий) осуществляется здесь через различные формы деятельности (рис. 17):

- факультативы;
- кружки;
- центры национальной культуры;
- развитие национального творчества;
- совместное творчество;
- связь с землячествами.

В школе и детском саду введены региональные курсы (в счет вариативной части Базисного учебного плана):

- «Литература народов Приазовья»;
- «Экология человека»;
- «Этическая грамматика»;
- «Питание и культура народов мира»;
- «Мифы древних славян»;
- «Основы христианской культуры»;
- «Этнография»;
- «Жилище как центр мироздания»;
- «Человек и космология»;
- «Математика как часть мировой культуры»;
- «Этические ценности мировых религий»;
- «Армянский язык»;
- «Семейно-бытовая культура донского казачества» и др.

Кроме того, даже в классические научные дисциплины (например в курсы математики и литературы) педагоги вводят региональный компонент и элементы сравнительной педагогики. В итоге за последние 8 лет в школе не было ни одного конфликта на межнациональной или религиозной основе, а психолого-педагогическая диагностика выявила высокий индекс толерантности учащихся.

В качестве иллюстрации приведем концепцию урока этической грамматики в 4-м классе, разработанную Т.П. Рябухиной. Тема урока: «Все мы разные, все мы равные»¹.

Образовательные задачи:

- обучающая — расширение знаний учащихся в сфере этнокультуры;

Надпись на флаге Европы.

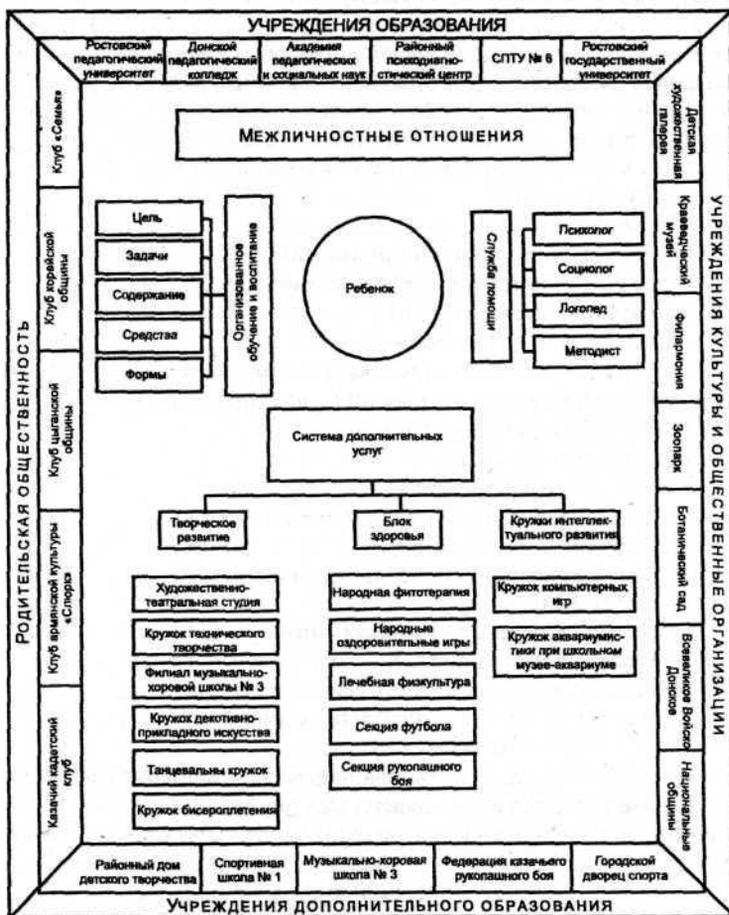


Рис. 17. Среда жизнедеятельности воспитанников детского сада и школы (Ростовский образовательный комплекс этнокультуры)

- развивающая — развитие логического мышления, наблюдательности;
- воспитательная — формирование межнациональной, межконфессиональной, межкультурной толерантности.

План урока:

1. Вступительное слово учителя:

«На Земле живет более 6 млрд человек. Они относятся к разным нациям, расам и религиям. Есть народы численностью более 100 млн каждый, например русские, японцы, китайцы, бенгальцы. Немцев, французов, итальянцев — по несколько десятков миллионов. Но есть и малочисленные народы. Наверное, самый маленький из них — племя тасадай на Филиппинах. В нем всего 28 человек. Живут они в горных пещерах, промышленляют охотой и сбором диких растений и до недавних пор даже не знали, что, кроме них, на планете Земля есть еще люди.

Всего народов на Земле, больших и малых, около 2 тыс. Они говорят на разных языках, у них разные обычаи. Различаются народы и по внешнему облику. У японцев, к примеру, волосы черные и жесткие, а глаза миндалевидной формы. Все бенгальцы смуглые, а народы тропической Африки — темнокожие, с курчавыми волосами.

Большинство народов говорят на своих особых языках. Но есть и исключения. Так, англичане и американцы говорят одинаково по-английски, немцы и австрийцы — по-немецки, испанцы и большинство народов Южной и Центральной Америки — по-испански. Но это разные народы — у каждого из них своя история, образ жизни, обычаи, своя судьба и культура».

2. Подведение итогов конкурса рисунков на тему: «Художественные промыслы моего народа» (рисунки выполнялись как домашнее задание).

3. Конкурс «Мы переводчики».

Учитель зачитывает пословицы разных народов. Учащимся предлагается вспомнить близкую по содержанию пословицу из устного народного творчества:

- Добрый друг поднимет человека, плохой друг — совсем погубит (азербайджанская).
- Если хочешь узнать человека, попутешествуй с ним (английская).
- Птицу узнают в полете, человека — в работе (армянская).
- Скорый успех людям на смех (белорусская).
- Желаете познакомиться с человеком — расспроси сначала о его друзьях (грузинская).

— Неважно, в чем человек пришел. Важно, что принес он в душе (корейская).

— Дерево ценится по плодам, человек — по умению (татарская).

— Не одежда красит человека, а добрые дела (украинская).

4. Слово учителя:

Много различий между народами, но еще больше между ними схожего, общего. Все они составляют человечество.

Стремление народов к дружбе и сотрудничеству становится все сильнее.

В нашей стране люди всех национальностей (а их в России по последней переписи насчитывается около 200) имеют равные права, которые защищают Конституция и «Декларация прав человека».

А сейчас мы побеседуем о каждой статье «Конвенции о правах ребенка».

5. В заключение занятия детям предлагается сделать иллюстрации к статьям «Конвенции о правах ребенка».

Итог работы — оформление альбома «Мы имеем право...»

На I и II ступенях обучения педагоги смогут вводить в любой учебный курс элементы этнокультуры, что делает уроки интересными и жизненно-востребованными. Например, в 5-м классе на уроке математики можно решать такие задачи, предложенные учителем Н.А. Мальгиной.

Задача 1

В классе 29 учащихся, в том числе 2 представителя армянской национальности, 2 корейца, 3 украинца, 2 цыгана, остальные — русские. Какую часть составляют учащиеся каждой национальности от общего списочного состава? Решение изобразите на рисунке. Сравните долю корейцев и русских. Выпишите в порядке возрастания представителей каждой национальности в долях.

Задача 2

Наша русская культура уходит корнями в глубокую древность. Из старины пришли к нам прекрасные праздники, обычаи, обряды. Это и Крещение с колядками, щедровками, с подарками, с гаданиями. Колядовщики ходили по дворам, славили праздник, пели обрядовые песни и собирали от хозяев дары разными припасами и деньгами, осыпали хозяина зерном. А праздник

Масленицы, восходящий к эпохе язычества, — своеобразный русский карнавал, праздновавшийся шумно, весело. Прямо на улице устраивались чаепития с пряниками, медом, блинами. Русский народ всегда отличался гостеприимством, радушием, хлебосольством. В каждой избе на праздники в русских печках пеки пышные белые хлебы — караваи.

Сколько весил каравай, если, угощая гостей, отрезали $\frac{5}{11}$ каравая, что по массе составило 1500 г? Запишите массу каравая в виде десятичной дроби.

Задача 3

Сколько весил каравай, если, разделив его на восьмерых, каждый получил по $302\frac{3}{8}$ г?

Задача 4

Сестрой русской культуры является культура украинского народа. «Истинная национальность состоит не в описании сарафана, а в самом духе народа», — утверждал Н.В. Гоголь. И как нельзя лучше особенности быта и украинского характера выражены в его повести «Ночь перед Рождеством».

«Шумнее и шумнее раздавались на улице песни и крики. Парубки шалили и бесились вволю. Часто между ними слышалась какая-нибудь веселая песня, которую тут же успел сложить кто-нибудь из молодых казаков. То вдруг один из толпы вместо колядки отпустил шедровку и ревел во все горло:

— Шедрик, ведрик Дайте вареник, грудочку кашки, кильце ковбаски!

Отправимся вместе с кузнецом Вакулой к Пацюку в гости:

— Кузнец без робости отворил дверь и увидел Пацюка, сидевшего на полу по-турецки. Пацюк разинул рот, поглядел на вареники и еще сильнее разинул рот. В это время вареник выплеснулся из миски, шлепнул в сметану, перевернулся на другую сторону, подскочил вверх и как раз попал ему в рот. Пацюк съел и снова разинул рот, и вареник таким же порядком отправился снова. На себя он принимал только труд жевать и проглатывать. «Вишь, какое диво!» — подумал кузнец».

Сколько Пацюк съел вареников, если Вакула запомнил: от пуза до шеи он съел 16 вареников и еще пол-столька от шеи до горла, сказав: «Почти наелся». Пацюк съел еще четверть тех вареников, что поместились ему от «шеи до горла». Так сколько же он съел?

Задача 5

• Давно уже, лет десять, а может и пятнадцать, как он жил в Диканьке. Сначала он жил, как настоящий запорожец: ничего не работал, спал три четверти дня, ел за шестерых косарей и выпивал за одним разом по целому ведру».

Сколько спал Пацюк, когда был настоящим казаком? (День считать равным 24 часам.)

Задача 6

Весенний обычай Илькун Наль (день работника) считается у корейцев началом сельскохозяйственных работ. Встав рано утром, домочадцы накрывают на кухне или во дворе стол. Здесь же совершают моление небу о даровании всем здоровья. Лист белой бумаги разрезают на столько кусков, сколько членов семьи, на каждом маленьком листочке пишется дата рождения того или иного домочадца, и после молитв эти листки сжигаются. Наблюдая за пламенем, люди пытаются предугадать судьбу. Чем выше пламя, тем более счастливым представляется будущее. Существует обычай, согласно которому каждый должен съесть столько рисовых колобков, сколько ему лет.

Семья Пак взяла лист бумаги и, разделив его, написала даты рождения всех домочадцев. Самый младший в семье съел 5 рисовых колобков, самый старший (дед) — не мог съесть свои и разделил на троих сыновей: Коре, Юна, Бока. Сыновья съели соответственно 25, 33, 18 колобков; две невестки — на четверть меньше, причем одна из них на три года старше другой; одна из внучек съела 11, а другая 10 колобков. Что было написано на каждом листке бумаги, если самый младший внук, родился в 1997 году?

1.10.3. ТЕХНОЛОГИЯ «ДИАЛОГ культур».

Эта технология, разработанная В.С. Библером, С.Ю. Кургановым, И.Е. Берляндом и др., была апробирована в последнем десятилетии XX века в школах Красноярска, Москвы, Томска, Харькова, Новосибирска в параллелях как начальной, так и полной средней школы. В основу технологии «Диалог культур» положены идеи М.М. Бахтина «О культуре как диалоге», идеи «внутренней речи» Л.С. Выготского и положения «философской логики культуры» В.С. Библера. Именно этот «культуроцентричный» подход роднит «Диалог культур» с этнокультурными технологиями.

Концептуальные идеи:

- диалог — компонент внутреннего содержания личности;
- многоголосье мира существует в индивидуальном сознании в форме внутреннего диалога;
- диалог есть позитивное содержание свободы личности.

При этом термин «диалог» имеет всеобщий смысл:

- диалог — это не просто эвристический прием усвоения монологического знания и умения, но и определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых понятий (понятие — диалогично по своей логической природе и по своей психологической — для сознания — данности);

- диалог, имеющий реальный образовательный действенный смысл, — это диалог культур, общающихся между собой в контексте современной культуры, в средоточии основных вопросов бытия, основных точек удивления нашего разума;

- диалог, подразумеваемый «Школой диалога культур», — это постоянный диалог в сознании ученика (и учителя) голосов поэта (художника) и теоретика как основа реального развития творческого (гуманитарного) мышления.

Содержательная часть «Школы диалога культур» идет по хронологическому возрастанию.

1–2е классы начальной школы. Это классы, в которых завязываются те «узелки» понимания, что станут основными предметами освоения, разноречия, диалогов в последующих классах.

Эти узлы, или точки удивления:

- загадка слова;
- загадка числа;
- загадка явлений природы;
- загадка момента истории;
- загадка сознания;
- загадка предметного орудия...

3–4-е классы — античная культура.

5–6-е классы — культура Средневековья.

7–8-е классы — культура Нового времени (XVII—XIX вв.).

9–10-е классы — культура современности.

11-е классы — класс специально диалогический.

Этот класс — педагогический, позволяющий определить сквозной смысл нашей «Школы диалога культур» как своеобразной школы-педучилища, готовящей — впрок — будущих преподавателей школы XXI века.

Технология диалога

- Диагностика готовности учащихся к диалогическому общению: базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения.

- Поиск опорных мотивов, т. е. тех волнующих учащихся вопросов и проблем, благодаря которым может эффективно формироваться собственный смысл изучаемого материала.
- Переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение ситуаций.
 - Продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога.
 - Проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их принятия учащимися.
 - Гипотетическое выявление зон импровизации, т. е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников (погружения, десанты, игровые ситуации, дискуссии и т. п.).

Особенности занятий

— Последовательность классов отвечает последовательности основных исторических культур (античной, средневековой и т. д.).

— Обучение в каждом учебном цикле строится на основе внутреннего диалога, завязанного вокруг основных «точек удивления» — исходных загадок бытия и мышления: загадки слова, загадки числа, загадки явления природы, загадки Я-сознания.

— Обучение строится не на учебниках, а на реальных текстах той или иной культуры.

— Автор программы для каждого класса — педагог вместе с детьми.

— Игровые средоточия: физические игры, словесные игры с элементами по этике, художественный образ, элементы ручного труда, ремесла, музыка, театр.

В процессе диалога учитель ставит учебную проблему.

В качестве иллюстрации ниже приводятся фрагменты «Заметок к программе 1–2-х классов «Школы диалога культур», опубликованные В.С. Библером.

Загадки слова. Учитель должен быть внимательным к таким ребячьим открытиям и трудностям: слово как момент высказывания — в разных «речевых жанрах», слово как (одновременно) момент предложения в жесткой системе грамматических правил, слово — в его самобытности, в его внутриречевой слитности и неразделимости. Соответственно, слово и сам язык — как основа сообщения, информации (о чем-то...) в споре, как основа рефлексии.

Проблема поэтической этимологии, спектра возможных «хлебниковских» словосочетаний, корневых слов, «фантастических»,

но возможных «спряжений» и «склонений». Язык наличный и язык возможный. Игра устной и письменной речи, обращенной к «потустороннему» (во времени и пространстве) собеседнику. Якобсоновские функции слова, языка... Все это и многое другое должен знать и понимать учитель, чтобы уловить и угадать, и не пропустить речевую гениальность ребенка. Таковы те «вдумчивые» основы, из которых могут и должны быть развиты (в уме и в руках) навыки и правила семантики, синтаксиса, прагматики, необходимые для условного и в этом смысле игрового взаимопонимания в контексте родного языка. Грамматическая правильность как особая форма языковой воспитанности.

Загадки числа. Рождение идеи числа, математического отношения к миру, к «третьему миру» Поппера, — в сопряжении и диалоге процессов измерения (по отношению к континуальным протяжениям во времени и пространстве); счета дискретных, единичных, неделимых (иначе это уже иные предметы) вещей, «атомов», «монад»; напряжения (степени...) — температуры, мускульного усилия и т. к. Число как невозможное сочетание, перекресток этих как минимум «трех» форм идеализации.

Ученик все время должен понимать: число (математический объект и математическое действие, отождествление) невозможно в реальном бытии. Здесь бесконечность конечного расстояния (и временного промежутка) и дискретность математического объекта на фоне бесконечности разделения; возникает неделимое число, составленное из суммирования многих «ничто». Но одновременно ученик должен соотносить «идеальный предмет математики», этот самый невозможный объект — с реальными вещами этого мира, с реальными действиями, в том числе физическими, — шагами, откладыванием линейки и т. п.

Исходное соотношение «фигурного» (геометрического) и «арифметического» числового представления (такое соотношение понадобится затем как основа всей математической культуры в античном мире). Различная идея числа — в пространственной и временной бесконечности. Бесконечно большое и бесконечно малое, смысл идеи «отождествления» — превращение предмета реального в математический объект... Все это и многое другое — и есть опять же тот потенциал учительской догадливости, что позволяет педагогу-диалогисту быть внимательным и чутким к детской математической гениальности, к детским аналогам современных математических (множество, число, «теорема существования» и др.) парадоксов. И еще одно — в контексте всех этих загадочностей

«числа» и вообще математического понимания мира учитель не должен забывать процесс формирования навыков счета, измерения, простейших математических правил и действий, решения задач.

Загадки явлений природы. Отдельное самостоятельное явление (росток, трава, лист, дерево, ветер, река, волна, звезда, земля, солнце...) и природная целостность (почва, воздух и солнце), сосредоточенная в ростке, в траве, в дереве... Бесконечная Вселенная и — Земля, планета..., «капля, все в себя вбирающая», и — отдельный от нее мир... Предмет природы — ее часть (частность, особенность, проявление) и — ее начало, возможность, исток... Предмет — образ целого. Неразделимость того, что — в будущем курсе — станет основой отдельных отраслей естествознания — механики, физики, биологии, химии. Предрасположенность этих расхождений. Существенен вопрос: «Что есть живое?» Варианты отгадок. Предвосхищение — в форме наивных вопросов — ответа Эшби, Дарвина или современной генетики. Зависимость от среды, но — заряженность на бесконечность развертывания и реализации в бесчисленных поколениях. Предвосхищенность экологических загадок. Человек и природа. Природа как образ человека, и человек как образ природного целого. Игра этих загадок. Что означает — «мир (предмет природы) прекрасен?» Человек (ребенок), понимающий природу, — кто он? Натуралист? Путешественник? Земледелец? Естествоиспытатель? Техник? Наивный натурфилософ? Поэт? Народные загадки о предметах природы. Весь этот спектр загадок — потенциал внимания учителя к гениальности «натуралиста» — ученика.

3.11. КОМПЬЮТЕРНЫЕ (ИНФОРМАЦИОННЫЕ) ТЕХНОЛОГИИ

*Могущество разума беспредельно.
И. Ефремов*

7.11.1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

В практике информационными технологиями обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства (ЭВМ, аудио-, кино-, видео-).

Когда компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин «новая информационная технология обучения».

Термином для технологий обучения, использующих компьютер, является компьютерная технология.

Компьютерные (новые информационные) технологии обучения — это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер.

Компьютерная технология может осуществляться в следующих трех вариантах:

I — как «проникающая» технология (применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач);

II — как основная, определяющая, наиболее значимая из используемых в данной технологии частей;

III — как монотехнология (когда все обучения, все управление учебным процессом, включая все виды диагностики, мониторинг, опираются на применение компьютера).

Концептуальные положения:

- Обучение — это общение ребенка с компьютером.
- Принцип адаптивности: приспособление компьютера к индивидуальным особенностям ребенка.
- Диалоговый характер обучения.
- Управляемость: в любой момент возможна коррекция учителем процесса обучения.
- Взаимодействие ребенка с компьютером может осуществляться по всем типам: субъект — объект, субъект — субъект, объект — субъект.
- Оптимальное сочетание индивидуальной и групповой работы.
- Поддержание у ученика состояния психологического комфорта при общении с компьютером.
- Неограниченное обучение: содержание, его интерпретации и приложения сколь угодно велики.

7.11.2. Особенности содержания

Компьютерная технология основывается на использовании некоторой формализованной модели содержания, которая представлена педагогическими программными средствами, записанными в память компьютера, и возможностями телекоммуникационной сети.

Главной особенностью фактологической стороны содержания образования является многократное увеличение «поддерживающей информации», наличие компьютерной информа-

ционной среды, включающей на современном уровне базы информации, гипертекст и мультимедиа (гипермедиа), микромиры, имитационное обучение, электронные коммуникации (сети), экспертные системы.

Базы данных. Под базы данных понимаются технологии ввода, систематизации, хранения и предоставления информации с использованием компьютерной техники. Базы данных могут включать в состав информационного массива различную статистическую, текстовую, графическую и иллюстративную информацию в неограниченном объеме с обязательной ее формализацией. Систематизация и поиск информации в базе данных осуществляются тремя основными способами.

Иерархическая база данных в качестве классификационной основы использует каталоги и рубрикаторы, т. е. информационно-поисковые языки иерархического типа.

В *реляционной базе данных* каждой единице информации присваиваются определенные атрибуты (автор, ключевые слова, регион, класс информации, дескриптор тезауруса и т. п.) и ее поиск производится по какому-либо из них или по любой их комбинации.

Статистические базы данных оперируют с числовой информацией, организованной с помощью двухмерной (реже — трехмерной) матрицы, так, что искомая информация находится в системе путем задания ее координат. Статистические базы данных более известны под названием *электронные таблицы*.

Базы данных используются в обучении для оперативного предоставления учителю и учащимся необходимой, не вошедшей в учебники и пособия информации, как непосредственно в дидактическом процессе, так и в режиме свободного выбора информации самим пользователем (сервисный режим).

Базы знаний. Базы знаний представляют собой информационные системы, содержащие замкнутый, не подлежащий дополнению объем информации по данной теме, структурированной таким образом, что каждый ее элемент содержит ссылки на другие логически связанные с ним элементы из их общего набора. Ссылки на элементы, не содержащиеся в данной базе знаний, не допускаются.

Привычным библиографическим аналогом базы знаний являются энциклопедии и словари, где в статьях содержатся ссылки на другие статьи того же издания. Программные продукты, реализующие базы знаний, относятся к классу **HIPERMEDIA** (сверхсреда), поскольку они не только позволяют осуществлять свободный выбор пользователем логики ознакомления с инфор-

мацией, но и дают возможность сочетать тексто-графическую информацию со звуком, видео- и кинофрагментами, мультипликацией. Компьютерная техника, способная работать в таком режиме, объединяется интегральным термином MULTIMEDIA (многовариантная среда).

Аппаратные средства multimedia наряду с базами знаний позволили создать и использовать в учебном процессе компьютерные имитации, микромиры и на их базе дидактические и развивающие игры, вызывающие особый интерес у детей.

Компьютерное тестирование уровня обученности школьника и диагностирование параметров его психофизического развития дополняются использованием экспертных систем — подсистем.

Эти программные средства применяются в зависимости от учебных целей и ситуаций: в одних случаях необходимо глубже понять потребности учащегося; в других — важен анализ знаний в предметной области; в третьих — основную роль может играть учет психологических принципов обучения.

Богатейшие возможности представления информации на компьютере позволяют знакомиться с историей и методологией науки, с творческими лабораториями великих людей, с мировым уровнем науки, техники, культуры и общественного сознания.

7.11.7. Особенности методики

Компьютерные средства обучения называют интерактивными, они обладают способностью «откликаться» на действия ученика и учителя, «вступать» с ними в диалог, что и составляет главную особенность методик компьютерного обучения.

В I и II вариантах компьютерных технологий весьма актуален вопрос о соотношении компьютера и элементов других технологий.

Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле ЗУН. При этом для ребенка он выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, досуговой (игровой) среды.

В функции учителя компьютер представляет собой:

- источник учебной информации (частично или полностью заменяющий учителя и книгу);
- наглядное пособие (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникации);

- индивидуальное информационное пространство;
- тренажер;
- средство диагностики и контроля.

В функции рабочего инструмента компьютер выступает как:

- средство подготовки текстов, их хранения;
- текстовый редактор;
- графопостроитель, графический редактор;
- вычислительная машина больших возможностей (с оформлением результатов в различном виде);
- средство моделирования.

Функции объекта обучения компьютер выполняет при:

- программировании, обучении компьютера заданным процессам;
- создании программных продуктов;
- применении различных информационных сред. Сотрудничающий коллектив воссоздается компьютером как следствие коммуникации с широкой аудиторией (компьютерные сети), телекоммуникации в Internet.

Досуговая среда организуется с помощью:

- игровых программ;
- компьютерных игр по сети;
- компьютерного видео.

Работа учителя в компьютерной технологии включает следующие функции:

- организация учебного процесса на уровне класса в целом, предмета в целом (график учебного процесса, внешняя диагностика, итоговый контроль);
- организация внутриклассной активизации и координации, расстановка рабочих мест, инструктаж, управление внутриклассной сетью и т. п.;
- индивидуальное наблюдение за учащимися, оказание индивидуальной помощи, индивидуальный «человеческий» контакт с ребенком. С помощью компьютера достигаются идеальные варианты индивидуального обучения, использующие визуальные и слуховые образы;
- подготовка компонентов информационной сети (различные виды учебного, демонстрационного оборудования, сопрягаемого с ПЭВМ, программные средства и системы, учебно-наглядные пособия и т. д.), связь их с предметным содержанием определенного учебного курса.

Информатизация обучения требует от учителей и учащихся компьютерной грамотности, которую можно рассматривать как особую часть содержания компьютерной технологии. В струк-

туру содержания компьютерной технологии (компьютерной грамотности) входят:

- знание основных понятий информатики и вычислительной техники;
- знание принципиального устройства и функциональных возможностей компьютерной техники;
- знание современных операционных систем и владение их основными командами;
- знание современных программных оболочек и операционных средств общего назначения (Norton Commander, Windows, их расширения) и владение их функциями;
- владение хотя бы одним текстовым редактором;
- первоначальные представления об алгоритмах, языках и пакетах программирования;
- первоначальный опыт использования прикладных программ утилитарного назначения.

7.12. ТЕХНОЛОГИИ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Научимся программировать —
научимся обучать.*

А. Берг

7.12.1. ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ

Программированное обучение зародилось на стыке педагогики, психологии и кибернетики для устранения ряда недостатков традиционного обучения. В основе программированного подхода лежат три представления об обучении:

- как процессе управления;
- информационном процессе;
- процессе индивидуализированном.

Если принять во внимание классификацию обучающих систем, сделанную В.П. Беспалько (табл. 1), то программированное обучение представляет собой комбинированную дидактическую систему:

$$\text{ПО} = 1 + 2 + 7 + 8.$$

Под программированным обучением понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помо-

стью обучающего устройства (ЭВМ, программированного учебника, кинотренажера и др.)- Программированный учебный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций учебной информации («кадров», файлов, «шагов»), подаваемых в определенной логической последовательности.

Профессор Южно-Российского государственного технического университета Н.В. Басова считает, что программированное обучение реализуется со времен Я.А. Коменского: разделение учебного материала на разделы, темы, параграфы и прочее есть не что иное, как программированное обучение. Она трактует программирование в обучении и как процесс составления упорядоченной последовательности действий (программу) для ЭВМ, и как научную дисциплину, изучающую программы для ЭВМ, способы их составления, проверки и улучшения, ссылаясь при этом на БСЭ.

Другие авторы рассматривают программированное обучение как систему научной организации труда педагогов и учащихся и как педагогическую систему, призванную заменить традиционное обучение. К числу таких ученых относится профессор МГУ Н.Ф. Талызина, которая предполагала, что уже в 1980 году программированное обучение вытеснит традиционные методы, чего не случилось. Наконец, есть еще одна группа ученых, рассматривающих программированное обучение как некую кибернетическую дидактику, как новый метод обучения, как особый вид самостоятельной работы.

Какой бы точки зрения мы ни придерживались, факт очевиден: это мощная и интересная форма. Это дело будущего

Впервые серьезно заговорил о программированном обучении Б.Ф. Скиннер. Он предложил строить учебный процесс в полном соответствии с психологическими знаниями о нем. Опираясь на учение нашего соотечественника И.П. Павлова и теорию западных психологов-бихевиористов, Скиннер и его научная школа выявили законы, по которым формируется поведение:

стимул — > реакция — > продукт.

Отсюда вытекают три закона научения:

- **Закон эффекта** (подкрепления): если связь между стимулом и реакцией сопровождается состоянием удовлетворения, то прочность связей нарастает, и наоборот; значит, в процессе обучения должно быть больше положительных эмоций.
- **Закон упражнений**: чем чаще появляется связь между стимулом и реакцией, тем она прочнее.

- **Закон готовности:** на каждой связи между стимулом и реакцией лежит отпечаток нервной системы в ее индивидуальном, специфическом состоянии.

Все это было проверено экспериментально.

В основу технологии программированного обучения Б.Ф. Скиннер положил два требования:

- уйти от контроля и перейти к самоконтролю;
- перевести педагогическую систему на самообучение учащихся.

7.12.2. Принципы построения обучающих программ

- **Информативность.** Ученику должна сообщаться новая информация, ведь без этого вообще нет никакого обучения.

- **Оперативность.** Должна присутствовать активная деятельность учащихся, связанная с преобразованием полученной информации.

- **Обратная связь.** Должна существовать регулярная коррекция действий учащегося.

- **Дозирование учебного материала.** Учебная информация подается не сплошным потоком, а отдельными дозами — кадрами.

- **Определенная иерархия управляющих устройств.** Например, упомянутое выше объединение систем $1 + 2 + 7 + 8$ (по классификации В.П. Беспалько). В этой иерархии доминирует педагог (системы 1 и 7), управляющий системой в наиболее ответственных ситуациях: создание предварительной общей ориентировки в предмете, отношение к нему (система 1), индивидуальная помощь и коррекция в сложных нестандартных ситуациях обучения (система 7).

- **Шаговый технологический процесс** при раскрытии и подаче учебного материала (в состав шага включаются 3 взаимосвязанных звена — информация, операция обратной связи и контроль).

- **Индивидуальный темп и управление в обучении.**

- **Использование технических средств обучения.**

Первые три пункта похожи в целом на деятельность хорошего репетитора, поэтому можно сказать, что идея программированного репетитора состоит в моделировании деятельности преподавателя, т. е. в получении суррогата преподавателя (хотя и хорошего суррогата!). Из этих принципов вытекает структура обучающей программы (рис. 18).

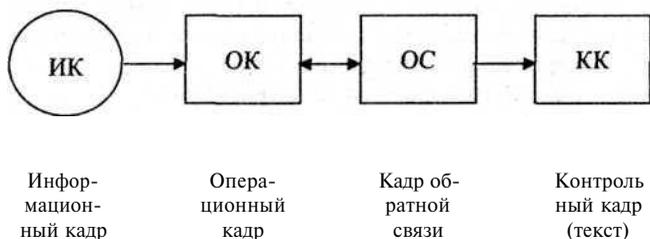


Рис. 18. Структура обучающей программы

ИК — небольшая не более 2–3 фраз доза учебной информации. Например, через определение формула с пояснениями.

ОК — задание на информацию ИК. Например, задача, вопрос.

ОС — коррекция возможных ошибок ученика при выполнении ОК. Например, правильный ответ, анализ причин ошибки, подсказка на пути поиска решения.

КК — текст.

Шаг обучающей программы: ИК + ОК + ОС + КК.

Любая учебная программа состоит из нескольких шагов.

Различают три основных вида обучающих программ:

- линейная;
- разветвленная;
- адаптивная;
- смешанная (комбинированная).

Автором **линейной программы** является психолог-бихевиорист из США Б.Ф. Скиннер. Его линейная программа представлена на рисунке 19.

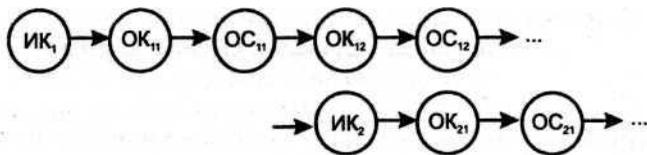


Рис. 19. Линейная программа

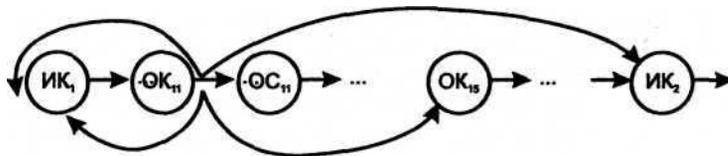


Рис. 20. Разветвленная программа

Недостатки линейной программе очевидны:

- весьма мелкое дробление учебного материала;
- обязательное выполнение всех кадров программы;
- отсутствие возврата в программу (оно исключено самой конструкцией программы), т. е. забывание исключается!

Линейные обучающие программы обеспечивают усвоение учащимися до 95% учебного материала, но они требуют весьма больших затрат труда и времени на обучение.

Разветвленная программа предложена профессором Н. Краудером.

В разветвленной программе операционные кадры построены по избирательному принципу, т. е. ученик должен выбрать один из предложенных ему ответов. В зависимости от выбранного ответа программа разветвляется (рис. 20).

Особенности разветвленной программы:

- сравнительно крупное дробление учебного материала;
- необязательное выполнение всех кадров (индивидуализация обучения);
- наличие возврата в программу;
- дифференциация продвижения студента или учащегося по программе в зависимости от степени выполнения программы.

Разветвленные обучающие программы позволяют быстро изучить теоретический курс (например высшую математику — за неделю вместо года).

Адаптивная программа подбирает или предоставляет обучаемому возможность самому выбирать уровень сложности нового учебного материала, изменять его по мере усвоения, обращаться к электронным справочникам, словарям, пособиям и т. д.

В частично адаптивной программе осуществляется разветвление — другой вариант) на основе одного (последнего) ответа ученика. В полностью адаптивной программе диагностика знаний учащегося представляет многошаговый процесс, на каждом шаге которого учитываются результаты предыдущих.

Комбинированная программа включает в себя фрагменты линейного, разветвленного, адаптивного программирования.

Алгоритм. Пошаговые программы породили алгоритмизацию обучения — составление учебных алгоритмов. Алгоритм в дидактике — это предписание, определяющее последовательность умственных и (или) практических операций по решению задач определенного класса. Алгоритм является как самостоятельным средством обучения, так и частью обучающей программы.

Как разновидность идей программирования в обучении возникает блочное и модульное обучение.

7.12.7. БЛОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Блочное обучение осуществляется на основе гибкой программы, обеспечивающей ученикам возможность выполнять разнообразные интеллектуальные операции и использовать приобретаемые знания при решении учебных задач. Выделяются следующие последовательные блоки такой обучающей программы, предусматривающие гарантированное усвоение определенного темой материала:

- информационный блок;
- тестово-информационный (проверка усвоенного);
- коррекционно-информационный (в случае неверного ответа — дополнительное обучение);
- проблемный блок: решение задач на основе полученного ответа — дополнительное обучение;
- проблемный блок: решение задач на основе полученных знаний;
- блок проверки и коррекции.

Изучение следующей темы повторяет вышеприведенную последовательность.

7.12.4. ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Термин «модуль» пришел в педагогику из информатики, где им обозначают конструкцию, применяемую к различным информационным системам и структурам и обеспечивающую их гибкость, перестроение. Термин «модуль» — интернациональный. В тезаурусе ЮНЕСКО имеется несколько производных от него: модульный метод, модульная подготовка, модульное расписание, модульный подход.

Модульный подход обычно трактуется как оформление учебного материала и процедур в виде законченных единиц с учетом атрибутивных характеристик.

В своем первоначальном виде модульное обучение зародилось в конце 60-годов XX века и быстро распространилось в англоязычных странах.

Сущность его состояла в том, что обучающийся почти самостоятельно или полностью самостоятельно мог работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой. Функции педагога варьировали от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей. В России модульное обучение применяется пока исключительно в высших учебных заведениях.

Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному обучению, интегрируя в себе все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике. Наиболее полные основы модульного обучения разработаны и изложены П. А. Юцявичене.

Что же понимается под словом «модуль» в теории модульного обучения?

Исходя из того, что модуль — это относительно самостоятельная часть какой-нибудь системы, несущая определенную функциональную нагрузку, то в теории обучения это определенная «доза» информации или действия, достаточная для формирования тех или иных знаний либо навыков (Ю.Т. Тимофеева). Учитывая вышеизложенное, можно дать следующее определение модуля.

Обучающий модуль — это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и развивающий аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми тем или иным модулем.

Модуль содержит познавательную и развивающую характеристики, в связи с чем можно говорить о познавательной (информационной) и учебной (деятельностной) частях модуля.

Технология модульного обучения является одним из направлений индивидуализированного обучения. Сам модуль может представлять содержание курса в трех уровнях: полном, сокращенном и углубленном.

Программный материал подается одновременно на всех возможных кодах: рисуночном, числовом, символическом и словесном.

Обучающим модулем называют автономную часть учебного материала, состоящую из следующих компонентов:

- точно сформулированная учебная цель (целевая программа);

- банк информации: собственно учебный материал в виде обучающих программ;
- методическое руководство по достижению целей;
- практические занятия по формированию необходимых умений;
- контрольная работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном модуле.

Система контроля и оценки учебных достижений — рейтинговая: накопление рейтинга происходит в процессе текущего, промежуточного и заключительного контроля.

Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с определенной дозой помощи) достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем.

Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвоение которых осуществляется в соответствии с целью.

Модули позволяют перевести обучение на субъект-субъективную основу, индивидуализировать работу с отдельными учащимися, дозировать индивидуальную помощь, изменить формы общения учителя и ученика.

Несмотря на ограниченные масштабы применения модульной системы обучения в России, к ней не следует относиться предвзято негативно. Например, в ростовской СШ № 76 такая технология обучения практикуется уже более 10 лет и не имеет нареканий не только со стороны педагогов, но и учащихся и их родителей. Важно превратить рейтинговый контроль на финише модуля во всеобщий праздник, а не мучительное «вытягивание» знаний из ученика. Именно так поставлена работа в СШ № 76, и к очередному рейтингу, который проводится в один день во всех классах школы, дети готовятся, как к торжеству.

