



П е д а г о г и к а

Е. Ф. Сивашинская

В. Н. Пунчик

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Курс лекций

**ДЛЯ СТУДЕНТОВ
педагогических
специальностей
ВУЗОВ**

Под общей редакцией Е. Ф. Сивашинской

УДК 37.013.46(075.8)
ББК 74.58
С34

*Рекомендовано редакционно-издательским советом учреждения образования
«Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина»*

А в т о р ы:

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики УО «БрГУ им. А. С. Пушкина»

Е. Ф. Сивашинская (общая редакция, предисловие, темы 1—15);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики УО «БГПУ им. М. Танка» **В. Н. Пунчик** (темы 16—18)

Р е ц е н з е н т ы:

доктор педагогических наук, профессор *В. Т. Чепиков*;

кандидат педагогических наук, доцент *Т. А. Старовойтова*

Сивашинская, Е. Ф.

С34 Педагогические системы и технологии : курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под. общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. — Минск : Экоперспектива, 2010. — 196 с.

ISBN 978-985-469-311-8.

Пособие разработано в соответствии с типовой учебной программой дисциплины «Педагогика» для высших учебных заведений по специальностям профиля А «Педагогика». Содержит материалы лекций по второму разделу типовой учебной программы «Педагогические системы и технологии». Предлагается для организации контролируемой самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов по изучению указанной дисциплины, для подготовки к семинарским и лабораторным занятиям, зачетам и экзаменам.

Адресуется студентам педагогических специальностей. Представляет интерес для учителей, слушателей системы повышения педагогической квалификации.

УДК 37.013.46(075.8)
ББК 74.58

Учебное издание

Сивашинская Елена Феликсовна
Пунчик Вероника Николаевна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ **Курс лекций для студентов педагогических специальностей**

Художественный редактор *И. А. Юматова*
Технический редактор *Е. Н. Романицкая*
Компьютерная верстка *Е. И. Липянская*
Корректоры *Н. М. Кособуцкая, О. В. Сергушкова*

Подписано в печать 11.01.2010. Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Гарнитура «Times». Печать трафаретная. Усл. печ. л. 22,87. Уч.-изд. л. 19,98.
Тираж 500 экз. Заказ 15.

УП «Экоперспектива». ЛИ № 02330/0548593 от 19.07.2009.
Просп. Независимости, 95, 220043, г. Минск.

Отпечатано на ризографе. ОДО «Образовательная компания «Содействие».
Тел.: 8 (02351) 2-42-46, 2-40-71. E-mail: oks_rig@mail.ru

Полиграфическое исполнение обложки ООО «Принтгрупп». ЛП № 02330/0494198
от 03.04.2009. Ул. Ф. Скорины, 40, офис 207, 220141, г. Минск.

ISBN 978-985-469-311-8

© Сивашинская Е. Ф., Пунчик В. Н., 2010
© Оформление. УП «Экоперспектива», 2010

ПРЕДИСЛОВИЕ

Дисциплина «Педагогика», в том числе второй ее раздел «Педагогические системы и технологии», является важнейшей частью в общей системе подготовки педагогических кадров. В соответствии с образовательным стандартом высшего педагогического образования и типовой учебной программой дисциплины «Педагогика» для высших учебных заведений по специальностям профиля А Педагогика (2008) определяются общие требования к профессионально-педагогической компетентности будущего учителя.

Студент должен знать:

- сущность технологического подхода в образовании;
- педагогические системы и технологии обучения;
- педагогические системы и технологии воспитания;
- технологии управления педагогическими системами;
- альтернативные педагогические системы и технологии;
- технологии коррекционно-педагогической работы;
- функции информационных технологий в образовании.

Студент должен уметь:

- переформулировать идеал образования (гуманистический, когнитивный, бихевиориальный и т. д.) в диагностическую цель;
- четко определять конечную цель образовательной деятельности;
- осознанно расчленять образовательный процесс на структурные элементы с ориентацией на желаемый педагогический эффект;
- реализовать выделенные структурные элементы в определенной последовательности в контексте конечной цели;
- диагностировать начальное, промежуточное и конечное состояние образовательного процесса, осуществляемого в форме технологии;
- оценивать и корректировать процесс и результаты качества и эффективности педагогической технологии;
- проектировать структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся, прогнозировать ее результаты;
- осуществлять оптимальный отбор технологий обучения (воспитания);
- обосновывать и создавать персональную образовательную технологию.

Цель изучения раздела «Педагогические системы и технологии» — формирование технологической компетентности будущего учителя. В ходе изучения раздела предполагается решение следующих задач: изучение современных образовательных технологий, освоение опыта их проектирования и реализации в педагогическом процессе, ознакомление с практикой организации взаимодействия учителя и учащихся на уроке и во внеклассной деятельности.

Материалы лекций по каждой теме представлены перечнем и содержанием основных вопросов, рассматриваемых в ходе лекций; списком рекомендуемой литературы; вопросами и заданиями для самоконтроля; глоссарием.

Пособие поможет студентам педагогических специальностей усвоить, закрепить, обобщить и систематизировать знания по разделу «Педагогические системы и технологии» дисциплины «Педагогика» в процессе подготовки к семинарским и лабораторным занятиям, тестированию, зачетам и экзаменам. Используя пособие, преподаватель педагогики может организовать контролируруемую самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу студентов по изучению этой дисциплины.

ТЕМА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ

Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, только при этом условии его работа будет высокорезультативной, а место учителя — самым лучшим местом под солнцем.
Я. А. Коменский



Основные вопросы

1. Понятие «педагогическая система». Виды педагогических систем.
2. Сравнительный анализ развития систем образования в мире.
3. Технологизация педагогического процесса как объективная тенденция развития современного образования.
4. Понятие о педагогической технологии. Структура педагогической технологии.
5. Соотношение понятий «педагогическая технология» и «методика обучения и воспитания».



Рекомендуемая литература

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. — Минск : Сэр-Вит, 2004. — С. 5—20.
2. Капранова, В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом : учеб. пособие / В. А. Капранова. — Минск : Новое знание, 2004. — Гл. 2.
3. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. — Минск : Университетское, 2001. — С. 5—13.
4. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. — М. : Изд. центр «Академия», 2003. — Гл. 12.
5. Педагогические технологии : учеб. пособие для студ. пед. специальностей / [под общ. ред. В. С. Кукушина]. — Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2002. — С. 9—31.
6. Прокопьев, И. И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб. пособие / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. — Мн. : ТетраСистемс, 2002. — С. 189—205.
7. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии : практический аспект / Е. И. Снопкова. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2004. — С. 6—14.
8. Школьные технологии обучения и воспитания : учеб.-метод. пособие / Л. В. Пенкрат, А. Р. Борисевич, Л. М. Волкова [и др.] ; под ред. Л. В. Пенкрат. — Минск : БГПУ, 2009. — С. 6—27.



1. Понятие «педагогическая система». Виды педагогических систем

Понятие «система» играет важную роль в философии, науке, технике, практической деятельности. Начиная с середины XX века ведутся разработки в области теории систем и системного подхода. *Системный подход* как общенаучный методологический принцип предписывает в научных исследованиях осуществлять конструирование и исследование сложноорганизованных природных или социальных объектов, рассматривая их в качестве систем различных типов и видов. *Система* (греч. systema — составленное из частей, соединенное) — совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство (Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. — М. : Политиздат, 1991. — С. 408). Исследователи подчеркивают, что система — совокупность объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интеграционных качеств, не свойственных образующим ее компонентам. Эти компоненты настолько тесно связаны, что изменение одних из них вызывает изменение других, а нередко и системы в целом. Для системы характерно также неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность.

Множественность, разнообразие объективного мира приводит к выделению разнообразных систем. В зависимости от основания классификации рассматривают следующие системы: технологические, биологические или социальные; естественные или искусственные; материальные или абстрактные; открытые или закрытые; статистические или динамические; простые или сложные; централизованные или без ведущего органа управления и другие. Любая система обладает рядом общих для всех систем свойств (см. схему 1, с. 5).

Применение системного подхода в педагогике привело к возникновению понятия «педагогическая система». *Педагогическая система* есть множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление (Н. В. Кузьмина и другие). Выделяют обычно следующие компоненты педагогической системы: педагоги (учителя, преподаватели и т. п.) и обучающиеся (учащиеся, студенты); цели образования; содержание образования; методы, средства, организационные формы обучения и воспитания; результаты образования.

При другом подходе (В. А. Сластенин и другие) педагогическая система исследуется в статике и в динамике. В первом случае в педагогической системе выделяют четыре взаимосвязанных компонента: педагоги и воспитанники (субъекты педагогической системы), содержание образования и материальная база (средства). Взаимодействие этих компонентов порождает педагогический процесс, который, следовательно, является динамической педагогической системой.

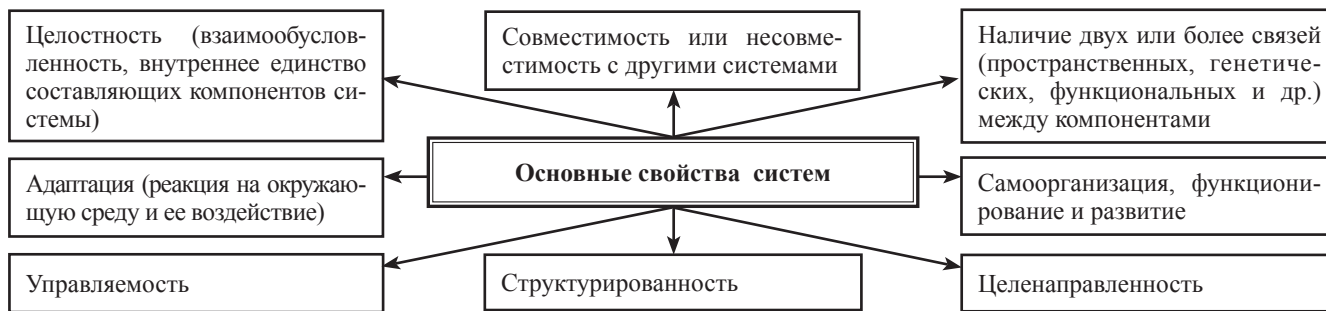


Схема 1

Под педагогической системой понимают также концепцию образования личности, обоснованную тем или иным ученым-педагогом, например, известны педагогические системы Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского. Формирование этих концепций происходило в рамках определенных общественно-исторических формаций, поэтому говорят о педагогических системах первобытнообщинного, рабовладельческого, феодального и других обществ. Таким образом, в педагогической науке понятие «система» употребляется в разных контекстах.

В целом, рассматривать педагогические объекты как системы — значит, определить состав, структуру и организацию основных компонентов, установить ведущие взаимосвязи между ними, выявить внешние связи системы, определить функции системы и ее роль среди других систем, установить на этой основе закономерности и тенденции развития системы. Из вышесказанного следуют сущностные характеристики педагогической системы (см. схему 2).



Схема 2

Педагогическая система, будучи открытой системой, изменяется (укрепление материально-технической базы, улучшение материального положения учителя, совершенствование содержания образования и т. п.) под влиянием социальных изменений, прогресса общества в науке, культуре, технике. Наиболее общая педагогическая система — *система образования* как совокупность учебно-воспитательных заведений, учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров, а также органов управления образованием, государственных образовательных стандартов и образовательных программ. Система образования создается обществом и выполняет его социальный заказ. Социальные институты, выполняющие образовательные функции и объединяющиеся в систему образования, являются подсистемами системы образования.

Виды педагогических систем отличаются их назначением, особенностями организации и функционирования. Примеры педагогических систем: учреждение дошкольного образования; средняя общеобразовательная школа, учреждения внешкольного образования. Так, *педагогическая система общеобразовательной школы* (учреждения образования) рассматривается как целенаправленная, самоорганизующаяся система, подсистемами которой выступают дидактическая и воспитательная системы, а также сфера профессионального и свободного общения всех участников педагогического процесса. Теоретическая концепция, включающая ведущие идеи, цели, задачи, принципы, педагогические теории, составляет аксиологическую основу педагогической системы школы.

Педагогическая система образовательного учреждения, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы, идеи, принципы, концепции, технологии, проектируемые автором (ученым, директором учреждения, педагогическим коллективом) характеризуется как *авторская педагогическая система*. Например, педагогические системы Я. А. Коменского, Л. Н. Толстого, М. Монтессори, С. Френе, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского, А. Н. Тубельского можно отнести к авторским.



2. Сравнительный анализ развития систем образования в мире

Образование как сложная социальная система включает разные элементы и связи между ними: подсистемы, управление, организацию, кадры и другие. Эта система характеризуется целью, содержанием, образовательными стандартами и программами, а также уровнем, ступенчатостью, организационными формами.

Исследователи (Н. С. Розов, В. А. Ситаров и другие) рассматривают системы образования в трех аспектах, или измерениях (см. схему 3).

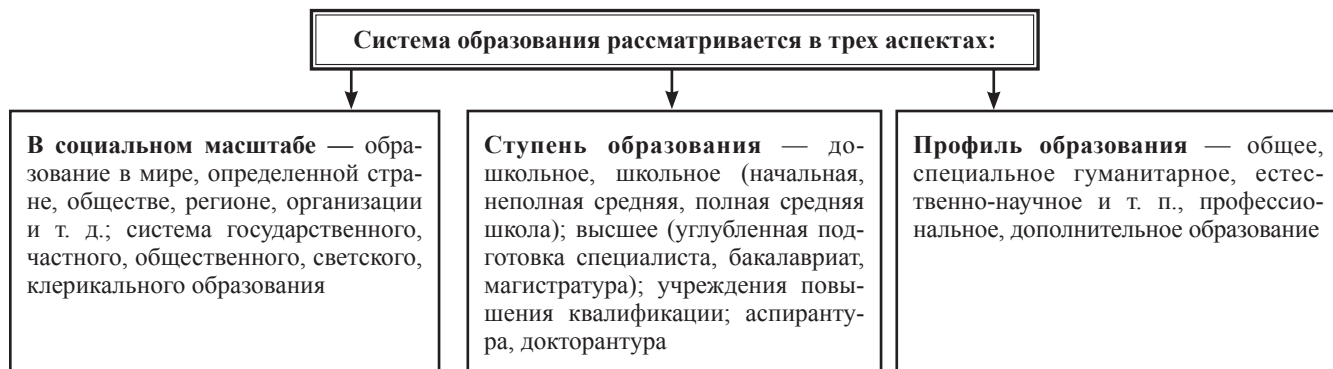


Схема 3

Определены факторы развития современных систем образования (см. схему 4).



Схема 4

Влияние этих факторов на развитие систем образования в разных странах проявляется по-разному, прежде всего вследствие национальной специфики. Вместе с тем выделены (Н. В. Бордовская, А. Н. Джурицкий, В. А. Капанова и другие) общие тенденции развития систем образования в конце XX — начале XXI века в ведущих странах мира. Назовем основные из них.

1. Рост заинтересованности общества в более высоком уровне образования населения, связанный с повышением роли образования в жизни общества, превращением науки и образования в реальную производительную силу (например, в Англии, Франции, ФРГ, США и некоторых других странах осуществляется обязательное среднее образование).

2. Формирование целостной гибкой системы непрерывного образования, сочетающей традиционное и альтернативное, государственное и частное образование. Так, развивается сеть государственных средних общеобразовательных и профессиональных школ, а также вузов, которые обеспечивают бесплатное образование (в США 90 % школ государственные). Вместе с тем сохраняется тенденция платности образования в частных учебно-воспитательных учреждениях (например, в Японии обучение детей с 6 до 15 лет в начальной и первой ступени средней школы бесплатное и всеобщее, во второй же ступени средней школы обучение платное). Расширяется частный сектор в образовании.

3. Увеличение финансирования системы образования за счет средств государственного бюджета, с одной стороны, привлечение средств на нужды образования из различных источников — с другой.

4. Поиск компромисса между жесткой централизацией образования и автономией в сфере управления. Централизованная система управления образованием сложилась, например, в Италии, Испании, Франции, Ирландии, Японии, децентрализованная — в США, Канаде, Австралии, Великобритании, ФРГ. Исследователи подчеркивают, что в последние десятилетия XX века наблюдалась тенденция к децентрализации в странах с централизованными системами управления образованием и к централизации в странах с децентрализованными системами управления.

5. Демократизация и гуманизация организации и управления образованием; обновление содержания образования, модернизация школьных и вузовских учебных программ (гуманитаризация учебных дисциплин; повышение фундаментальности образования; разделение изучаемых предметов на обязательные и предметы, изучаемые по выбору учащихся; сочетание школьных занятий с самостоятельной работой учащихся в учебных кабинетах, лабораториях, библиотеках и т.п.); модернизация учебно-материальной базы.

6. Доступность и открытость образования, переход от элитарного к массовому образованию, развитие рынка образовательных услуг (развитие разнотипных школ с их структурным разнообразием; расширение сети вузов, сопровождающееся ростом студенческого контингента, изменением социальной базы студенчества; отход от традиционной ориентации на среднего учащегося; выявление, поддержка и создание условий для получения элитарного образования одаренными учащимися; развитие дистанционного и медиаобразования).

7. Углубление межгосударственного сотрудничества в образовании, реализация крупных международных образовательных проектов и программ (например, с 1987 года действует программа ЭРАЗМУС, цель которой — повысить мобильность студентов Европейского союза).

8. Развитие и внедрение поликультурного образования, концепция которого лежит в основе государственной политики многих европейских государств.

9. Стандартизация как ориентация систем образования на реализацию унифицированных требований или государственных стандартов (набор обязательных учебных дисциплин в определенном объеме часов, четко сформулированные требования к компетентности и т. п.).



3. Технологизация педагогического процесса как объективная тенденция развития современного образования

Сфера образования находится в постоянной динамике, реагируя на изменения в обществе, его запросы. Жизнь в постиндустриальном (информационном) обществе требует от выпускника современной школы определенных личностных качеств (см. схему 5).



Схема 5

Все большее количество выпускников школ и вузов понимают, какие им нужны знания, практические и интеллектуальные умения, квалификация, чтобы быть конкурентоспособными в условиях информационного общества.

Подготовить личность с оргдеятельностными, интеллектуальными, информационными, коммуникативными компетенциями в общеобразовательной школе невозможно при традиционном подходе к образованию в рамках знаниевой парадигмы. Решить эти задачи можно при условии перехода к *новой образовательной парадигме*, ведущей к изменению позиций ученика и учителя в педагогическом процессе. Учитель, а также учебник перестают быть основными и наиболее компетентными источниками знаний. Педагог выступает в роли организатора активной самостоятельной познавательной деятельности учащихся, компетентного консультанта и помощника. В педагогической литературе (Н. И. Запрудский и другие) обозначены проблемы, с которыми сталкиваются педагоги и учащиеся, реализуя предметно ориентированную (знаниевую) модель образования.

□ Отчуждение содержания образования от учащихся (они не осознают актуальности для себя изучаемых дисциплин; мотивационный кризис, нежелание учиться; объем материала превышает возможности большинства учащихся; пассивность на занятиях, неэффективность административного стимулирования прилежания школьников и т. п.).

□ Школа не обеспечивает необходимого уровня социализации выпускников, так как ориентируется главным образом на усвоение учащимися требований учебных программ, «готовых» знаний и не создает условия для овладения мыследеятельностными умениями.

□ «Недополучение» многими учениками и выпускниками школ тех знаний, которые определяются государственными стандартами и учебными программами. Многие учащиеся учатся хуже своих возможностей, не оправдывая ожиданий родителей и педагогов. При этом и те, и другие затрачивают большие усилия, время и т. п., а эффективность работы оставляет желать лучшего.

□ Проблема здоровья детей. Многие болезни учащихся имеют, по мнению врачей, дидактогенный характер.

□ Неудовлетворенность значительной части педагогов учебно-воспитательным процессом и его результатами.

Налицо противоречие между потребностями, социальным заказом общества и возможностями школы их обеспечить. Как показывает инновационная образовательная практика в разных странах, разрешить это противоречие можно путем освоения и внедрения в учебно-воспитательный процесс разнообразных педагогических технологий.

Таким образом, *технологизация педагогического процесса* является в настоящее время объективным явлением в образовании, которое позволяет решать проблемы обучения и воспитания на качественно новом уровне. Технология не дань моде, а стиль современного научно-практического мышления (В. В. Сериков).



4. Понятие о педагогической технологии. Структура педагогической технологии

Современная дидактика и теория воспитания пытаются ответить на вопросы: «Как обучать результативно?», «При каких условиях педагогический процесс приобретает черты педагогической технологии?». Возникла научная отрасль педагогики «Педагогическая технология», которая занимается исследованием наиболее рациональных путей обучения и воспитания, конструированием и проектированием педагогических процессов. Помимо *научного аспекта* понятие «педагогическая технология» представлено *процессуально-описательным* (алгоритм процесса, совокупность целей, принципов, содержания, методов, средств) и *процессуально-действенным* (непосредственное осуществление педагогического процесса) аспектами.