В настоящее время программированное обучение широко внедрено в педагогическую практику Японии, Южной Кореи, США, Кувейта. И хотя первые ростки этой педагогической технологии появились в России в 30-х годы XX века в учебниках по иностранным языкам, прерогативой советской дидактики они не стали: страна Советов в течение двух десятилетий кибернетику (как и педологию, генетику, отдельные разделы краеведения) считала «буржуазной лженаукой». Отсюда и последствия.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Думать легко, действовать трудно,
а превратить мысль в действие — са-
мая трудная вещь на свете.*

И. Гете

7.17.1. ИСТОРИЧЕСКАЯ СПРАВКА

К середине XX века в передовых странах мира созрели условия для новой технологии образования — системы дистанционного обучения (СДО). Аудиовизуальные средства, телевидение, видеотехника, компьютеры, Интернет, новые технологии записи и хранения информации в виде баз данных — все это позволило обогатить довольно однообразную палитру обучающих средств. Эти новые средства педагогической коммуникации используются в США, Японии, странах Западной Европы не только в школах, но и в вузах для обучения взрослых. Чтобы удержаться на уровне высокого профессионализма, взрослые вынуждены постоянно учиться. Кроме того, конкуренция на рынке труда, кризисные явления в экономике, вынужденные миграции вызывают необходимость приобретения взрослых дополнительной квалификации.

Во многих высокоразвитых странах учеба взрослых приобрела колоссальные масштабы. В США и Англии она чаще всего реализуется в системе «открытых университетов». В них обучаются люди разного возраста, разного уровня подготовки и даже из разных стран. Возникнув в Англии в 1969 году по инициативе премьер-министра Г. Вильсона, система быстро распространилась в другие страны. К середине 90-х годов XX века в Англии функционировало около 40 учебных заведений подобного типа, куда ежегодно подают заявления около 65 тысяч человек. Новейшая педагогическая технология дала возможность учиться дома в удобное для студентов и учащихся время. Это весьма важно для лиц с ограниченными возможностями.

Обучение в открытых университетах в 8—10 раз дешевле, чем в обычных дневных вузах. Например, в Англии на стационаре обучение стоит 3000 фунтов стерлингов, а в системе СДО — всего 300. Резко сокращаются расходы на эксплуатацию зданий, оборудования, лабораторий. Сокращается штат преподавателей, администрации и обслуживающего персонала. Консультации обу-

чающихся проводятся через сеть филиалов, через телестудии и компьютерные сети.

В Англии программа подготовки студентов включает свыше 130 курсов, многие из которых носят междисциплинарный характер. Профессора выдают ежегодно около 700 тысяч заданий и проверяют их. В ряде случаев используют центральную ЭВМ.

В США аналогичная система образования получила название «электронного университета». Уже много лет используется сеть образования «Эднет», соединяя телевизор с компьютером. Индивидуальные ЭВМ имеют возможность подключения к сети колледжей, технологических институтов и университетов.

Ведущие вузы США, Канады, Японии, Англии, Германии и Франции имеют собственные телекомпьютерные системы, или сети. Новая технология оказалась перспективной и была встречена преподавателями и администрацией ряда университетов с огромным энтузиазмом.

В системе СДО студентам предоставляются все необходимые учебники и учебные пособия (иногда в виде видеокассет). Уровень подготовки специалистов достаточно высок и дает право получения квалификации бакалавра, магистра, доктора по искусствоведению, социальным и естественным наукам, по технологиям, математике, педагогике.

Главное в СДО — не просто использование компьютеров и других технических средств обучения, а разработка четких и продуманных обучающих программ, учебников и учебных пособий.

Использование новейшей технологии образования в России сильно отстало от Запада, потому что в 50-е годы кибернетика была объявлена советской властью «буржуазной лженаукой». Поэтому сейчас трудно говорить о каком-либо межвузовском сотрудничестве или, тем более, конкуренции в этой сфере образования. Тем не менее, в Центре переподготовки и повышения квалификации вузовских преподавателей при Южно-Российском государственном техническом университете (г. Новочеркасск) разрабатывается контактно-дистанционная система образования, для чего уже созданы в компьютерном варианте и изданы 3 учебника по психологии и педагогике высшей школы.

Большую организационную работу по дистанционному образованию ведет и Таганрогский государственный радиотехнический университет, открывший в Германии филиал своего психологического института для русскоговорящих немцев (эмигрантов из России).

7.17.2. КЛАССИФИКАЦИЯ СИСТЕМ И МЕТОДОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дистанционными принято считать такие формы обучения, которые предоставляют возможность исключить непосредственный личный контакт преподавателя с учащимися (или значительно ограничить), независимо от природы применения технических и прочих средств. При этом задача исключения личного контакта не является основной целью построения процесса обучения. Более того, использование термина «дистанционное обучение» не совсем корректно, а более верным термином является «дистанционная подготовка», или «дистанционное образование». Это обусловлено тем, что никакая техническая или программная система на сегодняшний день не может учесть психологических факторов процесса обучения. В дальнейшем под методами дистанционного обучения будут пониматься методы, наиболее приемлемые для решения конкретной задачи обучения или профессиональной подготовки.

Существуют различные подходы к организации систем дистанционного обучения. Эти подходы, прежде всего, отличаются благодаря использованию различных способов доставки учебного материала и методическими приемами, определяемыми контекстом обучения (цели, контингент, условия). Каждое конкретное применение СДО требует точной идентификации варианта, который в наибольшей степени подходит для решения поставленных задач. Таким образом, для определения варианта построения СДО, наиболее приемлемого для конкретного случая, необходима классификация СДО по набору критериев, определяющих архитектуру системы. Архитектура варианта СДО на основе средств автоматизации определяется набором: методическое, организационное обеспечение; программное и информационное обеспечение; аппаратное обеспечение. Классификация СДО также необходима и в том случае, когда для их реализации не используются программно-аппаратные средства.

Для построения системы классификации СДО и методов их реализации Г.В. Сучков предлагает следующий набор критериев.

Критерий (K1) «Целевой уровень образования»:

(K11) — высшее образование;

(K12) — дополнительное образование (повышение квалификации);

(K13) — профессиональная подготовка (переподготовка);

(K14) — обучение (изучение) области знаний без требований свидетельств (личная заинтересованность).

Критерий (К2) «Категория обучаемых»:

(К21) — дети (школьники);

(К22) — студенты вузов и колледжей;

(К23) — взрослые;

(К24) — безработные (или желающие изменить, получить новую профессию);

(К25) — инвалиды.

Критерий (К3) «Применение СДО в процессе обучения»:

(К31) — полная замена традиционных способов обучения (весь процесс обучения происходит дистанционно, отсутствуют очные встречи преподавателя и обучаемого, быть может, кроме встречи на последнем выпускном экзамене или защите выпускной работы);

(К32) — дополнение традиционных способов обучения.

Критерий (К4) «Организационные методы обучения»:

(К41) — индивидуальные;

(К42) — групповые;

(К43) — смешанные.

Критерий (К5) «Изучаемая предметная область»:

(К51) — гуманитарные науки и дисциплины;

(К52) — естественные науки и дисциплины;

(К53) — инженерные знания;

(К54) — профессиональные навыки.

Различные предметные области могут требовать различных способов представления материала и дидактических методик.

Критерий (К6) «Способы обмена информацией»:

(К61) — почта (прокат);

(К62) — факс и телефон (консалтинг);

(К63) — радио и телевидение;

(К64) — системы телекоммуникаций (компьютерные сети).

Доставка учебной информации, как правило, осуществляется либо по почте (текстовые материалы, CD-диски, дискеты, аудиокассеты, видеокассеты), либо с использованием радио и телевидения, а также при помощи систем телекоммуникаций.

Важную роль для обратной связи с преподавателем играет телефон или факс как самый оперативный способ обмена информацией в случае, когда это необходимо сделать незамедлительно. Почта и системы телекоммуникаций (электронная почта, телеконференции) используются для обратной связи в случае пересылки информационных материалов больших объемов.

Обеспечение дистанционной групповой работы возможно при помощи компьютерных сетей (телеконференции, аудио-, видео-конференции).

Критерий (K7) «Вид носителя информации»:

(K71) — печатные издания;

(K72) — аудио;

(K73) — видео;

(K74) — software (программные, электронные издания).

Критерий (K8) «Адаптивность (интеллектуальность)»:

(K81) — адаптивные СДО ориентированы («приспосабливаются») на каждого конкретного обучаемого и адаптируются к процессу обучения в зависимости от материала, уровня понимания и т. д.;

(K82) — в состав СДО не входят компоненты, обеспечивающие адаптивность.

В случае использования программного обеспечения (ПО) для построения СДО может быть использована следующая классификация его типов и путей использования.

Критерий (P1) «Степень автономности ПО»:

(P11) — автономное (локализованное);

(P12) — распределенное;

(P13) — многоагентное.

Критерий (P2) «Свобода доступа, обеспечиваемая ПО»:

(P21) — свободный доступ;

(P22) — ограниченный доступ (только зарегистрированные пользователи могут входить в систему).

Критерий (P3) «Ориентация ПО на техническое обеспечение»:

(P31) — использование алфавитно-цифровых терминалов;

(P32) — использование эффектов мультимедиа.

Критерий (P4) «Переносимость ПО»:

(P41) — переносимое ПО;

(P42) — непереносимое ПО (функционирующее под управлением только определенной операционной системы).

Для решения задачи выбора методов и средств использования СДО в системе подготовки и переподготовки инженеров целесообразно последовательно рассмотреть варианты построения СДО для различных уровней образования. Это позволит более четко сформулировать требования к вариантам построения СДО с учетом целесообразности, возможности и экономических факторов создания.

Критерии, сформулированные для вариантов использования программного обеспечения, могут быть учтены только для СДО, ориентированных на использование электронных коммуникаций, на адаптивность и полноту использования технологии ДО. В силу этого не имеет смысла рассматривать данные критерии

в общей группе критериев, а применить их только для названных групп СДО.

Особенностью выделенных критериев СДО является их взаимное влияние, т. е. возможны ситуации, когда то или иное свойство СДО, задаваемое критерием, не может быть использовано (по причинам несовместимости или экономической целесообразности) со свойством, определяемым другим критерием. На рис. 21 изображена структурная схема взаимного влияния классификационных критериев организации СДО. Наибольшее влияние на возможное сочетание классификационных признаков СДО оказывают следующие критерии и их взаимные ограничения:

К1 — целевой уровень образования;

К3 — степень применения СДО в процессе обучения;

К5 — изучаемая предметная область;

К8 — адаптивность (интеллектуальность) СДО.

Полный переход на систему ДО возможен, но достаточно проблематичен в случае получения высшего образования и профессиональной подготовки, что связано со сложностью обеспечения надежности оценивания и необходимостью для ряда предметных областей очной демонстрации профессиональных навыков (педагогика, медицина и т. д.).

Возможны ограничения, связанные со степенью использования СДО для различных предметных областей. Достаточно сложно утверждать о целесообразности использования адаптивных СДО, функционирующих на принципах исключения очного образования для целей получения высшего образования и профессиональной подготовки. Меньше ограничений существует для случая повышения квалификации, что прежде всего обусловлено менее высокими требованиями на уровне государственных стандартов.

Анализ взаимного влияния классификационных признаков позволяет построить классификационные графы для различных целевых уровней образования. На рисунках 22—23 изображены иерархии классификационных признаков СДО с учетом их взаимного влияния для уровней высшего образования, профессиональной подготовки, повышения квалификации. Анализ полученных структур позволяет сформулировать начальные и перспективные варианты построения СДО для решения задач высшего образования, профессиональной подготовки и переподготовки специалистов.

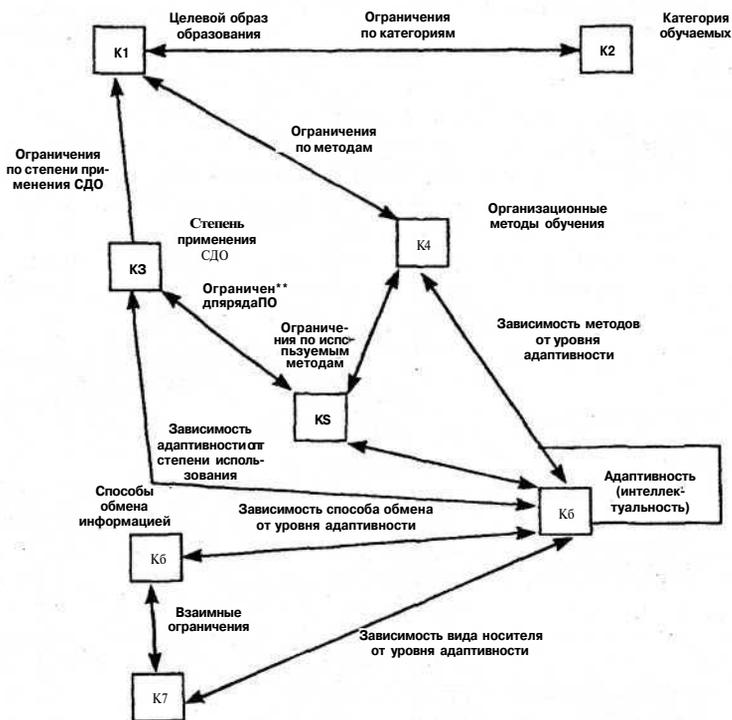


Рис. 21. Структурная схема взаимного влияния классификационных критериев организации СДО

К1. Целевой уровень образования

Повышение квалификации

К3. Степень применения СДО

К5. Изучаемая ПО

КВ. Адаптивность

К4. Организационные методы обучения

К6. Способы обмена информацией

К7. Видносителя

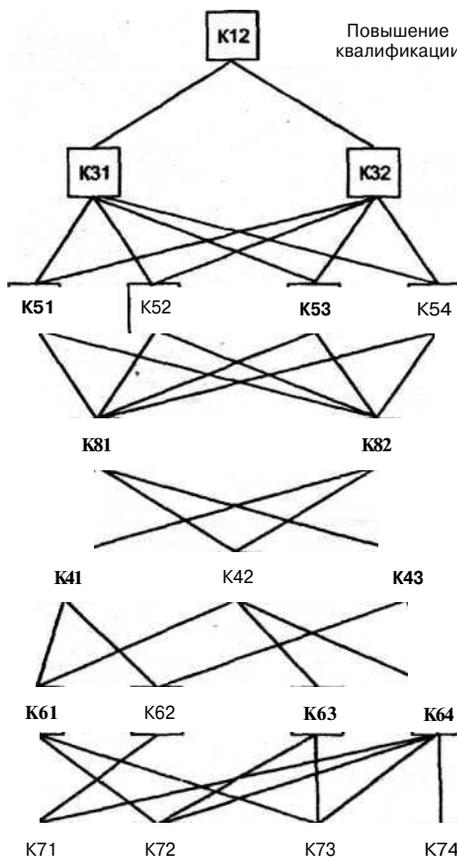


Рис. 22. Иерархия классификационных критериев СДО в дополнительном образовании с учетом их взаимного влияния

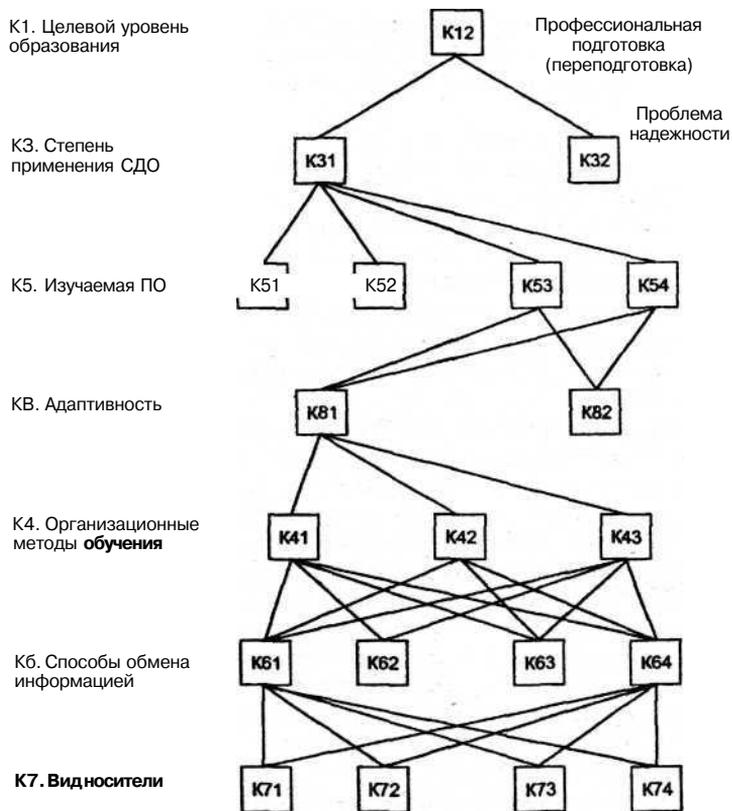


Рис. 23. Иерархия классификационных критериев СДО в профессиональной подготовке с учетом их взаимного влияния

Использование СДО в профессиональной подготовке

В силу специфики профессиональной подготовки, требующей качественного оценивания усвоенных навыков, система ДО не может быть использована как единственная система обучения, и наиболее целесообразно рассматривать ее как дополнительное средство.

Получение профессиональных навыков в гуманитарных и естественнонаучных областях практически не может быть эффективно реализовано в технологии ДО. Наиболее предпочтительными предметными областями для внедрения элементов СДО в профессиональной подготовке являются инженерные и профессиональные дисциплины. При этом специфика профессиональной подготовки требует повышенной адаптивности от СДО, что связано с необходимостью частого и качественного контроля навыков обучаемого, от которого зависит процесс освоения курса.

С точки зрения технической реализации элементов СДО для профессиональной подготовки, наиболее привлекательным является использование в качестве модулей СДО — АОС гребно-моделирующего типа. В силу названных причин курсы ДО для профессиональной подготовки должны включать в свой состав программные компоненты, реализующие моделирование реальных ситуаций в профессиональной деятельности, а также позволяющие эффективно контролировать деятельность обучаемого по применению профессиональных навыков. Особенно это важно и эффективно в случае отработки навыков по управлению или обслуживанию сложных технических объектов.

Использование СДО в дополнительном образовании (повышении квалификации)

Дополнительное образование или повышение квалификации менее требовательны по своим свойствам к контролю качества усвоения материала в процессе обучения. Большая доля ответственности возлагается на обучаемого, поэтому спектр структурных вариантов СДО в этом случае значительно шире.

Принцип построения учебного материала СДО в дополнительном образовании должен обеспечивать обучаемому большую свободу самостоятельно определять темп и траекторию изучения материала. В случае реализации СДО для дополнительного образования целесообразно использовать комплексные варианты доступа к информации, а в качестве контролирующих (итоговых) заданий использовать проектные (проблемные) работы, требующие использования всего набора знаний, полученных за курс переподготовки.

7.17.7. Требования к учебным курсам ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Создание СДО представляет собой комплексную проблему, объединяющую в своем составе вопросы методического, технического и организационно-экономического характера. При этом на первый план ставится не внедрение техники, а соответствующее системе ДО содержательное наполнение тех учебных курсов и образовательных услуг, которые имеются в настоящий момент.

Вся учебная продукция, которая должна быть создана в больших масштабах и в больших объемах, требует особого внимания. Это подтверждает опыт использования средств телекоммуникаций, однако гораздо большее значение имеет смысловое наполнение этих телекоммуникационных сетей образовательно-информационными ресурсами. Это сложная содержательная задача, которая на стартовом этапе должна быть решена совместными усилиями многих творческих коллективов. При решении этой задачи следует четко ориентироваться на запросы потребителя.

В стандартном образовании, или образовании по системе face to face, используется все-таки некоторый усредненный подход, и только на старших курсах вузов у студентов появится научный руководитель, который доводит степень образованности студента до соответствующего уровня, индивидуализирует образование конкретного человека.

В отличие от этого ДО позволяет построить фактически для каждого обучающегося свою индивидуальную траекторию образования, пройти ее, обращаясь к созданной информационной среде, удовлетворить свои личные потребности в образовательных услугах в том режиме, в котором это наиболее удобно и комфортно.

Основными характеристическими чертами учебного процесса в СДО являются:

- гибкость;
- адаптивность;
- модульность;
- экономическая эффективность;
- ориентация на потребителя;
- опора на передовые коммуникационные и информационные технологии.

Гибкость СДО состоит в том, что обучаемые в этой системе в основном не посещают регулярных занятий в виде лекций и

семинаров, а обучаются в удобное для себя время в удобном месте, что принципиально важно для тех, кто не может или не хочет менять свой привычный уклад жизни или служебный статус.

Адаптивность СДО обеспечивает каждому пользователю выбор, создание и реализацию индивидуальной траектории получения образования или приобретения навыков и умений.

В основу программ ДО положен модульный принцип. Каждый отдельный курс программ создает целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора любого количества независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным и/или групповым потребностям.

Относительно низкая себестоимость ДО достигается за счет использования концентрированного представления и унификации содержания, ориентированности технологий ДО на большое количество обучающихся, а также за счет более эффективного использования существующих учебных площадей и технических средств.

Ориентация на потребителя является одним из наиболее важных факторов успеха развития дистанционного образования, поскольку по разным причинам не все люди могут регулярно посещать учебные заведения в стационаре. ДО расширяет доступ к качественному образованию.

Опора на передовые коммуникационные технологии является важнейшей характеристикой СДО по определению, и комментариев здесь не требуется.

Проблемы собственно организации дистанционного обучения решаются путем распределения работ по следующим направлениям:

- концептуальные модели и дидактические аспекты ДО;
- методологические и психолого-педагогические основы ДО;
- подбор преподавателей-консультантов и способы их взаимодействия с обучаемым;
- контроль качества и тестирование в СДО;
- технологии и информационные образовательные среды;
- способы передачи образовательной информации;
- типовое оснащение региональных центров ДО.

Само собой разумеется, что ни одна национальная СДО не может развиваться изолированно, в отрыве от мирового научно-образовательного пространства. Поэтому в идеологии СДО особое место занимает международное сотрудничество.

Анализ целей и задач ДО позволяет сформулировать основные особенности ДО, требующие специальных методических и технологических подходов к реализации курсов ДО.

Можно отметить, что ряд задач построения курсов ДО (особенно для случая адаптивных СДО (К81) и ситуаций, когда весь процесс обучения происходит дистанционно (К31)) во многом совпадает с задачами построения комплексных АОС /11, 3, 56/.

Задача построения курсов для СДО является более общей, так как предполагает более широкий спектр вариантов построения СДО, целей их использования, технической реализации.

Прежде чем рассматривать варианты и технологические решения по созданию курсов СДО, необходимо сформулировать формальное описание курса СДО, учитывающее разнообразие вариантов СДО (классификацию) и позволяющее обеспечить единый стандарт на создаваемую систему курсов (унификация).

Формальное описание курсов СДО должно опираться на систему требований, обусловленную спецификой использования СДО в технических университетах, однако целесообразно рассмотреть и общие требования к СДО, так как предполагается, что СДО университета должна быть интегрирована в общегосударственную СДО.

Как уже отмечалось выше, основными проблемами формирования курсов СДО являются:

- создание обучающих модулей, позволяющих формировать учебные курсы СДО, ориентированные на текущие потребности экономики, промышленности, региона;
- разработка стратегии оценки знаний и профессиональных навыков, обеспечивающей эффективность и надежность оценки;
- использование накопленных учебных материалов, курсов очного образования и переподготовки в системе СДО;
- создание процедур и механизмов развития созданных курсов СДО в процессе их использования (адаптация целям и/или переход на качественно более высокий уровень полноты СДО);
- разработка процедуры адаптивного обучения (контекстного), ориентированного на требования (возможности) обучаемого;
- выбор и использование наиболее эффективных способов доставки и обмена информацией в зависимости от целей обучения.

Решение перечисленных проблем при создании курсов СДО возможно в случае наличия концептуальной (описательной) и формальной модели учебного курса СДО, на базе которой

Модуль _____

Модуль i

Модуль 1

1. Содержание модуля (список элементов)
2. Правила входа в модуль
3. Система оценивания - на уровне модуля
4. Правила перехода

Контекст

Компонента оценивания на уровне модуля

Элемент

[Элемент j]

Элемент 1

1. Базовое содержание элемента
2. Правила входа в элемент
3. Система оценивания на уровне элемента
4. Правила перехода

Компонента оценивания на уровне элемента

Рис. 24. Состав и структура учебного курса, построенного по модульному принципу

могут быть унифицированы основные этапы и принципы создания компонентов СДО различных классов.

Наиболее привлекательным подходом к организации учебных курсов СДО является модульный принцип построения.

Учебный курс представляется как совокупность учебных модулей, прохождение которых возможно в различном порядке в зависимости от контекста использования курса, определяемого либо целью обучения, либо особенностями обучения.

Контекст использования курса определяется посредством входной оценки знаний обучаемого, на основе которой может

быть предложена различная траектория обучения. Внутренняя структура курса носит в общем случае адаптивный характер, а траектория прохождения курса определяется специальными правилами на уровне модулей обучения.

Обучающий модуль представляет собой информационно-структурно-логическую систему, предназначенную для решения задачи обучения с заданным уровнем и объемом знаний.

Структура обучающего модуля изображена на рис. 24. Внутренняя структура модуля определяется используемым набором обучающих элементов (units), представляющих собой элементарные (замкнутые) информационные, контролирующие, обучающие компоненты, объединенные в структуру, определяющую порядок их прохождения. Аналогично модулям элементы должны включать в свой состав процедуры оценивания и правила перехода. Таким образом, модуль также обладает свойством контекстного использования. Информационное содержание элементов, а также способ представления информации и контроля знаний зависит от класса СДО, однако процедуры контроля и правила перехода должны обязательно присутствовать.

Подобный подход к организации учебных курсов ДО обеспечивает возможность унификации СДО как для локальных, так и для глобальных систем. В случае наличия достаточного количества модулей, выполненных на основе общих требований, с четким формальным описанием точек входа и правил взаимосвязи, имеется возможность оперативного развертывания программ подготовки и переподготовки специалистов.

Кроме этого, модульная структура построения учебных курсов, основанная на информационных, процедурных и логических элементах (связанных с представлением обучающей информации, процедурами и правилами оценивания и перехода), наиболее органично соответствует современным технологиям построения распределенных систем обработки информации, которые являются технологической основой СДО.

Таким образом, на качественном уровне можно сформулировать основные требования к методике построения курсов дистанционного образования:

- курсы СДО нужно строить по модульному принципу;
- разработка модулей СДО должна выполняться на основе единой формальной модели;
- информационные элементы модулей методически должны быть построены на базе использования педагогических приемов, ориентированных на самостоятельное обучение;

- содержание модуля (элемента) должно учитывать (включать) варианты использования в различных контекстах, учитывающих уровень подготовленности обучаемого и цель использования модуля;
- в состав каждого модуля должны обязательно входить компоненты, предназначенные для входного и выходного контроля знаний обучаемого;
- процедуры оценивания также должны обладать контекстными свойствами, т. е. должны быть классифицированы по уровням усвоения материала;
- элементы, на базе которых строится обучающий модуль, должны также содержать процедуры входного и выходного контроля знаний;
- процедуры оценки знаний и готовности должны обладать свойством надежности и ориентироваться на базовый стандарт уровня знаний;
- в состав модулей и элементов курса должны входить наборы экспертных правил, обеспечивающих определение траектории прохождения модуля (курса) в зависимости от значения оценок и контекста.

Перечисленные требования являются общими и обеспечивают достаточный уровень унификации для создания СДО, но при этом не зависят от способа реализации курса.

В случае использования курсов СДО в телекоммуникационной среде, дополнительные требования определяются выбранной технологией реализации курса.

7.17.4. Особенности планирования учебного процесса с использованием СДО

Задача разработки учебных курсов в системе дистанционного образования непосредственно связана с общим планированием учебного процесса. Как отмечалось, цели и задачи обучения определяют контекст использования учебного курса СДО. В связи с этим первой и основной задачей при построении последующей реализации учебного курса СДО является определение его места и задач в общем образовательном процессе.

Как уже отмечалось, элементы дистанционного образования могут быть использованы совместно с обычными формами обучения. В этом случае важным является определение тех разделов образовательной программы (программы подготовки), которые могут быть реализованы в дистанционной форме с достижением требуемого качества обучения. Проблема надежност-

ти оценки знаний и навыков в СДО является одной из самых важных и сложных. В связи с этим в качестве разделов обучения, реализуемых в дистанционной форме, выделяются разделы, для которых наиболее просто реализуются процедуры оценивания. Естественно, что при решении данной задачи должны быть учтены цели и задачи обучения, требования к качеству подготовки, временные ограничения и характеристики контингента обучаемых.

Сформированные выше классификационные критерии СДО достаточно четко отражают зависимость типов СДО от целей обучения и предметной области обучения. Данная классификация должна быть учтена при формировании общей программы обучения (подготовки) на базе или с использованием СДО. Результатом данного этапа является учебная программа подготовки, построенная с учетом элементов дистанционного обучения. Характерным отличием программ такого типа от программ очного образования является детальная регламентация по временным параметрам и по организации процедур оценивания дистанционных курсов.

Сформированная программа подготовки позволяет более детально определить базовую структуру курсов СДО и контексты их использования. Разработка базовой структуры курсов СДО предполагает использование модульного принципа построения. Рекомендуется для решения данной задачи использовать единую, формальную методику, что позволяет существенно снизить трудозатраты на реализацию базовых вариантов курсов и их последующее контекстное наполнение.

На основе базового курса СДО выполняется разработка контекстного содержания курса, определяемого целями и задачами обучения, а также уровнем подготовки обучаемых. Более детальная структура курса позволяет уточнить регламенты обучения для различных контекстов курса и категорий обучаемых.

Этап реализации курсов СДО предполагает существование итерационных циклов, связанных с обеспечением адекватности содержания курса к конкретной ситуации учебного процесса. То есть курс СДО как вариант информационной системы, обладает собственным жизненным циклом и требует сопровождения.

Таким образом, в построении учебного процесса с использованием СДО можно выделить следующие этапы:

Этап 1. Определение целей и задач подготовки с использованием СДО.

Этап 2. Оценка возможного использования курсов СДО и их общей доли в учебном процессе.

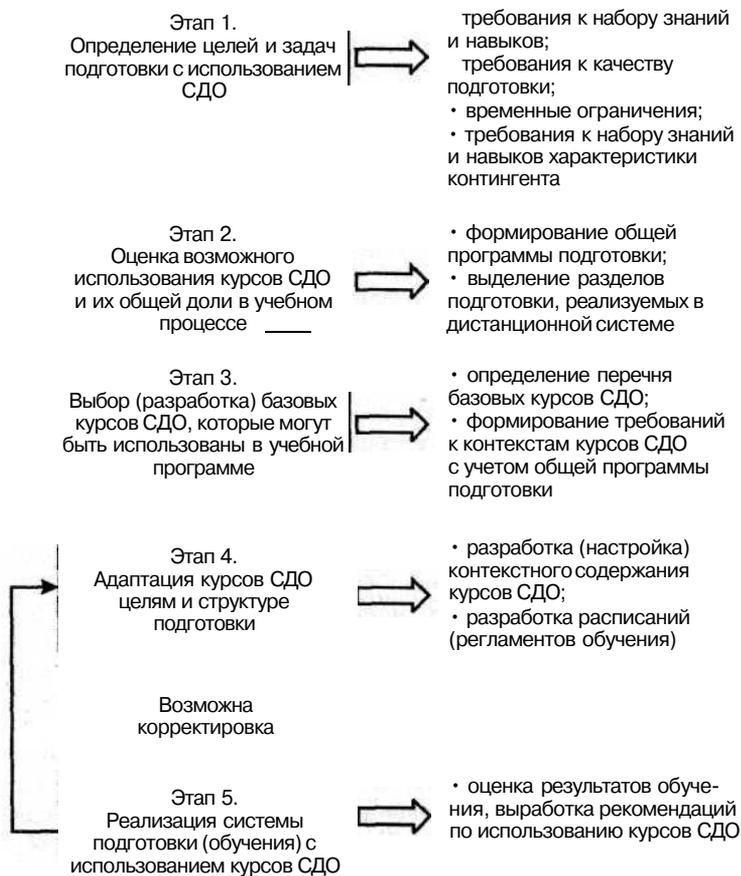


Рис. 25. Этапы построения учебного процесса с использованием СДО

Этап 3. Выбор (разработка) базовых курсов СДО, которые могут быть использованы в учебной программе.

Этап 4. Адаптация курсов СДО целям и структуре подготовки.

Этап 5. Реализация системы подготовки (обучения) с использованием курсов СДО.

На рис. 25 отражены этапы построения учебного процесса с использованием СДО, их взаимосвязь и краткое содержание.

3.13.5. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Принципы дистанционного обучения — это определенная система исходных основных дидактических и других требований к процессу проектирования и обучения в системе дистанционного обучения, которая и должна формироваться с учетом этих требований. Система дистанционного обучения базируется на общедидактических принципах:

- соответствие дидактического процесса закономерностям учения;
- ведущая роль теоретических знаний;
- единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения;
- стимуляция и мотивация положительного отношения обучающихся к учебе;
- соединение коллективной учебной работы с индивидуальным подходом в обучении;
- сочетание абстрактности мышления с наглядностью в обучении;
- сознательность, активность и самостоятельность обучающихся при руководящей роли преподавателя;
- системность и последовательность в обучении;
- доступность;
- прочность овладения содержанием обучения.

Из дополнительных принципов применительно к дистанционному обучению наиболее значимыми являются следующие.

- *Гуманистический принцип*: направленность обучения и образовательного процесса на личность; создание максимально благоприятных условий для овладения обучающимися знаниями, соответствующими избранной профессии, для развития и проявления творческой индивидуальности, высоких гражданских, нравственных, интеллектуальных и физических качеств.

- *Принцип целесообразности применения новых информационных технологий:* новые информационные технологии воздействуют на все компоненты системы обучения: цели, содержание, методы и организационные формы обучения, средства обучения, что позволяет решать сложные и актуальные задачи педагогики, а именно: развитие интеллектуального, творческого потенциала, аналитического мышления и самостоятельности человека.

- *Принцип безопасности* включает широкий спектр мероприятий, касающихся защиты секретной информации, распространения ложной информации, исключения недобросовестности и фальсификации обучения и др.

- *Принцип опережающего образования* заключается не только в передаче новому поколению уже накопленного научного и культурного наследия прошлых поколений, но и в формировании его сознания и мировоззрения, которое помогло бы этому поколению адаптироваться в быстро изменяющемся мире.

- *Принцип стартового уровня образования:* эффективное обучение требует определенного начального набора знаний, умений, навыков.

- *Принцип выбора содержания образования:* содержание в дистанционном обучении должно соответствовать нормативным требованиям Государственного стандарта РФ.

7.17.6. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Анализ деятельности образовательных учреждений, использующих технологии дистанционного обучения, выявил общие (присущие всем) организационные особенности:

- непрерывность обучения;
- открытость и индивидуальный подход в осуществлении учебного процесса;
- централизм с центром дистанционного обучения на базе ведущего вуза и территориально удаленных учебно-консультационных пунктов;
- наличие преподавателей-консультантов (тьюторов), привлекаемых к слушателям по направлениям или дисциплинам.

Рассматривая различные варианты организации деятельности зарубежных образовательных учреждений, можно выделить следующие модели дистанционного обучения:

- *Консультационная модель.* Ее основной отличительной чертой является регулярное посещение студентом консульта-

ционного (учебного) центра. В центре студенты слушают лекции, встречаются с другими студентами и преподавателями, получают необходимые им разъяснения и узнают результаты оценки предыдущих работ. Преподаватели дают рекомендации о том, как и что необходимо выучить в ближайшее время; студенты приносят свои домашние задания. Оценки могут быть выставлены и сразу, но обычно результаты объявляются в течение двух-трех недель. Учебный процесс контролируется в консультационном центре тьюторами.

- *Модель корреспонденции (переписки).* В основе этой модели лежит процесс перманентного обмена между преподавателем и студентом учебными материалами, домашними заданиями и результатами по почте или каким-то другим способом, без личного контакта. Студенты получают (по почте) учебные материалы, которые они должны изучить за определенный промежуток времени, задания, которые необходимо выполнить, и вопросы, на которые необходимо ответить. Затем студент посылает все выполненные задания преподавателю и получает ответ, в котором содержится не только формальная оценка, но и анализ содержания ответов, рекомендации. Обмен информацией может происходить как по почте, так и по другим каналам связи: телефону, факсу, компьютерным сетям.

- *Модель регулируемого самообучения.* Основной ее характеристикой можно назвать большую самостоятельность студента — большая свобода выбора времени и места учебы, количества времени, затраченного на учебу, выбор даты начала курса и экзамена. Обучение происходит с помощью задания, вопросов и структурированного материала (последний должен быть опять же очень хорошо структурирован). Качество усвоения знаний оценивается самим студентом с помощью вопросов с ключами.

- *Модель «кейс»-технологии.* После прохождения вступительных испытаний студент для проведения учебы получает набор (кейс, комплект) учебных материалов. Обычно формируется группа студентов, компактно проживающих в районе (хотя он может учиться по этой модели и автономно, без контактов с другими обучающимися).

На установочном занятии по каждому предмету тьютор объясняет, как работать с учебно-методическими пособиями, на что обращать внимание при изучении предмета, инструктирует по организации самостоятельной работы, по расписанию или графику занятий и т. д. Затем периодически проводится консультирование и проверка тестов. Контролируемая самосто-

тельная работа составляет основу учебного процесса. Завершается изучение предмета обычно заключительным занятием, на котором обсуждаются наиболее трудные вопросы, и проводится экзамен. Экзамены проводятся, как правило, очно, ответы — в письменной форме.

Основу комплекта средств обучения составляют бумажные (печатные) учебные пособия, которые могут дополняться аудио- и видеоматериалами, компьютерными программами на CD или других носителях.

Образовательный процесс может происходить как в базовом вузе, так и в региональном центре, территориально удаленном от центра. Для проведения учебного процесса преподаватели могут выезжать в региональный центр или для преподавания могут готовиться тьюторы из числа преподавателей или специалистов, проживающих в регионе.

- *Модель корреспондентского обучения.* В этой схеме организации учебного процесса после оформления необходимых документов студент получает учебные материалы, к нему прикрепляется преподаватель, который консультирует и проверяет контрольные работы. Очные контакты не планируются. Важную роль в информационном обмене играет традиционная почта. При большом числе студентов из-за значительного объема документации оформление и учет, как правило, автоматизированы.

Описываемая схема почти не претерпела изменений со времени используемого за рубежом с 20-х годов XX века и носящего название «обучение по переписке» или «корреспондентское обучение».

Отличие современной модели можно заметить в формировании комплекта средств обучения (сюда включаются, кроме печатных учебных пособий, компьютерные программы, учебные пособия на аудио- и видеоносителях), а также использование телефона и других средств связи для дидактического и организационного взаимодействия студента с вузом. Модель в целом ориентирована на случаи, когда в месте обучения студента отсутствуют телекоммуникации. Временной график обучения гибкий.

Таким образом, в основе данной модели лежит процесс постоянного обмена между преподавателем и студентом учебными материалами, домашними заданиями и результатами по почте или каким-то другим способом. Описываемая модель обучения применяется в Европейской школе корреспондентского обучения (ЕШКО), «Тантале», Центре обучения Хаббарда.

- *Радиотелевизионная модель обучения.* Для доставки к обучающемуся учебной информации могут использоваться телевидение, радио,

- *Модель сетевого обучения* базируется на использовании сети Интернет. Информация об учебном заведении, специальностях и порядке обучения располагается на сайте ОУДО. Желающий обучаться оформляет и отправляет в Центр необходимые документы, представленные в электронном виде. После прохождения формальных процедур по оформлению и оплате курса обучающийся получает пароль для санкционированного доступа к учебной информации и фамилию тьютора для индивидуальных консультаций и сдачи промежуточных тестов. Общение с преподавателем реализуется посредством электронной почты, теле- или видеоконференцсвязи. Экзамены для выдачи сертификата реализуются в очной форме или с помощью видеоконференцсвязи.

Радиотрансляционных городских сетей. На основе этих систем и средств проводятся установочные занятия, лекции. Консультации, экзамены и другие организационные формы занятий реализуются обычно в очной форме. Типичная организация дистанционного обучения при такой модели включает в себя следующие этапы:

- лекционная форма обучения по радиовещанию или телевидению;
- самоподготовка по учебным пособиям и дополнительной литературе в соответствии с утвержденной программой;
- консультации по предложенному учебному курсу;
- написание контрольных работ, а также дипломной работы;
- мониторинг образовательного процесса, заключающийся в оценке письменных работ и тестировании;
- итоговый контроль.

Такая модель находит применение в Японии, Китае, в Институте телеобразования Франции, в Центре ДО старшекласников общеобразовательной школы и незанятого населения.

7.17.7. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В педагогической практике выработались хорошо известные формы обучения. Наиболее распространенные из них — лекции, семинары, лабораторные занятия, контрольные работы, экзамены — используются в дистанционном обучении, однако проявляются некоторые специфические особенности.

Лекции, в отличие от традиционных аудиторных, исключают живое общение с преподавателем, однако имеют и ряд преимуществ. Для записи лекций используются аудио- и видеокассеты, СВ-КОМ-диски. Использование новейших информационных технологий (гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологий, виртуальной реальности) делает лекции выразительными и наглядными. Для создания лекций можно использовать все возможности кинематографа: режиссуру, сценарий, артистов. Такие лекции можно слушать в любое время и на любом расстоянии. Кроме того, не требуется конспектировать материал.

Семинары дистанционного обучения являются активной формой учебных занятий. Семинары проводятся с помощью видеоконференций. Они позволяют войти в дискуссию в любой точке ее развития, вернуться на несколько шагов назад, прочитав предыдущие высказывания. Преподаватель может оценить усвоение материала по степени активности участника дискуссии. Увеличивается количество взаимодействий студентов между собой, а сам преподаватель выступает в роли равноправного партнера.

Консультации являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины. Используются телефон и электронная почта, а также телеконференция. Консультации помогают педагогу оценить личные качества обучаемого: интеллект, внимание, память, воображение и мышление.

Лабораторные работы в дистанционном обучении предназначены для практического усвоения материала. В традиционной образовательной системе лабораторные работы требуют:

- специального оборудования, макетов, имитаторов,
- наличия тренажеров, химических реактивов и т. д.

Возможности дистанционного обучения в дальнейшем могут существенно упростить задачу проведения лабораторного практикума за счет использования мультимедиа-технологий, ГИС-технологий, имитационного моделирования и т. д. Виртуальная реальность позволит продемонстрировать обучаемым явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно.

Контроль дистанционного образования — это проверка результатов теоретического и практического усвоения обучаемым — учебного материала. Здесь оправдал себя и заслужил признание тестовый контроль. Тест, как правило, содержит обширный перечень вопросов по дисциплине, на каждый из которых предлагается несколько вариантов ответов. Обучающий-

ся должен выбрать среди этих вариантов правильный ответ. Тесты хорошо приспособлены для самоконтроля и очень полезны для индивидуальных занятий.

Тьюториалы — последовательно организованные консультации, назначение которых:

- способствовать активизации учебно-познавательной деятельности слушателей;
- формировать такие качества слушателей, как:
 - способность быстро адаптироваться в группе, занятой решением общей для всех задачи;
 - умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией и формировать необходимые точки зрения, правильно распределять и организовывать работу;
 - умение преодолевать сопротивление окружающих, предупреждать столкновения и разногласия;
 - умение анализировать и оценивать действия свои и других.

Тьюториалы — специфическая и организационная форма взаимодействия преподавателя (тьютора) со слушателями. Поскольку в тьюториале присутствует «очный» компонент, к этой форме обучения предъявляются следующие требования:

- разработка программы для каждого тьюториала;
- определение его продолжительности с указанием предела во времени;
- разработка структуры тьюториала;
- проведение тьюториала преподавателем и экспертом необходимой квалификации, что особенно важно при повышении квалификации в конкретной профессиональной области.

Важнейшей особенностью организации тьюториалов является использование нетрадиционных методов обучения. Обучение с помощью нетрадиционных методов должно проводиться преподавателями, хорошо ими владеющими. Широко используются метод анализа конкретных ситуаций, деловые и ролевые игры, имитационные упражнения, групповые дискуссии, различные формы групповой работы («снежный ком» (или пирамида), «жужжащие» группы, мозговой штурм, «аквариум» и др.).

4. ТЕХНОЛОГИИ КОНТРОЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Я обличаю и наказываю тех, кого
люблю.*

Библия, Н.З., от Иоанна

4.1. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Педагогическая диагностика насчитывает столько же лет, сколько вся педагогическая деятельность. Кто учил планомерно, всегда пытался определить и результаты своих усилий. Это делалось на протяжении нескольких тысячелетий педагогической деятельности с помощью методов, которые по нашим нынешним понятиям являются донаучными. И только в последние два столетия во всевозрастающей степени стали применяться научно контролируемые методы.

Понятие «педагогическая диагностика» было предложено К. Инганкампом по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в 1968 году в рамках одного научного проекта. По своим задачам, целям и сфере применения педагогическая диагностика самостоятельна. Она заимствовала свои методы и во многом образ мыслей у психологической диагностики.

Педагогическая диагностика сегодня все еще является скорее активно оспариваемой и неопределенной программой, нежели сформировавшейся научной дисциплиной. Поэтому неудивительно, что существуют различные определения научной диагностики. Различают диагностирование обученности, т. е. последствий, достигнутых результатов, и обучаемости.

В диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает

результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения.

Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий. Таким образом, педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую.

Диагностический инструментарий был создан в течение последних ста лет. Предтечей теста школьной успеваемости были появившиеся приблизительно в 1864 году «scale books» (шкалированные книги) англичанина Джорджа Фишера. В 1894 году американец Дж. М. Раис применял свои таблицы по проверке знаний орфографии для изучения эффективности дидактических приемов.

В качестве самого раннего примера диагностики личной успеваемости при получении должности в литературе упоминаются китайские экзамены в системе общественных служб, проходившие более чем за 1000 лет до н. э. В большинстве европейских государств в период между 1790 и 1870 годами были введены экзамены для приема на государственную службу. Общественно значимым следствием введения экзаменов было обеспечение ими равенства шансов.

В средние века табель, будучи документом, необходимым для получения стипендии, выполнял совсем иные задачи. Он выдавался только нуждающимся ученикам в качестве удостоверения для получения стипендий или других аналогичных пособий и содержал больше информации о посещаемости и поведении, чем об успеваемости. С переходом на классно-выпускную систему примерно в середине XIX века и введением в 1920 году всеобщей четырехлетней начальной школы, когда школьные аттестаты с отмеченными в них успеваемостью, способностями и интересами стали учитываться при переводе в школы второй ступени, табель приобрел чрезвычайное значение, которое сегодня достигло своей кульминационной точки в практике отбора учащихся для обучения дисциплинам с ограниченным количеством мест.

На международных конференциях, проходивших в конце 20-х — начале 30-х годов прошлого века, был дан толчок критическому анализу существовавшей оценочной практики,

который нашел свое отражение в работах английских, американских и немецких ученых (Hartog, Rhodes, Kandel, Bobertag).

После Второй мировой войны в течение первых полутора десятилетий в теории и практике педагогической диагностики почти не происходило изменений, не считая появления отдельных тестов, составление которых поощрялось военной администрацией США и которые тем не менее не получили широкого применения. Лишь с появлением тестов, определяющих уровень физического и умственного развития ребенка, необходимый для начала школьного образования (из них в 1960 году существовало уже девять групповых тестов), последовало их более активное внедрение.

4.2. КЛАССИФИКАЦИЯ ФОРМ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Контроль как учебное действие осуществляется не как проверка качества усвоения по конечному результату учебной деятельности, а как идущее по ее ходу и выполняемое самим учащимся действие активного прослеживания безошибочности своих мыслительных операций.

Контроль — это также способ получения информации о качественном состоянии учебного процесса. Контроль педагога направлен как на деятельность студента, так и на степень взаимодействия учащихся и педагогов.

Механизм контроля в учебном процессе играет значительную роль в познавательной деятельности учащихся. Контроль выполняет обучающую, диагностическую, воспитывающую, развивающую, прогностическую и ориентирующую функции.

Целью контролирующей (управляющей) функции является установление обратной связи (внешней: ученик — преподаватель, и внутренней: ученик — ученик), а также учет результатов контроля.

Обучающая функция контроля заключается в совершенствовании знаний и умений, их систематизации. В процессе проверки учащиеся повторяют и закрепляют изученный материал. Они не только воспроизводят ранее изученное, но и применяют знания и умения в новой ситуации.

Проверка помогает школьникам выделить главное, основное в изучаемом материале, сделать проверяемые знания и умения более ясными и точными. Контроль способствует также обобщению и систематизации знаний.

Диагностическая функция — получение информации об ошибках, недочетах и пробелах в знаниях и умениях учащихся и порождающих их причинах затруднений учащихся в овладении учебным материалом, о числе, характере ошибок. Результаты диагностических проверок помогают выбрать наиболее интенсивную методику обучения, а также уточнить направление дальнейшего совершенствования содержания методов и средств обучения.

Прогностическая функция проверки служит получению опережающей информации об учебно-воспитательном процессе. В результате проверки получают основания для прогноза о ходе определенного отрезка учебного процесса.

Результаты прогноза используют для создания модели дальнейшего поведения учащегося, допускающего сегодня ошибки данного типа или имеющего определенные пробелы в системе приемов познавательной деятельности.

Прогноз помогает получить верные выводы для дальнейшего планирования и осуществления учебного процесса.

Развивающая функция контроля состоит в стимулировании познавательной активности учащихся, в развитии их творческих способностей. В процессе контроля развиваются речь, память, внимание, воображение, воля и мышление школьников, формируются мотивы познавательной деятельности. Контроль оказывает большое влияние на развитие и проявление таких качеств личности, как способности, склонности, интересы, потребности.

Ориентирующая функция — получение информации о степени достижения цели обучения отдельным учеником и классом в целом — насколько усвоен и как глубоко изучен учебный материал. Контроль ориентирует учащихся в их затруднениях и достижениях.

Воспитывающая функция контроля состоит в воспитании у учащихся ответственного отношения к учению, дисциплины, аккуратности, честности. Проверка побуждает школьников более серьезно и регулярно контролировать себя при выполнении заданий. Она является условием воспитания твердой воли, настойчивости, привычки к регулярному труду.

Эмоциональная функция проявляется в том, что любой вид оценки (включая и отметки) создает определенную эмоциональную реакцию ученика. Действительно, оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, оказать поддержку, но может и огорчить, записать в разряд «отстающих», усугубить низкую самооценку, нарушить контакт со взрослыми и сверстниками.

Реализация этой важнейшей функции при проверке результатов обучения заключается в том, что эмоциональная реакция учителя должна соответствовать эмоциональной реакции школьника (радоваться, огорчаться вместе с ним). Ситуация успеха и эмоционального благополучия — предпосылка того, что ученик спокойно примет оценку учителя, проанализирует вместе с ним ошибки и наметит пути их устранения.

Социальная функция проявляется в требованиях, предъявляемых обществом к уровню подготовки ребенка младшего школьного возраста.

В ходе контроля проверяется соответствие достигнутых учащимися ЗУН, установленным государством эталоном (стандартом), а оценка выражает реакцию на степень и качество этого соответствия, т. е. в конечном счете система контроля и оценки для учителя становится инструментом оповещения общественности и государства о состоянии и проблемах образования в данном обществе и на данном этапе его развития это дает основания для прогнозирования направлений развития образований в ближайшей и отдаленной перспективах, внесения необходимых корректировок в систему образования подрастающего поколения, оказания необходимой помощи как ученику, так и учителю.

Столь многообразные функции контроля выдвигают и многоплановые требования к нему.

Всесторонность. Данное требование предполагает осуществление контроля по содержанию, форме (методике), глубине, свободе и самостоятельности изложения.

Индивидуальность. Контроль должен обеспечить не просто персональную оценку каждого контролируемого, а индивидуальное ее обоснование и индивидуальный разбор уровня подготовки каждого.

Систематичность. Это, естественно, не означает школьной системы опроса на каждом занятии, но контроль должен быть столь регулярным, чтобы четкие его этапы и мобилизовывали, и вынуждали к систематической работе над собой каждого студента.

Стимулирующий характер. Контроль не может и не должен пугать и разочаровывать, а наоборот, подбадривать, поддерживать любое движение вперед, поощрять старание.

Выделяют пять основных принципов контроля:

- объективность;
- систематичность;
- наглядность;
- всесторонность;
- воспитательный характер.

Объективность заключается в научно обоснованном содержании диагностических тестов (заданий, вопросов), диагностических процедур, равно, дружеском отношении педагога ко всем обучаемым, точном, адекватном установленном критериям оценивании знаний, умений. Практическая объективность диагностирования означает, что выставленные оценки совпадают независимо от методов и средств контролирования и педагогов, осуществляющих диагностирование.

Требование **принципа систематичности** состоит в необходимости проведения диагностического контролирования на всех этапах дидактического процесса — от начального восприятия знаний и до их практического применения. Систематичность заключается в том, что регулярному диагностированию подвергаются все обучаемые с первого и до последнего дня пребывания в учебном заведении.

Принцип систематичности требует комплексного подхода к проведению диагностирования, при котором различные формы, методы и средства контролирования, проверки, оценивания используются в тесной взаимосвязи и единстве, подчиняются одной цели. Такой подход исключает универсальность отдельных методов и средств диагностирования.

Принцип наглядности (гласности) заключается, прежде всего, в проведении открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям. Рейтинг каждого учащегося, ус-танавливаемый в процессе диагностирования, носит наглядный, сравнимый характер. Принцип гласности требует также оглашения и мотивации оценок. Оценка — это ориентир, по которому обучаемые судят об эталонах требований к ним, а также об объективности педагога.

В современной педагогике различают следующие виды контроля:

- предварительный;
- текущий;
- тематический;
- рубежный (поэтапный);
- итоговый;
- заключительный.

Предварительный контроль необходим для получения сведений об исходном уровне познавательной деятельности учащихся, а также перед изучением отдельных тем дисциплины. Результаты такого контроля должны использоваться для адаптации учебного процесса к особенностям контингента учащихся.

Некоторые учителя осуществляют предварительный контроль перед изучением новой темы или в начале года, четверти. Цель его — ознакомиться с общим уровнем подготовки учащихся по предмету. Предварительную проверку проводят также учителя первых классов, комплектуя учащихся. Задолго до учебного года они изучают готовность детей к обучению в школе, знакомят родителей с требованиями, которые будут предъявлены их детям в 1-м классе, советуют, как лучше подготовить малышей к школе.

Если ответ или работа учащегося в начале учебного года будут заслуживать отличной, хорошей или удовлетворительной оценки (при сопоставлении с эталоном), то отметка выставляется и сопровождается оценочным суждением, из которого были бы ясно видны достоинства ответа, работы ученика или их недостатки. Если же ответ ученика окажется слабым и будет заслуживать неудовлетворительной оценки, то целесообразно неудовлетворительную отметку пока не выставлять, чтобы на первых порах не травмировать ученика, а ограничиться соответствующим оценочным суждением или тактичным внушением. У ученика возникает стремление воспользоваться возможностью лучше овладеть учебным материалом и получить положительную оценку, т. е. этой мерой приводится в действие стимулирующая функция оценки.

Текущий контроль осуществляется в повседневной учебной работе и выражается в систематических наблюдениях учителя за учебно-познавательной деятельностью учащегося на каждом уроке. Полученная во время поурочного наблюдения информация о том, как ученики усваивают учебный материал, как формируются их умения и навыки, помогает учителю наметить рациональные методы и приемы учебной работы.

В течение учебного года действия учителя в момент оценки будут иными, чем при оценке в начале года. Если ответ или работа ученика оказываются более высокой, то оценка выставляется и сопровождается соответствующим оценочным суждением.

Если же ответ или работа учащегося заслуживают хотя и положительной, но более низкой оценки, чем он обычно получал (т. е. хорошей или удовлетворительной вместо обычной хорошей), учитель сначала выясняет, почему ученик ответил хуже обычного, а затем тщательно взвешивает, выставляет отметку, а в оценочном суждении указывает слабую сторону ответа или работы.

Если же учитель придет к выводу, что оценка не производит нужного воздействия на ученика (не станет стимулирующей

щим или воспитывающим фактором), он не выставляет ее. В таком случае учитель ограничивается оценочным суждением.

Когда ответ или работа учащегося будут заслуживать удовлетворительной оценки, необходимо выяснить причину плохой работы и только после этого решать: выставлять отметку или применить метод отсроченной оценки. В последнем случае следует учитывать, что причины плохого ответа могут быть уважительными и неуважительными.

Учителю следует иметь в виду, что полученная «двойка» у одного ученика вызывает огорчение, другой же воспринимает ее безразлично; одного ученика она может стимулировать к активной учебной деятельности, на другого действует парализующе, и он совсем «опускает руки», будучи уверен в безысходности создавшегося положения и в своей неспособности наверстать упущенное.

Учитель — не контролер и не фиксатор достижений или неудач учащихся в учебном труде. Ему необходимы не только знания, но и поиски методических приемов, применение которых побуждало бы и развивало у учащихся интерес к учению, делало бы обучение действительно развивающим и воспитывающим. Нельзя травмировать школьника неудовлетворительными отметками, если он не успевает по не зависящим от него причинам; как можно больше чуткости, доброжелательности к своим воспитанникам при разумных педагогических требованиях к ним и как можно меньше формализма — вот что требуется от каждого учителя.

Тематический (периодический) контроль — выявление и оценка знаний и умений учащихся, усвоенных не на одном, а на нескольких уроках, обеспечиваются периодическим контролем. Его цель — установить, насколько успешно ученики владеют системой определенных знаний, знаков, общий уровень их усвоения, отвечает ли он требованиям программы. Периодический контроль проводится, как правило, после изучения логически завершенной части учебного материала — темы, подтемы, неполных тем (раздела) или полного курса. Если же проверяется материал по системе уроков, которая охватывает определенно тему, то это тематический контроль. Его задача — проверить и оценить знания учеников по каждой теме учебного предмета.

Учащиеся в ходе такой проверки приучаются логически мыслить, обобщать материал, анализировать его, выделяя главное, существенное. Специфика этого вида контроля:

- ученику предоставляется дополнительное время для подготовки и обеспечивается возможность пересдать, **досдать** материал, исправить полученную ранее отметку;
- при выставлении окончательной отметки учитель не ориентируется на средний балл, а учитывает лишь итоговые отметки по сдаваемой теме, которые «отменяют» предыдущие, более низкие, что делает контроль более объективным;
- возможность получения более высокой оценки своих знаний. Уточнение и углубление знаний становится мотивированным действием ученика, отражает его желание и интерес к учению.

Рубежный контроль — проверка учебных достижений каждого ученика перед тем, как учитель переходит к следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части.

Итоговый контроль — экзамены по курсу. Это итог изучения пройденной дисциплины, на котором выявляется способность ученика к дальнейшей учебе.

Заключительный контроль — выпускные экзамены в школе, защита дипломной работы в вузе, сдача государственных экзаменов.

В зависимости от того, кто осуществляет контроль за результатами деятельности учащихся, выделяют следующие три типа контроля:

внешний (осуществляется учителем над деятельностью ученика);

взаимный (осуществляется учеником над деятельностью товарища);

самоконтроль (осуществляется учеником над собственной деятельностью).

Общим для педагогики вопросом является «Как контролировать?». По средствам педагогической коммуникации контроль можно рассматривать с разных точек зрения:

- способов (традиционный или нетрадиционный);
- характера (субъективный, объективный);
- использования ТСО (машинный, безмашинный);
- формы (устный, письменный);
- времени (предварительный, начальный, исходный, текущий, поэтапный, итоговый, заключительный);
- массовости (индивидуальный, фронтальный, групповой);
- контролирующего лица (учитель, ученик — напарник, самоконтроль);
- дидактического материала:

- контроль без дидактического материала (сочинение, устный опрос, диспут);
- с дидактическим материалом (раздаточный материал, тесты, билеты, контролирующие программы);
- на основе знакомого, проработанного и усвоенного материала;
- на основе нового материала, сходного по форме и содержанию с усвоенным ранее материалом.

Для эффективного функционирования системы педагогического контроля необходимо соблюдение нескольких ограничивающих условий:

- **объективность** (т. е. должны быть единые критерии оценки знаний у всех учителей, и эти критерии учащимся должны быть заранее известны);
- **гласность**, чтобы любое заинтересованное лицо могло проанализировать результаты и сделать соответствующие выводы;
- **незыблемость** — выставленная педагогом оценка не должна подвергаться сомнению каждой из сторон (даже в случае конфликтной ситуации и создания конфликтной экзаменационной комиссии экзаменатор остается прежним).

4.7. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Для организации объективного контроля знаний учащихся необходимо четко представлять себе требования к знаниям и уровни необходимой деятельности учащихся. Требования к знаниям должны быть следующими:

- **однозначность**, т. е. поставленная цель образования должна быть однозначно понята всеми;
- **диагностичность**, т. е. должна существовать возможность проверки достижения поставленной цели;
- **содержательность**, т. е. цель должна отражать то, что получил ученик в процессе обучения.

Цель средней общеобразовательной школы — формирование человека культуры, поэтому цель преподавания всех учебных дисциплин должна формулироваться в общекультурных терминах.

В.П. Беспалько выделил следующие уровни деятельности:

- **знакомство** (умение опознать изученный объект, выделить его среди других объектов, провести классификацию объектов по заданному признаку);

- воспроизведение (умение воспроизвести устно или письменно изученный материал, решить типовую задачу известного типа);
- умение (умение применить известный метод в новых, нестандартных условиях, решить нетиповую задачу);
- трансформация, т. е. творчество (умение создать новый, неизвестный метод или подход к решению проблемы).

Для каждого типа учебных заведений (высших, средних специальных, общеобразовательных) в наши дни разработаны и утверждены Министерством образования России государственные образовательные стандарты, определяющие не только содержание образования, но и требуемый уровень деятельности обучаемых.

4.4. ТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

В школьной практике существует несколько традиционных форм контроля знаний и умений учащихся:

- диктант;
- краткая самостоятельная работа;
- письменная контрольная работа;
- контрольная лабораторная работа;
- устный зачет по изученной теме;
- классический устный опрос у доски.

Диктант — форма письменного контроля знаний и умений учащихся. Он представляет собой перечень вопросов, на которые учащиеся должны дать незамедлительные и краткие ответы. Время на каждый ответ строго регламентировано и поэтому сформулированные вопросы должны быть четкими и требовать однозначных, не требующих долгого размышления ответов. Именно краткость ответов диктанта отличает его от остальных форм контроля. С помощью диктантов можно проверить ограниченную область знаний учащихся.

Диктант не позволяет проверить умения, которыми овладели учащиеся при изучении той или иной темы.

Таким образом, быстрота проведения диктанта является одновременно как его достоинством, так и недостатком, так как ограничивает область проверяемых знаний. Однако эта форма контроля знаний и умений учащихся снимает часть нагрузки с остальных форм, а также, как будет показано ниже, может быть с успехом применена в сочетании с другими формами контроля.

Кратковременная самостоятельная работа. Здесь учащимся также задается некоторое количество вопросов, на которые предлагается дать свои обоснованные ответы. В качестве заданий могут выступать теоретические вопросы; задачи на проверку умения решать задачи по данной теме; конкретные ситуации, сформулированные или показанные с целью проверить умение учащихся распознавать явления; задания по моделированию (воспроизведению) конкретных ситуаций, соответствующих научным фактам и понятиям. Понятно, что кратковременная самостоятельная работа требует гораздо большего количества времени, чем предыдущие формы контроля, и количество вопросов может быть не более 2—3, а иногда самостоятельная работа состоит и из одного задания.

Письменная контрольная работа — наиболее распространенная форма в школьной практике. Традиционно контрольные работы проводятся с целью определения конечного результата в обучении умения применять знания для решения задач определенного типа по данной теме или разделу. На наш взгляд, понятие «контрольная работа» следует расширить и включить в нее различные типы заданий, если она используется учителем как форма контроля знаний и умений учащихся в конце изучения темы.

Количество вариантов контрольной работы является спорным вопросом. В школе применяется 2, 4, 6 и даже 8 вариантов, так как учителя стараются как можно лучше обеспечить самостоятельность выполнения заданий каждым учеником. Увеличение числа вариантов ведет к увеличению количества времени, требуемого для проверки контрольной работы учителем, а также к появлению трудности, связанной с составлением большого числа вариантов одинаковой сложности. С другой стороны, такое недоверие к ученикам нам кажется необоснованным, так как списывать их заставляет отнюдь не лень или нечестность, а неуверенность в своих силах. Поэтому увеличивать самостоятельность при выполнении контрольной работы следует не увеличением числа вариантов, а улучшением подготовки учащихся к ней.

Из просмотренных нами дидактических разработок по контролю знаний учащихся приведем здесь несколько конкретных принципов их составления, которые представляются наиболее интересными:

— задачи, составляющие контрольные работы, могут быть разными по сложности; это позволит учителю проверить, насколько полно учащиеся усвоили изучаемые темы, а если кто-то не справился с заданием целиком, то обладает ли он необхо-

димым минимумом знаний по этой теме или на каком уровне он усвоил материал темы;

— задачи также могут включать в себя вопросы повышенной сложности, не обязательные для выполнения, но за их решение ученики получают дополнительную хорошую отметку, а учитель — возможность выявить знания и умения учеников, не входящие в обязательные требования программы;

— в состав контрольной работы входят не только расчетные задачи, но и качественные, требующие, например, графического описания процессов или анализа явлений в конкретной ситуации.

Контрольная лабораторная работа — достаточно необычная форма контроля, она требует от учащихся не только наличия знаний, но еще и умения применять эти знания в новых ситуациях, сообразительности. Лабораторная работа активизирует познавательную деятельность учащихся, так как от работы с ручкой и тетрадью ребята переходят к работе с реальными предметами. Тогда и задания выполняются легче и охотнее. Особенно это заметно в младших классах. Лабораторную работу целесообразно комбинировать с такими формами контроля, как диктант или тест. Такая комбинация может достаточно полно выявить знания и умения учащихся при минимальных затратах времени, а также снять при этом трудность длинных письменных высказываний.

Классический устный опрос у доски организуется по-разному, в зависимости от его цели и от содержания проверяемого материала. Среди целевых установок проверки можно выделить следующие: проверить выполнение домашнего задания, выявить подготовленность учащихся к изучению нового материала, проверить степень понимания и усвоения новых знаний. В зависимости от содержания она проводится по материалу предшествующего урока или по отдельным разделам и темам курса. Методика устной проверки включает в себя две основные части:

- а) составление проверочных вопросов и их задавание;
- б) ответ учащихся на поставленные вопросы.

Составление проверочных вопросов и заданий — важный элемент устной проверки. Качество вопросов определяется их содержанием, характером выполняемых учащимися при ответе на вопросы умственных действий, а также словесной формулировкой.

При составлении вопросов всегда исходят из того, что проверять следует те знания, которые являются основными в данном курсе, или относительно трудно усваиваются учащимися,

или которые необходимы для успешного усвоения дальнейших разделов и тем курса. Устную проверку считают эффективной, если она направлена на выявление осмысленности восприятия знаний и осознанности их использования, если она стимулирует самостоятельность и творческую активность учащихся.

Качество вопросов определяется характером умственных действий, которые выполняют учащиеся при ответе на вопрос. Поэтому среди проверочных заданий выделяют вопросы, активизирующие память (на воспроизведение изученного), мышление (на сравнение, доказательство, обобщение), речь.

Качество устной проверки зависит от подбора, последовательности и постановки вопросов.

Второй составной частью устной проверки является ответ учащегося на вопросы. В дидактической литературе выделяются два условия качественного выявления знаний ученика:

— ученику никто не мешает (учитель и класс комментируют ответы потом);

— создается обстановка, которая обеспечивает наилучшую работу его интеллектуальных сил.

Прерывать ученика можно лишь в том случае, если он не отвечает на вопрос, а уклоняется в сторону. При оценке ответа ученика обращают внимание на правильность и полноту ответа, последовательность изложения, качество речи.

Приемы устной проверки используются на различных этапах урока.

4.5. НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Матричный контроль

Матричный контроль — первенец нетрадиционных форм контроля знаний. В этом контроле не допускается многовариантность ответов (в отличие от тестового); ученик должен дать точный ответ и получить точную оценку; выбор вопроса и ответа осуществляется произвольно.

Суть матричного контроля состоит в следующем. Учащимся раздаются разные варианты заранее заготовленных матриц с вопросами, и каждый из них выбирает из всех предложенных в матрице ответов только один правильный, фиксируя его знаком «х» или «+». По окончании работы преподаватель собира-

ет матрицы с ответами учащихся и сравнивает их с контрольной матрицей, накладывая ее поочередно на все матрицы с ответами учащихся. За очень короткий промежуток времени можно проверить все работы учащихся и оценить их ответы.

За каждый правильный ответ (или 2—3 ответа) учащиеся набирают 1 балл; пустое место в контрольной матрице означает неправильный ответ и оценивается нулем.

Такой способ контроля знаний позволяет вести анализ типичных ошибок и вовремя корректировать учебный процесс.

Образец карточки заданий (рабочей матрицы), выдаваемой учащимся:

Вопросы	Варианты ответов				
	1	2	3	4	5

Карточка ответов:

Вопросы	Варианты ответов				
	1	2	3	4	5
			+		
		+			
					+

Контрольная матрица (ключ):

		■		
	■			
				■



— отверстия, прорезанные в матрице для контроля правильных ответов.

Подводя итоги, можно так сформулировать достоинства и недостатки матричного контроля знаний:

достоинства:

- экономия времени при проверке ответов учащихся;
- безошибочность оценки знаний даже в случае усталости преподавателя;

недостатки:

- большие затраты времени на подготовку матриц и карточек;
- большие материальные издержки (расход бумаги и краски на тиражирование карточек).

Викторина-зачет

Эта форма контроля может быть только текущей: по разделу курса, по теме.

Классу предварительно предлагаются следующие условия игры (критерии оценок):

- за каждый полный ответ — 2 фишки;
- за хорошее дополнение к ответу — 1 фишка.

В общий список выносятся 25 вопросов, т. е. ответ должен быть сформулирован и озвучен 45—75 секунд. Теоретически возможное число фишек, таким образом, составляет 50.

Ученик, набравший 6 фишек и более, получает зачет по теме или пятерку в журнале, набравший 4 фишки — четверку, 2 фишки — тройку (при условии, что он на нее согласен). Остальные учащиеся остаются неаттестованными, и знания по этой теме у них будут выявлены в конце четверти или семестра.

Зачет по изученной теме — игра «Интеллектуальный ринг»

Эта форма зачета является промежуточной между коллективной системой контроля знаний и индивидуальным опросом.

Весь класс (по взаимным симпатиям) разбивается на две группы — команды; во главе каждой выбирается капитан. Группам дается 10—15 минут на то, чтобы сформулировать 10 вопросов по изученной теме. Каждая группа уединяется в противоположной части классной комнаты, чтобы потенциальный противник не подслушал вопросы.

По истечении отведенного времени начинается жеребьевка. Команда капитана, вытянувшего фишку, начинает задавать вопросы противнику. Если получен правильный ответ, этой группе засчитывается 2 *балла* (преподаватель фиксирует их на доске):

Команда	Баллы за ответы на вопросы										Всего баллов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
А											
Б											

Если ответ неполный, то команда, задающая вопросы, должна дополнить ответ сама, и тогда каждой группе засчитывается по 1 баллу.

Если же группа не смогла дать ответ на вопрос, противник отвечает сам, получает за ответ 2 балла и задает «слабакам» очередной вопрос.

Так продолжается до полного заполнения таблицы. Подводятся итоги. Если результаты близки, то победителям в журнал ставятся пятерки, потерпевшим поражение — четверки. Если же разница в сумме набранных баллов велика, проигравшим оценки вообще не выставляются, и они должны отчитаться по этой теме перед преподавателем в консультационное время.

«Шайба» — зачет-игра по теме

Класс делится на две команды «хоккеистов» с одинаковым числом игроков. Выбираются капитаны команд, организующие интеллектуальную деятельность учащихся. Роль арбитра и комментатора берет на себя учитель.

Игра начинается с «выбрасывания шайб» (разноцветных кружков) «арбитром» для первой команды и оглашения вопросов написанных на кружках.

Первыми включаются в игру «нападающие». Им предлагается «отразить» шайбу, то есть дать ответ на поставленный вопрос, в течение одной минуты. В случае затруднения на помощь приходят «защитники». Время мозгового штурма продляется еще на полминуты, по истечении которых в игру включается «вратарь». Общее время, отведенное на обдумывание вопроса и ответ, — не более 2 минут.

«Выбрасывание» шайб для второй команды производится по тем же правилам.

Игра продолжается до тех пор, пока не будут использованы все «шайбы». «Арбитр» подводит итоги соревнования, сообщает количество отбитых и пропущенных «шайб» каждой команды, называет победителей.

Арbitру-учителю следует строго регламентировать время мозговой атаки. Если с задачей справляются только «нападающие», команда получает льготное время, которое может

использовать для ответа на другой вопрос. В случае нарушения правил игры команда получает «штрафное время». Оно компенсируется «удалением» с поля «вратаря» или сокращением времени мозговой атаки.

При формировании команд следует учитывать интеллектуальные возможности игроков, расположив их лесенкой. Самый эрудированный в области знаний предмета назначается «вратарем». Первыми должны отвечать игроки и «нападающие».

Выигравшая команда получает по пятерке, проигравшая — по четверке. Если проигравшая команда намного отстала от выигравшей, то им выставляются тройки.

Тестовый контроль

Практически во всех странах мира в любом типе образовательных учреждений обучаемым выставляются оценки знаний. Различают текущий контроль (в течение четверти, семестра) и итоговый, фронтальный (экзамен, зачет по всему курсу).

Функции оценки в учебном процессе:

- оценка качества знаний;
- стимул учебной деятельности учащихся;
- оценка качества организации учебного процесса в школе;
- оценка качества работы учителя.

Чтобы оценка могла выполнить все эти функции, она должна удовлетворять следующим требованиям:

- быть объективной (т. е. оценка не должна зависеть от того, кто ее выставляет);
- быть точной (т. е. оценка должна соответствовать подлинному качеству знаний обучаемого);
- быть понятной ученику.

Традиционные методы контроля знаний и выставление оценок имеют следующие недостатки:

- оценка полностью субъективна (и выбор вопросов, и их количество, и оценка ответа на каждый вопрос, и оценка совокупности ответов на экзамене проводятся преподавателем практически полностью по своему произволу);
- оценка является весьма неточной как по объективным, так и по субъективным причинам:

Эталон ответа	5 баллов
???	4,3 балла
брак	2 балла

В качестве альтернативы предлагается тест.

По-английски слово «test» означает «проба», «испытание». Впервые в 1864 году тесты в обучении начал применять в Великобритании Дж. Фишер. Теоретические основы тестирования были разработаны английским психологом Ф. Гальтоном в 1883 году. По его мнению, тесты — это серии одинаковых испытаний группы индивидов, а также статистическая обработка результатов на основе выделения эталонов оценки.

Официально термин «тест» ввел в научный оборот американский психолог Дж. Кеттел в 1890 году. Он предложил серию из 50 тестов для определения примитивных психофизиологических характеристик, например скорости реакции на звук. Француз А. Вине применил принципы тестологических исследований к высшим психическим функциям человека — памяти, вниманию, эстетическому и этическому чувству (1891 г.). В 1911 году немецкий психолог В. Штерн предложил тест на индекс интеллектуального развития человека.