В педагогической литературе встречаются понятия «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения», «технология воспитания». Первые два термина употребляют обычно как синонимы, третий и четвертый из них подчеркивают специфику процессов обучения и воспитания. Используется также понятие «*технологический подход к обучению и воспитанию*», обозначающее процесс конструирования педагогического процесса в самом общем виде, представление его в форме алгоритма, без учета специфики отдельных шагов. В другом контексте *технологический подход к обучению* есть точное инструментальное управление учебным процессом и достаточно гарантированное достижение поставленных учебных целей. Поэтому, характеризуя содержание понятия «технология» в педагогике, необходимо осознавать неоднозначность его трактовки.

Обратимся к происхождению этого термина. Технология (от греческих слов *techne* — «искусство», «мастерство», «умение» и *logos* — «учение», «наука») — учение об умении, мастерстве что-то делать. Понятие «технология» широко используется в производстве, строительстве, различных видах научно-производственной деятельности. Согласно толковому словарю русского языка С. И. Ожегова, *технология* — это совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. В первоначальном смысле технология означает производство определенного продукта при помощи конкретных средств производства (механизмы, технические средства, станки и т. п.). Стремление людей достичь запланированных результатов с наименьшими затратами интеллектуальных, сырьевых, энергетических, временных ресурсов ведет их к технологизации производственных процессов. Важнейшей чертой технологии выступает четкое планирование ожидаемого результата деятельности и ориентация на его достижение. Наиболее общая трактовка этого понятия состоит в том, что *технология* представляет научно и (или) практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей.

Названные выше преимущества технологий привели к тому, что они стали активно проникать в гуманитарные сферы деятельности людей: в политику, культуру, медицину и образование. Впервые понятие «технология» появляется в педагогике в середине XX века в связи с попытками «технологизировать» педагогический процесс с помощью технических средств, а затем реализовать идеи программированного обучения. В 70-е годы XX века педагогика испытала влияние кибернетики как науки об управлении. Затем широкому применению термина «технология» в педагогике способствовало развитие информационных технологий обработки и хранения данных (информации), которые начали широко использоваться в сфере образования.

В настоящее время в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существует несколько различных позиций (по Г. К. Селевко) (см. таблицу 1).

Таблица 1

Педагогическая технология рассматривается как:			
1. Разработка и применение средств, инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса (Б. Т. Лихачев, С. А. Смирнов и другие)	2. Способ (модель, техника) решения педагогических (учебных) задач или процесс коммуникации, основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса (В. П. Беспалько, М. А. Чошанов, В. А. Сластенин, В. М. Монахов, Н. Е. Щуркова и другие)	3. Научное направление, область знания, занимающаяся конструированием оптимальных обучающих систем и опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук (П. И. Пидкасистый, В. В. Гузев и другие)	4. Многомерное понятие, многоаспектный подход; предлагается рассматривать педагогические (образовательные) технологии как многомерный процесс (М. В. Кларин, В. В. Давыдов, Г. К. Селевко и другие)

Для иллюстрации разнообразия подходов к определению понятия «технология» в педагогике приведем его трактовки некоторыми исследователями данной проблемы (см. схему 6).



Схема 6

Общепринятым и понятным для педагога-практика является следующее определение: *педагогическая технология* — научное проектирование и точное воспроизведение определенной последовательности способов педагогического взаимодействия, гарантирующей достижения запланированного результата или создающей условия для его достижения. В соответствии с этим определяются (И. И. Прокопьев и другие) *характерные черты или признаки педагогических технологий* (см. схему 7).

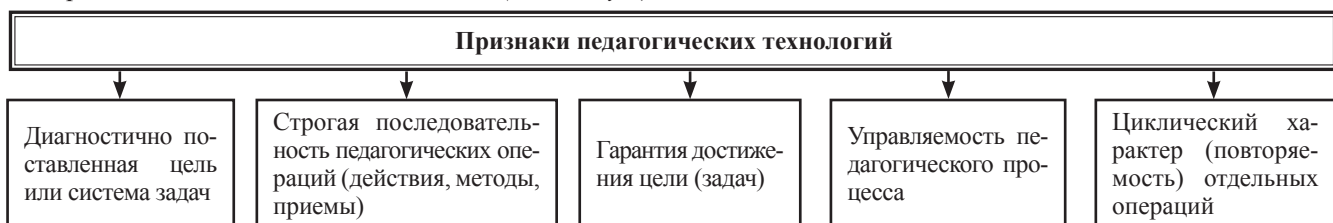


Схема 7

Один *полный цикл педагогической технологии* (педагогического взаимодействия) включает: педагогическое диагностирование; постановку диагностируемых целей и задач; проектирование, конструирование педагогического взаимодействия субъектов между собой и со средствами обучения и воспитания; реализацию спроектированного педагогического взаимодействия; управление (анализ, оценка, сравнение результата с целью, корригирование).

Все эти процессы, составляющие технологию, сами могут рассматриваться как технологии (см. тему 2). В целом *структура педагогической технологии* может быть представлена как единство содержательного и процессуального компонентов (см. схему 8, с. 10).

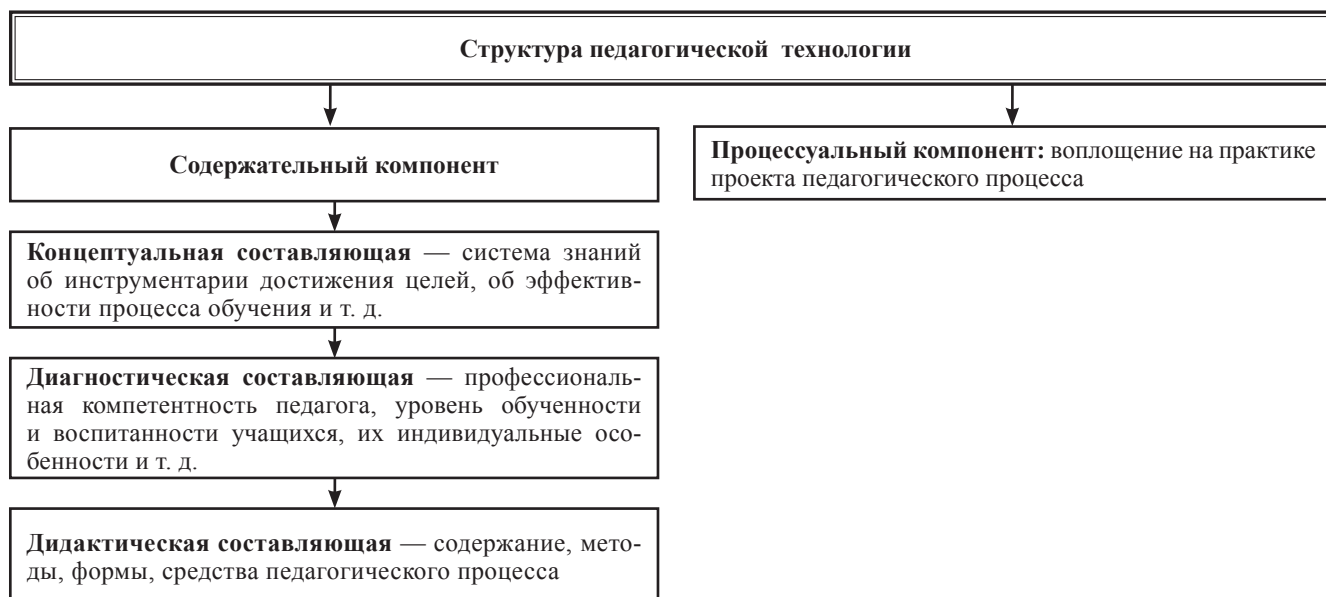


Схема 8

Педагогический процесс осуществляется как технология в том случае, если его цель и результат описываются *точно, конкретно, диагностично*. Вот почему некоторые исследователи указывают, что в строгом смысле технологиями являются именно технологии обучения, причем в большей степени предметно ориентированные (знаниевые) и в меньшей степени лично ориентированные (образовательные) технологии. В случае лично ориентированных технологий более сложно осуществить диагностику (контроль) достижения целей, так как они относятся к сфере психического развития, универсальных способностей учащихся.

Аналогичные рассуждения можно провести и в отношении понятия «технология воспитания». Оно применяется в педагогике с учетом специфики процесса воспитания, его отличительных особенностей (сложность, неоднозначность, многофакторность, трудность установления обратной связи, невозможность гарантировать достижение определенного результата и др.). Нередко говорят не о технологии воспитания, а о *технологическом подходе* к организации воспитательной составляющей педагогического процесса.



5. Соотношение понятий «педагогическая технология» и «методика обучения и воспитания»

Определяя понятие «педагогическая технология», мы пользовались терминами: «метод», «прием», «способ», «средство». Эти же термины используют, когда дают определение методике преподавания какого-либо учебного предмета или методике воспитательной работы. Вместе с тем данные понятия различаются. Под *методикой* обычно понимают *совокупность методов и средств осуществления педагогической деятельности в процессе обучения и воспитания*. В то же время *методика* — педагогическая наука, изучающая: 1) закономерности, содержание, методы и средства обучения определенному учебному предмету (частная методика); 2) особенности организации воспитательного процесса в различных образовательных институтах (методика воспитательной работы). Однако методика изучает разнообразные методы (приемы) и средства педагогического процесса, не выстраивая их в определенной логике, по определенному алгоритму.

Технология отличается от методики именно своей *алгоритмичностью* и нацеленностью на определенный *диагностируемый результат*. Попутно заметим, что педагогическая технология не сводится к алгоритму как точной репродукции действий, так как учитывает и допускает в *определенных пределах* творчество педагогов и воспитанников.

Есть и другие подходы к различению рассматриваемых понятий. Методика в большей степени раскрывает систему деятельности педагога на уроке или во внеклассной воспитательной работе (что и в какой последовательности излагать, какие средства использовать, как организовать различные этапы урока и т. п.). Технология наряду с деятельностью педагога описывает деятельность самих учащихся. Кроме того, методики имеют мягкий, рекомендательный характер, а технологии более жестко предписывают определенную последовательность действий учащихся и педагога, отступление от которой может препятствовать достижению запланированных результатов. Технологии предоставляют возможность их воспроизводить, методики же воспроизвести намного труднее, они в большей степени основаны на интуиции, традиции, личностных качествах педагога. Технология всегда научно обоснована, базируется на определенных философских, психологических или педагогических теориях, которые не зависят от личности педагога.

Вопрос о том, какое из этих понятий шире — педагогическая технология или методика — дискуссионный. Исследователи (Н. И. Запрудский и другие) подчеркивают, что на этот вопрос нельзя ответить однозначно. В рамках технологии учитель может использовать локальные авторские методики и, наоборот, в рамках авторской методике может использовать элементы известных технологий.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность системного подхода как общенаучного методологического принципа.
2. Определите понятие «педагогическая система». Каковы ее сущностные характеристики?
3. Назовите компоненты педагогической системы. Приведите примеры разных видов педагогических систем.
4. Охарактеризуйте общие тенденции развития современных систем образования в ведущих странах мира.
5. Докажите, что технологизация педагогического процесса является объективной тенденцией развития современного образования.
6. Раскройте исторический аспект использования понятия «технология» в педагогике.
7. Определите понятие «педагогическая технология». Каково его соотношение с понятиями «образовательная технология», «технология обучения», «технология воспитания», «технологический подход к обучению и воспитанию»?
8. Каковы основные признаки и структура педагогических технологий?
9. В чем состоит взаимосвязь и различие педагогической технологии и методики учебно-воспитательной работы?

Глоссарий

- **Педагогическая система** — множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.
- **Педагогическая система общеобразовательной школы** (учреждения образования) — целенаправленная, самоорганизующаяся система, подсистемами которой выступают дидактическая и воспитательная системы, а также сфера профессионального и свободного общения всех участников педагогического процесса.
- **Авторская педагогическая система (школа)** — педагогическая система (образовательное учреждение), в основе которой лежат нетрадиционные подходы, идеи, принципы, концепции, технологии, проектируемые автором (ученым, директором школы, педагогическим коллективом и другими).
- **Технологический подход к обучению и воспитанию** — конструирование педагогического процесса в общем виде, представление его в форме алгоритма, без учета специфики отдельных шагов.
- **Технологический подход к обучению** — точное инструментальное управление учебным процессом и достаточно гарантированное достижение поставленных учебных целей.
- **Педагогическая технология** — научное проектирование и точное воспроизведение определенной последовательности способов педагогического взаимодействия, гарантирующей достижение запланированного результата.
- **Методика учебно-воспитательной работы** — совокупность методов и средств осуществления педагогической деятельности в процессе обучения и воспитания.

ТЕМА 2

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ

*Думать легко, действовать трудно, а превратить
мысль в действие — самая трудная вещь на свете.*

И. В. Гете



Основные вопросы

1. Сущность технологического подхода к обучению. Классификация педагогических технологий.
2. Критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий.
3. Принципы отбора педагогических технологий. Понятие о моделировании системы педагогических технологий.
4. Технологические аспекты деятельности педагога: проектирование, прогнозирование, осуществление педагогического процесса.
5. Технологии целеполагания, мотивации, интериоризации, экстериоризации, проблематизации и рефлексии.



Рекомендуемая литература

1. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие / В. С. Безрукова. — Екатеринбург : Изд-во «Деловая книга», 1996. — Гл. 3.
2. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. — Минск : Сэр-Вит, 2004. — С. 37—47; 73—76; 53—58; 63—69; 232—238.
3. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С. С. Кашлев. — Минск : Университетское, 2001. — С. 31—34; 80—91.
4. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. — М. : Изд. центр «Академия», 2003. — С. 263—293.
5. Педагогические технологии : учеб. пособие для студ. пед. специальностей / под общей ред. В. С. Кукушина. — Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2002. — С. 31—45.
6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — С. 14—33.
7. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — С. 422—427; 435—438; 439—445; 450—455.

8. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии : практический аспект / Е. И. Снопкова. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2004. — С. 14—25.

9. Школьные технологии обучения и воспитания : учеб.-метод. пособие / Л. В. Пенкрат, А. Р. Борисевич, Л. М. Волкова [и др.] ; под ред. Л. В. Пенкрат. — Минск : БГПУ, 2009. — С. 30—43.



1. Сущность технологического подхода к обучению. Классификация педагогических технологий

Так же, как *технологический подход* в производственной сфере (представление производственных процессов как технологий) стал неотъемлемой частью современного материального производства и показателем внедрения научно-технических достижений в практику, так и *технологический подход к обучению* является важнейшим конкретно-научным методологическим подходом в современной педагогической науке и практике. Он выступает концентрированным выражением достигнутого уровня развития образовательных процессов в современном обществе, внедрения достижений педагогической науки в практику, обобщения и систематизации большого опыта педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов, результатов психолого-педагогических исследований, важнейшим показателем высокого профессионализма в педагогической деятельности.

Технологический подход открывает новые возможности для концептуального и проектировочного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической, социальной действительности (см. схему 9).



Схема 9

Существуют разные основания для классификации педагогических технологий, например:

□ по уровню применения, философской основе, ведущему фактору психического развития, концепции усвоения, организационным формам, подходу к ребенку, преобладающему методу, категории обучающихся, характеру содержания и структуры, направлению модернизации существующей традиционной системы (Г. К. Селевко, Г. Д. Левитес и другие);

□ по степени обобщенности; степени проявления учащимися субъектности, активности, самостоятельности в деятельности, в создании условий для своего развития (С. С. Кашлев);

□ по типу организации и управления познавательной деятельностью (В. П. Беспалько).

Укажем наиболее значимые для педагога-практика классификации.

□ По уровню применения выделяют общепедагогические, частнометодические и локальные технологии (см. схему 10).

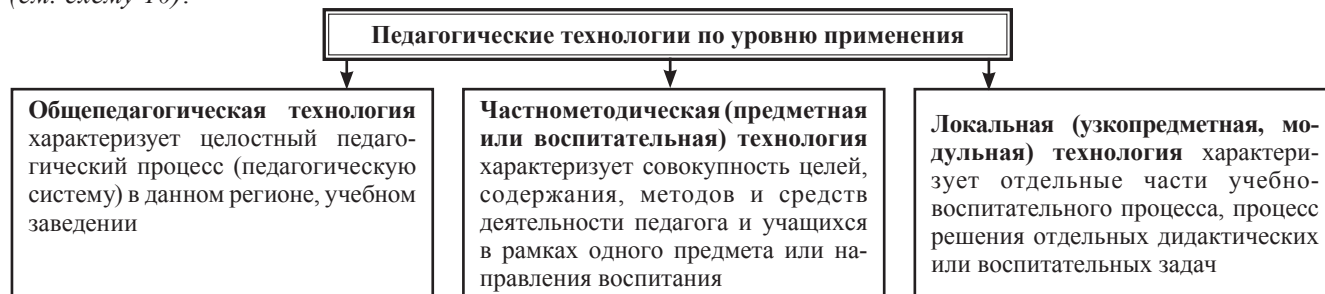


Схема 10

□ По степени обобщенности выделяют макротехнологии и микротехнологии (см. схему 11, с. 13).

□ По характеру содержания и структуры технологии бывают: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально ориентированные, гуманитарные и технократические, а также монотехнологии, политехнологии (комплексные) и проникающие технологии (см. схему 12, с. 13).

□ По степени проявления учащимися субъектности, активности, самостоятельности в деятельности, в создании условий для своего развития педагогические технологии можно классифицировать на репродуктивные (лично-отчужденные) и продуктивные (лично-ориентированные) (см. схему 13, с. 13).



Схема 11

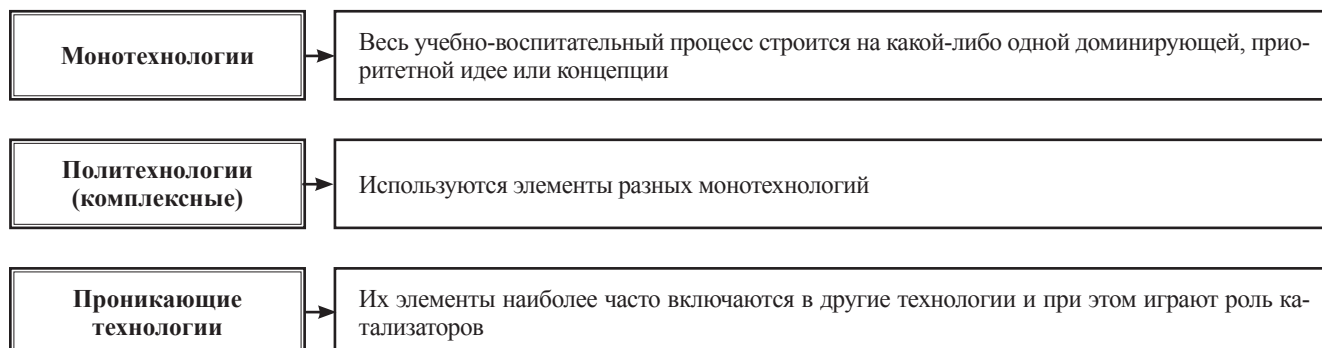


Схема 12

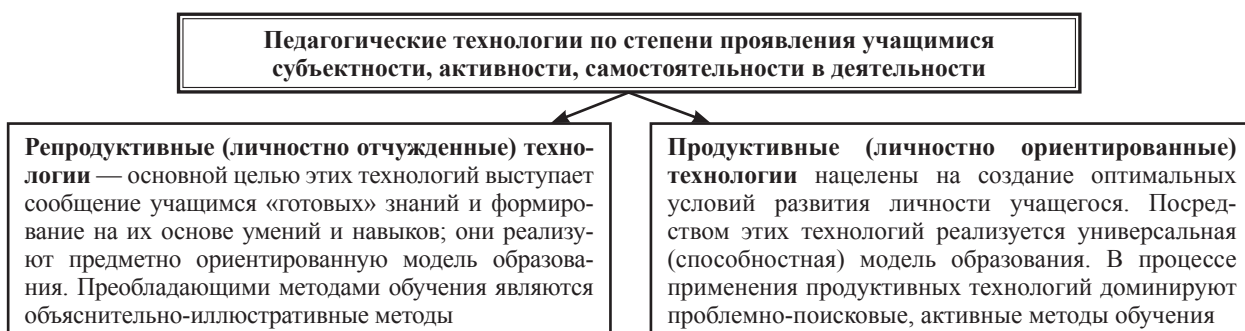


Схема 13

□ В основу классификации *по типу организации и управления познавательной деятельностью* положен характер взаимодействия учителя с учеником. Это взаимодействие, согласно В. П. Беспалько, может быть *разомкнутым* (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся); *циклическим* (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем); *рассеянным* (фронтальным) или *направленным* (индивидуальным); *ручным* (вербальным) или *автоматизированным* (с помощью учебных средств). Сочетание указанных признаков определяет разные виды технологий (систем обучения) (см. схему 14). В практике обычно встречаются различные комбинации этих монотехнологий: современное традиционное обучение, программированное обучение, групповые и дифференцированные способы обучения и другие.