В начале XX века наметились разграничения в педагогическом и психологическом тестировании. Первый стандартизированный педагогический тест был составлен американским психологом Э. Торндайком (1874—1949). Он же выделил три этапа внедрения тестирования в практику американской школы.

Период поисков (1900—1915). На этом этапе происходило осознание и первоначальное внедрение тестов на памяти, внимание, восприятие и других, предложенных французским психологом А. Бинэ. Разрабатываются и проверяются тесты на интеллект, позволяющие определять коэффициент умственного развития.

Последующие пятнадцать лет — годы «шума» в развитии школьного тестирования, приведшие к окончательному осмыслению его роли и места, возможности и ограничений. Были разработаны и внедрены тесты О. Стоуна по арифметике, Б. Зекингема для проверки правописания, Э. Торндайка по диагностике большинства школьных предметов. Т. Келли разработал способ измерения интересов и наклонностей обучаемых (при изучении алгебры), а Ч. Спирмен предложил общие основы использования корреляционного анализа для стандартизации тестов.

С 1931 года начинается современный этап развития школьного тестирования. Поиски специалистов направляются на повышение объективности тестов, создание непрерывной (сквозной) системы школьной тестовой диагностики, подчиненной единой идее и Общим принципам.

В России тесты привлекли внимание педагогической общественности в 20-х годах. В 1926 году был даже опубликован сборник тестов для школ, но спустя десять лет они были запрещены постановлением ЦК ВКП(б) «О педагогических извращениях в системе Наркомпроса» (Сталин считал тесты буржуазным явлением). Были ликвидированы не только интеллектуальные, но и безобидные тесты успеваемости. Попытки возродить их в 70-х годах ни к чему не привели. В этой области наша наука и практика значительно отстали от зарубежной.

В школах развитых стран внедрение и совершенствование тестов шло быстрыми темпами. Широкое распространение получили диагностические тесты школьной успеваемости, использующие форму альтернативного выбора правильного ответа из нескольких правдоподобных, написание очень краткого ответа (заполнения пропусков), дописывания букв, цифр, слов, частей формул и т. п.

С помощью этих несложных заданий удается накапливать значительный статистический материал, подвергать его математической обработке, получать объективные выводы в пределах тех задач, которые предъявляются к тестовой проверке.

Тест — это задание на деятельность и эталон ответа или решения:

Оценка выполнения теста производится путем сравнения ответа ученика с эталоном: если его ответ совпадает с эталоном, тест засчитывается; если же ответ не совпадает с эталоном, он не засчитывается. Наличие эталона обеспечивает объективность выставляемой оценки.

Требования к тестам:

- задание должно соответствовать изученному материалу;
- задание должно соответствовать достигнутому уровню деятельности (из четырех описанных выше);
- задание должно соответствовать эталону ответа.

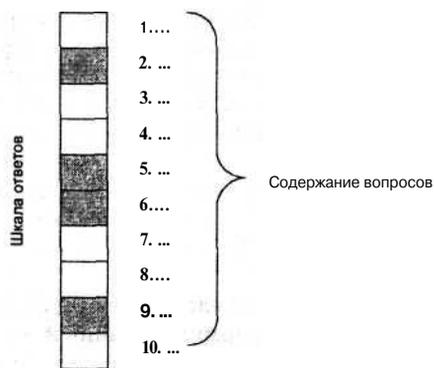
Различают два вида тестов на выборку:

- альтернативные;
- избирательные.

Альтернативный тест представляет собой вопрос, допускающий только 2 варианта ответа: «да» или «нет». Например:

- Является ли эта формула правильной?
- Согласны ли вы с тем, что...?
- Верно ли, что...?

Против вопроса стоит клетка, которую ученик заштриховывает, если «да», и оставляет пустой, если он считает, что «нет». Общий эталон ответа имеет такой вид:



При этом шансов угадать ответ:

$P = 1/2n \times 100\%$, где n — число вопросов.

Поэтому один вопрос задавать нельзя; чем больше вопросов, тем меньше шансов на угадывание. Чтобы избежать возможности угадывания, используют избирательный тест.

Избирательный тест представляет собой вопрос, на который предлагается несколько (обычно 4–5) вариантов ответа, из которых ученик должен выбрать правильный.

Конструкция вопроса может быть такой:

Какой...?

Какая...?

Где...?

Когда...?

Кто...?

Что...?

Эталон ответа записывается только в виде номера вопроса в билете. Англичане предложили использовать в тестировании более конкретные вопросы, провоцирующие учащихся на аналитическое мышление:

- Зачем...?
- Почему...?
- Отчего...?

Такие формулировки вопросов требуют более глубокого погружения в учебный материал и этим компенсируют одноплановость теста. Поскольку время контроля знаний несоизмеримо мало по сравнению со временем обучения, придание контролю обучающих функций нецелесообразно. При этом нужно помнить, что уровень творчества может быть достигнут в условиях только индивидуального обучения, а не массового, что имеет место при использовании технических средств обучения и контроля.

Кроме тестов на выборку (альтернативных и избирательных) существуют 2 типа тестов на воспроизведение:

- конструктивные;
- подстановочные.

Конструктивный тест представляет собой обычный теоретический вопрос, четко сформулированный, но без вариантов ответа:

- В каком веке...?
- Перечислите...?
- Назовите...?
- Когда...?
- Зачем...?

При использовании конструктивных тестов должен быть эталон ответа, что обеспечивает объективность оценки знаний.

— Тест-подстановка представляет собой фразу (формулу, рисунок), в которой пропущено какое-либо слово (число, цифра или конструктивная деталь). Практикуются в случаях, когда ответ на вопрос должен быть развернутым, многословным.

Тесты-задачи тоже бывают двух видов:

- типовые, когда ход и метод решения известны ученику;
- нетиповые, когда ход и метод ученику не известны, и он должен сконструировать их самостоятельно на основе изученного материала.

Примеры типовых задач:

- рассчитать площадь или объем какого-либо помещения (для стандартных условий);
- дать принципиальную схему размещения элементов в периодической системе Д. Менделеева.

Эталоном ответа в типовых задачах, как правило, служит конечный результат.

В нетиповой задаче ученик должен разработать метод ее решения (для заданных нестандартных условий), поэтому по форме

(но только по форме!) эти задачи сходны с типовыми. Эталоном ответа в нетиповых задачах могут служить:

- конечный результат;
- описание хода решения (без конкретных расчетов);
- указание способа решения (без его расшифровки).

При подготовке материалов для тестового контроля необходимо придерживаться таких основных правил:

- Нельзя включать ответы, неправильность которых на момент тестирования не может быть обоснована учащимися.
- Неправильные ответы должны конструироваться на основе типичных ошибок и должны быть правдоподобными.
- Правильные ответы должны располагаться среди всех предлагаемых ответов в случайном порядке.
- Вопросы не должны повторять формулировки учебника.
- Ответы на одни вопросы не должны служить подсказками для других.
- Вопросы не должны содержать «ловушек».

Надежность тестов на обученность в значительной степени зависит от трудности их выполнения. Наибольшую практическую ценность имеют задания, на которые правильно отвечают 45-80% обучаемых.

Тест, обеспечивающий при прочих равных условиях большое количество ответов за единицу времени, считается более эффективным. Степень надежности характеризуется стабильностью, устойчивостью показателей при повторных измерениях с помощью того же теста или его равноценного заменителя. Количественно этот показатель характеризуется вероятностью достижения запланированных результатов (правильностью значений).

Грамотно составленные и апробированные тесты на обученность позволяют достигнуть коэффициента надежности 0,9. Установлено, что надежность повышается при увеличении числа тестовых заданий.

Рейтинговая система контроля

Рейтинг — дословно с английского — это оценка, некоторая численная характеристика какого-либо качественного понятия. Обычно под рейтингом понимается «накопленная оценка» или «оценка, учитывающая предысторию». Принят и такой термин — «индивидуальный, кумулятивный индекс». В вузовской практике рейтинг — это некоторая числовая величина, выраженная, как правило, по многобалльной шкале (например 20-балльной или 100-балльной) и интегрально характе-

ризирующая успеваемость и знания студента по одному или нескольким предметам в течение определенного периода обучения (семестр, год).

Рейтинговая система оценки знаний в той или иной форме существует уже давно. Она применяется во многих западных университетах, в странах Африки, в которых сохранились системы обучения бывших метрополий, а также в некоторых вузах нашей страны. В последнее десятилетие она стала применяться в некоторых экспериментальных средних школах. Система контроля знаний в настоящее время вступает в противоречие с современными требованиями к образованию. Главный ее недостаток очевиден — она никак не способствует активной и ритмичной самостоятельной работе учащихся и студентов. Например, уже ко второму курсу студенты начинают понимать, что домашние задания совсем необязательно сдавать в срок, что можно все принести и сдать в последнюю неделю. Такая штурмовщина не только многократно усиливает нагрузку на преподавателя и студента в конце семестра, но и имеет своим результатом непрочные знания. Об этом красноречиво свидетельствуют контрольные работы на «выживаемость знаний» по математике, которые проводятся уже несколько лет подряд на втором и на старших курсах. Результат: на втором курсе студенты помнят только 20% материала первого курса и еще меньше — на старших.

Кроме того, существующая система усредняет всех: и студент, сдавший все контрольные мероприятия досрочно, и студент, сдавший их лишь в зачетную неделю, формально одинаково успевают. При этом окончательная оценка по предмету (после экзамена) никак не учитывает «предысторию», содержит существенный элемент случайности.

Рейтинговая система эффективна в следующем. Во-первых, она учитывает текущую успеваемость студента и тем самым значительно активизирует его самостоятельную работу; во-вторых, более объективно и точно оценивает знания студента за счет использования дробной 100-балльной шкалы оценок; в-третьих, создает основу для дифференциации студентов, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему обучения; в-четвертых, позволяет получать подробную информацию о выполнении каждым студентом графика самостоятельной работы.

В своей совокупности рейтинг подразделяется на различные виды, регулирующие порядок изучения учебной дисциплины и оценку ее усвоения. В их числе:

- рейтинг по дисциплине, учитывающий текущую работу студента и его результаты на экзамене (зачете);
- совокупный семестровый рейтинг, отражающий успеваемость студента по всем предметам, изучаемым в данном семестре;
- заключительный рейтинг за цикл родственных дисциплин, изучаемых в течение определенного периода;
- интегральный рейтинг за определенный период обучения, отражающий успеваемость студента в целом в течение какого-то периода обучения.

Для удобства сравнения рейтинги рассчитываются по 100-балльной шкале. Для перевода рейтинга в четырехбалльную оценку предлагается следующая шкала: от 1 до 49 — неудовлетворительно (2), от 50 до 69 — удовлетворительно (3), от 70 до 84 — хорошо (4), от 85 до 100 — отлично (5).

Наиболее известны 20-балльная (которая используется за рубежом) и 100-балльная система (применяется у нас). При 20-балльной системе все контрольные работы также исчисляются по этой шкале, а общая оценка вычисляется как средняя. При 100-балльной системе общая оценка есть простая сумма оценок за отдельные контрольные мероприятия. Предпочтительнее вторая модель, хотя математически они эквивалентны. Что касается предлагаемой шкалы перевода (назовем ее условно «55–75–90»), то кроме нее, возможны и другие, например, «55–75–90», «60–75–90». Во всех западных системах граница положительной оценки составляет половину от максимума.

Четырехбалльная (а в случае отсутствия экзамена — даже двухбалльная «зачтено — не зачтено») система недостаточна для точной и тонкой оценки знаний, адекватной дифференциации и поощрения наиболее успевающих студентов. В рамках одной дисциплины кафедрам доступен только один способ поощрения — «зачтено» или «экзамен-автомат».

На основании семестрового или курсового рейтинга деканат может отчислить студента или перевести на следующий курс, назначать дифференцированные стипендии и применять более широко различные виды поощрения: скажем, лучший по рейтингу студент группы, несколько лучших в потоке и на курсе могут быть награждены туристическими путевками, подарками (например, калькуляторами).

При переходе на многоуровневую систему обучения возникает необходимость дифференциации студентов после третьего курса по их наклонностям и познавательным возможностям.

Вот тут должны сыграть свою роль заключительный рейтинг (за цикл родственных дисциплин) и интегральный рейтинг (за весь трехлетний период обучения).

Все запланированные в течение семестра контрольные мероприятия по учебной дисциплине оцениваются в очках по многобалльной шкале. Контрольные мероприятия (КМ) засчитываются, если оценка за них не меньше зачетной (около половины или больше от максимума). За несвоевременное выполнение КМ студент штрафуются. Штрафы не вычитаются из оценки, а накапливаются отдельно. Рейтинг по дисциплине есть сумма двух рейтингов: текущего и экзаменационного (зачетного). Текущий рейтинг (точнее, рейтинг текущей успеваемости) равен сумме оценок за все КМ минус штрафы. Если этот рейтинг меньше определенного порогового уровня (ДОП) или же одно из КМ не зачтено, то студент не допускается к экзамену (зачету) и представляется к отчислению.

За экзамен или зачет оценка (рейтинг) ставится отдельно и тоже по многобалльной шкале. Экзамен не засчитывается, если оценка за него меньше зачетной (половины от максимума). Если текущий рейтинг не меньше некоторого порогового уровня (АВТ), то студент получает так называемый автомат, то есть право не сдавать экзамен (зачет), за который ему автоматически ставится минимальное зачетное число очков. Уровень АВТ выбирается так, чтобы итоговый рейтинг студента по дисциплине был по крайней мере 70, что соответствует оценке «4».

Одной из особенностей описываемой рейтинговой системы является возможность варьирования некоторых ее параметров. Значение этих параметров выбирают преподаватели кафедры, читающие соответствующие дисциплины. Этими параметрами являются: максимальное и зачетное число очков по каждому КМ, их сроки и нормы штрафа за опоздание по графику на одну неделю. Главным параметром систем является число «К», равное сумме максимальных оценок за КМ; оно же равно максимально возможному текущему рейтингу и выражает (в процентах) долю оценки за самостоятельную работу студента в течение семестра в его итоговом рейтинге. Остальные пороговые уровни вычисляются автоматически (это диктуется выбранной 100-балльной шкалой, 50-процентной границей для положительной оценки и концепцией «автомата», гарантирующего 70 очков). А именно, максимальная оценка на экзамене (зачете) должна дополнять «N» до 100, уровень ДОП должен составлять половину от «N», равно как и зачетная оценка на экзамене (ЗАЧ) тоже равна половине максимальной. Уровень АВТ равен 70 минус ЗАЧ.

Чем больше КМ, тем система эффективнее. Но не надо искусственно увеличивать их число. Если число КМ мало, то можно разбивать большие задания на более мелкие, отдельно оценивать выполнение типового расчета и его защиту. Вообще КМ трактуется достаточно широко — это любой вид деятельности в течение семестра, по которому можно объективно оценить всех студентов группы.

Все «правила игры» студенту объявляются заранее, и они не меняются в течение семестра. Наконец, у всех студентов есть возможность повысить свой рейтинг за счет необязательных КМ — таких, как участие в олимпиаде, написание и защита реферата, научное исследование, в результате чего их текущий рейтинг может теоретически даже и превысить «N». Точно так же и на экзамене следует предусмотреть пакет дополнительных вопросов и задач (выходящих за рамки программы), за счет которых студент может и превзойти номинальный максимум на экзамене.

В итоге рейтинг студента по дисциплине может быть даже больше 100. Ведь 100 — это тот максимум, который можно набрать, выполняя все своевременно и безукоризненно в рамках программы. Кстати, этот же принцип заложен в систему других рейтингов (семестрового, интегрального). За счет сдачи необязательных (факультативных) он может быть и больше ста.

Некоторые специалисты считают такую систему слишком простой, одномерной. Предлагают вместо одного вычислять два, три, пять параллельных рейтингов по каждой дисциплине, в целом отражающих знания студента отдельно по теории и практике, его способности к воспроизведению, переносу и трансформации полученных знаний. Все это, конечно, так, и несколько чисел лучше характеризуют объект, чем одно. Но на первом этапе лучше ограничиться одномерным рейтингом, планируя, однако, в будущем ввести в систему не только количественную, но и качественную дифференциацию студентов по их познавательным возможностям.

В ней значительно расширен диапазон учитываемой деятельности студентов, включая и творческую. Система весьма гибкая, содержит несколько параметров (пороговые уровни, мера штрафа), которые назначаются кафедрами самостоятельно. Выбирая эти параметры, кафедры могут приспособить систему к своим традициям, к своей специфике. Наконец, несмотря на такой «плюрализм», система четко описана, и все ее разнообразие конкретных реализаций подчиняется нескольким единым принципам.

Первый: все рейтинги вычисляются по 100-балльной шкале. Второй: 100-балльная оценка пересчитывается в четырех-

балльную по шкале «50-70-85». Отсюда вытекает третий: зачетный уровень на экзамене и зачете должен быть равен половине максимального. И четвертый: уровень допуска должен быть также равен половине максимального (числа «N»). Пятый: студент, заслуживший «автомат», получает за экзамен максимальное зачетное число очков (иначе он будет в худшем положении, чем не имеющий «автомат»). Шестой: штрафы за несвоевременное выполнение КМ вычитаются не отдельно, а при вычислении рейтинга текущей успеваемости. Все остальное — дело самих кафедр, в том числе — назначать или не назначать штрафы, вводить ли «автомата», с какого уровня (мы рекомендуем «автомат»-четверку). Разумеется, сами кафедры определяют обязательные и необязательные КМ, назначают баллы за них.

По мнению многих, экзамен (зачет) в конце семестра является необходимым звеном в процессе обучения, которое не могут заменять отдельные контрольные мероприятия по различным разделам (модулям) курса. Как правило, только готовясь к экзамену, студент начинает видеть дисциплину в целом. Но поскольку у кафедры нет абсолютно никаких возможностей для поощрения наиболее успевающих студентов, мы предлагаем использовать в качестве поощрения экзамен или зачет «автомат». Вообще же в рамках рейтинговой системы экзамен и зачет сближаются по своей значимости, поскольку и в том, и в другом случае знания студентов оцениваются количественно. Однако по-прежнему остается существенная разница в условиях их проведения. На подготовку к экзамену студент имеет несколько дней, экзамен проводится в определенное время и в определенной аудитории, тогда как зачеты он сдает одновременно все в течение зачетной недели. Этим объясняется тот факт, что многие преподаватели считают нежелательным уменьшение числа экзаменов или замену их зачетами.

Для успешного внедрения рейтинга надо выпустить методические рекомендации для преподавателей, студентов и остальных служб, привести в соответствие с новой системой документацию (ведомости, зачетные книжки).

На кафедрах каждую дисциплину надо перевести на рейтинговые рельсы: определить пороговые уровни и другие параметры, оформить по каждой дисциплине «правила игры» в виде плакатов или размножить их для студентов. На первом этапе достаточно ограничиться только рейтингом по дисциплине. На следующем надо уточнять принципы вычисления других рейтингов (семестрового, интегрального), разработать систему по-

ощрения лучших студентов. На третьем этапе можно приступить к созданию автоматизированной системы контроля успеваемости и оценки знаний по рейтинговой системе.

Вышеописанная методика введения рейтинговых систем контроля имеет ряд существенных недостатков, и их устранение возможно с внедрением системно-деятельностного подхода к обучению, в том числе и в технологии применения проблемно-модульного обучения.

Идея и принципы технологии проблемно-модульного обучения требуют разработки адекватной системы контроля и оценки учебных достижений учащихся. Существующие системы контроля не в полной мере отвечают особенностям методов и форм проблемно-модульного обучения, расширяющих спектр самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Традиционные системы контроля и оценки знаний и умений учащихся «грешат», по нашему мнению, одним существенным недостатком. Он состоит в том, что все «нити» контроля и «рычаги» управления находятся в руках преподавателя, что лишает учащегося инициативы, самостоятельности и состязательности в учебе. Причины этого лежат на поверхности. Как показывают наблюдения, педагоги часто нарушают элементарные требования, предъявляемые к контролю знаний и умений учащихся. Вместо планомерности и систематичности контроль обретает черты непредсказуемости и внезапности. Вот и сидит бедный ученик на уроке и гадает: спросят его сегодня или нет? Объективность контроля на практике зачастую превращается в субъективную предвзятость. Отсюда «ученики-любимчики», усредненные «отличники» и зарождающиеся у детей уже со школьной скамьи сомнения в существовании справедливости. Одно из главных требований к контролю — учет индивидуальных особенностей учащихся — просто игнорируется. Речь идет не о требованиях к качеству, объему знаний и уровню сформированности умений (они должны быть одинаковыми для всех учащихся), а об учете индивидуальных качеств учащихся (медлительности, застенчивости или, наоборот, самоуверенности и т. д.). Этого можно достичь, если предоставлять учащимся право на индивидуальный темп продвижения по программе и самостоятельный выбор варианта изучения курса.

Пытаясь устранить эти недостатки, можно прийти к выводу о необходимости применения рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений в технологии проблемно-

модульного обучения. Основная ее особенность заключается в передаче «нитей» контроля от преподавателя к учащемуся. В рейтинговой системе учащийся сам распределяет свои баллы. В этой системе не существует «отличников», «ударников», а есть первый, второй, десятый, сотый учащийся по уровню достигнутых учебных результатов.

О реальности и востребованности рейтинговой системы контроля можно судить по тому, что она уже много лет успешно практикуется в Таганрогском государственном радиотехническом университете, Каневском агроучилище № 59 (Краснодарский край), в ростовской муниципальной средней школе № 76 — совершенно разных типах образовательных учреждений.

4.6. ОЦЕНКА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Человек сам может дать правильный ответ на любой вопрос, если вопрос задан правильно.

Платон

4.6.1. ОЦЕНИВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ учебной ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Целью оценочной деятельности учителя является контроль успеваемости учащихся и формирование у них адекватной самооценки. Как отмечает А.И. Липкина, у обучающегося в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей — одного из основных компонентов самооценки.

Предметом оценочной деятельности, совпадающим с предметом учебно-познавательной деятельности, является система знаний и умений учащегося. Итогом акта оценивания учителем результатов учебной деятельности школьника является оценка, которая в зависимости от уровня и способа отражения отношений может выражаться знаком и интенсивностью эмоционального переживания, его вербальной версией, оценочным суждением, отметкой (Б.Г. Ананьев, Х. Век, Г.И. Щукина, Н.В. Кузьмина).

Теоретический анализ, осуществленный С.Л. Копотевым, показывает, что педагогическое оценивание и оценочные процессы чаще всего рассматриваются не как самостоятельный

феномен учебно-воспитательного процесса школы, а в рамках изучения других проблем. Проблема оценивания и оценки в разных своих аспектах получила отражение в трудах ведущих отечественных и зарубежных психологов, педагогов и методистов (В. Джеймс, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Богоявленский, П.П. Блонский, Дж. Брунер, Д.Б. Эльконин, З.И. Калмыкова, Ю.К. Бабанский, В.С. Мерлин, Н.Ф. Талызина).

Для изучения оценочной деятельности приемлемой является общепсихологическая модель деятельности (С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов), с входящими в нее компонентами: мотивом, целью, планированием, переработкой текущей информации оперативным образом, принятием решения, действием, проверкой результата и коррекцией действий.

Вместе с тем, ряд авторов (С.Л. Коптев, Н.А. Батурин) отмечают неразработанность концептуальных положений, определяющих сущность оценки, структуру и механизмы оценочных актов. Так, в предлагаемых определениях оценивание выступает и как процесс (Ш.А. Амонашвили), и как действие (А.А. Вегнер), и как деятельность (СП. Безносков), и как совокупность специальных умений (Л.И. Мнацаканян), и как функция (К.К. Платонов). В теории педагогических систем Н.В. Кузьмина состав структурных и функциональных компонентов теоретически и эмпирически определен и считается постоянным для всех педагогических систем и их подсистем: субъект и объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и средства педагогической коммуникации. Эта пятикомпонентная модель оценочной деятельности получила свое развитие в целом ряде исследований (М.А. Борисова, С.Л. Коптев, А.А. Баранов, СП. Белых).

Наиболее разработанным оказался вопрос о составе оценочных действий. Под педагогическими оценочными действиями А.П. Доблаев понимает «отражение различных отношений, реализуемых посредством сравнения предмета оценки и оценочного основания».

В качестве оценочных с помощью факторного анализа были выделены следующие действия, образующие структуру оценочной деятельности учителя: планирование оценочных воздействий, принятие оценочных решений, оценка собственной оценочной деятельности, процессы контроля, изучение личности учащихся, их поведения и отношений, межличностное взаимодействие, использование и реализация оценочных решений, прогнозирование влияния оценок на поведение и развитие личности учащегося, коррекция оценок.

Из анализа перечисленных действий вытекает, что реализация оценочных действий имеет временную протяженность. По мнению А.Г. Доманова, подобная «разорванность» этапов оценочной деятельности указывает на существование системообразующего фактора. Причину объединения различных действий в единую систему он видит в общепедагогическом принципе управления в виде ориентирующей и стимулирующей функции оценки.

А.А. Реан также выделяет оценочные умения в особую группу умений: оценить собственные индивидуально-психологические особенности, оценить свое состояние, знания и умения учащихся и т. д.

Однако без наличия целого комплекса навыков, сколь обширными ни были бы у педагога указанные знания, оценочные умения сформированы быть не могут, отмечает А.А. Реан. В структуру этих навыков он включает социально-перцептивные, рефлексивные и интеллектуальные.

Подобная автоматизация при оценивании без поэлементной сознательной регуляции рассматривается ученым как новообразование в оценочной деятельности учителя. Приобретаемые с опытом «схемы» оценивания, «модели» проблемных ситуаций и их решений ускоряют процесс оценивания. В связи с этим А.А. Реан отмечает, что педагогические стереотипы, обычно считающиеся помехой в педагогической деятельности, могут играть положительную роль, если педагог отдает себе отчет в сфере их применимости и понимает механизмы их действия.

В.А. Якунин среди важнейших педагогических умений, связанных с оцениванием результатов обучения, называет следующие:

- следить за реализацией поставленных целей и исполнением принятых педагогических решений;
- осуществлять различные формы, виды и способы контроля, взаимоконтроля и самоконтроля учащихся;
- замечать и объективно оценивать малые и большие учебные достижения школьников;
- вести контроль за своими поступками и поведением;
- устанавливать причины затруднения учащихся и найти способы их устранения;
- совершенствовать собственную деятельность на основе анализа и оценки ее достоинств и недостатков.

Кроме того, психологами и педагогами в качестве оценочных действий выделяются такие, как: определение предмета оценивания в каждом конкретном акте оценивания, соотноше-

ние хода и результатов учебной деятельности школьника с образцом-эталонном выражения результатов оценивания в определенной форме (оценочные суждения, отметки).

4.6.2. Сущность и роль оценок

Сущность оценки понимается различными авторами неоднозначно. Так, С.Л. Рубинштейн, отводя проблеме оценки в педагогическом процессе особое значение, отмечает, что взаимоотношения учителя и учеников «пропитаны оценочными моментами» и что «оценка совершается на основании результатов деятельности, ее достижений и провалов, достоинств и недостатков, и поэтому она сама должна быть результатом, а не целью деятельности».

Б.Г. Ананьев в фундаментальной работе «Психология педагогической оценки» пишет: «Умственное развитие ребенка в школе осуществляется учителем не только через предмет и методы обучения, но и посредством оценки, которая представляет собой факт самого непосредственного руководства учеником».

Сущность оценки успешности обучения учащегося, по Л.С. Выготскому, заключается в том, что «всякий поступок должен возвращаться к ребенку в виде впечатления от его действия на окружающих».

В.М. Полонский определяет оценку знаний учащихся как систематический процесс, который состоит в определении степени соответствия имеющихся знаний, умений и навыков предварительно планируемому». Раскрывая сущность процесса оценки, В.М. Полонский выделяет в нем следующие компоненты:

- определение целей обучения;
- выбор контрольных заданий, проверяющих достижение этих целей;
- отметку или иной способ выражения результатов проверки.

Ш.А. Амонашвили понимает оценку как «процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным в задаче эталоном».

Г.А. Шукина рассматривает оценку в учебной деятельности школьников как «показатель степени правильности и точности выполненного задания, самостоятельности и активности ученика в работе». Причем она выделяет следующие требования к оперированию оценкой успеваемости:

- всесторонность оценки успеваемости, т. е. максимальный учет всех проявлений учебной деятельности учащихся;

— установление связи со всеми видами работы ученика на уроке;

— высокая авторитетность и значимость оценки;

— гласность и доведение до всех учащихся обоснованных критериев оценки знаний, умений и навыков;

— сочетание оценки учителя с самооценкой и привлечение учащихся класса к анализу работ и ответов товарищей.

Под оценкой качества знаний и умений школьников может пониматься «констатация определенной связи между планом (целевым представлением) и отраженной информацией И.С. Якиманская), «свидетельство об успешном или не вполне успешном выполнении задач» (В. Шрадер).

По Дж. Брунеру, оценка — это «проверка того, является ли применяемый нами способ переработки информации адекватным представленной задаче, является ли обобщение правомерным...правильно ли действие учителя».

Итак, отметка выступает неотъемлемой частью воспитания и обучения, сама являясь процессом, имеющим свою роль и выражение.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме оценивания успешности учебной деятельности учащихся выявил ряд работ, в которых понятие «оценка» рассматривается с социальных позиций.

Так, Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина понимают школьную оценку знаний как «тот объективный критерий, которым определяется общественное суждение о школьнике».

К.А.Альбуханова-Славская пишет, что социальный аспект оценки определяется тем, что оценка «отвечает потребности в общении, познании своего «я» глазами других».

По мнению Н.В. Селезнева, «педагогическая оценка выражает... интересы общества, выполняет функции значимого надзора за учащимися», так как «контролирует именно общество, а не учитель». Он указывает, что наличие оценки в учебно-воспитательном процессе диктуется «потребностями общества в определенном типе личности».

Р.Ф. Кривошаповой и О. Ф. Силутиной оценка понимается как «развернутое, глубоко мотивированное отношение учителя и коллектива класса к результатам достижений каждого учащегося».

Н.А. Батулин считает, что «оценка — это психический процесс отражения объект-объектных, субъект-субъектных и субъект-объектных отношений превосходства и предпочтения,

который реализуется в ходе сравнения предмета оценки и оценочного основания».

Не обращаясь к другим примерам, заметим, что при многообразии трактовок сущности и роли оценки в психолого-педагогической литературе имеет место понимание предмета оценки, во-первых, как индивидуально-личностных качеств учащихся и, во-вторых, как результатов его учебной деятельности.

Оценка успешности учебной деятельности учащихся может выражаться в следующих формах:

- малые формы (проявляющиеся в мимике, жестах, модуляции голоса, кратких замечаниях по поводу успеваемости);
- общие характеристики учащихся;
- отметки;
- оценочные высказывания (в индивидуальных беседах с учениками, на родительских собраниях);
- другие формы, предусмотренные внутренним распорядком школы.

4.6.7. Функции педагогической оценки

В силу того, что воздействие оценки на развитие школьника многосторонне, она может обладать многими функциями. По Б.Г. Ананьеву, оценка может быть:

- ориентирующей, воздействующей на умственную работу школьника, содействующей осознанию учеником процесса этой работы и пониманию им собственных знаний;
- стимулирующей, воздействующей на эффективно-волевую сферу посредством переживания успеха и неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений;
- воспитывающей — под непосредственным влиянием отметки происходит «ускорение или замедление темпов умственной работы, качественные сдвиги (изменение приемов работы), изменение в структуре апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов». Благодаря этому оценка воздействует на интеллектуальную и аффективно-волевую сферы, т. е. на личность школьника в целом.

Педагогическая оценка воздействует на изменение отношений и мнений, существующих в школе между классом и школьником. «Изменение мнений о школьнике и отношений внутри класса под влиянием педагогической оценки есть первое превращение педагогической оценки в новую оценочную форму. Второе видоизменение происходит в семье. Педагогическая оценка влияет на взаимоотношения между семьей и школой». К сожалению, эти положения В.Г. Ананьева до сих пор не по-

лучили должного осознания и использования в педагогической деятельности.

Под влиянием оценочных воздействий у детей формируются такие важные качества личности, как самооценка и уровень притязаний. Самооценочные воздействия являются сильным корректирующим фактором поведения и деятельности личности.

По А.И. Липкиной, возрастная динамика самооценки учащихся «детерминирована» не столько их объективными возможностями, сколько влиянием оценочных воздействий учителя и учеников класса. Оценочная позиция двоечника или отличника уже к четвертому классу приобретает в их деятельности значение глобального фактора, распространяющегося на весь процесс учения, в том числе и получение отметки учеником. «Практически это проявляется в редукции стимулирующей функции отметки у старшеклассников, хотя в начальной школе они не смирились с позицией двоечника». Б.Г. Ананьев считает, что разный уровень требований педагога к учащимся с разной успеваемостью формирует у них разный уровень притязаний. Так, сильные ученики в текущей работе высоко оцениваются педагогами и поэтому образуют высокий уровень притязаний, «очень часто влекущий за собой переоценку собственных знаний и задержку в дальнейшем качественном продвижении». Слабые учащиеся в текущей работе оцениваются педагогами низко, что способствует формированию у них низкого уровня притязаний: «притязания стимулируются лишь четвертным учетом, имеющим для них слабо ответственное значение, их напряженная работа в этот период дает обычно относительное продвижение, учитываемое в оценке педагогом».

Общая тенденция многих работ по проблеме оценивания успешности учебной деятельности учащихся состоит в том, что одной из ведущих функций оценки называется контроль как условие формирования знаний и умений у обучающихся. «Без контроля, без обратной связи, без сведения о том, какой и почему получен фактический результат, без последующей коррекции ошибочных действий обучение становится «слепым», неуправляемым, а точнее, просто перестает быть управлением», — считает Н.В. Кузьмина. С реализацией контролирующей функции оценки открывается возможность эффективного управления процессом обучения и воспитания учащихся.

В Педагогической энциклопедии оценка рассматривается как определение степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним школьными программами.

На современном этапе развития начальной школы, когда приоритетной целью обучения является развитие личности школьника, определяются следующие параметры оценочной деятельности учителя:

— качество усвоения предметных знаний, умений, навыков, их соответствие требованиям государственного стандарта начального образования;

— степень сформированности учебной деятельности младшего школьника (коммуникативной, читательской, трудовой, художественной);

— степень развития основных качеств умственной деятельности (умения наблюдать, анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, связно излагать мысли, творчески решать учебную задачу);

— уровень развития познавательной активности, интересов и отношения к учебной деятельности; степень прилежания и старания.

Первый параметр оценивается отметкой за результат обучения, остальные — словесными суждениями (характеристиками ученика). Следует обратить особое внимание на необходимость усиления роли постоянных наблюдений за уровнем познавательных интересов и самостоятельностью обучающегося.

4.6.4. А МОЖЕТ БЫТЬ, УЧИТЬ БЕЗ ОТМЕТОК?

В педагогическом сообществе существует и противоположная точка зрения — оценки в школе (особенно в начальной) не нужны. Так считает, например, известнейший педагог нашего времени Ш.А. Амонашвили.

Его аргументы против отметок:

1. В отметках всегда сосредотачивалась и продолжает сосредотачиваться вся власть взрослого (учителя и родителя) над ребенком. Авторитарно-императивный процесс обучения, который был и пока еще остается преобладающим в российской школе, держался и держится на «вооруженной силе». В отметках сосредоточена вся власть взрослых по следующим причинам:

— отметки сменили множество изощренных форм физического и нравственного наказания учащихся в школах средневековья, сменили не с целью изгнать из школы наказание вообще, а чтобы переложить часть этого дела на родителей: пусть родители, увидев плохие отметки своего ребенка, сами решают, какие им дальше принимать меры;

— общественность и педагогов всегда волновал вопрос: как контролировать процесс учения собственных детей? Именно отметки взяли на себя эту роль;

— долгое время на практике закреплялось недоверие к детям в том, что они смогут учиться без подстегивания, без педагогического кнута и пряника;

— отметки стали олицетворять всю личность ребенка — его нравственность, его интеллект, его направленность: до настоящего времени «хороший» ученик тот, который учится на хорошие отметки, «плохой» же тот, который получает плохие отметки;

— право выставления ученику отметок имеет только учитель, только ему знать, за какие знания и умения кому какая отметка полагается. От ученика эта сфера деятельности учителя засекречена.

2. В отметке выражается признание школой своего бессилия. Отметка стала главным и единственным средством общения между школой и семьей. Школа рассчитывала на помощь семьи. При этом школа не давала никаких полезных советов относительно того, в чем должна выражаться эта помощь. При такой ситуации вместо любви и взаимного понимания в школе и в семье воцарялись злоба и взаимное отчуждение.

3. Отметка — это «валютная купюра» на школьном и семейном рынках. Из класса в класс, из года в год растет недовольство детей из-за полученных ими плохих отметок и спекуляция на хороших. Ребенок хочет получить свою высокую отметку любой ценой, независимо от того, заслуживает он ее или нет.

С одной стороны, мы учим детей не лгать, быть честными, правдивыми, с другой — мы тут же с помощью отметок создаем такие жесткие условия, которые нарушают жизненное равновесие детей и вынуждают их перейти к самозащите, т. е. хитрить, ускользать, лгать — в общем, поступать нечестно ради все тех же льгот, зарабатываемых хорошими отметками.

4. Отметка есть способ соревнования детей. Соревновательность, конечно, полезное чувство, которое следует поощрять, но отметка, стремясь вызвать в детях соревновательность, в действительности вызывает преимущественно зависть. Другими словами: система отметок, во-первых, вызывает в детях чувство страха; во-вторых, служит причиной разлада между учащимися и взрослыми; в-третьих, вносит зависть и раздор в товарищескую среду учащихся; в-четвертых, содействует возникновению и упрочнению формального отношения к делу со стороны как учащихся, так и педагогов.