Схема 14

Одной из общепринятых является классификация по направлению модернизации существующей традиционной системы обучения и воспитания (см. таблицу 2).

Таблица 2

Группы педагогических технологий	Примеры технологий данной группы
1. Педагогические технологии на основе гуманно-личностной ориентации педагогического процесса	Педагогика сотрудничества (Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова и другие); гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили; технология витагенного образования (А. С. Белкин)
2. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся	Игровые технологии; интерактивные технологии; технология проблемного обучения; технология обучения на основе схемных и знаковых моделей (опорных сигналов) В. Ф. Шаталова, технологии кооперативного обучения, проектного обучения
3. Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления учебным процессом	Технология программированного обучения; технологии дифференцированного обучения; технологии индивидуализации обучения; технология перспективно-опережающего обучения (С. Н. Лысенкова); технологии на основе коллективных способов обучения; технологии групповой деятельности; информационные и компьютерные технологии
4. Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала	Технология укрупнения дидактических единиц (П. М. Эрдниев), «Диалог культур» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов); «Экология и диалектика» (Л. В. Тарасов); технологии модульного обучения (П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский, М. А. Чошанов), интегральная образовательная технология В. В. Гузеева
5. Природосообразные технологии, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка (альтернативные технологии)	Педагогика свободы Л. Н. Толстого; вальдорфская педагогика (Р. Штейнер); технология саморазвития (М. Монтессори); технология Дальтон-план; технология «свободного труда» (С. Френе); «школа-парк» (М. А. Балабан)
6. Технологии авторских школ	Школа адаптирующей педагогики (Е. А. Ямбург, Б. А. Бройде); «Школа самоопределения» (А. Н. Тубельский); агрошкола (А. А. Католиков)

При всем многообразии педагогических технологий в каждой из них можно выделить определенные классификационные характеристики (по Г. К. Селевко) (см. схему 15).



Схема 15

Анализируя педагогическую технологию, следует также обратить внимание на ее *программно-методическое обеспечение*: учебные планы и программы, учебно-методические пособия, дидактические материалы, наглядные пособия и технические средства обучения; диагностический инструментарий.



2. Критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий

Оценка эффективности педагогической технологии дается с учетом критериев технологичности педагогического процесса. *Критерии технологичности педагогического процесса* предложили В. П. Беспалько, Д. Г. Левитес, Г. К. Селевко и др. Представим эти критерии в изложении Г. К. Селевко (см. таблицу 3, с. 15).

Кроме того, педагогические технологии должны отвечать таким *требованиям*, как соответствие целям и задачам, принципам и содержанию педагогического процесса; соответствие возрастным, гендерным особенностям, потребностям и интересам участников педагогического процесса, уровню их развития, обученности и воспитанности; соответствие специфике педагогической ситуации; сообразность индивидуальности педагога и другим.

В педагогике (С. С. Кашлев и другие) определены *критерии эффективности педагогических технологий* (см. схему 16, с. 15).

Критерии технологичности педагогического процесса	Характеристика критерия
1. Концептуальность	Опора на научную (философскую, психологическую, дидактическую, социально-педагогическую) концепцию, включающую обоснование образовательных целей. Например, программированное обучение базируется на бихевиористской теории; развивающее обучение — на теории учебной деятельности и содержательного обобщения; интегральная технология — на идее укрупнения дидактических единиц
2. Системность	Технология должна обладать всеми признаками системы: целостностью, взаимосвязью всех частей, логикой процесса
3. Управляемость	Предполагает возможность диагностического целеполагания, проектирования, планирования педагогического процесса, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов
4. Эффективность	Педагогическая технология должна быть эффективной по результатам, оптимальной по затратам, гарантирующей достижение определенного образовательного стандарта
5. Воспроизводимость	Означает возможность повторного применения, воспроизведения технологии в других образовательных учреждениях другими субъектами



Схема 16

Эффективность применения технологий, как показывает практика, зависит от ряда условий: полного описания технологии; наличия необходимых дидактических средств для ее реализации; высокого уровня владения педагогом соответствующими методами, приемами, формами педагогического процесса, педагогической техникой; разнообразия используемых технологий; рефлексии реализованных технологий и др.



3. Принципы отбора педагогических технологий. Понятие о моделировании системы педагогических технологий

Владение педагогическими технологиями как инструментарием педагогической деятельности является компонентом и в тоже время важнейшим показателем педагогического мастерства учителя. Многообразие педагогических технологий ставит учителя перед *проблемой выбора педагогических технологий*. В педагогической теории сформулированы принципы, руководствуясь которыми педагог может осуществить отбор технологий для их практического применения (см. схему 17, с. 16).

Процесс выбора и освоения педагогом технологии обучения и включения ее в учебно-воспитательный процесс может быть представлен в виде общего алгоритма (Н. И. Запрудский, С. С. Кашлев) (см. схему 18, с. 16).



Схема 17

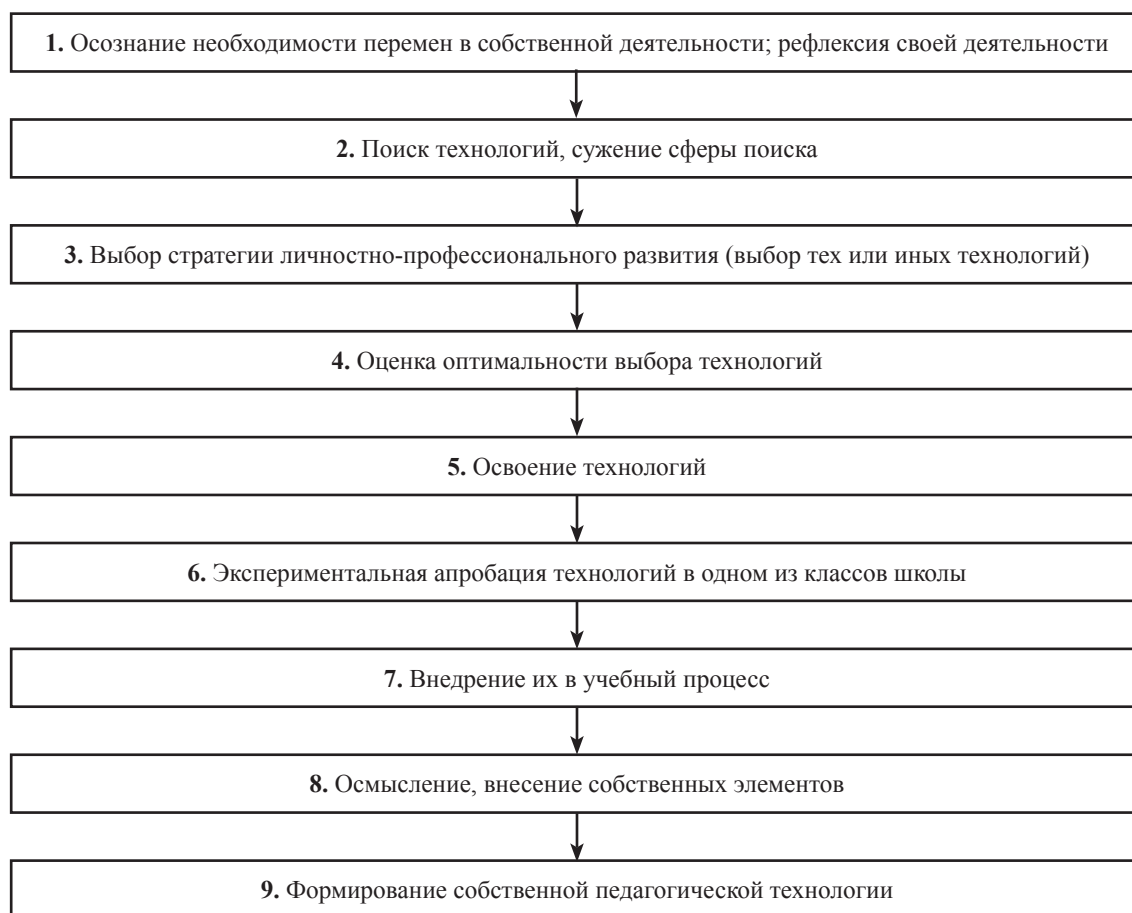


Схема 18

Источниками отбора технологий могут быть: педагогическая литература, наблюдение за работой (посещение уроков и т. п.) носителей технологий, изучение их опыта, изучение педагогических технологий в рамках предметных методических объединений, системы повышения квалификации, тренинговых курсов и другие.

Освоению педагогом технологий обучения и воспитания предшествует этап моделирования системы педагогических технологий. Моделирование системы педагогических технологий в данном контексте есть создание информационной модели системы технологий, включающей описание целевых ориентаций, средств их достижения, характерных особенностей педагогических технологий (концептуальные основы; какой образовательный эффект обеспечивают; анализ отечественного и зарубежного опыта применения технологий; источники

информации об этих технологиях; возможность интеграции технологий в дидактическую систему учителя, соответствие принципам отбора педагогических технологий и т. п.). Моделируя систему педагогических технологий, педагог сосредоточивает внимание на более предпочтительных для конкретных условий образовательного учреждения технологиях, в частности, соотносит цели образовательного учреждения с целевыми установками педагогических технологий.



4. Технологические аспекты деятельности педагога: проектирование, прогнозирование, осуществление педагогического процесса

Любая деятельность включает элемент (стадию, этап), связанный с проектированием — переработкой информации, созданием модели деятельности, планированием последовательности действий и операций. *Проектирование* — это создание идеального описания будущего объекта, предшествующее его реализации.

Одна из важнейших функций педагогики как науки заключается в создании (проектировании) систем обучения и воспитания (В. В. Краевский). *Проектирование как вид педагогической деятельности* представляет собой ее функциональный компонент, отражающий предвидение педагогом будущего учебно-воспитательного процесса. В то же время проектирование может быть этапом (частью) любого другого вида педагогической деятельности, например, коммуникативной. Благодаря проектированию учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении становится технологичным.

Педагогическое проектирование — необходимый начальный этап в организации педагогического процесса, связанный с предварительной разработкой основных деталей предстоящего взаимодействия педагогов и учащихся. Педагогический проект как продукт педагогического проектирования является идеальным (не материализованным) объектом.

В описании процесса проектирования выделяют стратегический и тактический уровни (В. И. Загвязинский). Например, стратегический уровень дидактического проектирования связан с формированием (осознанием) целей, анализом объективных и субъективных условий педагогической ситуации, педагогическим прогнозом, выработкой идей и замыслов, определением общей логики изучения учебной темы. На тактическом уровне происходит конкретизация общей логики в систему методов и приемов применительно к ситуации обучения.

Ряд исследователей (В. А. Сластенин и другие) рассматривают педагогическую деятельность как процесс решения педагогических задач, включающий несколько этапов (см. схему 19).

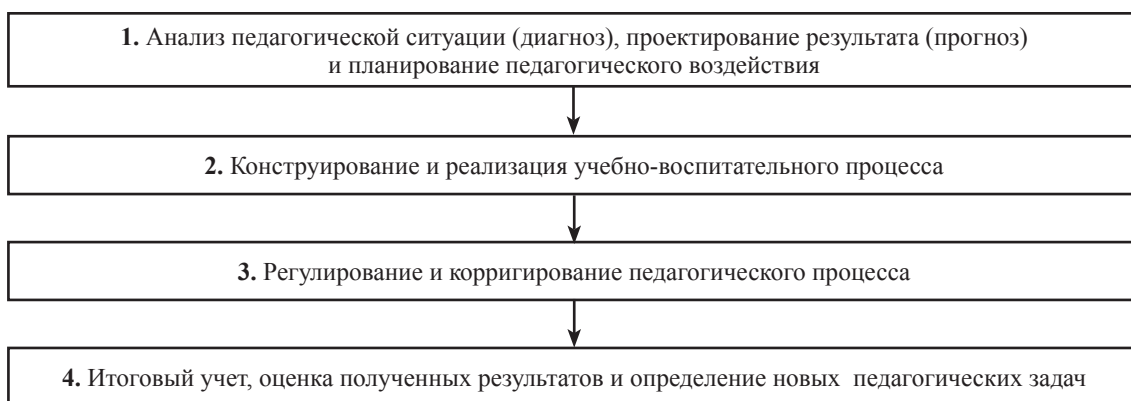


Схема 19

В соответствии с таким подходом *проектировочная деятельность* включает диагностику, прогнозирование и планирование, являясь при этом первым этапом решения любой педагогической задачи. *Педагогическая диагностика* (диагностика (от греч. diagnostikos — «способный распознавать»)) — процесс изучения изменения состояния участников педагогического процесса, а также самой педагогической деятельности и педагогического взаимодействия (С. С. Кашлев).

Технология педагогической диагностики представлена следующим алгоритмом (см. схему 20, с. 18).

Прогнозирование — процесс получения опережающей информации об объекте, опирающийся на научно обоснованные положения и методы (Б. С. Гершунский). *Педагогическое прогнозирование* — предвидение будущего состояния объекта проектирования (педагогического процесса) на основе анализа социокультурной ситуации, педагогической теории и практики, а также данных педагогической диагностики. Это специально организованная деятельность педагога, направленная на получение опережающей информации о перспективах развития педагогических явлений с целью оптимизации содержания, методов, средств и организационных форм педагогической деятельности. Педагогическое проектирование включает элемент прогнозирования или опирается на имеющийся прогноз.

Объектами педагогического проектирования являются педагогические системы, педагогические процессы, педагогические ситуации. Их проектирование осуществляется в три этапа (по В. С. Безруковой) (см. схему 21, с. 18).

Формами педагогического проектирования являются документы, описывающие с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций. Возможные формы педагогического проектирования этих объектов в соответствии с указанными этапами представлены в таблице 4 (с. 18) (по В. С. Безруковой).



Схема 20

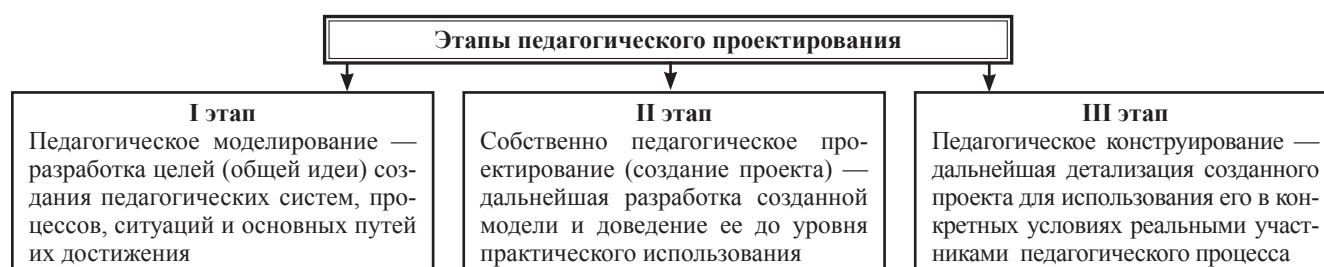


Схема 21

Таблица 4

Этапы педагогического проектирования	Объекты педагогического проектирования		
	Педагогические системы	Педагогические процессы	Педагогические ситуации
Педагогическое моделирование	Законы, уставы, теории, концепции, положения, модель выпускника школы (вуза), модель системы обучения (воспитания) школьников и др.	Теоретические взгляды, теории, концепции, установки и др.	Мысленно-чувственные формы: мечта, стремление, представление, личный дневник педагога и др.
Собственно проектирование	Учебные планы, учебные программы, должностные инструкции, штатные расписания и др.	Расписание уроков и других форм учебно-воспитательного процесса; графики контроля; планы работы классного руководителя, календарно-тематическое планирование и др.	Проекты (конспекты) уроков, проекты или сценарии воспитательных мероприятий и др.
Конструирование	Правила внутреннего распорядка, планы учебно-воспитательной работы, планы организации работы факультативов, кружков, клубов, секций и т. д.	Дидактические пособия, методические разработки и рекомендации, планы и конспекты уроков, внеклассных мероприятий и др.	Планы и конспекты уроков, проекты или сценарии воспитательных мероприятий (их отдельных частей) с учетом конкретных участников и условий реализации

Одной из наиболее распространенных форм педагогического проектирования является *план* — документ, в котором дается перечень дел (мероприятий), порядок и место их проведения. Примеры планов: Типовой учебный план учреждения образования, план учебно-воспитательной работы школы, план урока (внеклассного мероприятия) и др. Каждый из этих планов имеет свое назначение и свою структуру.

Сравнительная характеристика деятельности проектирования, моделирования, прогнозирования и планирования представлена в таблице 5 (с. 19).

	Педагогическое проектирование	Педагогическое моделирование	Педагогическое прогнозирование	Педагогическое планирование
Цель	Создание нового объекта или процесса	Изучение объекта или процесса, его преобразование	Предвидение возможных вариантов развития педагогического процесса и его результатов	Осмысление, упорядочение предстоящей педагогической деятельности
Средства (процедуры)	<ul style="list-style-type: none"> □ Осознание целей. □ Анализ педагогической ситуации. □ Педагогический прогноз. □ Построение модели деятельности учащихся. □ Выбор педагогической технологии. □ Выбор необходимых средств обучения и воспитания 	<ul style="list-style-type: none"> □ Построение информационной модели изучаемого материала. □ Мысленное экспериментирование: соотнесение имеющейся и новой информации. □ Построение операционной модели (способов деятельности учителя и учащихся) 	<ul style="list-style-type: none"> □ Предпрогнозная ориентация. □ Прогнозный фон. □ Исходная модель. □ Поиск прогноз. □ Нормативный прогноз. □ Оценка степени достоверности. □ Выработка рекомендаций 	<ul style="list-style-type: none"> □ Оценка педагогической обстановки. □ Прогнозирование и определение целей и задач. □ Разработка программы действий. □ Расчет работы во времени. □ Определение форм и методов учета и контроля
Результат	Детальное представление о будущем процессе	Принципиальная схема будущего процесса	Наиболее вероятный вариант протекания процесса в заданных условиях	Описание деятельности учителя в процессе обучения или воспитания
Продукт	Проект	Модель	Прогноз	План

Педагогическое проектирование имеет одновременно нормативный и творческий характер, являясь при этом технологией (см. схему 22).

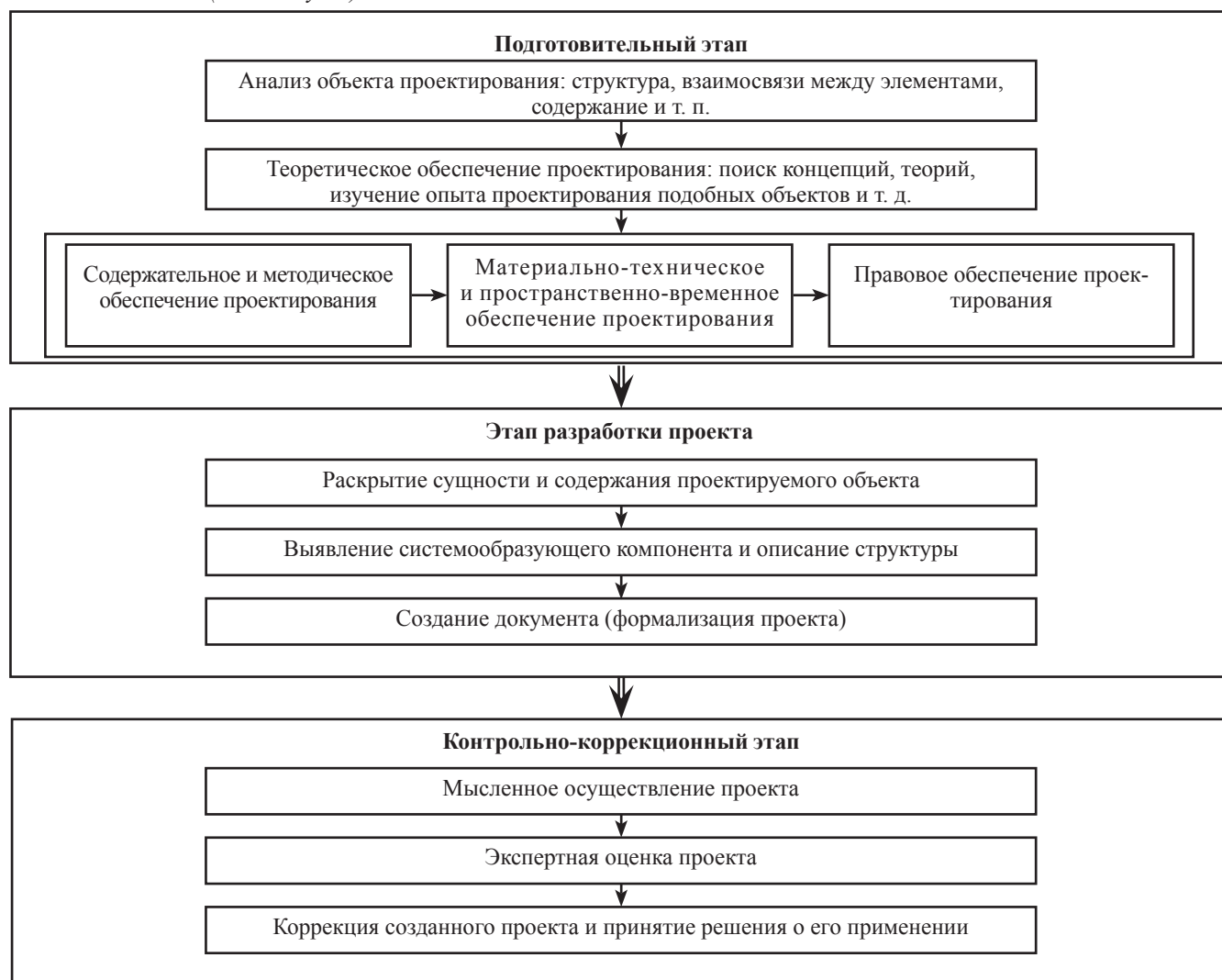


Схема 22

Технология осуществления педагогического процесса может рассматриваться как совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации разнообразных видов деятельности учащихся, стимулирования их активности, регулирования и корригирования хода педагогического процесса, его текущего контроля. В общем виде технология осуществления педагогического процесса может быть представлена в виде следующей последовательности этапов деятельности педагога (см. схему 23) и деятельности учащихся (см. схему 24).