Отметка есть суррогат отношений педагога к ребенку. Выставляя отметку учащемуся за определенный отрезок времени (четверть, полугодие, год), сам учитель четко не понимает, за что поставлена отметка. Тем более, это непонятно ни ученику, ни родителям. Трудно в такой отметке все эти стороны развести: чего в этой отметке больше и над чем ребенку дальше работать, чем и как помочь родителям и ребенку в исправлении этого положения.

Приведем конкретный пример. Конец года. Итоговая контрольная работа по всему материалу. Один из учеников выполняет эту работу на отметку «3». На малом педсовете обсуждается вопрос, какую итоговую отметку ребенку поставить. Руководитель настаивает на отметке «3». С одним только аргументом: действительные знания ребенка по предмету равны отметке «3». Больше его ничего не интересует. В защиту ребенка выступает ведущий учитель. Он приводит другие аргументы: это «хорошая» девочка, всегда активная на уроке, добросовестно относится к выполнению всех заданий, у нее лучшая тетрадь. Вывод учителя: нельзя ребенку ставить итоговую «3». Кто же из них прав? Правы и неправы обе стороны.

Из всего высказанного можно сделать только один вывод: отметки вредят детям, и они будут вредить им до тех пор, пока не лишатся своей официальной значимости сортировать детей на «хороших» и «плохих», успевающих и отстающих, устанавливать социальную погоду вокруг ребенка.

Отметки будут вредить до тех пор, пока общество, и особенно родители, не поймут, что в учебном труде усилия и старания ребенка достойны большего внимания, чем сам их результат. Итог сказанного:

- отметки есть «громбы» в учебно-познавательной деятельности ребенка;
- отметки есть ложные мотивы учения школьников;
- отметки есть «чертики» в праведной жизни ребенка;
- отметки есть «костыли» хромой педагогики.

Рассмотрев негативную сторону отметок, необходимо сказать несколько слов о том, что дает всем нам безотметочное обучение детей (при условии соблюдения всех правил игры такого обучения).

- У учащихся отсутствует прежде всего страх. На уроках царит свобода мысли детей, сотрудничество как с учителем, так и между учащимися. Отметка как мотив учения исчезает, и постепенно формируется главный познавательный мотив. Создается имидж знания.

- Отсутствие отметок позволяет ребенку открыто сказать о своем «незнании», а для мотивированного обучения ученику крайне необходимо самому определить качество его знаний.
- Отсутствие отметок дает возможность сформировать полноценную учебную деятельность.

В традиционной школьной системе из целостной структуры учебной работы выпадают именно контроль и оценка со стороны ребенка, они изымаются и присваиваются учителем, а ученик самоосвобождается от необходимости контролировать и оценивать. Поэтому у ребенка учебная работа в обычной школе постепенно лишается собственно контролирующего и оценивающего компонентов и, следовательно, внутренней мотивирующей и направляющей основы.

Если контроль и оценка со стороны ученика сопровождают весь ход учебной деятельности, сильный оценочный компонент со стороны прежде всего самого ребенка и его товарищей обязательно обеспечивает успех и закрепляет в ребенке уверенность в своих возможностях. Неуверенность же в успехе рождает и усиливает интерес ребенка к учению, страсть к познанию.

Однако как бы учащиеся ни научились контролю и оценке (самоконтролю и самооценке), все равно им хочется знать учительскую оценку, чувствовать оптимистическое и чуткое отношение к себе учителя. Разумеется, не надо наивно предполагать, что наши ученики в срочном порядке и без труда постигнут суть содержательных оценок, овладеют способами контроля и оценки. Наша контрольно-оценочная деятельность в педагогическом процессе должна качественно меняться.

Основная наша задача в оценочной деятельности — закреплять в учениках веру в свои формы общения и развивать в них самостоятельность, чувство свободного выбора.

Каждый ученик по-своему реагирует на то, что ему удастся в учебе и что не удастся, по-своему воспринимает оценку своего учебного труда. Угроза плохой оценки и связанные с ней неприятности дома угнетают слабых учеников, убивая в них жизнерадостность.

Рассмотрим так называемую «торжественную пятерку». Прежде всего это радостное переживание успеха. Эта эмоция прямая и непосредственная. Есть и более глубокий, личностный пласт: чувство собственной полноценности — оно очень важно для детей. Далее — позиционный пласт — отдаление от слабых и плохо успевающих, укрепление уверенной позиции в глазах одноклассников и учителя. Затем — социально-психо-

логический пласт: родители и родственники переживают чувство гордости, делятся им со знакомыми и сослуживцами.

Как видим, происходит сложное, многослойное положительное воздействие. Возникает желание испытать его повторно, и за короткий срок оно становится потребностью. А возникшая потребность начинает стимулировать и усилия, которые необходимы, чтобы заработать пятерку.

«Обнадеживающая четверка». Переживания учащегося зависят от того, действительно ли эта четверка обнадеживающая, т. е. является достижением ученика и заявкой на дальнейшие успехи. Но если эта четверка следует за пятеркой, то это воспринимается как снижение результата. Учащийся испытывает чувство ущемленного престижа.

Совсем другая картина имеет место в случае так называемой **«равнодушной тройки»**. Прежде всего, здесь нет окрыляющей радости, нет переживания успеха, нет, правда, и негативных переживаний. Возникает безразличное отношение к учебе. Как и в предыдущем случае, происходит сложное, многослойное воздействие. Вот только положительным его не назовешь. Правда, и отрицательным тоже: с течением времени это перерастает в привычку, а затем и в потребность заниматься учебой ровно настолько, чтобы обеспечить себе спокойное существование. Речь идет об учащихся, для которых тройка стала стабильной отметкой.

«Уничтожающая двойка» у учащегося вызывает негативное переживание, начиная с непосредственного переживания собственной несостоятельности, угнетенного положения в классе и кончая конфликтами в семье, установлением жесткого наблюдения и повышением требований. Школа становится для ребенка источником почти исключительно неприятных переживаний. Таким образом, учительская оценка захватывает целый ряд психологических пластов различной глубины, начиная с поверхностных, вроде сиюминутных эмоциональных переживаний вплоть до влияния на черты личности, изменения социально-психологического положения.

Важнейшим компонентом педагогического мастерства учителя является умение найти верный тон для высказывания своей оценки. Давая оценку, учитель должен думать о дальнейшем росте ученика. Все переживания учащегося, связанные с учебным трудом, обязательно отражаются на его взаимоотношениях с учителем и, следовательно, являются показателем педагогического мастерства учителя.

Мастерство педагога состоит, в частности, в том, чтобы увеличить вероятность получения желательных состояний ученика. Не бывает учащихся, которые бы, переступая порог школы, не хотели учиться и иметь положительные оценки. Есть лишь ученики, не умеющие учиться, или которым учение дается трудно, и есть те, которым что-то может мешать учиться.

Практика показывает, что безоценочная система обучения допустима лишь в начальном образовании.

4.6.5. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ

Сколько бы мы ни рассуждали об объективности или необъективности выставляемых учителями оценок, а от этой процедуры не уйти никуда. Поэтому в наши дни существуют утвержденные еще в 1986 году министром просвещения критерии оценки знаний учащихся общеобразовательных школ по различным дисциплинам. В качестве иллюстрации ниже приводятся такие критерии для учителей словесности, математики и физики.

Оценка сочинений

Сочинение — основная форма проверки умения правильно и последовательно излагать мысли, уровня речевой подготовленности учащихся.

Любое сочинение оценивается двумя отметками:

- первая ставится за содержание и речевое оформление;
- вторая — за грамотность, т. е. за соблюдение орфографических, пунктуационных и языковых норм.

Обе оценки считаются оценками по русскому языку, за исключением случаев, когда проводится работа, проверяющая знания учащихся по литературе. В этом случае первая оценка (за содержание и речь) считается оценкой по литературе.

Содержание сочинения оценивается по следующим критериям: соответствие работы ученика теме и основной мысли; полнота раскрытия темы; правильность фактического материала; последовательность изложения.

При оценке речевого оформления сочинения учитывается: разнообразие словаря и грамматического строя речи; стилевое единство и выразительность речи; число речевых недочетов.

Грамотность оценивается по числу допущенных учеником ошибок — орфографических, пунктуационных и грамматических.

Так, для оценки

«5» — допускается: 1 орфографическая, или 1 пунктуационная, или 1 грамматическая ошибка;

«4» — допускается: 2 орфографические и 2 пунктуационные, или 1 орфографическая и 3 пунктуационные, или 4 пунктуационные при отсутствии орфографических, а также 2 грамматические ошибки;

«3» — допускаются: 4 орфографические и 4 пунктуационные, или 3 орфографических и 5 пунктуационных, или 7 пунктуационных при отсутствии орфографических ошибок (в пятом классе — 5 орфографических и 4 пунктуационные ошибки), а также 4 грамматические ошибки;

«2» — допускаются: 7 орфографических и 7 пунктуационных, или 6 орфографических и 8 пунктуационных, или 5 орфографических и 9 пунктуационных, или 8 орфографических и 6 пунктуационных ошибок, а также 7 грамматических ошибок;

«1» — имеется более 7 орфографических, 7 пунктуационных, 7 грамматических ошибок.

Такого либерализма в оценках сочинений полвека назад в России не было, этим и объясняется нынешняя массовая безграмотность учащихся при обилии выпускников-медалистов.

Основные критерии оценки за содержание и речь:

Оценка «5» — содержание работы полностью соответствует теме. Фактические ошибки отсутствуют. Содержание излагается последовательно. Работа отличается богатством словаря, разнообразием используемых синтаксических конструкций, точностью словоупотребления. Достигнуто стилевое единство и выразительность текста. В целом в работе допускается 1 недочет в содержании и 1-2 речевых недочета.

Оценка «4» — содержание работы, в основном, соответствует теме (имеются незначительные отклонения от темы). Содержание в основном достоверно, но имеются единичные фактические неточности. Имеются незначительные нарушения последовательности в изложении мыслей. Лексический и грамматический строй речи достаточно разнообразен. Стиль работы отличается единством и достаточной выразительностью. В целом в работе допускается не более 2 недочетов в содержании и не более 3-4 речевых недочетов.

За изложение и сочинение выставляются две отметки. Оцениваются содержание и речевое оформление, орфографическая и пунктуационная грамотность (о чем говорилось выше). Содержание оценивается по следующим критериям:

- соответствие работы теме и замыслу;
- полнота изложения;

- правильность фактического материала;
- последовательность изложения (логика).

Нормы оценок за изложение в школе

Отметка «5» за содержание выставляется, если работа соответствует теме, в ней правильно выражена основная мысль, материал излагается последовательно. Допускается один недочет.

«4» — содержание, в основном, соответствует теме, логика изложения материала не нарушена, допущено 3 недочета.

«3» — частичное отклонение от темы, нарушена логика изложения материала, тема раскрыта неполно, допущено 5 недочетов.

«2» — работа не соответствует теме, материал излагается непоследовательно, отсутствует логика, допущено 7 недочетов.

«1» — допущено более 7 недочетов.

При выведении второй оценки за изложение суммируются нормативы за речевое оформление, орфографическую и пунктуационную грамотность. Оценивая речевое оформление, учитывают:

1. Ошибки, нарушающие лексические, морфологические и синтаксические нормы, т. е. нормативные ошибки.

2. Ошибки, нарушающие стилистическое единство текста, т. е. стилистические ошибки.

«5» — достигнуто стилистическое единство, допущен один недочет.

«4» — достигнуто стилистическое единство текста, допущены 2 недочета и одна нормативная ошибка.

«3» — стилистическое единство удовлетворительно, допущены 4 недочета и 2—3 нормативные ошибки.

«2» — отсутствует стилистическое единство текста, допущены 5—6 стилистических недочетов и 4—5 нормативных ошибок.

Критерии оценки знаний учащихся 9-х и 11-х классов по математике

Согласно Положению об итоговой аттестации, выпускники 9-х и 11-х классов сдают обязательным экзаменом «Алгебру» в 9-м классе, «Алгебру и начала анализа» в 11-м классе. В качестве экзамена по выбору можно сдавать устно геометрию и в 9-м и в 11-м классе, «Алгебру и начала анализа» — в 11-м классе.

Письменный экзамен в 9-м классе сдается по открытым текстам (в общеобразовательных классах) по сборнику заданий для проведения письменного экзамена по алгебре за курс основной

школы (II издание, переработанное) и по спецпакетам — в классах с углубленным изучением математики.

Рекомендации по оцениванию работ и в 9-х, и в 11-х классах приводятся в «Сборнике заданий».

Работы оцениваются:

«2» — каждое из трех заданий содержит грубые ошибки;

«3» — три верно решенных задания, без ошибок и недочетов;

«4» — четыре верно решенных задания, без ошибок и недочетов;

«5» — пять верно решенных заданий из 6, без ошибок и недочетов.

Наличие ошибок в одном из шести заданий, при условии безошибочного решения остальных пяти, не влияет на выставление оценки «5».

Выставление оценки за устный ответ рассматривается в «Вестнике образования» (2000 г., январь).

Оформление решения на устном экзамене:

- отсутствие слов «Дано», «Доказать» не следует считать недостатком;

- учащиеся имеют право не применять символику в тех случаях, где без нее можно обойтись, и использовать там, где «не хотелось бы» учителю;

- большей критике подлежат ошибки, допускаемые не в символьном, а в обычном русском языке, в частности неумение выстроить связные рассуждения, корявые, хотя и правильные по существу, формулировки определений, аксиом, теорем;

- при устном экзамене оценивается ответ на вопрос билета.

Рекомендации учителям физики по подготовке и проведению итоговой аттестации учащихся 11-х (12-х) классов

I. Общие положения

Согласно Закону Российской Федерации, Государственная аттестация учащихся по завершении основного общего образования является обязательной. Итоговая государственная аттестация выпускников IX и XI классов общеобразовательных учреждений проводится в форме устных и письменных экзаменов.

Отдельные аспекты организации итоговой аттестации обучающихся разработаны в «Вестнике образования» № 1-2, 1997 г.

В соответствии с рекомендациями, экзаменационные билеты по физике включают в себя теоретический вопрос и практическое задание.

На экзамене следует большое внимание уделить практическому применению знаний учащихся, выявлению уровня понимания ими материального мира, взаимосвязи явлений природы.

Выполнение практического задания должно сопровождаться записью цели и учебного оборудования, выполнением эскизного рисунка или схемы, проведением опытов и представлением полученных результатов в табличной, графической или математической формах и истолкованием их с теоретических позиций.

При отсутствии необходимого оборудования лабораторные работы заменяются аналогичными.

Критерии оценки знаний и умений

Оценка «3» (удовлетворительно) — учащийся владеет знаниями и умениями в объеме 65—75% содержания.

Оценка «4» (хорошо) — объем знаний и умений учащихся составляет 80—95% содержания.

Оценка «5» (отлично) — учащийся владеет знаниями, умениями, превышающими 95% содержания.

В основу оценки знаний студентов высших и средних специальных учебных заведений на курсовых экзаменах следует положить критерии, рекомендованные Министерством высшего и среднего специального образования СССР (бюллетень МВ и ССО 1981, № 12, с. 3—6). При определении требований к экзаменационным оценкам по общественным, естественным, техническим и другим дисциплинам с преобладанием теоретического обучения предлагается следующее:

- оценки «отлично» заслуживает студент, обнаруживший всестороннее систематическое и глубокое знание учебно-программного материала, умение свободно выполнять задания, предусмотренные программой, усвоивший основную и знакомый с дополнительной литературой, рекомендованной программой. Как правило, оценка «отлично» выставляется студентам, усвоившим взаимосвязь основных понятий дисциплины и их значений для приобретаемой профессии, проявившим творческие способности в понимании, изложении и использовании учебно-программного материала;
- оценки «хорошо» заслуживает студент, обнаруживший полное знание учебно-программного материала, успешно выполняющий предусмотренные в программе задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную в программе. Как правило, оценка «хорошо» выставляется студентам, показавшим систематический характер знаний по дисциплине и способным к

их самостоятельному выполнению и обновлению в ходе дальнейшей учебной работы и профессиональной деятельности;

- оценки «удовлетворительно» заслуживает студент, обнаруживший знание основного учебного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, справляющийся с выполнением заданий, предусмотренных программой, знакомый с основной литературой, рекомендованной программой. Как правило, оценка «удовлетворительно» выставляется студентам, допустившим погрешности в ответе на экзамене и при выполнении экзаменационных заданий, но обладающим необходимыми знаниями для их устранения под руководством преподавателя;

- оценка «неудовлетворительно» выставляется студенту, обнаружившему пробелы в знаниях основного учебно-программного материала, допустившему принципиальные ошибки в выполнении предусмотренных программой заданий. Как правило, оценка «неудовлетворительно» ставится студентам, которые не могут продолжить обучение или приступить к профессиональной деятельности по окончании вуза без дополнительных занятий по соответствующей дисциплине.

В тех случаях, когда по некоторым дисциплинам учебного плана установлен не экзамен, а зачет по теоретическому курсу, то при полной отработке практических занятий отметка «зачет» выставляется студенту, если ответы его соответствуют, по крайней мере, критериям удовлетворительной оценки.

Как показывает практика, реализация этих рекомендаций приносит определенный успех в обучении и воспитании студентов, в подготовке высококвалифицированных кадров.

5. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

5.1. АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ

Какою болью отзываются в нас слова: трудные дети, дефективный ребенок, аномальный малыш.

На помощь ребенку!

В. П. Кащенко

По официальным данным, в наши дни в российских школах обучается около 19 млн детей, из них 8 млн не вписывается в обычный учебный процесс, а еще более миллиона детей младшего школьного и подросткового возраста нигде не учатся и относятся к категории беспризорных. В какой-то степени эта драматическая ситуация объяснима.

На грани двух тысячелетий, в условиях глубоких социальных перемен, происходящих в России, идет перестройка психологии человека, его взглядов, убеждений, привычек, нравственных ценностей и социальных ролей. И если для одних такие преобразования проходят сравнительно легко, то для других они становятся личной трагедией, приводя к депрессии, дискомфорту, стрессам, алкоголизму, наркомании, бродяжничеству, социальной деградации, правонарушениям. Это особенно опасно, когда к описанной категории людей относятся несовершеннолетние. Они в большей степени, чем взрослые, испытывают трудности в деятельности, общении и самоопределении в социуме, что, в свою очередь, замедляет их личностное развитие.

Появляются экологические ниши, в которых находят себя «неудобные» дети. В науке их принято называть трудными, трудновоспитуемыми, безнадзорными, дискомфортными, девиантными.

Эти характеристики, обозначающие разную степень социально-педагогического или психологического неблагополучия

формирующейся личности, свидетельствуют об общей черте описанной категории подростков — дезадаптированности. В современной науке термин «дезадаптация» приобретает все большую весомость и становится все более употребительным, удачно объединяя все предыдущие определения.

Исследованиями Института детства Российского детского фонда установлено, что в условиях социальных преобразований наиболее уязвимым является подросток. Даже вполне благополучные, на первый взгляд, современные дети испытывают страх перед будущим, боятся стать взрослыми, болезненно переносят обман, предательство, одиночество, надеются преимущественно на себя и частично — на родителей, не доверяя политическим лидерам; имеют собственное мнение по переустройству общества; отстаивают право на раннюю самостоятельность; не желают служить в армии; осознают свое бесправное положение в обществе. Всеобщая социальная фрустрация в России выражается у подростков чаще всего не в депрессивной, а в агрессивной форме, поэтому они признают драку вполне допустимым способом борьбы за свои идеалы, относя к таковым прежде всего определенные качества личности. Образы и нравственные ценности литературных героев и исторических личностей как идеал для подражания сведены в нынешнем детском восприятии к нулю. Немаловажную негативную роль в духовном распаде личности ребенка играют современные средства массовой информации, и прежде всего — телевидение.

На страницах специальной печати, в том числе и журнала «Известия Академии педагогических и социальных наук», мы неоднократно с тревогой сообщали о нездоровой тенденции, появившейся в нашем обществе, — о децелерации. Децелерация — это замедленный темп физического и интеллектуального развития детей. Поступающие в первый класс дети имеют ограниченный словарный запас, недоразвитую моторику руки, неадекватные эмоции, орфоэпические дефекты. По нашим исследованиям, проведенным в ряде школ Советского и Железнодорожного районов Ростова-на-Дону, готовность детей к обучению в школе представляет драматичную картину (табл. 20). Низкий уровень подготовки детей к начальному обучению достигает 24—25%.

Социально-психологические исследования российских ученых показали, что еще 5 лет назад 85% детей, обучающихся в массовой школе, нуждались в специализированной помощи психологического и педагогического характера (табл. 21).

Таблица 20

Контингент первоклассников, нуждающихся в логопедической помощи, в % (исследования логопеда СШ № 95 Н.Е. Земской)

Сроки диагностики	Нарушение звукопроизношения	Снижение фонематического слуха	Бедность словаря
Сентябрь 1995	28	7	28
Сентябрь 1999	37	26	66

Таблица 21

Индекс патологии речи у школьников, в % (исследования Т.А. Бмелиной)

Уровень речевого развития детей	В среднем по России, 1994-1995	В ростовской СШ-83	
		1994-1995	1999-2000
Средний	21	23	11
Низкий	68	68	70
Очень низкий	11	9	19

Таблица 22

Динамика речевых патологий учащихся СШ-83 за последние 5 лет, в % (исследования Т.А. Емелиной)

Характер патологий	Показатель по учебным годам	
	1994-995	1999-2000
ФН (несложные фонематические нарушения)	25	38
СФН (сложные речевые нарушения, обусловленные патологией речевых центров)	8	25
НВ ОНР (нерезко выраженное общее недоразвитие речи)	68	70
ОНР (общее недоразвитие речи)	10	20

Примечание. ФН и СФН обусловлены, как правило, биологическими факторами, а НВ ОНР и ОНР — социально-экологическими.

Таким образом, статистика неумолимо фиксирует рост речевых патологий в обслуживаемом школой социуме. Сравнительная характеристика учащихся с речевыми нарушениями показывает (табл. 22), что картина патологий меняется и качественно.

Результаты наблюдений Т.А. Емилиной удивительно близки к исследованиям Н.Е. Земской, и такое совпадение свидетельствует о том, что в стране создалась совершенно новая педагогическая ситуация, связанная с качественным изменением контингента детей, поступающих в школу. Отсюда — необходимость полного пересмотра традиционных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса. При этом педагоги даже высочайшего класса не смогут ни на I, ни на II ступени обучения обойтись без помощи психолога и логопеда, и их работа должна четко согласовываться.

Причины, обусловившие децелерацию последних поколений, множественны:

- массовая алкоголизация и наркотизация населения;
- злоупотребление в использовании фармацевтических препаратов;
- некачественное питание беременных;
- последствия чернобыльской катастрофы;
- телегония (решающее влияние на потомство женщины первого в ее жизни мужчины — часто по генофонду не лучшего);
- «афганский» и «чеченский» синдромы;
- отягощенная наследственная патология беременности и родов;
- анемия и невроты у родителей.

Это биологические факторы, объясняющие драму общества. Но есть еще факторы и социально-экологические:

- массовое сокращение сети дошкольных учреждений и здравниц;
- грубые отступления от санитарных норм в режиме обучения (5-дневная учебная неделя, 2-я и даже 3-я смена, большая наполняемость классов, игнорирование возрастной психологии и уровня подготовленности детей к обучению в школе);
- отсутствие узких специалистов в системе дошкольного и школьного образования;
- занятость родителей (отчасти — их безграмотность и беспечность в вопросах воспитания детей);
- отсутствие внешкольных и внеклассных бесплатных кружков, клубов для развития детей по интересам;

- перенасыщенность воздействия на неустойчивую психику детей средств массовой телекоммуникации;
- падение уровня жизни в целом по стране.

В итоге, как показывает проведенный нами психолого-педагогический мониторинг, индекс интеллекта выпускников 9-х и 11-х классов ежегодно снижается на 1,5—3,0%. Примерно на столько же ежегодно возрастает число «исключительных» детей, поступающих в первый класс. И это в городе, который по интеллектуальному потенциалу в рамках России уступает лишь Москве и Петербургу! Ситуация осложняется появлением детей-беженцев и сирот при живых родителях из обеспеченных семей, где старшим «некогда» заниматься воспитанием своих детей.

Отсюда вытекают две очередные проблемы:

- образование детей из семей беженцев и мигрантов;
- формирование личности, способной противостоять давлению среды (никотину, алкоголю, наркотикам).

Ведь если наша страна радикально не изменит своего отношения к слабым наркотикам, через 30—50 лет учить будет некого. И все же автор учебника смотрит на будущее России с оптимизмом. Основанием для него служат сотни фактов, когда западноевропейские и американские семьи усыновляли и удочеряли исключительных детей, от которых в России отказались не только родители, но и официальная медицина. На новой родине эти дети благодаря медицинской и педагогической коррекции становились, вырастая, не только полноправными, но и полноценными гражданами своей страны. История нашей отечественной культуры дает тоже немало примеров полной социальной адаптации и расцвета творческого потенциала лиц, которые были инвалидами детства или относились к категории дезадаптированных.

По прогнозам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), к концу XX века ожидалось, что 14% детей в мире будут страдать серьезными психическими заболеваниями. Чтобы не сбывлся этот печальный прогноз, требовались усилия не только ученых и родителей, но и общества в целом. По этой причине в 1992 году и проводилась в Москве международная конференция «Особый ребенок и его окружение: медицинские, психологические и социальные аспекты». Участники конференции предложили принять *закон о защите прав ребенка*, который бы ограждал детей от психологического, физического и сексуального насилия, в т. ч. в собственных семьях.

5.2. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА КАК НОВАЯ ОБЛАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Детским садам и школам необходимы специалисты, владеющие основами знаний в области смежных наук, хорошо ориентирующиеся в вопросах коррекционной педагогики, психологии, логопедии, социологии.

Концепция коррекционно-развивающего обучения

Коррекционная педагогика — буйно разрастающаяся ветвь современной педагогической науки. Однако в ученом мире еще нет единого мнения о месте коррекционной педагогики в структуре современной педагогики, в силу чего недостаточно четко определены ее объект, предмет, цели и задачи.

Согласно И.П. Подласому, коррекционная педагогика относится к ветви *специальных* педагогик, изучающих проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. С ней тесно сотрудничают и разрабатывают близкие проблемы другие педагогические науки:

- реабилитационная педагогика, изучающая проблемы включения в нормальную жизнь попавших в беду, пострадавших детей (как, например, в СШ № 1 в г. Беслане 1–3 сентября 2004 года);
- педагогика частных случаев, направляющая свои усилия на изучение особенно трудных случаев воспитания, создающая методики индивидуального влияния;
- превентивная педагогика, исследующая вопросы принудительного исправления поведения детей и подростков педагогическими средствами;
- дефектология — наука о воспитании и обучении детей с недостатками психофизического развития;
- лечебная педагогика (валеология), разрабатывающая комплекс «шадающих» методик обучения, воспитания и развития ослабленных детей и здоровьесберегающие педагогические технологии для обычных школ.

При этом коррекционную педагогику И.П. Подласый определяет как отрасль педагогической науки, которая изучает закономерности, причины возникновения отклоняющегося поведения у детей, разрабатывает пути и способы его исправления.

У истоков такого понимания сущности коррекционной педагогики лежат взгляды выдающихся отечественных педагогов начала XX века (П.П. Блонского, В.П. Кащенко, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинского, СТ. Шацкого), посвятивших себя воспитанию *исключительных* (поведение которых исключается, выпадает из общепринятой нормы) детей. То есть в качестве *предмета* коррекционной педагогики, являющейся составной частью специальной педагогики, следует рассматривать отклоняющееся развитие и поведение детей.

Несколько по-иному определяет коррекционную педагогику Г.Ф. Кумарина. Она подчеркивает, что коррекционная педагогика — самостоятельная отрасль педагогического знания, выделившаяся на грани общей и специальной педагогики. *Объектная область* коррекционной педагогики — ситуации и состояния риска в развитии растущего человека, адаптационные нарушения, которые проявляются во взаимодействии индивида со средой и не обусловлены факторами, связанными с органической этиологией, явления социально-психологической, школьной дезадаптации. Ее важная *задача* — обеспечение педагогов и родителей знаниями о характере и возможных причинах возникновения ситуаций и состояний риска у детей, о способах их педагогического выявления, предупреждения и устранения, о возможных методах оздоровления условий воспитания (семейного и общественного), конструирования среды жизнедеятельности, способной противостоять негативным тенденциям.

А.Д. Гонеев тоже отмечает пограничное положение коррекционной педагогики в структуре педагогической науки. С его точки зрения, в качестве *объекта* коррекционной педагогики следует рассматривать личность ребенка, имеющего незначительные отклонения в психофизиологическом развитии (сенсорно-двигательной, соматической, интеллектуально-речевой сферах) или отклонения в поведении, затрудняющие его адекватную социализацию и школьную адаптацию. Апеллируя к определению объекта коррекционной педагогики, сформулированному С.А. Беличевой (1992), он уточняет, что *объектом* коррекционной педагогики являются дети, имеющие четыре «Д», т. е. дети, имеющие неярко выраженный *дефект*, перенесшие в раннем возрасте *депривацию* (лат. *deprivatio* — лишение), в силу этого испытывающие школьную *дезадаптацию* (фр. *deviatio*) — от нарушение, лат. *adapto* — приспособление) и проявляющие *девиацию* (лат. *deviatio* — отклонение) в поведении.

Существует еще один подход к пониманию сущности коррекционной педагогики, который нашел отражение в работах

Н.Н. Малофеева, Б.П. Пузанова и других исследователей. Они заменяют педагогической дефиницией «коррекционной педагогика» существовавшее ранее понятие «дефектология» и соответственно этому в рамках коррекционной педагогики разрабатывают проблематику детей с нарушениями в психофизическом развитии.

Н.М. Назарова на страницах учебного пособия «Специальная педагогика» вносит определенную терминологическую ясность в сложившуюся ситуацию и пишет о том, что на протяжении семидесяти лет в нашей стране использовался термин «*дефектология*» качестве титульного названия теоретической и практической области специального образования лиц с отклонениями в развитии. Параллельно термину «дефектология» и в большей мере применительно к науке использовались также два тесно связанных между собой термина «*специальная педагогика*» и «*специальная психология*». На рубеже 80-х и 90-х годов XX века с изменениями в социально-политической жизни страны сущностный смысл термина «дефектология» был утрачен. Из «науки о дефектах» дефектология превратилась по сути в самостоятельную отрасль педагогического знания, опирающегося на ряд смежных научных отраслей. Возникла необходимость четкого определения места дефектологии в системе наук, а именно — в структуре педагогики. К тому же развитие контактов с мировым научным сообществом и зарубежной педагогической практикой со всей очевидностью показало абсолютную неприемлемость и негативное отношение к термину «дефектология» за рубежом.

Случившийся в силу этого поспешный перенос используемого в медицине и психологии термина «коррекция» на всю сферу специальной педагогики в качестве альтернативы понятию «дефектология», появление в 90-е гг. термина «коррекционная педагогика» привели к тому, что вся глубина и многообразие педагогической деятельности в сфере специального образования, ее сущностный смысл были сведены к коррекции (исправлению). В период введения термина в широкое профессионально-терминологическое поле не был проведен необходимый анализ существующих не только за рубежом, но и в СССР наиболее употребительных, корректных, нейтральных терминов. Между тем, педагогическая наука никогда не отказывалась от термина «специальная педагогика».

Термин «коррекционная педагогика» не является общеизвестным и широко употребительным среди зарубежных специалистов. Как и «дефектология», он заставляет нас оставаться в «диагнозом» терминологическом поле, ибо объект (дефект) лишь

заменяли на относящееся к нему действие (коррекция). Человек имеет право на индивидуальность, самобытность, признание и учет обществом тех или иных его особенностей, в том числе и ограниченных возможностей жизнедеятельности. Общество обязано предложить такому человеку помощь (медицинскую, социальную, педагогическую, психологическую), но никак не коррекцию.

В то же время термин «коррекционная педагогика», будучи некорректным в сфере специального образования, является актуальным для новой отрасли общей педагогики. Здесь понятие «коррекция» относится не к ребенку, а к той социальной и образовательной среде обычной школы, которая является дискомфортной для ряда детей. Содержательно в коррекционной педагогике речь идет о «коррекции среды» для снятия синдрома школьной дезадаптации у учащихся.

У коррекционной педагогики в образовательном пространстве современной России есть непосредственная сфера востребования. Это система коррекционно-развивающего образования (КРО), которая получает все более широкое распространение в средних общеобразовательных школах. Система КРО предполагает соединение в педагогическом процессе учебных стратегий со стратегиями диагностическими, охранными, социальными, коррекционно-развивающими. Она требует от педагога особых знаний. Социальный заказ на подготовку таких педагогов сегодня звучит достаточно громко и настойчиво.

Основная задача коррекционной педагогики — обеспечение педагогов и родителей знаниями о характере и возможных причинах возникновения адаптационных нарушений у детей, о способах их предупреждения и устранения, о возможных методах оздоровления условий семейного и общественного воспитания.

Она конкретизируется рядом частных задач:

- изучение общих закономерностей развития детей группы риска в различных педагогических условиях;
- изучение закономерностей коррекционно-развивающего образования;
- разработка принципов, методов, технологий, организационных условий, научных основ содержания коррекционно-развивающего образования;
- разработка и реализация целевых коррекционно-развивающих, компенсационных и реабилитационных программ для системы КРО в общеобразовательной школе;
- изучение и осуществление процессов социальной адаптации детей группы риска на различных ступенях школьного обучения.

Базисным основанием коррекционной педагогики является *концепция профилактики школьной дезадаптации*. Принципиально важно, что в качестве источника возникновения адаптационных нарушений у ребенка рассматриваются *не его индивидуальные особенности* (они могут выступать лишь как предпосылки), *а особенности и качества окружающей его микросоциальной и, прежде всего, школьной среды*.

Именно в этом акценте заключается главный смысл концепции профилактики школьной дезадаптации, на реализацию которой призвана работать коррекционная педагогика.

Школьная дезадаптация характеризуется нарушением гармоничных отношений, равновесия между личностью и школьной средой. В основе ее возникновения могут быть различные обстоятельства:

- характер требований, предъявляемых ребенку школьной жизнью, оказывается выше его возможностей этим требованиям соответствовать;
- окружающая среда не способна обеспечить удовлетворение актуальных потребностей, социальных притязаний ребенка, и в силу этого его интересы перемещаются из сферы школьной жизни, учебной деятельности в иные, в том числе социально опасные сферы самореализации;
- имеет место конфликт в сфере личностно значимых для ребенка отношений или внутренний конфликт, и сила вызванных им переживаний блокирует мотивы учебной деятельности, оказывает разрушительное воздействие на здоровье.

Школьная дезадаптация возникает как следствие перечисленных факторов и характеризуется тем, что ребенок, не имеющий противопоказаний к обучению по общеобразовательным программам, в процессе этого обучения обнаруживает адаптационные нарушения, проявляющиеся на разных уровнях его индивидуальной организации.

В зависимости от того, на каком именно уровне индивидуальной организации адаптационные нарушения проявляются наиболее выпукло, школьная дезадаптация может быть:

— *академической* (дидактические требования, предъявляемые к ребенку, не соответствуют уровню зрелости психофизиологических, общедеятельностных и интеллектуальных функций, обеспечивающих процесс учения);

— *социальной* (ребенок «защищается» от сверхвысокой для него нагрузки, предъявляемой школьными требованиями на личностном, поведенческом уровне. Такая защита может принять форму утраты учебной мотивации; поиска и утверждения себя в

различной замещающей учение деятельности; активного или пассивного протеста против непрестижного положения в учебной среде, неизбежно связанного со статусом отстающего ученика);

— *соматической* (дети, внешне или внутренне высоко мотивированные к учению, не могут позволить себе «защититься» от чрезмерной для них нагрузки на поведенческом уровне. Они работают в режиме сверхнапряжения, и расплата за такую работу неизбежно рано или поздно наступает в виде «срыва», «сбоя» на уровне одной или нескольких слабых систем организма);

— *комплексной* (адаптационные нарушения проявляются сразу по двум или трем перечисленным выше направлениям).

Таким образом, среди показателей, свидетельствующих об адаптационных затруднениях ребенка, можно выделить низкую успеваемость, трудности в общении, поведении, отсутствие авторитета среди сверстников, частые простуды и обострение хронических заболеваний. Причины адаптационных затруднений разнообразны. М.М. Безруких выявил, что детям с сильной нервной системой присущи низкий уровень тревожности, самоуверенность, повышенная самооценка, быстрое привыкание к новой обстановке; преобладающей эмоцией у них является эмоция радости.

Иная картина процесса адаптации наблюдается у детей со слабой нервной системой (астенией). Им зачастую свойственны высокий уровень тревожности, неуверенность, недовольство собой. У таких детей отсутствует способность к быстрому переключению на новые виды работы, они постоянно находят поводы для переживаний. В это же время преобладающей направленностью детей со слабой нервной системой является устойчивость мотивов, увлечение процессом творческой деятельности.

На успешность социальной адаптации влияет и темперамент ребенка. Подмечена адаптивная гибкость детей с сангвиническим темпераментом — детей живых, подвижных.

Медленнее, но стабильно адаптируются дети с преобладанием флегматических черт — дети медлительные, невозмутимые, с устойчивыми стремлениями.

Наибольшие трудности в ходе социальной адаптации возникают у детей с холерическим и меланхолическим темпераментами. Их реакция неадекватна изменениям среды: у холериков эмоции выплескиваются на окружающих, что не всегда нравится, а меланхолики осуществляют «самоагрессию», что может привести к психическим расстройствам.

Знание и учет особенностей темперамента и нервной системы необходимы педагогам для того, чтобы помочь детям преодолеть их в процессе социальной адаптации.

Успешность и быстрота привыкания к новым условиям и людям зависит и от возраста ребенка. Важнейшим показателем адаптивности является способность ребенка организовывать новые привязанности.

Еще одним из важных условий успешной социальной адаптации младших школьников является уважение самостоятельности ребенка, предоставление ему возможности быть самим собой.