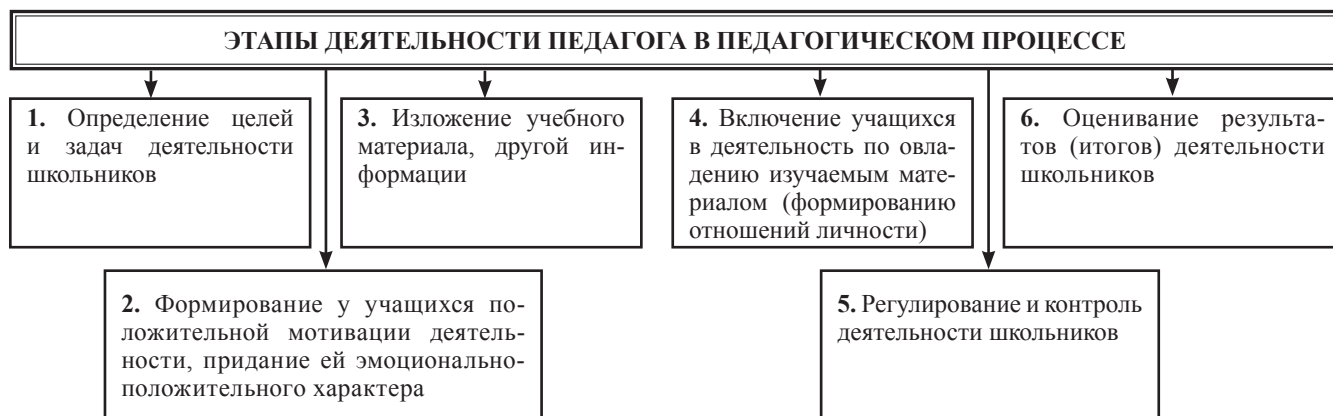


Схема 23

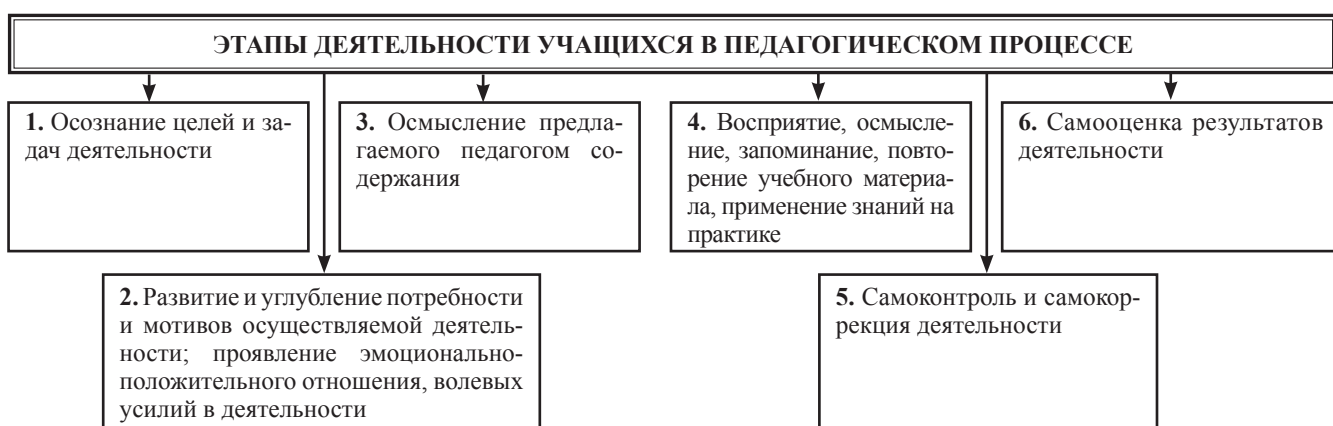


Схема 24



5. Технологии целеполагания, мотивации, интериоризации, экстериоризации, проблематизации и рефлексии

Технология педагогического целеполагания — последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на определение, формулировку целей обучения, воспитания и развития учащихся. В контексте технологического подхода цель — это норма, предписывающее представление о результате или образ желаемого результата.

Педагогический процесс осуществляется как технология в том случае, если его цель и результат описываются *точно, конкретно, диагностично, операционально*. Цель, по утверждению В. П. Беспалько, диагностична, если есть строгое, точное описание формируемых знаний, умений, свойств личности, позволяющее отличить их от всех других; для выявления диагностируемых знаний, умений, свойств есть инструмент измерения их сформированности; имеется шкала для их оценки. Цель задана *операционально*, если в ее формулировке имеется указание на средства достижения этой цели. Всякая диагностично и операционально заданная цель называется *задачей*. М. В. Кларин охарактеризовал возможные (типичные) способы постановки задач обучения, встречающиеся в школьной практике (см. таблицу 6, с. 21).

Цель и задачи урока должны по возможности отражать предполагаемые изменения в знаниях учащихся, в их отношениях к миру и себе, в практических умениях и навыках. Эффективность урока в целом оценивается в первую очередь по тому факту, в какой степени решены задачи урока.

Практическую работу по целеполаганию учитель начинает с определения *главной дидактической цели урока*. Для ее постановки необходимо осуществить анализ содержания учебного материала всей темы и распределить его изучение по урокам. Главная дидактическая цель урока предполагает постановку и решение задач обучения, воспитания, развития (см. схему 25, с. 21).

В педагогике (И. П. Подласый и другие) определены требования к формулировке задач урока на основе его главной дидактической цели, из которых вытекают правила постановки задач урока (см. схему 26, с. 21).

Способ постановки задач	Описание способа постановки задач
Определение задач через изучаемое содержание	Указывается та область знаний, которая изучается на уроке (например, изучить содержание глав произведения, правило русского языка). Этот способ не позволяет в дальнейшем судить о том, насколько эти задачи решены
Определение задач через деятельность учителя	Учитель планирует собственную деятельность (познакомить учащихся с..., объяснить..., продемонстрировать...). Не предусматривается указание на результаты обучения
Постановка задач через внутренние процессы личностного развития ученика	Такой способ (формировать умение наблюдать, анализировать или развивать интерес к...) возможен для постановки задач в процессе изучения крупной темы, раздела учебной программы. В таких задачах нет конкретности
Постановка задач через учебную деятельность ученика	Не указываются результаты обучения (анализ содержания произведения, выполнение упражнений на шведской стенке и т. п.)
Формулировка задач обучения как ожидаемых (промежуточных) результатов обучения, выраженных в действиях ученика	Наиболее технологичный способ в случае, если учитель или другой эксперт может надежно опознать результаты обучения

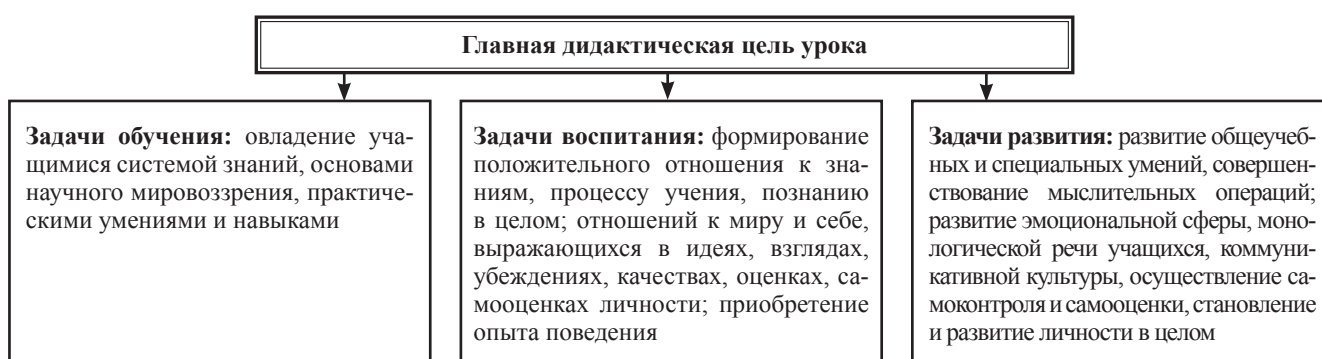


Схема 25

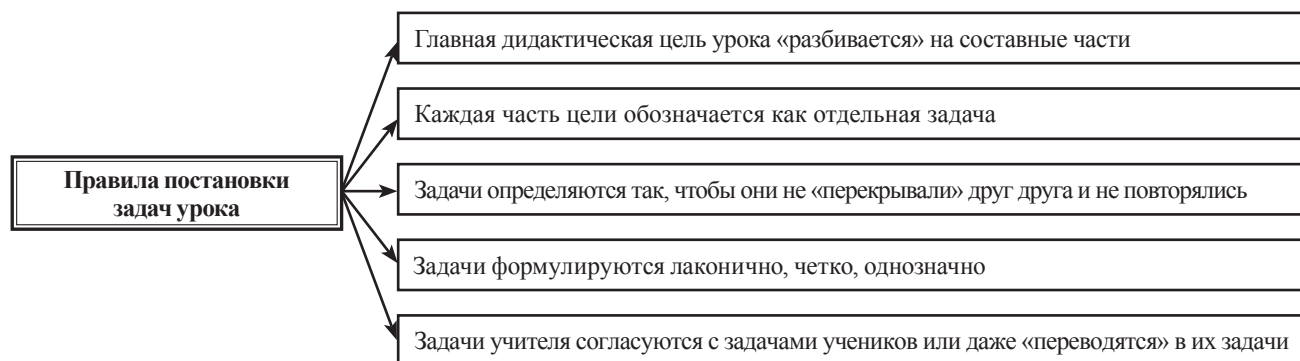


Схема 26

Свою специфику имеет технология целеполагания в процессе воспитания. Она может быть представлена последовательностью этапов (см. таблицу 7).