Воспитательные воздействия должны учитывать эмоциональное развитие детей, их индивидуальность. Только в этом случае можно надеяться на безболезненность и успешность адаптационных процессов.

5.3. НОРМА И ОТКЛОНЕНИЕ В РАЗВИТИИ

Однако все же есть существенное различие между нормальными и ненормальными людьми. Оно состоит в том, что психические черты у нормального ребенка являются случайным признаком, от которого он может легко отделаться, если захочет и сделает соответствующие усилия.

В.П. Кащенко

5.3.1. ПОНЯТИЕ И ВИДЫ НОРМ

Понятие нормы неоднозначно, поскольку нет четкой границы между нормой и отклонением. Всякий человек в той или иной степени отклоняется от нормы. По латыни норма означает правило, образец, руководящее начало. Термин «норма» используется для обозначения здоровья как противоположности патологии (болезни, расстройства, нарушения).

Различают следующие виды норм:

— *Статистическая норма* характеризует статистическое большинство описываемых объектов. Например, интеллект среднего уровня ($IQ = 80-119$ баллов) имеет 80% людей, небольшие

дефекты интеллекта — 6%, умственную отсталость — 2—3%, повышенный интеллект — 9—12%. Статистическая норма — это такой уровень психосоциального развития человека, который соответствует средним качественно-количественным показателям, полученным при обследовании представительной группы популяции людей того же возраста, пола, культуры. Попадание в зону средней статистической нормы означает уровень развития, свойственный не менее чем 68% лиц одной возрастной категории, пола.

— *Функциональная (физиологическая) норма* характеризует процессы и состояния здорового организма. Определяется по отношению к выполнению или невыполнению функции какой-либо системы. Функциональная норма — своего рода гармоничный баланс между возможностями, желаниями и умениями, с одной стороны, и требованиями со стороны социума — с другой.

— *Индивидуальная норма* — мера отклонения от статистической и физиологической нормы.

— *Нормативная (идеальная) норма* — предварительно идеально установленный образец. Нормативную норму можно рассматривать как систему требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов. То, что в одном обществе считается нормальным, в другом признается отклоняющимся от нормы, поэтому эти нормы историчны, они меняются вместе с развитием общества.

Э. Сыржиштева приводит 10 *основных критериев нормальности*, которые И. Кулка соотносит с особенностями развития аномальных детей, подростков и взрослых.

Субъективная удовлетворенность. Хорошо известно, что субъективная удовлетворенность связана с удовлетворением различных потребностей. Если у аномального ребенка потребности длительное время не удовлетворяются, то это приводит, естественно, к переживанию неудовлетворенности, более высокая интенсивность которой может оказывать на развивающуюся личность деструктивное влияние.

Идентичность. Хроническое переживание страха, опасений, тревожности, стрессы и различного рода фрустрации могут приводить к нарушению осознания себя, своей идентичности, даже к деперсонализации и формированию неадекватной самооценки. Поскольку дети с психосоматическими нарушениями часто подвержены страхам, фрустрации и стрессам, то это может привести к трудностям осознания идентичности, ее изменениям и нарушениям.

Интегральность (целостность). Поскольку предпосылкой нормального психического развития помимо интраиндивидуального равновесия является и динамическое равновесие между личностью и окружением, именно в этой области могут произойти определенные изменения. Дефект может привести к ряду последствий, проявляющихся в дальнейшем в лабильности пелживаний и неустойчивости саморегуляции ребенка.

Автономность (независимость). Так как аномальный ребенок или подросток в повышенной степени зависим от своего социального окружения, это может привести к ослаблению его автономности. У аномальных детей и подростков к этому часто присоединяется и воздействие протекционистского (покровительственного) воспитания, отрицательно сказывающееся на становлении устойчивого профиля личности.

Адекватное восприятие реальности. У детей и подростков с сенсорными дефектами и дефектами интеллекта адекватность восприятия действительности, конечно, не может быть достигнута полностью в силу специфики их нарушений. С другой стороны, всегда существуют предпосылки для компенсации со стороны здоровых, неповрежденных органов.

Адекватное самопознание, **самопереживание** и самооценка. В результате включения защитных механизмов у аномальных детей часто происходит деформация самопознания. Самопереживание носит черты депрессии и повышенной тревожности, что приводит к формированию комплекса неполноценности, а иногда, наоборот, к сверхкомпенсации.

Толерантность к фрустрации. У аномальных детей толерантность бывает снижена, что, несомненно, связано с уже упоминавшейся пониженной целостностью личности, с ослабленной автономией, недостатком самодоверия и с недооценкой себя.

Резистентность по отношению к стрессу. Пониженная устойчивость к нагрузкам у аномальных детей обусловлена хроническим накоплением стрессовых ситуаций, которые в существенной мере нарушают целостность личности, уравновешенность психических процессов и сознательную регуляцию деятельности. Аномальный ребенок склонен к уединению, «уходу в себя», неразрешенные конфликты нарушают целостность личности.

Приемлемая социальная адаптация. У аномальных детей и подростков довольно часто наблюдается недостаточная социальная адаптация (плохое приспособление), обусловленная характером их дефекта и связанной с ним ограниченной возможностью включения в общественную жизнь. Дефект часто

мешает человеку в ежедневной практике, уменьшает возможности найти работу, затрудняет его связи с другими людьми и изолирует его от общества.

Оптимальное самоутверждение. Индивидуальное самоутверждение в условиях, затрудняющих в результате дефекта само существование ребенка, реализовать очень сложно, поскольку уже из самой сущности дефекта следует определенная недостаточность и несовершенство данностей индивида для жизни.

Субъективная удовлетворенность является довольно спорным критерием определения нормальности индивида, если она не соответствует жизненной ситуации. Например, состояние «быть счастливым» в патогенном окружении свидетельствует скорее о душевном заболевании, чем о нормальности индивида.

Или другой пример. Адекватное восприятие реальности в полном согласии с опытом других людей абсолютно всеми людьми привело бы к прекращению всякого прогресса, так как все совершенные крупные открытия, напротив, предполагали, что человек сумеет освободиться от общепринятых шаблонов мышления и восприятия реальности. Подобные возражения свидетельствуют о том, что определить, что такое норма, исключительно сложно, однако бесспорным критерием нормы является целесообразное функционирование организма.

Показатели отклонения от нормы:

- социальная дезадаптация — невозможность взаимодействовать с другими людьми или сужение круга таких лиц;
- затрудненность или невозможность оказывать воспитывающее и обучающее воздействие;
- замедление или деградация развития психики;
- неадекватное поведение.

5.3.2. ТИПОЛОГИЯ И ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ

Одной из первых научных типологий отклоняющегося развития можно считать классификацию, предложенную Л.С. Выготским: «Всякий дефект следует рассматривать с точки зрения его отношения к центральной нервной системе и психическому аппарату ребенка. В деятельности нервной системы различают три отдельных аппарата, выполняющих различные функции: воспринимающий аппарат (связанный с органами чувств), ответный, или рабочий, аппарат (связанный с рабочими органами тела, мышцами, железами) и центральная

нервная система. Недостаток каждого из трех аппаратов по-разному влияет на развитие ребенка и его воспитание. Соответственно этому следует различать три основных типа дефекта: повреждение или недостаток воспринимающих органов (слепота, глухота, слепоглухота), повреждение или недостаток частей ответного аппарата, рабочих органов (калеки) и недостаток или повреждение центральной нервной системы (слабоумие)».

В основе наиболее широко используемой в настоящее время классификации видов психического дизонтогенеза, предложенной В.В. Лебединским, лежат представления отечественных и зарубежных ученых (Л.С. Выготский, Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалев, Л. Каннер) об основных направлениях качественно не сводимых друг к другу нарушений психического развития человека:

ретардация (задержанное развитие) — запаздывание или приостановка всех сторон психического развития или преимущественно отдельных компонентов;

дисфункция созревания связана с морфофункциональной возрастной незрелостью центральной нервной системы и взаимодействием незрелых структур и функций головного мозга с неблагоприятными факторами внешней среды;

поврежденное развитие — изолированное повреждение какой-либо анализаторной системы или структур головного мозга;

асинхрония (искаженное развитие) — диспропорциональное психическое развитие при выраженном опережении темпа и сроков развития одних функций и запаздывании или выраженном отставании других.

Несомненный интерес представляет и классификация видов психического дизонтогенеза В.В. Лебединского.

Первая группа дизонтогений включает в себя отклонения по типу ретардации (задержанное развитие) и дисфункцию созревания:

— общее стойкое недоразвитие (умственная отсталость различной степени тяжести);

— задержанное развитие (задержка психического развития).

Вторая группа дизонтогений включает в себя отклонения по типу повреждения:

— поврежденное развитие (органическая деменция);

— дефицитарное развитие (тяжелые нарушения анализаторных систем: зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, речи, развитие в условиях хронических соматических заболеваний).

Третья группа дизонтогений включает в себя отклонения по типу асинхронии с преобладанием эмоционально-волевых нару-

шений. Дети с таким типом отклоняющегося развития в связи с отсутствием явной органической причины нарушения первоначально не были отнесены к категории аномальных детей:

- искаженное развитие (ранний детский аутизм);
- дисгармоническое развитие (психопатии).

В последние годы все больше появляется детей с так называемыми сложными недостатками в развитии, у которых имеется сочетание двух и более направлений отклоняющегося развития (слепоглухие дети, дети с недостатками отдельных анализаторных систем, имеющие одновременно первичные нарушения интеллектуального развития по типу умственной отсталости или задержки развития и др.), что дает основание выделять специфическую *группу* дизонтогений под названием «дети со сложными недостатками развития».

Междисциплинарная направленность сравнительного изучения вариантов индивидуального развития в норме и при патологии в значительной степени способствует выявлению общих и специфических закономерностей и механизмов, лежащих в основе многообразия их проявлений. Одним из первых общие закономерности отклоняющегося развития применительно к различным видам психического дизонтогенеза были сформулированы В.И. Лубовским. Основным тезисом является доказательное постулирование наличия трех иерархических уровней закономерностей отклоняющегося развития.

I уровень — закономерности, присущие всем типам дизонтогенетического развития.

II уровень — закономерности, характерные для группы дизонтогенетических расстройств (например возникших вследствие недоразвития анализаторных систем — зрительной, слуховой, кожной, двигательной или имеющих в своей основе раннее органическое повреждение головного мозга — умственная отсталость, задержка психического развития церебрально-органического генеза).

III уровень — специфические закономерности, присущие конкретному виду дизонтогенеза (общему стойкому психическому недоразвитию по типу умственной отсталости, или искаженному развитию по типу раннего детского аутизма, или дефицит-арному развитию вследствие недостаточности зрительного анализатора).

Рассмотрим несколько подробнее закономерности, присущие всем типам дизонтогенетического развития.

Нарушение приема, переработки, сохранения и использования информации. Как показывают экспериментальные нейрофи-

зиологические и психологические исследования, при любой патологии нарушается «расшифровка» окружающего мира. В зависимости от специфики отклонения искажаются разные параметры окружающей действительности; так, при сенсорной патологии происходит искажение сенсорной информации на этапе ее приема через поврежденный анализатор, при патологии эмоционально-личностной сферы (психопатия, ранний детский аутизм) искажается восприятие, интерпретация и использование социальной информации. Любое обращение со стороны сверстников или взрослых может быть расценено ими как агрессия и сопровождаться соответствующими ответными действиями.

Нарушение речевого опосредования. Еще Л.С. Выготским было выдвинуто положение о том, что приблизительно с двух лет речь начинает играть определяющую роль в дальнейшем развитии всех психических процессов. Особенно большое значение имеет становление регулирующей функции речи, что неразрывно связано как с развитием собственно речевой функции, так и лобных отделов головного мозга как мозговой основы произвольности.

Нейрофизиологические исследования показывают, что запаздывание в созревании лобных структур является общей патогенетической характеристикой ряда дизонтогенезов (умственная отсталость, задержка психического развития, ранний детский аутизм и др.). При всех отклонениях психического развития в большей или меньшей степени наблюдается дивергенция невербального и вербального поведения, что затрудняет нормальное развитие ребенка и требует использования специальных приемов его воспитания и обучения.

Более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности. Любой вид дизонтогенетического развития характеризуется нарушением нормального психического отражения действительности, полным или частичным выпадением «психического инструментария». Чтобы у ребенка с той или иной патологией развития сформировались столь же полные и адекватные представления о разных сторонах окружающей действительности, необходимы, безусловно, более длительные сроки и специальные методы.

Риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптации. Этот параметр появился в последние годы в связи с усилением интеграционных процессов в образовании и со значением, которое стало придаваться развитию социальной компетентности людей, независимо от тяжести и характера имеющихся у них отклонений.

Этот параметр означает, что любой дефект затрудняет достижение человеком оптимального баланса между возможностью удовлетворения своих значимых потребностей и имеющимися для этого условиями, включая условия как чисто бытовые (например наличие пандусов для въезда на инвалидной коляске), так и социально-психологические — готовность ближайшего социального окружения к общению с такими людьми.

5.3.3. Первичный и вторичный дефект

Дефект — физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития ребенка. Структуру дефекта составляют первичный и вторичный дефекты. *Первичный дефект* — повреждение биологических систем (отделов центральной нервной системы, анализаторов), которое вызывается биологическими факторами. *Вторичный дефект* — недоразвитие высших психических функций (речи и мышления у глухих, восприятия и пространственной ориентации у слепых, опосредованной памяти и логического мышления у дебилов). Вторичный дефект непосредственно не связан с первичным, но обусловлен им — возникает под его влиянием. *Сложный дефект* — сочетание двух и более первичных дефектов, в одинаковой степени определяющих структуру аномального развития и трудности в обучении и воспитании ребенка. Это не просто сумма дефектов — сложный дефект отличается качественным своеобразием. Сочетание дефектов может быть самым разнообразным, например умственно отсталые слепые или слабовидящие; слепоглухие или глухие слабовидящие, глухие или слабослышащие с нарушением опорно-двигательного аппарата. Развитие этих детей искажено сочетанием дефектов в гораздо большей степени, чем у аномальных детей других категорий. Помимо сложных имеют место и осложненные дефекты, в которых выделяется ведущее (главное) нарушение и осложняющее его расстройство.

Рассмотрим примеры развития вторичного дефекта на основе первичного. У глухих детей первичным дефектом является нарушение слухового восприятия. Вторичный дефект — немота (если глухота возникла до овладения речью). Даже в результате специального обучения сформированная устная речь у глухих отличается некоторой неполноценностью. Нарушено произношение, так как отсутствует слуховой контроль, ограничены словарный запас и грамматический строй.

Это оказывает негативное влияние на формирование характера и нравственных качеств.

У слепых детей первичным дефектом является поражение органов зрения, слепота. Вторичные дефекты: недостаточность пространственной ориентации, конкретных предметных представлений, образного мышления, недостаточная выразительность мимики, своеобразие походки.

У умственно отсталых детей первичным дефектом является органическое поражение головного мозга. Вторичный дефект — нарушение таких высших психических функций, как словесно-логическое мышление, произвольная память, активное восприятие.

При различных первичных дефектах многие вторичные дефекты в младенческом, раннем и дошкольном возрасте имеют сходные проявления. Существуют вторичные дефекты, характерные для многих категорий аномальных детей:

- при любом первичном дефекте наблюдается отставание в сроках формирования психических функций и замедленный темп их развития;
- своевременно не формируется ни один вид детской деятельности; например, предметная деятельность у глухих и слабослышащих становится ведущей к пяти годам, у умственно отсталых — к концу дошкольного возраста;
- наблюдаются отклонения в развитии всех познавательных процессов;
- нарушается развитие процесса общения: дети плохо овладевают средствами усвоения общественного опыта — пониманием речи, содержательным подражанием, действиями по образцу и по словесной инструкции;
- у всех аномальных детей наблюдаются дефекты речевого развития.

5.3.4. БИОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Аномалии могут быть врожденными и приобретенными. К *биологическим причинам врожденных аномалий* относятся:

— *перинатальная патология*, которая вызывается агентами, действующими на развивающийся плод во внутриутробный период: физические и психические травмы; токсикозы и интоксикации ядовитыми, лекарственными, гормональными препаратами; охлаждение; внутренние болезни беременной

(сердца, легких, почек, эндокринных желез). Сюда же относятся голодание, неправильное питание матери; инфекционные болезни (краснуха, грипп, корь, токсоплазмоз, сифилис); резус-несовместимость или групповая несовместимость крови матери и плода.

Внутриутробные интоксикации могут осуществляться путем употребления нейролептиков, снотворных, успокаивающих, многих антибиотиков, салицилатов (аспирин, анальгетики), лекарств от головной боли и пр. Это могут быть также гормоны, большие дозы витаминов, кальция, которые особенно токсичны на ранних сроках беременности. К вредным физическим факторам относится ионизирующая радиация, действие токов высокой частоты, ультразвука, оказывающие повреждающее воздействие на мозг плода. Кроме того, эти факторы могут оказывать мутагенное влияние, так как повреждают половые клетки родителей и приводят к генетическим заболеваниям.

Употребление алкоголя в первом триместре беременности вызывает гибель клеток зародыша, что влечет за собой грубые пороки развития нервной системы плода. На более поздних сроках алкоголизация вызывает структурные изменения в его нервной, костной системах и во внутренних органах (алкогольный синдром плода): умственная отсталость сочетается с множественными пороками развития — дефектами в строении черепа, лица, глаз, ушных раковин, скелетными аномалиями, врожденными пороками сердца. Сочетание хронического алкоголизма матери с систематическим курением, употреблением наркотиков, лекарственных препаратов с наркотическим действием в период беременности вызывает нарушение поведения и частые судорожные припадки у ребенка в сочетании с выраженной физической ослабленностью, низкой жизнеспособностью.

Чем раньше в период внутриутробного развития повреждается эмбрион, тем тяжелее последствия, тем больше объем поражения. Как для нервной системы, так и для других органов наиболее опасна в этом отношении первая треть беременности;

— *наследственные, генетические поражения организма.* Это наследственные нарушения обмена веществ, изменения числа или структуры хромосом, мутации. Возможно наследование некоторых форм олигофрении, например болезни Дауна, и психических заболеваний вследствие нарушений в строении хромосом. Наследуются также некоторые типы глухоты и определенные нарушения зрения, ранний детский аутизм, некоторые виды психопатий.

К биологическим причинам приобретенных аномалий относятся:

— *натальные (природовые)* нарушения: механические повреждения плода (травмы) при затяжных или стремительных родах. Например, при накладывании щипцов может произойти разрыв сосудов, кровоизлияние в головной мозг. Сюда же относятся асфиксии — кислородное голодание. Сочетание внутриутробной патологии с повреждением нервной системы в родах называется перинатальной энцефалопатией. Клиническая смерть новорожденных (при сочетании внутриутробной патологии и тяжелой асфиксии в родах) приводит к наиболее тяжелым отклонениям. При длительности клинической смерти в 7—10 минут изменения центральной нервной системы малообратимы и приводят к ДЦП, речевым расстройствам, нарушению умственного развития;

— *постнатальные (послеродовые)* нарушения. Это перенесенные в младенчестве и раннем детстве инфекционные болезни нервной системы (нейроинфекции). Менингит (воспаление мозговых оболочек) может стать причиной глухоты, двигательных нарушений, задержки психического развития (ЗПР). Энцефалит (воспаление головного мозга) может привести к глубокой ЗПР, к задержке моторного развития, к эмоциональным нарушениям. Менинго-энцефалит (вторичный энцефалит, возникающий после других инфекционных заболеваний и захватывающий головной и спинной мозг) может приводить к двигательным, речевым и интеллектуальным расстройствам. Полиомиелит приводит к резкому ограничению двигательных возможностей, стойким параличам отдельных групп мышц.

Особенностью детского мозга является то, что даже его небольшое поражение не остается частичным, изолированным, как это бывает у взрослых, а негативно сказывается на всем процессе созревания центральной нервной системы. Поэтому ребенок с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата при отсутствии ранних коррекционных мероприятий будет отставать в психическом развитии.

Социальные причины и факторы аномального развития

Изолированное действие социальных факторов (при отсутствии биологических нарушений) редко приводит к появлению аномалий в развитии. Например, к таким аномалиям развития, как патологическое формирование личности или невроз, приводят *длительные неблагоприятные условия воспитания*. Чем раньше возникли неблагоприятные социальные условия, тем более грубыми и стойкими будут нарушения развития.

Другой социальный фактор, приводящий к стойким интеллектуальным, эмоционально-волевым нарушениям, нарушению социальных контактов, — депривация. Депривация (лишение) — длительное неудовлетворение основных психических потребностей человека на ранних этапах его развития. Депривация вызывает дефицит информации, социального и эмоционального опыта, необходимых ребенку. И. Лангмейером и З. Матейчиком были описаны следующие типы депривации.

Сенсорная депривация — лишение ребенка многообразия сенсорных стимулов различных модальностей (зрительных, слуховых, тактильных). Количество сенсорных стимулов понижено или ограничена их изменчивость и модальность. Дефицит возбудителей и информации приводит к недостаточной дифференциации психики вплоть до морфологических изменений головного мозга (недостаток прикосновений к ребенку может привести к отмиранию дендритов нейронов). В условиях двояобразной сенсорной депривации развивается ребенок с двигательными и сенсорными дефектами (с ДЦП, слепые, глухие).

Эмоциональная депривация — лишение ребенка возможности устанавливать тесную эмоциональную связь с близким лицом (матерью или другим взрослым) или разрыв уже существующей связи. Отсутствие привязанности ведет к нарушениям в формировании личности. Доказательством важности этого положения является синдром госпитализма — понятие, вошедшее в психологию после Второй мировой войны (дети, потерявшие родителей и оказавшиеся в больницах и детских домах). В результате недостатка эмоционального взаимодействия со взрослым (отрыв от матери) появляются значительные нарушения в психическом развитии. Спитц описал симптомы госпитализма, которые обязательно появляются, несмотря на хороший уход и питание (исследование в доме ребенка в течение двух лет): высокий процент смертности (одна треть детей погибла); резкая задержка физического развития (не умели сидеть без поддержки, ходить); задержки в речевом развитии (не умели говорить). Впоследствии у этих детей наблюдались примитивные эмоциональные связи с окружающими, неспособность любить, отсутствие волевого поведения у детей, инициативы, репродуцирующее поведение, безличное отношение к взрослому.

Социальная депривация — лишение ребенка возможности усвоения самостоятельных социальных ролей, приобщения к общественным нормам и ценностям. Социальная депривация возникает в случае, когда ребенок живет в семье, но частично

или полностью изолирован от более широкой общественной среды. Это может происходить по причине наличия у ребенка какого-либо сенсорного или физического дефекта, из-за желания родителей изолировать ребенка (принадлежность к особой религиозной общине, невротическая, психопатическая, психотическая личность родителей) или из-за уединенности проживания семьи, изолированности от современной общественно-культурной жизни. Частным примером социальной депривации может служить пребывание детей в концентрационных лагерях во время Второй мировой войны, при матерях в исправительных учреждениях. Социальная депривация характеризуется отсутствием совместной игры, групповой жизни, социального опыта.

Когнитивная депривация. Слишком изменчивая, хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочения и смысла не дает ребенку возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне. Происходит перегрузка ребенка недифференцированными внешними стимулами. По мнению И. Лангмейера и З. Матейчика, ребенок из такой среды будет отличаться нерегулируемой гиперактивностью и недифференцируемым интересом ко всему происходящему со склонностью к поиску все новых стимулов без направленного выбора.

Педагогическая запущенность — состояние, обусловленное недостаточностью учебно-воспитательной работы с ребенком в семье и школе. Педагогически запущенный ребенок — это здоровый, потенциально полноценный, но недостаточно воспитанный, обученный и развитый. В отличие от аномального, педагогически запущенный ребенок не отличается от сверстников в практической, общественной жизни и даже может их превосходить. Не приводя к возникновению аномалий, педагогическая запущенность может стать фактором, усиливающим отставание в развитии детей с первичными дефектами.

Социальные факторы, негативно действующие на развитие аномальных детей: неполнота семьи, многодетность, конфликты и разводы в семье, низкий уровень образования родителей, алкоголизм и асоциальное поведение родителей, скудный семейный бюджет, двуязычие в семье, нарушения речи окружающих, ограниченность речевых контактов. Благоприятные социальные факторы: доброжелательные отношения в семье, любовь родителей к ребенку, поддержка, внимание, речевая стимуляция, своевременные воспитывающие и обучающие воздействия.

5.3.5, Виды НАРУШЕНИЙ в РАЗВИТИИ ребенка

Процесс развития человека происходит в течение всей его жизни. Особенно интенсивно он развивается в детстве. Вот почему в настоящее время «детство» является духовней ценностью общества, и к этому возрастному периоду так акцентировано внимание специалистов из разных областей науки. В детстве человек активно пытается познать окружающий мир. В процессе познания, учения он растет и развивается. Поэтому так важен факт раннего изучения познавательной сферы деятельности ребенка и его дальнейшего обучения.

Развитие протекает не всегда ровно, спокойно. Оно может характеризоваться быстрым темпом, стремительностью. Л.С. Выготский выделил так называемые кружные периоды развития детей:

- кризис новорожденности (переход к младенчеству);
- кризис одного года (переход к раннему детству);
- кризис трех лет (переход к дошкольному возрасту);
- кризис семи лет (переход к школьному возрасту);
- кризис тринадцати лет (переход к половой зрелости).

В настоящее время обнаруживается все больше нарушений в развитии детей, и основной причиной такого роста является нестабильность жизни в стране и в семье. Увеличивается число детей, перенесших тяжелые инфекционные заболевания, а также заболевания центральной нервной системы. Ухудшается экономическое положение многих семей, духовные и культурные ценности не всегда принимаются ими как ориентиры. Забота родителей о своих детях снижается в силу их занятости. Они стараются прежде всего заработать на кусок хлеба. На втором плане остается забота о здоровье и развитии детей. Поэтому особо обращать внимание на кризисные периоды жизни ребенка многие родители не могут по разным причинам.

Многие исследователи предлагают классификацию видов нарушений в развитии детей:

- дети с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, сенсомоторики;
- дети с задержкой психического развития;
- дети с астеническим состоянием и конфликтными переживаниями;
- дети с психопатическими формами поведения;
- умственно отсталые дети (олигофрены в степени дебильности, имбецильности, идиотии);

— дети с начальными проявлениями психических заболеваний (шизофрения, истерия и др.).

О.Н. Усанова предлагает другую классификацию отклонений:

— дети с отклонениями развития в связи с органическими нарушениями;

— в связи с функциональной незрелостью;

— дети с отклонениями в развитии на почве психических заболеваний.

В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов делят группы следующим образом:

— дети с сенсорными нарушениями (нарушения слуха и зрения);

— дети с интеллектуальными нарушениями (умственно отсталые и дети с задержкой психического развития);

— дети с нарушениями речи;

— дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

— дети с комплексными дефектами развития;

— дети с дисгармоничным развитием.

В.П. Кащенко всех неблагополучных детей делил на две группы:

1. Дети, имеющие недостатки характера, преимущественно эмоционально обусловленные:

— неустойчивость, противоречивость;

— повышенная возбудимость, склонность к аффектам;

— острота симпатий и антипатий к людям;

— импульсивность поступков;

— исступленный гнев;

— пугливость и болезненные страхи (фобии);

— равнодушие, безучастность;

— пессимизм и чрезмерная веселость;

— нечистоплотность, педантизм;

— страстное чтение.

2. Дети, имеющие недостатки характера, обусловленные преимущественно активно-волевыми моментами:

— болезненно выраженная активность;

— интенсивная болтливость;

— постоянная жажда наслаждений;

— отсутствие определенной цели;

— безудержность;

— рассеянность;

— бесцельная ложь;

— бессмысленное воровство;

- садистское отношение к животным;
- злорадство и издевательство над окружающими людьми;
- негативизм;
- деспотизм;
- чрезмерная нерадивость;
- замкнутость;
- бродяжничество.

На развитие ребенка отрицательно могут воздействовать различные факторы во время внутриутробного периода развития, во время рождения и после рождения. Это могут быть генетические отклонения, употребление родителями будущего ребенка алкоголя, наркотиков, систематическое курение, психические и физические травмы, инфекционные или хронические заболевания, неблагоприятные экологические условия проживания, неквалифицированная медицинская помощь во время родов, осложненные роды. Нарушения в развитии ребенка могут вызвать болезни мозга, травмы черепа, сотрясение мозга, поражения нервной системы, ограниченный круг общения. Неблагоприятное влияние на рост и развитие ребенка оказывают нарушенный режим питания, сна матери и ее ребенка после рождения, атмосфера напряженности в семье (постоянные ссоры, крики, скандалы).

Негативные воздействия на развитие ребенка, подростка может оказывать невнимание со стороны родителей и взрослых:

- к советам и рекомендациям медицинского персонала;
- к систематическому наблюдению за ребенком;
- к формированию моральных качеств;
- к развитию эмоционально-волевой сферы;
- к проявлению любознательности, игровым, трудовым и другим наклонностям ребенка;
- к воздействию шумовых, световых явлений;
- к душевным и физическим расстройствам;
- к личным проблемам ребенка;
- к речевым нарушениям норм произношения слов и звуков. Поэтому важно уже в раннем возрасте выявить нарушения в развитии ребенка и нейтрализовать причины их возникновения.

Наиболее полную, на наш взгляд, классификацию «трудных» учащихся (рис. 26) дал доцент Ростовского государственного педагогического университета А.И. Белов. Его систематика позволяет наглядно понять корни «трудности» и выбрать адекватную форму педагогической коррекции.

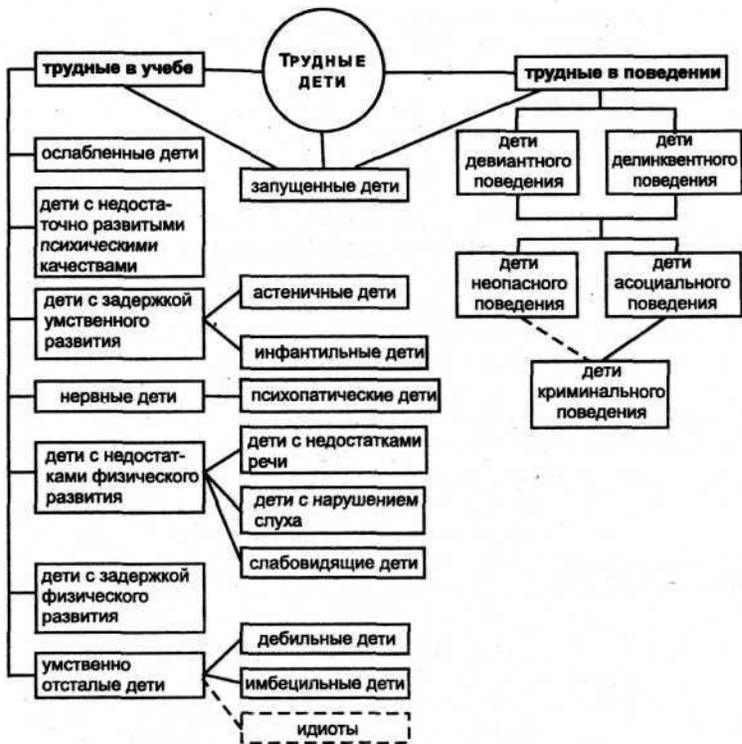


Рис. 26. Классификация дезадаптированных детей по А.И. Белову

В наши дни в педагогической литературе по-разному трактуется термин «отклоняющийся от нормы поведения ребенок». Это и «педагогически запущенные дети» (В.П. Баженов, Г.П. Давыдов, Г.П. Медведев), и «трудновоспитуемый подросток» (М.А. Алемаскин, А.И. Кочетов), и «трудный ребенок» (Э.Г. Костяшкин, А.Ф. Никитин), и «социально запущенный» (И.А. Невский).

На наш взгляд, гуманнее использовать термин «неблагополучные дети»: речь идет о тех, кто лишен благоприятных условий для своего нормального развития. А еще справедливее таких детей называть «исключительными», потому что каждый из них уникален, а педагогу и родителям важно знать, каковы условия и причины, влияющие на развитие и воспитание ребенка, чтобы предупредить негативные воздействия на его психику.

5.4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ГОСУДАРСТВА ПО ОТНОШЕНИЮ К ИСКЛЮЧИТЕЛЬНЫМ ДЕТЯМ

Система коррекционно-развивающего обучения — форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и в адаптации к школе.

С.Г. Шевченко

Над разрешением проблемы наличия в общеобразовательных учебных заведениях стойко отстающих в учении школьников бились издавна педагоги многих стран: А. Дистервег, И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменский, Л.Н. Толстой, П.П. Блонский, В.А. Сухомлинский, В.Н. Сорока-Росинский, Л.В. Занков и др. Основным способом ее преодоления была повышенная индивидуализация и дифференциация процесса обучения в гетерогенных, т. е. разнородных по составу учащихся классах (так называемая «внутренняя дифференциация»). Широко использовалось в практике повторное прохождение учебного курса (второгодничество). Оба подхода к преодолению неуспеваемости были непродуктивными, так как учитель был не в состоянии обеспечить в полной мере отстающих и второгодников необходимой педагогической помощью.

Попыткой реализации идеи «внешней дифференциации» процесса обучения в условиях отечественной общеобразовательной школы явилась экспериментальная организация в 70-е годы XX века специальных гомогенных (однородных по составу учащихся) классов коррекционного профиля с различными названиями (классы адаптации, здоровья, педагогической поддержки, индивидуализированного обучения, выравнивания, реабилитации, развития, повышенного педагогического внимания и др.).

Разноуровневое обучение в отечественном варианте в некоторых чертах воспроизводило западную модель распределения по потокам на основании диагностики интеллектуальных способностей (streaming).

Высокая эффективность экспериментальных классов обусловила их внедрение в массовую практику, причем в докумен-

тах Министерства образования нормативно-правовую базу получили два вида классов:

- классы выравнивания — для учащихся с задержкой психического развития (приказ № 103 Министерства просвещения СССР от 3 июля 1981 г., опубликованный в «Бюллетене нормативных актов» Минпроса СССР, 1982, № 3);
- классы компенсирующего обучения — для детей «группы риска» (приказ № 333 Министерства образования РФ от 8 сентября 1992 г., опубликованный в «Вестнике образования», 1992, № 11).

Классы выравнивания

Классы выравнивания комплектуются детьми, имеющими заключение районной или городской психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) о задержке психического развития (ЗПР) преимущественно церебрально-органического генеза. Дети с другими формами задержки (конституционального, соматогенного и психогенного происхождения) могут обучаться в классах компенсирующего обучения.

Комплектование классов выравнивания осуществляется только на начальной ступени обучения.

По окончании начальной школы дети или переходят в массовые классы, или продолжают посещать классы выравнивания. Перевод в массовую школу осуществляется на основании решения ПМПК или школьного медико-психолого-педагогического консилиума (МППК). Обычно по окончании начальных классов 50—60% детей переходят на массовое обучение.

Структура 5—9-х классов выравнивания соответствует структуре массовой школы. Обучение осуществляется по всеобщим образовательным программам, но с некоторыми изменениями (сокращение некоторых учебных тем и объема материала в них).

Основная задача педагогической работы в классах выравнивания — помочь детям с ЗПР овладеть разнообразными знаниями об окружающем мире, развить у них наблюдательность, сформировать умение самостоятельно добывать знания и пользоваться ими.

В дошкольных образовательных учреждениях широко распространены специализированные группы для детей с ЗПР 4—6-летнего возраста, по окончании которых 80% детей поступают в обычные массовые школы, другие — в классы выравнивания или в школы VII вида — для детей с ЗПР.

Школы VII вида входят в систему специального образования РФ. Выпускники этих учебных учреждений получают цензовое образование в объеме неполной средней школы. По окон-

чании 9-го класса им выдают документ того же образца, что и выпускникам массовых школ, т. е. предоставляют возможность свободного выбора дальнейшего пути.

Классы компенсирующего обучения

Классы компенсирующего обучения (ККО) создаются для детей «группы риска» и комплектуются школьными консилиумами. Педагогическая работа в классах компенсирующего обучения нацелена на создание адекватных условий воспитания и обучения, позволяющих предупредить дезадаптацию детей • группы риска» в условиях общеобразовательного учреждения.

Комплектование классов компенсирующего обучения осуществляется как на начальной, так и на средней ступени обучения. В последнем случае они носят название *классы педагогической поддержки*.

Состав классов компенсирующего обучения по мере продвижения учащихся по этапам обучения может меняться: имеет место так называемая прозрачность границ класса. Реализация во всех классах единой общеобразовательной программы делает переход в обоих случаях безболезненным. Вопросы перевода детей решаются консилиумом или администрацией школы.

По окончании 9-го класса выпускники классов компенсирующего обучения получают свидетельство о неполном общем образовании того же образца, что и их сверстники из обычных классов, и имеют право продолжить обучение в 10—11-х классах.

Коррекционно-развивающее обучение

Коррекционно-развивающее обучение (КРО) организуется для детей разных возрастных категорий: для дошкольников, младших школьников и для детей среднего школьного возраста. Коррекционно-развивающая работа в каждом периоде представлена в разных организационных формах, имеет свою специфику, направлена на решение различных задач.

Классы выравнивания и ККО являются основными составляющими компонентами системы КРО в общеобразовательной школе.

Деятельность системы КРО регламентируется рядом федеральных и региональных нормативно-правовых документов, основными из которых являются следующие:

- Приказ № 103 Министерства просвещения СССР от 3 июля 1981 года;
- Приказ № 333 Министерства образования РФ от 8 сентября 1992 года;

- Концепция коррекционно-развивающего обучения в образовательных учреждениях г. Москвы (разработана Институтом коррекционной педагогики **РАО** совместно с департаментом образования правительства Москвы в **1993** г.);

- Положение о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях г. Москвы (Приказ № 217 департамента образования правительства Москвы от **29** мая **1995** г.);

- Примерное положение о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях Ростовской области (разработано Министерством общего и профессионального образования Ростовской области совместно с РГПУ, **РИПК** и ПРО в рамках Концепции **КРО** в Ростовской области) утверждено 23 апреля 1998 г. и действует на территории Ростовской области (аналогично — в других регионах).

Подробнее с этими и другими документами можно ознакомиться на страницах сборников нормативных документов («Бюллетень нормативных актов» Министерства просвещения СССР, «Вестник образования» и др.).

Система **КРО** предусматривает осуществление деятельности по четырем направлениям: диагностико-консультативному, лечебно-профилактическому, социально-трудовому и коррекционно-развивающему учебно-воспитательному.

Диагностика-консультативное направление

Основные задачи:

- организация и проведение комплексного изучения личности ребенка с использованием диагностических методов психологического, педагогического, клинического обследования;

- выявление уровня актуального развития школьников;

- определение зоны ближайшего развития каждого ребенка, разработка рекомендаций учителю для обеспечения индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания;

- создание дифференцированных педагогических условий, необходимых для коррекции недостатков развития и для эффективной организации коррекционно-развивающего процесса;

- разработка индивидуальных коррекционно-развивающих программ, направленных на исправление, коррекцию выявленных недостатков;

- обеспечение общей коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса;

- профилактика физических, интеллектуальных и психологических перегрузок, эмоциональных срывов, организация лечебно-оздоровительных мероприятий;

— разработка программы поэтапной интеграции обучающихся в соответствующий класс, работающий по основной образовательной программе при положительной динамике и компенсации недостатков;

— подготовка подробного заключения о состоянии развития и здоровья обследуемого ребенка, включающего рекомендации по выбору форм обучения, адекватных возможностям данного ребенка; в случае необходимости — представления в ПМПК.

Лечебно-профилактическое направление

Основные задачи:

— укрепление физического и психического здоровья детей;

— создание в образовательном учреждении лечебно-оздоровительного режима (с соблюдением норм предельно допустимой нагрузки на ученика, дополнительными каникулами, пятидневкой);

— соблюдение санитарно-гигиенических норм и режима рационального питания;

— осуществление психокоррекционных мероприятий в отношении детей, характеризующихся гиперактивностью, двигательной расторможенностью, с элементами психопатоподобного поведения.

Социально-трудовое направление

Основные задачи:

— развитие бытовых навыков, организация самообслуживания учащихся;

— формирование в учебно-трудовой деятельности навыков ориентировки в задании, планирования исполнительской деятельности, навыков самооценки и самоконтроля;

— раннее выявление и коррекция особенностей развития и поведения детей, препятствующих освоению доступных и широко распространенных профессий;

— выбор оптимальных средств общетрудовой подготовки учащихся;

— создание классов, групп ранней профессиональной ориентации.

Коррекционно-развивающее учебно-воспитательное направление

Основные задачи:

— развитие-активной познавательной деятельности детей, ее личностных компонентов: познавательной активности, самостоятельности; преодоление интеллектуальной пассивности, безынициативности;

— нормализация учебной деятельности, развитие навыка самоконтроля;

— расширение знаний и представлений об окружающей действительности, обогащение словаря и развитие устной монологической речи до уровня, позволяющего детям включаться в учебный процесс и сознательно воспринимать учебный материал;

— социальная профилактика, формирование навыков общения, правильного поведения;

— целенаправленное развитие социально-нравственных качеств детей, необходимых для успешной адаптации в школьных условиях (осознания каждым ребенком своей новой социальной роли — роли ученика и возлагаемых этой ролью обязанностей и ответственности, умения строить свое поведение в соответствии с правилами школьной жизни, адекватно вести себя в учебной ситуации);

— формирование содержательной учебной мотивации, последовательное замещение первоначального внешнего интереса к школе, формальных мотивов учения, интересами познавательными;

— логопедическая коррекция речевого развития;

— развитие до необходимого уровня психофизиологических функций, обеспечивающих учебную деятельность: фонематического слуха, артикуляционного аппарата, мелкой моторики руки, пространственной ориентации, зрительно-моторной координации;

— формирование до необходимого уровня и последующее целенаправленное развитие учебных умений:

а) общедеятельностных (умений выделять и осознавать учебную задачу, строить гипотезу решения, план деятельности, выбирать адекватные средства, удерживать учебную задачу на протяжении всего цикла деятельности, осуществлять самоконтроль и самооценку);

б) интеллектуально-перцептивных (умений вычленять и логически перерабатывать на основе анализа, сравнения, обобщения, классификации, установления закономерных и причинно-следственных связей учебную информацию, воспринимаемую зрительно и на слух).

Условия организации КРО:

• Наличие в образовательном учреждении службы коррекции и развития, включающей в свой состав, наряду с опытным педагогом, психолога, логопеда, медика, социального педагога. Основная цель службы — проведение специальных коррекци-

онных занятий и лечебно-оздоровительной работы с учащимися классов КРО. При отсутствии такой службы необходимо наличие договора и плана совместной деятельности с региональными центрами развития и коррекции.

- Наличие подготовленных для работы в системе КРО педагогов.

- Соответствующая нормативным требованиям материальная база и методическое обеспечение коррекционно-развивающей работы.

- Организация консультативно-диагностического пункта для детей и родителей силами специалистов службы коррекции и развития.

- Организация медико-психолого-педагогического консилиума (МППК) для проведения комплексной диагностики детей при поступлении в образовательное учреждение, определения необходимой психолого-педагогической помощи и направления в группу или класс, соответствующий возможностям ребенка, либо на ПМПК. В состав консилиума входят специалисты службы коррекции и развития, директор учреждения и его заместитель по воспитательной работе.

- Письменное согласие родителей (или законных представителей) детей на их обучение в классе развивающего обучения.

К числу *бесспорных преимуществ обучения детей в классах КРО* можно отнести:

- малую наполняемость классов;
- введение должности классного воспитателя (прежде — освобожденного классного руководителя);

- сотрудничество учителя с психологом, логопедом, психоневрологом, дефектологом, валеологом;

- увеличение доли внеклассной работы с детьми, развивающих занятий, потенциальная возможность усиления индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса, более тесного сотрудничества с родителями;

- потенциальная возможность специальной подготовки учителей для работы в классах КРО.

К группе *несомненных, предполагаемых идей создания классов КРО, ко плохо реализованных на практике преимуществ разноуровневого обучения, можно отнести:*

- подготовку и отбор специальных учебных программ;
- разработку соответствующей особенностям развития детей методики обучения;

- сотрудничество с квалифицированными психологами, логопедами и другими специалистами;

- оптимальный подбор и специальное обучение педагогических кадров для классов КРО;
- специфическое материальное оснащение учебно-воспитательного процесса.

Многие из этих преимуществ в настоящее время остаются потенциальной возможностью, отсутствуют предпосылки или сложились плохие условия для претворения их в жизнь. Имеет место дефицит развивающих программ и методик для системы КРО. Педагогические кадры в специализированных классах зачастую не подготовлены к коррекционно-развивающей работе, плохо понимают ее специфику, работают без желания, движимые материальным стимулом.

Материальное оснащение классных комнат также неудовлетворительно, то есть многие из заявляемых преимуществ системы КРО практически не реализуются или реализуются не в полном объеме.

5.5. СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Эффективность системы коррекционно-педагогического воздействия во многом зависит от четкой организации жизни и деятельности детей в период их пребывания в образовательном учреждении.

Н.Ю. Борякова

Специфика организации КРО в общеобразовательной школе заключается в следующем:

- опора на данные спецдиагностики в процессе комплектования классов;
- срок обучения в начальной школе до 5 лет;
- наполняемость класса 9-18 человек;
- шадающий режим жизнедеятельности: обучение только в первую смену; длительность урока не более 40 минут; продолжительность перемен 10-20 минут; введение полуторачасового перерыва между 3-м и 4-м уроками, предназначенного для проведения прогулок или подвижных игр; разумное чередование труда и отдыха в процессе урока; проведение физкультминуток

на каждом уроке, обязательная смена видов деятельности, включение в ход урока мини-пауз для релаксации; группа продленного дня; введение дневного сна после уроков; трехразовое питание; облегченный учебный день в середине недели (среда); дополнительные каникулы в 1-х и 2-х классах;

— наличие дополнительного штата: классного воспитателя на каждый класс, психолога, логопеда или дефектолога, социального педагога (на школу);

— обязательное проведение индивидуально-групповых коррекционно-развивающих занятий от трех до пяти раз в неделю;

— «прозрачность границ классов компенсирующего обучения», предполагающая возможность свободного перевода учащихся в класс традиционного обучения и обратно (в зависимости от уровня общего развития школьника, его академической успеваемости и степени социальной и школьной адаптации);

— желательное размещение классов КРО вне основного здания школы (например в детском саду);

— привилегированное оснащение учебных кабинетов (внутри школы), классных комнат (вне здания школы);

— комплексное оздоровление детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья, обязательная (дважды в год) диспансеризация детей и организация необходимых лечебных мероприятий;

— включение учащихся в широкий круг занятий по интересам, проводимых в школе во внеурочное время.

Комплектование классов КРО предполагает специальную процедуру отбора, который осуществляется с использованием различных критериев применительно к классам выравнивания и классам комплексного обучения, однако можно выделить четыре основные стратегии комплектования классов КРО:

- на основе предварительной (до поступления в школу) диагностики учащихся;

- с учетом академической неуспеваемости в обычном классе на начальных этапах обучения;

- в процессе пролонгированного наблюдения за развитием детей, обучающихся в гетерогенном классе;

- как многоэтапное исследование возможностей детей до поступления в школу и в процессе обучения в классе КРО в течение первого учебного года.

В практике КРО в настоящее время применяются все четыре стратегии отбора в специализированные классы. Оптимальными исследователи считают третью и четвертую стратегии. Так, пролонгированное наблюдение за развитием детей в гетерогенном классе предполагает возможный вывод отдельных

учащихся в классы КРО или коррекционное образовательное учреждение для детей с нарушением интеллекта после первого полугодия, первого класса, в течение всего периода начального обучения или же на этапе перехода в средние классы, тогда как в рамках четвертой стратегии классы КРО, созданные на основе предварительной диагностики, выступают надежной и естественной педагогической формой выявления умственно отсталых детей и младших школьников, не нуждающихся в специальных коррекционно-развивающих условиях обучения, ошибочно направленных в эти классы.

Специфика содержания начального образования в соответствии с принципом коррекционной направленности предполагает *следующие отличия от массового варианта*:

- *введение в классах КРО новых учебных предметов*, предусматривающих восполнение пробелов предшествующего развития и обучения;
- *значительное расширение пропедевтических разделов учебных дисциплин*;
- *расширение традиционно преподаваемых курсов физической культуры, трудового обучения, ИЗО, музыки*, внедрение дополнительных дисциплин спортивной и художественно-эстетической направленности.

Базовый компонент учебного плана начальной школы для системы КРО включает специальные коррекционные дисциплины: интегрированный курс «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи» и дополнительный предмет «Музыка и движение (ритмика)». Содержание школьного компонента учебного плана в наши дни вариативно (лечебно-оздоровительная физкультура, плавание, лечебная физическая культура).

Специфика содержания образования в классах КРО определяется необходимостью становления базовых психических функций и свойств личности ребенка.

Важным моментом, обуславливающим содержательный аспект обучения, выступает необходимость коррекции двигательной сферы детей.

Предлагаемый в качестве коррекционного интегрированный курс «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи» нацелен на восполнение пробелов в развитии детей, расширение их кругозора, обогащение чувственного опыта, формирование общеинтеллектуальных умений.

Курс «Музыка и движение (ритмика)» оказывает общее организующее и дисциплинирующее влияние на младших школьников. Содержание программы направлено на обеспече-

ние двигательной потребности детей, на развитие их моторики, координации движений, ориентировки в пространстве, улучшение эмоционального состояния.

Важным принципом, определяющим содержание КРО, является принцип пропедевтики, предполагающий осуществление специальной предварительной подготовки учащихся к усвоению учебных предметов. В силу этого в содержание базисных учебных курсов «Русский язык» и «Математика» вводятся разделы, ориентированные на подготовку детей к восприятию последующего учебного материала.

Для детей с трудностями в обучении разработаны четыре варианта программ. Использование того или иного варианта определяется вариантом учебного плана, выбор которого, в свою очередь, зависит от специфики комплектования класса.

1-й вариант учебного плана предназначен для классов, укомплектованных теми детьми, которые приступили к обучению с семилетнего возраста в условиях массовой школы, но не усвоили знания и умения в объеме требований программы

1 класса и поэтому переведены в систему коррекционно-развивающего обучения во 2-й класс. 1-й вариант учебного плана рассчитан на три учебных года (2, 3 и 4-й классы).

2-й и 4-й варианты программ предназначены для детей, у которых задержка психического развития выявлена в дошкольном возрасте или после начала обучения в массовой школе с шестилетнего возраста. Эти дети осваивают курс начальной ступени в системе школьного коррекционно-развивающего обучения за четыре года (2-й вариант) или проходят подготовку в детском саду в комплексах: «Школа — детский сад», «Начальная школа — ДОУ» (4-й вариант).

3-й вариант учебного плана предназначен для детей шести с половиной лет, у которых обнаружена неготовность к школьному обучению. В массовой школе или массовом детском саду могут открываться 1-й и 2-й диагностические коррекционно-развивающие классы, задачами которых являются повышение уровня общего развития детей, подготовка к усвоению базисных учебных дисциплин (родного языка, математики, ознакомления с окружающим миром и развития речи), коррекция индивидуальных недостатков психофизического развития. После одного или двух лет обучения при успешном усвоении программы дети переходят на массовые формы обучения — тем самым сохраняется обучение в нормативные сроки. При отсутствии положительной динамики они продолжают обучение по 1-му варианту учебного плана.

Все варианты программ, предусматривая **коррекционную** направленность обучения, сохраняют основное содержание образования, принятое для массовой школы, и обеспечивают реализацию стандарта требований к знаниям и умениям обучающихся. Они используются в классах выравнивания и классах компенсирующего обучения в общеобразовательной школе, а также в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Определение содержания обучения в классах КРО непосредственно связано с решением проблемы *единства образовательных стандартов* для начальной школы или их дифференциации с учетом общих способностей учащихся.

На конференции Ассоциации инновационных школ и центров (март 1994 г.) констатировалась ориентация проектируемых образовательных стандартов на завышенный уровень требований к учащимся и необходимость разработки разноуровневых содержательных стандартов. Некоторые педагоги подчеркивают нецелесообразность унификации содержания обучения и требований к объему и глубине его усвоения в обычных и коррекционных классах (М.А. Балабан); высказываются суждения об уместности сокращения и упрощения учебных программ для детей с ЗПР (Н.А. Барышникова).

Еще более остро проблема стандартов содержания образования встает при обсуждении критериев успешности обучения. Многие исследователи (В.В. Давыдов, М.Р. Леонтьева, А.М. Лобок, И.С. Якиманская) акцентируют внимание на неправомерности оценки учебных достижений по показателям обученности, сформированности определенного объема знаний и предметно-специфических умений. Как отмечает А.М. Лобок, потребность в освоении культуры и осуществлении диалога с ней, ответственность личности, общеучебные умения, стремление к творчеству могут быть сформированы на самом разном содержании; он считает недопустимой регламентацию содержательных областей и некорректной оценку образованности школьников в соответствии с демонстрируемым ими компендиумом знаний.

Известный специалист в области коррекционного обучения Г.Ф. Кумарина в своих трудах утверждает необходимость качественного оценивания процесса и результатов учебной деятельности школьников в соответствии с *критерием относительной успешности*. В этом случае ученик сравнивается с самим собой: отслеживаются его предыдущие достижения и нынешние,

оценивается *динамика его личного продвижения*. Тем не менее, в школах зачастую не реализуют такой подход к оценке учебных достижений детей в классах КРО, продолжая по традиции оценивать объем знаний в сравнении с требованиями, отраженными в государственном образовательном стандарте.

5.6. РАБОТА С ИСКЛЮЧИТЕЛЬНЫМИ ДЕТЬМИ НА II СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

*Любить детей — этого мало;
надо знать их, а этому надо учиться.*
М.Н.Пернет

5.6.1. МНОГОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ В КЛАССАХ ПОВЫШЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВНИМАНИЯ

Сложный контингент учащихся вынуждает педагогов искать неординарные формы и методы преподавания любой дисциплины, в том числе и математики. Среди педагогических находок в первую очередь следует назвать многоуровневое обучение. Суть его состоит в следующем. Вначале производится диагностирование базисных знаний учащихся по тому или иному разделу курса. С учетом результатов диагностики излагается теоретический материал, а затем готовятся разноуровневые задания (не менее трех вариантов) для самостоятельной работы учащихся.

Вариант 1 рассчитан на слабо подготовленных учащихся. Главная задача детей, работающих по этому варианту, состоит в достижении обязательного уровня математического образования. Для многих заданий здесь даны указания, шаговые инструкции, материалы для самоконтроля.

Вариант 2 несколько усложнен по сравнению с предыдущим. Он ориентирован, в основном, на достижение учащимися обязательного уровня математической подготовки, но в то же время создает условия для овладения математическими знаниями и умениями на более высоком уровне. Наряду с заданиями, направленными на отработку основных умений, в нем содержатся несложные упражнения, требующие проявления смекалки, сообразительности. Как и в варианте 1, к некоторым заданиям даются указания, информация для самоконтроля, однако методическая помощь предоставлена в меньшем объеме.

Вариант 3 рассчитан на учащихся с хорошей математической подготовкой. Он дает им возможность достаточно интенсивно овладеть основными знаниями и научиться применять их в разнообразных усложненных ситуациях. Здесь могут быть задачи, требующие творческого подхода.

Дифференцируемость вариантов самостоятельных работ позволяет учащимся успешно реализовать свои потенциальные возможности в усвоении курса математики, а педагогу — постоянно держать под контролем процесс обучения, вовремя поддерживать учащихся, оказать им помощь, следить за постоянным сохранением интереса к получению результата.

В качестве примера вариативного задания для пятиклассников предлагаем следующее:

Вариант 1.

Чтобы решить уравнение $5x = -40$, надо -40 разделить на коэффициент при x .

$x = -40 : 5$. Чему равен корень этого уравнения?

Вариант 2.

Чтобы решить уравнение $ax = b$, надо $x = b : a$, в котором $a \neq 0$. Запиши, чему равно a и чему равно b в уравнении $2,3x = 6,9$.

Вариант 3.

Реши уравнение — $2x = 1,8$ и выполни проверку.

Очевидно, что от одной группы к последующей повышается трудность выполнения задач: увеличивается число мыслительных операций в единицу времени, усложняются связи между отдельными элементами содержания. Такая организация обучения и закрепления учебного материала на практике способствует переходу учеников из одной группы в другую, более высокого интеллектуального развития, и даже в другой класс с более высоким индексом интеллекта.

Наша пятилетняя практика использования многоуровневой системы заданий показала ее высокую эффективность: общая успеваемость по математике в сравнении с контрольными классами возрастает на 12—15%, а качество обучения — на 7—9%.

5.6.2. РАЗВИТИЕ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АДАПТАЦИОННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Целью уроков адаптационной физической культуры, которые проводятся в классах коррекции, является создание при

помощи специальных упражнений и двигательных режимов предпосылок для успешной бытовой, учебной, трудовой и социальной адаптации детей. В этой школе заметили, что двигательное развитие детей оказывает мощное влияние на их общее развитие, в частности на формирование речи, эмоций, интеллекта и даже на культуру поведения. Это и побудило педагога А.Г. Спалвиса к разработке специальных программ по адаптационной физкультуре. Их можно успешно использовать на занятиях и в обычных классах.

Дифференцированные игры с математическим «наполнением» позволяют, не упуская ничего из программы по физическому воспитанию, помочь детям в обучении математике. Из математических игры легко трансформируются в познавательные, природоведческие, лингвистические в зависимости от желания и фантазии учителя.

В основу работы заложен естественный интерес детей к играм, движениям, желанию быть первыми во всем, но это желание удовлетворяется лишь при условии выполнения упражнений по математике. Решение интеллектуальной задачи выступает своеобразным стимулом для выполнения физических упражнений и задач-игр, которые все без исключения построены по принципу «сосчитай — выполняй физическое упражнение». Решение арифметического задания служит стартовым сигналом к выполнению физического упражнения.

В качестве иллюстрации ниже приводится описание трех дидактических игр.

«Вызов номеров». Учитель называет сложные числа. Эстафету выполняют номера-цифры, фигурирующие в называемом педагогом многозначном числе. Например, стартует третья цифра в числе 2518 — единица. Эстафету выполняет первый номер. В числе 22518, допустим, стартует пятый. Можно договориться о том, что стартовать будут десятки, сотни, тысячи и др.

«Молчанка». Предыдущая игра проводится как бы «немым» учителем. Все задания он объясняет, показывая на руках (пальцами, кистью) или ногами, насколько позволяет его фантазия. Например, пальцами рук (двух рук, ноги) показывает число. Сжатие кисти в кулак означает «плюс»; сжатие кисти в кулак с выставленным горизонтально указательным пальцем — «минус»; кисть в кулак, большой палец вверх — знак умножения; пальцы, образующие кольцо, — деление. Затем показывается следующее число.

«Через границу» (рис. 28). В зависимости от числа учащихся, площади зала, индивидуальных особенностей контингента и

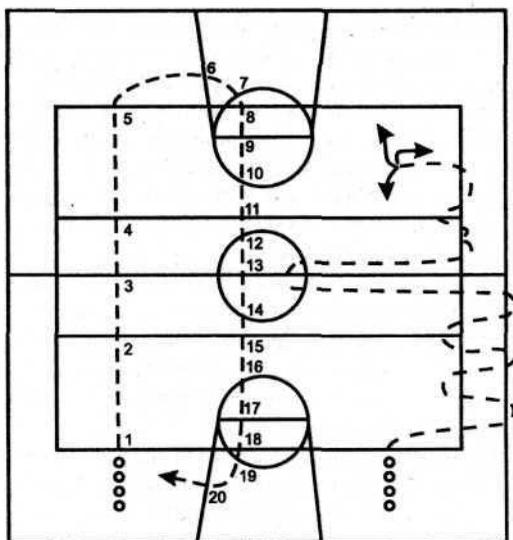


Рис. 27. Варианты маршрутов движения с подсчетом

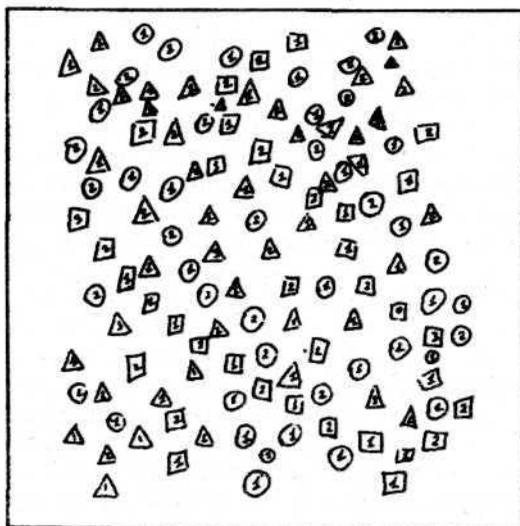


Рис. 28. Схема площадки для игры «Через границу»

желания учащихся на полу мелом наносятся две пограничные линии. На нейтральной полосе рисуются треугольники, квадраты и кружки на расстоянии детского шага или прыжка друг от друга в такой композиции, чтобы по ним можно было пересечь «нейтральную полосу» и попасть «за границу». Ученики делятся на 2 команды. Для слабых можно сделать «окно» через «границу» полегче, для сильных — сложнее. Игрок команды (отряда разведчиков, пограничников) должен по своим фигурам (круг, квадрат или треугольник) пройти через «границу». Ошибки в прохождении (наступил не на свою фигуру, не полностью попал ногой в очертания фигуры) фиксируются как штраф на очко или «провал операции». Ошибающийся разведчик штрафует, например, пятью приседаниями.

В школьном банке — свыше 30 дидактических игр. Все они развивают координацию движений, способность запоминать последовательность двигательных операций, внимание детей к своим действиям и движениям других, умение выполнять движения по вербальной инструкции. Задачи-игры развивают инициативу детей в движениях, помогают им вести анализ качества движений, развивают их речевые умения и коммуникативные способности и интеллект (табл. 23).

Через полтора месяца обучения в обычном классе скорость арифметических действий возрастает с 388 до 168 сек. на решение 15 задач, а в экспериментальном — с 331 до 229 сек., или на 30%. При этом растет и качество решений.

Думается, что разработка пакета дидактических задач по адаптационной физкультуре с природоведческим и лингвистическим наполнением может превратить ростовскую школу № 83 в социально значимую педагогическую лабораторию.

На очереди — разработка методики уроков ритмики, при которой выполнение упражнений двигательного характера в классах повышенного педагогического внимания будет сочетаться с речевыми заданиями.

Таблица 23

Динамика скорости и качества решения математических задач учащимися (исследования 1995 г.)

Класс	Фаза исследования	Скорость решения математич. задач, сек.	Число решенных математич. задач, балл
Экспериментальный	В начале эксперимента	381	4,0
	В конце эксперимента	229	4,0
Контрольный	В начале эксперимента	388	3,1
	В конце эксперимента	368	3,6

5.6.3. РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В КЛАССАХ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Искусство так или иначе сопровождает человека с первых дней и до конца жизни. Мы не задумываемся над этим, факт очевидный. И кто знает, насколько бы обеднела наша жизнь, не будь этой сокровищницы прекрасного. Общение с прекрасным делает человека добрее.

Любой урок истории предполагает дифференциацию обучения. Такой подход легко осуществить, используя индивидуальные карточки. Например, в 5 классе при объявлении темы «Владыки Олимпа» мы предлагаем ответить на такой вопрос в карточке: «Кому молились люди, когда произносили слова: «О ты, тучегонитель! Полям нужен дождь, иссохшие комья земли кричат о жажде. Каждый из нас принес тебе подарки: один — барана, другой — козла, бедный — лепешку! Поддай нам дождь!» (к Зевсу). Или: «Кто мог выразить горе следующими словами: «Обманом разлучили меня с дочерью. Так пусть завянут все цветы, засохнут все деревья и выгорит трава! Верните мне любимую дочь!» (Деметра).

Яркое впечатление в памяти учеников оставляет эмоциональное объяснение учителем нового материала. Например, знакомство с темой «Искусство Древней Индии»: «Три тысячи лет прошло с тех пор, как была обнаружена наскальная индийская живопись. Более тысячи лет пещеры находились в забвении и были открыты Джеймсом Ферносом. Он охотился в окрестностях Валхары, когда встретил мальчика-пастушка с козьим стадом, который позвал его, чтобы показать что-то интересное».

Свечение красок в темноте удивительно. После выключения электрического света через короткое время в темноте возникает змеиный царь с супругой. Фигуры получают большую объемность, чем казалось при свете. Возможно, в краску добавлена известь, дающая такой замечательный эффект.

Думается, на уроках можно использовать и элементы театрализации. Так, в пятом классе при изучении темы «Природа и население Древней Индии» демонстрируется кукла в национальном индийском платье — сари.

Интерес к уроку вызывает использование пословиц. При изучении культуры стран Арабского халифата в 6 классе перед учащимися ставится вопрос: «О чем свидетельствует появление пословицы: «Чернила ученого должны цениться наравне с кровью мученика»?

Главное в каждом уроке — это решение проблемы. В центре урока — работа с документом, его обсуждение. Нужно стремиться к тому, чтобы ученики сами выбирали наиболее важные моменты и давали им историческую оценку. Это создает атмосферу, благоприятную для творчества и развития познавательной деятельности.

Несмотря на то что в классах повышенного педагогического внимания обычно собраны дети различной степени подготовки и развития, такие уроки вполне оправданны, ведь развитие личности ребенка и является главной ценностью педагогического процесса.

Интерес к учебе повышает региональный компонент. Конкретная поисковая и оформительская работа, дающая очевидный результат, привлекают детей и формируют не только их жизненное кредо, но и эстетический вкус.

5.6.4. КорРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ

Содержание и методика работы с детьми в каждом отдельном случае определяется специалистом с учетом личностных качеств ребенка и его возраста. Для стимуляции развития высших психических функций ребенка важны следующие формы работы.

- Двигательное развитие ребенка: укрепление мышц кисти рук, мелкой моторики пальцев рук: лепка из глины, пластилина; сжимание резинового мяча или груши; развязывание узелков, открывание и закрывание пузырьков; прокалывание картона по точкам и пунктирным линиям; обводка по контурам или трафарету; штриховка, раскрашивание; вырезание; сгибание бумаги; занятия мозаикой; упражнения с пальцами.

- Для развития ориентировки в пространстве рекомендуются: определение правой-левой стороны у себя, на своем изображении в зеркале, на картинке; определение координат предмета по отношению к ребенку; ориентировка на плоскости листа бумаги (слева, справа, вверх, вниз, посередине и т. д.); симметричное зарисовывание предмета, восприятие «зашумленных» предметов, букв, цифр; составление фигур из палочек, полосок по образцу, по памяти.

- Для развития памяти полезны игры типа: найти предъявленные фигуры, предметы в числе других; выложить узор по памяти; повторить слова, цифры; тренировка преднамеренного запоминания.

- Развитию всех видов мышления способствуют занятия рисованием (тематическим, с натуры, декоративным, по воображению); лепка; аппликация; конструирование.

Эти занятия развивают и сенсорные способности ребенка, пробуждают познавательные интересы.

В процессе всех занятий необходимо развивать и корректировать речь детей, формировать планирующую и регулирующую функции речи.

Коррекционная работа должна быть направлена на коррекцию всей личности, а не на развитие отдельных психических процессов. Она должна включать все формы средового, личностного и коллективного воздействия на ребенка и может быть представлена следующими приемами:

- развитие интеллекта с опорой на «зону ближайшего развития»;
- развитие в адекватном темпе;
- развитие трудовых навыков и умений (прикладных навыков);
- развитие по откорректированной программе;
- вовлечение в интересную деятельность, развивающую интеллект(игры);
- устранение дискомфорта среди сверстников;
- воздействие через эмоциональную сферу, в том числе музыку;
- объяснение материала в интересной форме;
- воспитание в полной семье (с другими детьми);
- нестандартные формы обучения (кресворды, головоломки, шарады и т. п.);
- гибкая система контроля знаний и их оценки.

5.7. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ОБЪЕКТИВНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

*...Каждый человек обязан найти
свой путь.*

Жан Поль Сартр

Ломка личностной ориентации по отношению к ребенку требует пересмотра организации системы воздействия на личность воспитуемого. Одной из причин неблагополучия ребенка, подростка является, как подчеркивает Т.В. Анохина, отсутствие педагогического индивидуального внимания к «особости, уни-

кальности и отличности (в смысле отличия) каждого школьника», так как в ближайшем будущем семья не сможет оказывать реальную помощь своим детям.

Педагогическая поддержка — это требование времени. Поэтому задача педагогической науки и практики — создать систему поддержки педагога. Именно она так необходима растущему человеку.

О.С. Газманом вместе с Т.В. Анохиной разработаны основные принципы обеспечения педагогической поддержки:

- согласие ребенка на помощь и поддержку;
- опора на наличные силы и потенциальные возможности личности;
- вера в эти возможности;
- ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать препятствия;
- совместность, сотрудничество, содействие;
- конфиденциальность (анонимность);
- доброжелательность, безоценочность;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства;
- реализация принципа «не навреди»;
- рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату.

Целью педагогической поддержки является устранение препятствий, которые мешают продвижению ребенка, подростка в достижении успехов в процессе воспитания, обучения и развития.

Т.В. Анохина выделяет виды препятствий (социальные, субъективные, материальные) и источники их возникновения (рис. 29).

Выделяются следующие этапы педагогической поддержки:

- *диагностический* — устанавливает или сигнализирует, что есть проблема, о которой сообщает сам ребенок или подросток;
- *поисковый* — приводит к совместному с педагогом поиску причин проблемности;
- *договорный* — способствует «заключению» договора между ребенком и взрослым о действиях по разрешению проблемы;
- *деятельностный* — показывает самостоятельность действий ребенка и стимулирование этих действий взрослым;
- *рефлексивный* — констатирует факт разрешимости проблемы и осмысление воспитанником и взрослым нового опыта жизнедеятельности.

СОЦИАЛЬНЫЕ «ОНИ» — препятствия (средовые)	СУБЪЕКТИВНЫЕ «Я» — препятствия (личностные)	МАТЕРИАЛЬНЫЕ
ОТСУТСТВИЕ ОРИЕНТАЦИИ	ТРУДНОСТЬ	ПРОБЛЕМА

ИСТОЧНИКИ ПРЕПЯТСТВИЯ

Школьная и внешшкoльная среда (работники школы, друзья, сверстники, семья, социокультурная атмосфера)	Когнитивная, эмоционально- волевая, поведенческая компоненты структуры личности	Степень материально- технического обеспечения образовательного процесса (учебники, оборудование, технические средства); материальное благополучение ребенка в семье
---	---	--

Рис. 29. Структура препятствий, возникающих у личности (по Т.В. Анохиной)

В нашей стране педагогическая поддержка используется еще не очень широко. В основном, внимание ученых и педагогов-практиков обращено на проблемы обучения и те трудности, которые испытывает школьник. В. Зарецкий пришел к выводу, что для разрешения проблемы поддержки детей с особенностями развития следует осуществить перестройку в подходах к обучению. Вместо дифференцированного образования, осуществляемого в школе в виде группировки детей по способностям на «три сорта», следует использовать интегрированное обучение. Любая школа, любой класс могут являться интегрированными в том смысле, что вместе с учащимися, которых принято считать «нормой», учатся дети, имеющие особенности в развитии, которых называют «аномальными».

Но перевести процесс обучения на интегрированную форму многие учителя, по мнению В. Зарецкого, категорически

отказываются. Характерны высказывания типа: «Как же я буду с ним работать, когда у него пробелы за первый класс, когда он срывает уроки, когда он ничего не понимает?» Основанием для такой позиции является уверенность учителя в никчемности своих воздействий: «Все равно его учить бесполезно», поэтому ребенок отправляется во вспомогательную школу.

Педагогическая поддержка тесно связана с конкретной личностью, приемы содействия педагога ребенку индивидуальны. Индивидуализацию О.С. Газман рассматривает как поддержку человека в духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении, в развитии способности к жизненному самоопределению.

А. Асмолов считает, что для осуществления педагогической поддержки необходимо:

- помочь ребенку стать личностью, т. е. иметь социальную позицию, иметь линии развития (адаптацию, индивидуализацию, интеграцию), иметь возможность выбора той или иной деятельности;

- содействовать и поддерживать самостоятельные решения школьника;

- поддерживать ребенка в осуществлении его индивидуальности. В. Зарецкий предлагает оказывать педагогическую поддержку детям с особенностями в развитии и имеющим затруднения в обучении через серию организационно-деятельностных игр, в которых важное место занимает выбор ребенком типа самоопределения. Он должен сам определить, каким путем пойдет по жизни, какие имеются у него в наличии замыслы, какое место он хочет занять в обществе, чтобы иметь шанс интегрироваться в нем.

Тогда, как утверждает автор, процесс образования обретет «стержень», на который можно нанизывать знания, опыт, навыки.

Каждый учитель, родитель, специалист, по мнению В. Зарецкого, столкнувшийся с проблемой ребенка, который испытывает трудности в обучении и имеет те или иные особенности развития, оказывается в ситуации самоопределения:

- или относиться к ребенку по-человечески, т. е. как к равному, или как к человеку «второго сорта»;

- или помочь такому ребенку поверить в собственные силы, поддержать его в саморазвитии, или внушить ему бессмысленность попыток прыгнуть до собственного «потолка»;

- или включить ребенка в сотрудничество, в процессе которого учитель может пробудить душевные силы ребенка,

расширить опыт и передать свое мастерство, или заниматься имитацией образовательного процесса.

Схема самоопределения состоит из движения в четырех смысловых пространствах: ситуативном, социальном, культурном и экзистенциальном.

Если в ситуативном и социальном типах самоопределения открываются временные трудности материального плана с установкой «хоть что-то получить», то проблемы самоопределения в культурном пространстве показывают разрыв между ценностями человека и действительностью, в которой эти ценности не реализуются. Так, В. Зарецкий описывает культурную среду (летняя школа), где тринадцатилетний мальчик с ошибочным диагнозом «олигофрения в степени дебильности» за восемнадцать дней пребывания в летней школе научился петь, играть на гитаре, освоил работу с видеокамерой и фотодело, стал лучшим футболистом, начал заниматься английским языком, осваивать компьютер; при этом любимым предметом была математика. Мальчик Д., как показала практика, — одаренный ребенок, но он носитель указанного диагноза, поэтому образование у него на уровне второго класса средней школы.

Таким образом, наряду с традиционным процессом передачи знаний учителям необходимо осваивать другой процесс — передачи способов самоопределения в той проблемной ситуации, в которой находится большинство детей и подростков в России, в том числе и дети с особенностями развития.

Интересен зарубежный опыт по организации помощи и поддержки детям. В Великобритании, например, широко используется развивающая модель. К. Маклафлинн разработал четыре составляющие этой модели. Первый элемент ее — элемент благополучия, который заполнен следующим содержанием:

- оказание помощи школьникам в принятии решения и разрешении проблемы;
- поддержка учащихся в то время, когда им трудно;
- выявление и контроль тех учащихся, которые находятся в ситуации риска или испытывают чье-либо давление;
- координация работы с детьми внутри и вне школы.

Второй элемент — программный, предусматривающий, что взрослый делится знаниями с детьми для развития их личностной и социальной сферы. Учащимся даются также психологические знания, чтобы «убрать» негативные моменты в процессе обучения. Основным средством на этом этапе развития личностей является консультирование. Особую значимость, как пишет Колдин Маклафлинн, приобретают методы научения и учения.

Школьникам разрешается высказывать свое мнение по поводу содержания программ. Часть содержания программы проявляется в традиционных дисциплинах (биология, английский язык), а другая часть программы предполагает работу специалистов (уроки здоровья, уроки формирования жизненных навыков).

Третий элемент — контроль, или сообщество. Цель этого этапа в развитии учащихся — вовлечение ребят позитивным путем в процесс выполнения правил и решений школьного сообщества.

Четвертый элемент развивающей модели — элемент управления. Задача его состоит в том, чтобы работали три первых элемента. В каждой школе, работающей по такой модели, предусматривается должность координатора по защите прав ребенка. Есть и координатор по особым нуждам. Он осуществляет надзор за работой с учениками, у которых возникают особые образовательные потребности учебного, эмоционального или поведенческого плана.

В Финляндии особое внимание уделяется старшеклассникам и тем, кто оканчивает образовательное учреждение. Ю. Хамалайнен считает, что уже в школе происходит социокультурное разделение учащихся, которое можно представить в виде схемы (рис. 30).

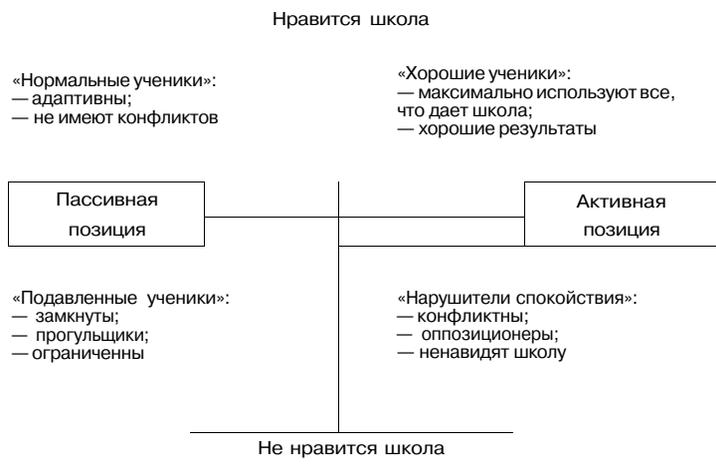


Рис. 30. Социокультурная дифференциация старшеклассников (по Ю. Хамалайнену)

Поэтому проект «Город как школа» дает учащимся, у которых сложились конфликтные отношения с традиционными формами обучения, учиться непосредственно на рабочих местах, открывая для себя учение в реальной жизни, а не в искусственно огороженном школьном пространстве. Город становится школой, так как имеет разнообразные ресурсы и возможности для обучения, обеспечивая возможности внешкольных форм образования. Такая организация обучения занимает половину учебного времени (от 18 до 33 часов). Учащимся предлагается шесть направлений в разных сферах бизнеса, управления, социальной и культурной деятельности, и они вступают в новые взаимоотношения с теми, кто работает с ними. Овладение различными способами действия побуждает учащихся изучать аспекты своей деятельности, самостоятельно расширять познания в интересующей их области, проявлять творчество, разрабатывая собственные идеи.

Таким образом, российский и зарубежный опыт показывает, что в едином образовательном пространстве одни и те же проблемы, которые следует разрешать вместе в XXI веке рука об руку со всеми детьми без исключения, помогая и поддерживая их в жизненном становлении.

5.8. ДВА ПОДХОДА К ТРУДНЫМ УЧАЩИМСЯ

*Горите сердцами, творите любовью.
Н. Рерих*

Трудные дети — широкое и неоднородное понятие.

При выборе методики педагогической коррекции в школе сложились две противоположные концепции. Первая (более распространенная) характеризуется тем, что трудного школьника считают плохим, неисправимым. К нему проявляется всеобщее недоброжелательное отношение, неприязнь, бесконечно фиксируются его проступки, его осуждают и наказывают. Положительные черты личности при этом не выявляются. Вследствие этого у ребенка возникают ожесточение, озлобление, желание отомстить обидчикам — воспитателям и сверстникам за равнодушие к его положению. Такой подход Э.Ш. Натанзон называет тактикой равнодушного фиксирования проступков и осуждения воспитанника. То есть процесс воспитания идет по ложному пути, так как воспитатель стремится только искоренять пороки. Его точку зрения разделяет и В.А. Сухомлинский.

Он же предлагает концепцию работы с трудным школьником. У каждого воспитанника есть стремление к хорошему; плохое его самого тяготит и вызывает страдание. Но ребенок не может самостоятельно сосредоточить свои силы на исправлении ошибок. Он нуждается в помощи доброго и вдумчивого воспитателя. Так как в сознании воспитанника происходит непрерывная борьба положительных и негативных тенденций, вовлечение ребенка в совершение морально ценных поступков способствует усилению положительных тенденций и безболезненному вытеснению отрицательных.

Эта концепция ранее была реализована в педагогической системе А.С. Макаренко. Она проникнута любовью к детям, заинтересованностью в их судьбе. Такова тактика проектирования положительных качеств личности и организации опыта ее правильного поведения.

Основные компоненты коррекционной деятельности педагога

«Трудного» школьника необходимо рассматривать через призму понятия «направление развития личности». Для осуществления коррекционной деятельности учителю важно научиться диагностировать направление развития личности школьника:

- правильное развитие личности;
- развитие личности по нисходящей линии;
- выпрямление личности.

Следовательно, в коррекционную деятельность учителя входят два основных вида действия:

- анализирующее;
- корректирующее.

В практической деятельности педагога эти два действия постоянно переплетаются. Анализ взаимоотношений ребенка с окружающим миром дополняется анализом его поступков.

На психологическом семинаре, состоявшемся 13 сентября 1967 года в Павлышской средней школе при участии В.А. Сухомлинского, были обсуждены и приняты следующие тезисы:

- трудные дети — это и аморальное поведение, и отставание или аномалии в умственном развитии;
- трудные дети требуют любовного внимания и подхода, но прежде всего должен быть выявлен источник трудностей воспитания;
- нужно добиваться гармоничности воздействий на ребенка со стороны родителей, школы, классного коллектива, учителя;

- для детей с аномалиями интеллекта особое значение имеет умственное воспитание в процессе овладения знаниями;
- важны единство воспитания и самовоспитания, недопущение стихийности в развитии личности ребенка; формирование чувства коллективизма;
- недопустимы «сильнодействующие» средства — наказания в детстве и отрочестве. Способы воспитания должны быть тонкими, точными, не разрушающими нервную систему ребенка и воспитывающими благородные чувства.

Корректирующие приемы педагогического воздействия, сформулированные Э.Ш. Натанзон

Принципы педагогического воздействия:

- педагогический оптимизм;
- уважение к воспитаннику;
- понимание душевного состояния ребенка;
- раскрытие мотивов и внешних обстоятельств совершенных проступков;
- заинтересованность в судьбе воспитанника.

Приемы педагогического воздействия представлены в табл. 24.

Приемы коррекционного педагогического воздействия

	Приемы, содействующие улучшению взаимоотношений учителя и ученика	<ul style="list-style-type: none"> — проявление доброты, внимания, заботы; — просьба; — поощрение; — доверие; — выражение положительного отношения; — авансирование личности (термин введен А.С. Макаренко); обходное движение (защита ребенка в противовес окружающим; этот термин тоже введен А.С. Макаренко); — прощение; — проявление огорчения; — проявление умений и творчества учителя
	Приемы, способствующие повышению успеваемости	<ul style="list-style-type: none"> — организация успеха в учении; — ожидание лучших результатов
	Приемы, вовлекающие в совершение	<ul style="list-style-type: none"> — убеждение; — доверие; — моральная поддержка; — вовлечение в интересную деятельность; — пробуждение гуманных чувств; — нравственное упражнение
	Приемы, строящиеся на понимании динамики чувств и интересов воспитанника	<ul style="list-style-type: none"> — опосредование (подсказка в поведении через промежуточное звено); — фланговый подход (через слабости ребенка); — активизация сокровенных чувств воспитанника
	Приемы, в которых открыто проявляется власть педагога	<ul style="list-style-type: none"> — констатация поступка; — осуждение; — наказание; — приказание; — предупреждение; — возбуждение тревоги о предстоящем наказании; — проявление возмущения; — выявление виновного
	Приемы со скрытым воздействием	<ul style="list-style-type: none"> — параллельное педагогическое действие; — ласковый упрек; — намек; — мнимое безразличие; — ирония (мнимое одобрение, карикатура, необычное приказание); — развенчание; — мнимое недоверие; — выполнение конкретного дела вместо воспитанника; — метод взрыва
	Вспомогательные приемы	<ul style="list-style-type: none"> — организация внешней опоры правильного поведения (идея А.С. Макаренко); — отказ от фиксирования отдельных поступков

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абросимова Е.Г.* Некоторые аспекты создания экологически чистой среды // Витальная педагогика как основа развития личности. — Ростов н/Д: ГинГо, 2001.
2. *Абульханова К.А.* и др. Психология и педагогика: Учебное пособие. — М., 1998.
3. *Абульханова-Славская К.А.* Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. — М.: Наука, 1995.
4. *Агапова О.И., Джонс Л.А., Ушаков А.С.* Проект новой модели обучения для информационного общества // Информатика и образование, 1996, № 1.
5. Альманах психологических тестов. — М.: КСП, 1996.
6. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М., 1984.
7. *Амонашвили Ш.А.* Обучение. Оценка. Отметки. — М.: Знание, 1980.
8. *Амтаниус М.* Психолого-педагогические основы контроля в учебном процессе: Автореф. канд. пед. наук. — М.: Изд-во МГУ, 1978.
9. *Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. Т. 11 / Под ред. А.А. Бодалева и др. — М.: Педагогика, 1980.
10. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.
11. *Андреев В.И.* Пакет диагностических методик на оценку резервных возможностей качества образования, здоровьесберегающего обучения и воспитания. — Казань: Изд-во ЦИТ, 2000.
12. *Артемов А., Павлов П., Сидорова Т.* Модульно-рейтинговая система // Высшее образование в России, 1994, № 4.
13. *Андреев А.А., Солдаткин В.И.* Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. — М.: Изд-во НИИДО, 1999.
14. *Архангельский СИ.* Учебный процесс в высшей школе. — М.: Высшая школа, 1986.
15. *Бабанский К.С.* Методические основы оптимизации учебно-воспитательного процесса. — М.: Педагогика, 1982.
16. *Бабанский Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. — М.: Просвещение, 1985.
17. *Бабанский Ю.К.* Педагогика. — М.: Просвещение, 1988.
18. *Бабанский Ю.К., Деминцев А.Д., Полякова Т.С.* Результаты исследования деятельности учителей // О дидактических

затруднениях в деятельности учителей и путях их преодоления. — М.: Изд-во НИИ школ, 1974.

19. *Бабанский Ю.К., Потапник М.М.* Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах). — Киев: Рад. школа, 1984.

20. *Баранов С.П.* Принципы обучения. — М.: Просвещение, 1981.

21. *Баранов С.П.* Сущность процесса обучения. — М.: Просвещение, 1981.

22. *Бардин К.В.* Как научить детей учиться. — М.: Просвещение, 1987.

23. *Белкин А.С.* Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций. — Нижний Тагил: НТФ ИРРО, 1997.

24. *Белкин А.С., Жукова Н.К.* Витагенное образование. Голографический подход. — Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 1999.

25. *Березина А.* Как становятся трудными // Воен. шк., 1981, № 1.

26. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М., 1995.

27. *Беспалько В.П.* Программированное обучение. Дидактические основы. — М., 1971.

28. *Беспалько В.П.* и др. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста: Учебно-методическое пособие. — М.: Высшая школа, 1989.

29. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.

30. *Богданов Г.А.* Опрос на уроках русского языка. — М.: Просвещение, 1989.

31. *Богоявленская Д.Б.* Одаренность: предмет и метод // Магистр, 1994, № 2.

32. *Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.* О педагогических парадигмах // Магистр, 1992, № 5.

33. *Бодаев А.А.* Об одаренности человека как субъекта обучения // Мир психологии, 1998, № 4.

34. *Болдырев Н.И.* и др. Педагогика. — М.: Просвещение, 1968.

35. *Болотина Л.Р.* Педагогика. — М.: Просвещение, 1987.

36. *Бруннер Д.* Процесс обучения. Пер. с нем. — М., 1962.

37. *Васильева Г.Б.* Анализ методической работы средней общеобразовательной школы // Завуч, 1998, № 4.

38. *Василюк Ф.Е.* Психологические переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М.: Изд-во МГУ, 1984.

39. ВГОС «Базисный учебный план средней общеобразовательной школы». — М., 1993.
40. *Век Х*. Оценки и отметки. — М.: Просвещение, 1984.
41. *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. — М.: ИЦ, 1999.
42. *Волкова О.* Особый ребенок // *Семья и школа*, 1989, № 12.
43. *Воронцов А.Б.* Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся // *Начальная школа*, 1999, № 7.
44. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К. Бабанского. — М.: Педагогика, 1981.
45. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // *Вопросы психологии*, 1966, № 6.
46. *Выготский Л.С.* Ибранные психологические исследования. — М., 1959.
47. *Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // *Психологическая наука в СССР*. Т. 1. — М., 1959.
48. *Гейзенберг В.*, 1959.
47. *Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // *Психологическая наука в СССР*. Т. 1. — М., 1959.
48. *Гейзенберг В.* Физика и философия. Часть и целое. — М.: Наука, 1989.
49. *Гессен СИ.* Основы педагогики. — М., 1995.
50. *Григорьева Е.* Обучение необучаемых // *Семья и школа*, 1996, № 4.
- 53 *Грушевская С.Г.* Новые информационные технологии в преподавании психологии в вузе. — М.: Мысль, 1995.
54. *Гульчевская В.Г., Гульчевская Н.Е.* Современные педагогические технологии. — Ростов н/Д: Изд-во РИПКиПРО, 1999.
55. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. — М.: Просвещение, 1986.
56. *Данилов М.А.*К вопросу о методах обучения в советской школе // *Советская педагогика*, 1956, № 10.
57. *Данилов М.А.* Общая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях // *Сов. педагогика*, 1972, № 5.
58. *Данилов М.А., Есинов Б.П.* Дидактика. — М., 1957.
59. *Дакацян У.В.* Проверка знаний учащихся. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.

60. Денищева Л.О., Кузнецова Л.В., Лурьев И.А. и др. Зачеты в системе дифференцированного обучения. — М.: Просвещение, 1993.
61. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд. — М., 1982.
62. Дыхан Л.Б. Теоретические и практические аспекты валеологизации образовательной среды // Человек: его сущность, развитие и проблемы. Вып. 12. — Ростов н/Д: ГинГо, 2001.
63. Дыхан Л.Б., Кукушин В.С., Трушкин А.Г. Педагогическая валеология. — Ростов н/Д: МарТ, 2005.
64. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. — М.: Просвещение, 1991.
65. Емелина Т.А., Спалеис А.Г., Фролова Т.Ф. Развитие детей в классах повышенного педагогического внимания // Инновационная школа, 1996, № 2.
66. Ерин В.Т. Вопросы взаимодействия преподавателя и студента в учебном процессе. — Новочеркасск: Изд-во НГМА, 1999.
67. Ерофеев Н.Ю. Анализ урока и профессиональной деятельности учителя // Завуч, 2000, № 1.
68. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. — М.: Владос, 1995.
69. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. — М.: Педагогика, 1982.
70. Зайцева И.А. Взаимодействие — основа построения образовательной среды // Человек: его сущность, развитие и проблемы. Вып. 9. — Ростов н/Д: ГинГо, 2000.
71. Зайцева И.А. Моделирование образовательной среды // Человек: его сущность, развитие и проблемы. Вып. 8. — Ростов н/Д: ГинГо, 2000.
72. Зайцева И.А. Многонациональная образовательная среда: Уроки этнического взаимодействия // Известия Академии педагогических и социальных наук, 2002, № 6.
73. Зимняя И.А. Педагогика в системе наук о человеке. — М., 1990.
74. Ильин Т.А. Педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1984.
75. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. Пер. с нем. — М.: Педагогика, 1991.
76. Кабанов Г.П., Соколова И.Ю. Организация учебно-познавательной деятельности студентов с учетом их индивидуально-психологических особенностей // Вестник УМО по профессионально-педагогическому образованию, 2001, № 1.

77. *Кабардин О.Ф., Кабардина СИ., Орлов В.А.* Задания для контроля знаний учащихся в средней школе: Дидактический материал: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1983.
78. *Казначеев В.П.* Основы общей валеологии: Учебное пособие. — М.: Изд-во Института практической психологии, 1997.
79. *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 1981.
80. *Карсавин И.Т.* Понятие знания в социальной гносеологии // Познание в социальном контексте. — М., 1994.
81. *Катханов М.В.* и др. Методика разработки и внедрения рейтинг-контроля умений и знаний студентов: Учебное пособие. — М., 1991.
82. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, М.Н. Краевского. — М.: Педагогика, 1978.
83. *Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция. — М.: Просвещение, 1994.
84. *Кириллова Г.Д.* Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. — М., 1980.
85. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта). — М., 1989.
86. *Кларин М.В.* Система полного усвоения в мировой теории и практике обучения // Магистр, 1993, № 5.
87. Компьютерные коммуникации — школе / Под ред. Е.С. Полат. — М., 1995.
88. Коррекционная педагогика / Под ред. В.С. Кукушина. — М. — Ростов н/Д: МарТ, 2004.
89. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Под ред. Б.П. Пуанова. — М.: Академия, 1998.
90. *Котова И.Б., Шиянов Е.Н.* Философско-гуманистические основания педагогики. — Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1997.
91. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования (методологический анализ). — М., 1977.
92. Критерии оценки знаний студентов на экзамене и зачете // Учебно-методические материалы по основным видам деятельности педагогического университета. — Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1994.
93. *Ксюнин А.Г.* Некоторые принципы модульной организации учебных курсов и рейтингов системы контроля знаний // Новые образовательные технологии. Сб. статей по проблемам высшей школы. — Новочеркасск: Изд-во ЮРГТУ, 1998.

94. *Кукушин В.С.* Витagenная педагогика в пенитенциарной школе // Мир образования и образование в мире, 2001, № 1.
95. *Кукушин В.С.* Витagenная педагогика как объективная реальность в школе этнокультуры // Известия Академии педагогических и социальных наук, 2001, № 5.
96. *Кукушин В.С.* Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме. — Ростов н/Д: ГинГо, 2002.
97. *Кукушин В.С.* Общие основы педагогики. — Ростов н/Д: МарТ, 2002.
98. *Кукушин В.С.* Основы валеологии. — Ростов н/Д: ГинГо, 1998.
99. *Кукушин В.С.* Система развития учащихся в классах повышенного педагогического внимания // Витagenная педагогика как условие развития личности. — Ростов н/Д: ГинГо, 2001.
100. *Кукушин В.С.* Экология человека. — Ростов н/Д: Логос, 1994.
101. *Кукушин В.С.* Этнопедагогика. — М.: Изд-во МПСИ, 2002.
102. *Кукушин В.С.* и др. Школьный интерьер. — Ростов н/Д: Изд-во ОблИУУ, 1990.
103. *Кукушин В.С., Болдырева-Вараксина А.В.* Педагогика начального образования. — М. — Ростов н/Д: МарТ, 2005.
104. *Кумунжиев К.* Когнитивные основы развивающего обучения. — М.: Политиздат, 1997.
105. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики. — М., 1986.
106. *Леднев В.С.* Содержание образования. — М., 1989.
107. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. — М., 1981.
108. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение. — М., 1974.
109. *Лернер И.Я.* Философия дидактики и дидактика как философия. — М., 1995.
110. *Лийтметс Х.И.* Групповая работа на уроке. — М.: Знание, 1975.
111. *Лихачев Б.Т.* Воспитательные аспекты обучения. — М., 1982.
112. *Лихачев В.Т.* Методологические основы педагогики. — Самара, 1998.
113. *Лихачев Б.Г.* Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии / Под ред. Е.В. Бондаревской. — Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1995.
114. *Лук А.Н.* Эмоции и личность. — М.: Знание, 1982.

115. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможность формирования. Методические рекомендации для учителей и школьных психологов. — Ульяновск: Изд-во ИПК ПРО, 1998.
116. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. — М., 1960.
117. Лысенко Н.В., Ситникова М.Ф., Фомичева В.Н. Результативность применения ТСО в количественном выражении // Вестник высшей школы, 1987, № 7.
118. Матис Т.А. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе // Начальная школа, 1999, № 4.
119. Майор Ф., Танган С. Высокий образовательный замысел: к 50-летию ЮНЕСКО // Педагогика, 1996, № 6.
120. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. — М.: Педагогика, 1997.
121. Махмутов М.И. Современный урок. — М., 1985.
122. Методика и практика преподавания в техническом вузе: Научно-методический сборник. — Л.: Изд-во ЛПИ, 1983.
123. Методические рекомендации по применению технических средств в учебном процессе. Сост. К.Е. Кошкин и др. — М., 1989.
124. Михелькевич В.Н. и др. Справочник по педагогическим инновациям. — Самара, 1998.
125. МОПО Ростовской области. О содержании образования в Ростовской области. — Ростов н/Д: Юг, 1999.
126. Муравьев Е.М., Богоявленская А.Е. Контроль за состоянием методической работы в школе и повышением квалификации школьных работников // Завуч, 1998, № 4.
127. Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. — М.: Просвещение, 1984.
128. Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. Е.В. Бондаревской. — Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1995.
129. Образование: Идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И. Равкина. — М.: Изд-во ИТПиО РАО, 1995.
130. Обучение и развитие: Экспериментальное педагогическое исследование / Под ред. Л.В. Занкова. — М., 1975.
131. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. — М.: Изд-во МГУ, 1987.
132. Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с польского. — М.: Высшая школа, 1990.
133. Онищук В.А. Дидактика современной школы. — Киев: Радянська школа, 1987.
134. Онищук В.А. Урок в современной школе. — М., 1985.

135. *Оноприенко О.В.* Проверка знаний, умений и навыков учащихся в средней школе: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1988.
136. Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей / Под ред. В.И. Андреева. — Казань: Изд-во КГУ, 1989.
137. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Изд-во МГУ, 1987.
138. *Падчеварова С.Н., Падчеваров В.А.* Особенности психологического содержания урока. — Ростов н/Д: Изд-во РГПИ, 1990.
139. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1988.
140. Педагогика: Учебное пособие для студентов фак. педагогики и методики нач. обучения пед. ин-тов / Под ред. С.П. Баранова и др. — М.: Просвещение, 1976.
141. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998.
142. Педагогика / Под ред. Е.Н. Шукиной. — Л.: Печатный Двор, 1966.
143. Педагогическая практика / Под ред. В.К. Розова. — М.: Просвещение, 1981.
144. *Перовский Е.П.* Проблема методов в обучении // Советская педагогика, 1956, № 12.
145. *Петрова В.Г., Белякова И.В.* Кто они, дети с отклонениями в развитии? — М.: Флинта, 2000.
146. *Пилиптовский В.Я.* Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе // Педагогика, 1992, №№ 9-10.
147. *Планк М.* Единство физической картины мира. — М.: Наука, 1966.
148. *Подласый И.П.* Педагогика. — М.: Владос, 1999.
149. *Полат Е.С.* Новые педагогические технологии / Пособие для учителей. — М., 1997.
150. *Полонский В.М.* Оценка знаний школьников. — М.: Знание, 1984.
151. *Полонский В.М.* Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогика, 1999, № 8.
152. *Полуянов Ю.А.* Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Начальная школа, 1999, № 7.
153. *Попков В.А.* Опыт рейтинговой оценки знаний студентов // Педагогика, 1998, № 8.

154. *Постников А.В.* Проверка знаний учащихся: 6–7 класс. Дидактический материал" Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1986.
155. *Потеев ММ.* Практикум по методике обучения в вузах. — М.: Высшая школа, 1991.
156. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева. — М.: Профессиональное образование, 1997.
157. Психология и педагогика / Под ред. А.А. Радугина. — М.: Центр, 1997.
158. *Пугач В.И.* Методика преподавания информатики. — М.: Наука, 1993.
159. *Пугач В.И., Добудько Т.В.* Методика преподавания информатики: Учебное пособие для студентов пед.институт. — Самара: Изд-во СГПИ, 1993.
160. *Пурышева Н.С.* Проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся в учебном процессе // Методика преподавания школьного курса. — М.: Изд-во ИГПИ им. В.И. Ленина, 1979.
161. *Пустильшк И.Г.* Концепция учебного познания как исследования // Образование и наука, 2000, № 2.
162. *Пустильшк И.Г.* Теоретические основы формирования научных понятий у учащихся. — Екатеринбург, 1997.
163. Пути повышения эффективности обучения / Сост. Г.А. Победоносцев — М.: Просвещение, 1973.
164. *Райков Б.Е.* Общая методика естествознания. — М., 1947.
165. Рейтинг в учебном процессе вуза, межвузовский сборник. Опыт. Проблемы / Под ред. И.И. Барсукова и др. — М., 1992.
166. *Рувинский Л.И., Кобыляцкий И.И.* Основы педагогики: Учебное пособие для слушателей ИПК преподавателей пед. ин-тов и педвузов. — М.: Просвещение, 1985.
167. *Сабадашев В.П., Жмурин Д.Н., Геликян Г.С.* Внимание — рейтинг! // Новые образовательные технологии. Сб. статей по проблемам высшей школы. — Новочеркасск: Изд-во ЮРГТУ, 1998.
168. *Сагин Л.* Методические проблемы в образовании // Педагогика, 1998, № 3.
169. *Свиридов А.П.* Основы статистической теории обучения и контроля знаний: Метод, пособие. — М.: Высшая школа, 1981.
170. *Селезнева НА.* и др. Комплексная оценка качества подготовки выпускников и студентов высшей школы на базе

компьютерных технологий // Проблемы оценки качества подготовки специалистов на базе компьютерных технологий. — М., 1995.

171. *Симонов В.П., Ершов П.М.* Темперамент. Характер. Личность. — М.: Наука, 1984.

172. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики — М., 1984.

173. *Славина Л.С.* Трудные дети. — М., 1990.

174. *Слободчиков В.* Новое образование — путь к новому обществу // Народное образование, 1998, № 5.

175. *Смирнов С.А.* Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебное пособие. — М.: Академия, 1998.

176. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М.: Аспект Пресс, 1995.

177. *Солдатов Г.* Оценки и отметки // Начальная школа, 1998.

178. *Стоне Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1984.

179. *Талызина Н.Ф.* Путь разработки профиля специалиста. — Саратов: Изд-во СГУ, 1987.

180. Тезисы докладов участников школы-семинара «Научные проблемы тестового контроля знаний», 14—18 марта 1994 г. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.

181. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. — М., 1989.

182. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. — М., 1983.

183. *Тимирязев К.А.* Наука и демократия: Сб. ст. 1904—1920 гг. — М.: Госиздат, 1921.

184. *Тэкэкс К.* Одаренные дети. — М.: Прогресс, 1991.

185. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного и среднего (полного) общего образования. Книга 2. Математика. Естественнонаучные дисциплины / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. — М.: ТЦ Сфера, Прометей, 1998.

186. Психоземotionalное обеспечение компьютерного обучения. Психологические проблемы применения ЭВМ в процессе обучения. Сб. тр. — М., 1990.

187. *Фоменко В.Т.* Построение процесса обучения на интегративной основе. — Ростов н/Д: ГНМЦ, 1994.

188. *Фрей К.* Проектный метод. — Берлин: Бельц, 1997.

189. *Харламов И.Ф.* Педагогика — М.: Юрист, 1997.
190. *Хейнеман С.П.* Образование на пороге XXI века: Образование в странах Восточной Европы и Средней Азии // Педагогика, 1995, № 1.
191. *Хлебникова В.А., Михалева Г.Г.* Централизованное тестирование в России: необходимость, возможность, проблемы // Школьные технологии, 1999, №№ 1—2.
192. *Хомерика О.Г., Поташник М.М., Лоренов А.В.* Развитие школы как инновационный процесс. — М.: Новая школа, 1994.
193. *Хоруженко К.М., Курепина А.В.* Краткий педагогический словарь-справочник. — Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2001.
194. *Чалый А.И., Янченко Н.М.* Методические основы применения технических средств обучения в учебном процессе. — Новочеркасск: Изд-во НИМИ, 1990.
195. *Чошаков М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. — М.: Народное образование, 1996.
196. *Шадрин А.Н.* Коллективный способ обучения. Методика и теория. — Ростов н/Д: Изд-во РИПК и ПРО, 1993.
197. *Шамова Т.Н., Давыденко Т.М.* Управление образовательным процессом в адаптивной школе. — М.: Педагогический поиск, 2001.
198. *Шаталов В.Ф.* Куда и как исчезли тройки. — М.: Педагогика, 1979.
199. *Шукина Г.И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интресов учащихся. — М.: Педагогика, 1988.
200. *Эйнштейн А.* Физика и реальность: Сб. ст. — М.: Наука, 1965.
201. *Юцявичене П.А.* Принципы модульного обучения // Сов. педагогика, 1990, № 1.
202. *Яковлев Н.М., Сохор А.М.* Методика и техника урока в школе. — М., 1985.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	9
1.1. Предмет педагогики	9
1.1.1. Понятие «педагогика»	9
1.1.2. Роль педагогической науки в демократизации и гуманизации общества, школы и семьи	12
1.1.3. Методология педагогической науки	15
1.2. Парадигмы образования	25
1.2.1. Истоки многообразия парадигм	25
1.2.2. Эзотерическая парадигма	30
1.2.3. Традиционалистско-консервативная (знаниевая) парадигма	31
1.2.4. Технократическая парадигма	33
1.2.5. Бихевиористская (рационалистическая, поведенческая) парадигма	35
1.2.6. Гуманистическая (феноменологическая) парадигма	39
1.3. Образовательная среда	42
1.3.1. История вопроса	42
1.3.2. Взаимодействие — основа построения образовательной среды	44
1.3.3. Ситуация как структурирующая образовательной среды	45
1.3.4. Экологизация образовательной среды	46
1.3.5. Эстетизация образовательной среды	52

1.3.6.	Информативность образовательной среды.....	55
1.3.7.	Разнообразие наций и вероисповеданий — источник формирования диалоговой среды.....	57
1.3.8.	Моделирование образовательной среды.....	58
1.4.	Педагогическое проектирование.....	60
1.4.1.	Понятие о педагогическом проектировании	60
1.4.2.	Этапы педагогического проектирования.....	60
1.4.3.	Содержание педагогических проектов (на стадии конструирования).....	61
1.4.4.	Эффективность различных форм педагогической деятельности.....	66
1.4.5.	Оптимизация учебно-воспитательного процесса.....	70
1.5.	Развитие школы как инновационный процесс.....	75
1.5.1.	Признаки новой школы.....	75
1.5.2.	Типы педагогических инноваций.....	77
1.5.3.	Инновации в содержании образования.....	80
1.5.4.	Освоение государственного стандарта знаний.....	87
2.	ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ.....	91
2.1.	Основные дидактические понятия.....	91
2.2.	Принципы обучения.....	93
2.3.	Методы обучения.....	99
2.3.1.	Метод как многомерное явление.....	99
2.3.2.	Развитие теории методов обучения.....	101
2.3.3.	Классификация методов обучения.....	104
2.3.4.	Сущность и содержание методов обучения..	108
2.3.5.	Выбор методов обучения.....	121
2.4.	Формы обучения.....	124

2.5. Структура урока.....	126
2.5.1. Многообразие структур урока.....	126
2.5.2. Требования к уроку.....	130
2.5.3. Этапы планирования урока.....	134
2.5.4. Основные звенья современного урока.....	135
2.6. Средства обучения.....	135
2.7. Валеологически целесообразная регламентация урока.....	139
2.8. Работа с одаренными детьми.....	150
2.8.1. Творчество как высшая форма человеческой деятельности.....	150
2.8.2. Актуализация вопроса о работе с одаренными детьми.....	152
2.8.3. Психологические основы педагогики развития.....	158
2.8.4. Диагностика одаренности.....	160
2.8.5. Стратегия работы с одаренными детьми.....	161
2.8.6. Работа с одаренными детьми.....	162
2.9. Педагогика творчества.....	166
3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	178
3.1. Современные педагогические технологии как объективная потребность.....	178
3.1.1. Суть технологий.....	178
3.1.2. Актуальность выбора педагогических технологий в современной России.....	181
3.1.3. Классификация педагогических технологий....	182
3.2. Традиционная педагогическая технология.....	198
3.3. Игровые технологии.....	202
3.3.1. Происхождение и социально-педагогическое значение игры.....	202
3.3.2. Теории игры.....	203

3.3.3.	Игра как метод обучения.	
	Значение педагогической игры.....	206
3.3.4.	Игровые мотивы и организация игр.....	209
3.4.	Технологии личностно-ориентированного обучения ...	213
3.4.1.	Основные концептуальные идеи.....	213
3.4.2.	Технология поддержки ребенка.....	216
3.4.3.	Педагогика сотрудничества.....	218
3.4.4.	Гуманно-личностная технология	
	Ш.А. Амонашвили	221
3.4.5.	Разноуровневое обучение	222
3.4.6.	Технология полного усвоения знаний	229
3.4.7.	Метод проектов	231
3.4.8.	Дальтон-технология	242
3.5.	Технология развивающего обучения.....	247
3.5.1.	Психологические принципы развивающего обучения.....	247
3.5.2.	Некоторые технологические приемы развивающего обучения.....	251
3.5.3.	Дидактическая система Л.В. Занкова	253
3.5.4.	Система содержательного обобщения и формирования учебной деятельности	
	Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова	254
3.5.5.	Развивающее чтение	
	как педагогическая технология	256
3.6.	Технологии коллективного взаимообучения.....	261
3.6.1.	Коллективные способы обучения (КСО).....	261
3.6.2.	Групповое обучение (ГО).....	268
3.6.3.	Технология группового обучения.....	274
3.6.4.	Апробация ГО в школах Москвы.....	276
3.7.	Проблемное обучение.....	278
3.7.1.	Исторический экскурс.....	278

3.7.2. Основные функции и признаки проблемного обучения.....	281
3.7.3. Виды и уровни проблемного обучения.....	283
3.7.4. Проблемная ситуация как основной элемент проблемного обучения.....	285
3.7.5. Организация проблемного обучения.....	286
3.8. Обучение на интегративной основе.....	289
3.9. Витагенные технологии.....	294
3.10. Этнокультурные технологии.....	301
3.10.1. Общие соображения.....	301
3.10.2. Формирование толерантной личности в поликультурном социуме.....	306
3.10.3. Технология «Диалог культур».....	312
3.11. Компьютерные (информационные) технологии.....	316
3.11.1. Концептуальные положения.....	316
3.11.2. Особенности содержания.....	317
3.11.3. Особенности методики.....	319
3.12. Технологии программированного обучения.....	321
3.12.1. Общие сведения.....	321
3.12.2. Принципы построения обучающих программ.....	323
3.12.3. Блочное обучение.....	326
3.12.4. Технологии модульного обучения.....	326
3.13. Дистанционное образование.....	329
3.13.1. Историческая справка.....	329
3.13.2. Классификация систем и методов дистанционного образования.....	331
3.13.3. Требования к учебным курсам дистанционного обучения.....	339

3.13.4. Особенности планирования учебного процесса с использованием СДО.....	344
3.13.5. Дидактические принципы дистанционного обучения.....	347
3.13.6. Организационные основы дистанционного обучения.....	348
3.13.7. Организационные формы дистанционного обучения.....	351
4. ТЕХНОЛОГИИ КОНТРОЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	354
4.1. История развития педагогической диагностики.....	354
4.2. Классификация форм контроля знаний учащихся.....	356
4.3. Организация контроля знаний.....	363
4.4. Традиционные формы контроля знаний.....	364
4.5. Нетрадиционные формы контроля знаний и умений учащихся.....	367
4.6. Оценка знаний учащихся.....	383
4.6.1. Оценивание как компонент учебной деятельности.....	383
4.6.2. Сущность и роль оценок.....	386
4.6.3. Функции педагогической оценки.....	388
4.6.4. А может быть, учить без отметок?.....	390
4.6.5. Критерии оценки знаний учащихся и студентов.....	395
5. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА.....	401
5.1. Актуальность проблемы.....	401
5.2. Коррекционная педагогика как новая область педагогического знания.....	406
5.3. Норма и отклонение в развитии.....	412
5.3.1. Понятие и виды нормы.....	412

5.3.2. Типология и общие закономерности отклоняющегося развития.....	415
5.3.3. Первичный и вторичный дефект.....	419
5.3.4. Биологические и социальные причины нарушений развития.....	420
5.3.5. Виды нарушений в развитии ребенка.....	425
5.4. Образовательная политика государства по отношению к исключительным детям.....	429
5.5. Специфика коррекционно-развивающего обучения младших школьников.....	436
5.6. Работа с исключительными детьми на II ступени обучения.....	441
5.6.1. Многоуровневое обучение математике в классах повышенного педагогического внимания.....	441
5.6.2. Развитие умственных способностей учащихся на уроках адаптационной физической культуры.....	442
5.6.3. Развитие эстетических чувств на уроках истории в классах исключительных детей.....	446
5.6.4. Коррекционная работа с умственно отсталыми детьми.....	447
5.7. Педагогическая поддержка как объективная реальность.....	448
5.8. Два подхода к трудным учащимся.....	454
Литература.....	458

Учебное издание

Кукушин Вадим Сергеевич

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Ответственные
редакторы

*Оксана Морозова,
Наталья Калиничева*

Технический
редактор
Корректоры

*Галина Логвинова
Алла Багдасарян,
Елена Саркисова
Маринэ Курузьян*

Верстка:

Сдано в набор 20.06.2005. Подписано
в печать 10.08.2005. Формат 84x108 У₃₂.
Бумага тип № 2. Гарнитура School.
Тираж 5 000 экз. Заказ № 3585

Издательство «Феникс»
344082, г. Ростов-на-Дону, пер. Халтуринский, 80

Отпечатано с готовых диапозитивов в ОАО «ИПП «Курск».
305007, г. Курск, ул. Энгельса, 109.

E-mail: kursk-2005@yandex.ru
www.petit.ru

Качество печати соответствует качеству
предоставленных заказчиком диапозитивов.