Таблица 7

Этапы целеполагания	Содержание этапа
1. Диагностический этап	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение состояния воспитательного процесса. 2. Выявление возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их уровня воспитанности. 3. Изучение результатов педагогической деятельности на предыдущем этапе воспитания
2. Аналитический этап	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ целей воспитания (в обществе, в данном регионе, школе, первичном коллективе). 2. Анализ воспитательного потенциала первичного коллектива, школы, микрорайона, города

Этапы целеполагания	Содержание этапа
3. Моделирование	1. Соотнесение целей воспитания с готовностью ученического коллектива к их достижению. 2. Формулирование первого варианта педагогической цели
4. Коллективное целеполагание	1. Трансформация цели педагога в цели воспитанников. 2. Вовлечение воспитанников в процесс выработки и коррекции целей
5. Уточнение	1. Анализ результатов деятельности воспитанников на этапе коллективного целеполагания. 2. Формулирование цели с учетом интересов всех субъектов педагогического процесса

Без актуализации у школьников определенных потребностей, положительной мотивации, побуждающей их к тем или иным видам деятельности, невозможно осуществлять успешный, с точки зрения поставленных педагогических целей и задач, учебно-воспитательный процесс. Мотивацию образуют потребности, интересы, цели, идеалы — все то, что является движущими силами поведения. *Технология формирования положительной мотивации учебно-познавательной и других видов деятельности* учащихся может быть охарактеризована как система действий педагога, направленных на формирование и развитие этой мотивации.

Все способы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности условно можно разделить на три группы (по И. З. Гликману): 1) связанные с лучшим удовлетворением врожденной познавательной потребности, которая есть у каждого ребенка, посредством продуманной более эффективной организации обучения (см. таблицу 8); 2) ориентированные на удовлетворение других потребностей учащихся; 3) направленные на создание общих благоприятных условий для протекания учебно-воспитательного процесса.

Таблица 8

Продуманная организация обучения предполагает:							
четкое структурирование учебного материала	логичное, контрастное, яркое, увлекательное изложение учебного материала, дополненное наглядными образами	ритмичное чередование разных по напряженности умственных и практических действий	организацию ситуаций постепенного оперирования знаниями, применения их на практике	самостоятельный поиск и исследование научных проблем	применение активных методов и форм педагогического процесса	выполнение творческих заданий	использование воображения, средств искусства и др.

Ко второй группе способов относятся: новизна учебного материала и характера учебно-познавательной деятельности; необычность подачи материала и его противоречивость (проблемность); включение элементов проблемно-исследовательской деятельности; практическая значимость и польза знаний для самих учащихся; создание ситуаций успеха; опора на возрастные, гендерные и индивидуальные потребности школьников и другое.

Положительная мотивация учебной деятельности школьников зависит также от окружающих условий (3-я группа способов); к ним относятся: эстетическая привлекательность школьных помещений, удовлетворяющая потребности учащихся и педагогов в упорядоченности и гармонии окружающей среды, профилактика переутомления, снятие психического напряжения, отдых от умственной деятельности, уважение к личности ученика, обстановка сотрудничества, разнообразная внеучебная деятельность, действенное ученическое самоуправление и другое.

Не менее важно сформировать *положительную мотивацию воспитывающей деятельности школьников*. Соответствующая технология реализуется с учетом определенных требований к ее организации (см. схему 27, с. 23) методами стимулирования и мотивации деятельности и поведения (создание ситуаций успеха, эмоционально-нравственных переживаний, перспектива, соревнование, сюжетно-ролевые игры, поощрение, порицание, пример, убеждение, внушение, заражение и другие.).

Интериоризация (от лат. interior — «внутренний») — формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом. *Экстериоризация* (от лат. exterior — «наружный», «внешний») — процесс, обратный интериоризации, означающий переход действия из внутреннего во внешний план, порождения внешних действий, высказываний на основе преобразования ряда внутренних структур человеческой психики.

В психологию понятие интериоризации было введено Ж. Пиаже, Л. С. Выготским и другими. Так, по мнению Л. С. Выготского, всякая функция психики человека первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми, как трудовая или иная деятельность и лишь затем в результате интериоризации становится компонентом психики человека. В последующем процесс интериоризации был изучен П. Я. Гальпериным, Н. Ф. Талызиной, создавшими теорию поэтапного формирования умственных действий. В основе

теории лежит положение о том, что умственное развитие, усвоение умений и навыков происходит путем поэтапного перехода «материальной (внешней) деятельности во внутренний умственный план», то есть в результате интериоризации.

Авторы теории предложили алгоритм поэтапного управления формированием умственных действий, который может рассматриваться как технология (см. таблицу 9).

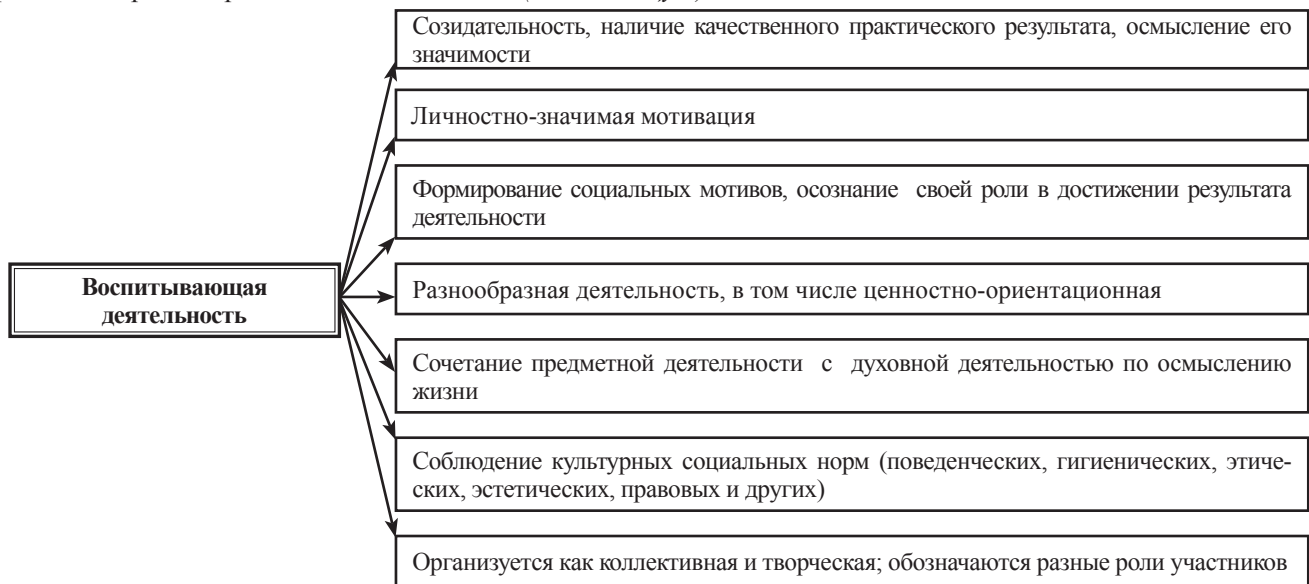


Схема 27

Таблица 9

Этапы	Содержание этапа
1. Ознакомительный	Учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия. Им показывают, на что следует ориентироваться при выполнении действия, как его выполнять
2. Этап материального (материализованного действия)	Учащиеся выполняют действие во внешней, материальной, развернутой форме (в младших классах, например, счет с помощью палочек). В подростковом и старшем школьном возрасте в качестве материальных предметов могут выступать изображения — символы, схемы, чертежи, описания и т. п. На данном этапе учащиеся усваивают содержание действия (состав операций, правила выполнения); педагог осуществляет контроль выполнения каждой операции и действия в целом
3. Этап громкоречевого действия (внешнеречевой)	Все элементы действия представлены в форме внешней (устной или письменной) речи. Действие проходит дальнейшее обобщение, сокращение, но еще не является автоматизированным. Громкоречевое действие — обязательный этап процесса обучения. (Нередко ребенок заучивает правило, не умея им пользоваться, или, наоборот, совершает практическое действие, не умея его объяснить)
4. Этап «внешней речи про себя»	Учащиеся выполняют действие, проговаривая его про себя. Действие еще больше обобщается и становится еще более «свернутым»
5. Умственный этап	Действие выполняется в форме внутренней речи. Оно представляет собой обобщенный, сокращенный, автоматический или даже подсознательный процесс (навык)

Многие известные педагоги (С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и другие) применяют опорные сигналы, таблицы, конспекты, по которым учащиеся воспроизводят и усваивают учебный материал, проходя при этом все описанные выше этапы перевода материализованного громкоречевого действия во внутреннюю речь, а затем и в умственное действие.

Примером технологии экстериоризации как процесса объективизации мысли может быть воспроизведение информации, переработанной и усвоенной учащимися (по Г. Н. Петровскому). При простом воспроизведении информации ученик, как правило, пересказывает усвоенный текст, и его ответ оценивается по степени близости изложения к оригиналу. Простой пересказ требует наличия некоторой логической организации материала и достаточного объема оперативной памяти, однако он не свидетельствует ни о переходе учебного материала в долговременную память, ни о глубоком его усвоении. Поэтому простой пересказ — это первый этап работы над усвоением информации, хотя в реальной практике нередко процесс овладения материалом им ограничивается. Встречаются учащиеся с недостаточным объемом оперативной памяти, для которых пересказ является

затруднительным учебным действием. Им можно помочь, представив информацию в виде систематизированных вспомогательных материалов (планов-конспектов, структурно-логических схем, опорно-знаковых конспектов и т. д.). Более эффективным средством организации познавательной деятельности учащегося является *воспроизведение предварительно переструктурированной информации*. Переструктурирование информации означает ее организацию на новой логической основе или изложение информации в иной последовательности.

Сущность технологии проблематизации заключается в осуществлении педагогом системы действий, в которых организуемая им объективная проблемная ситуация становится субъективной проблемной ситуацией учащихся и присваивается ими в форме некоторой проблемы, подлежащей решению. *Проблемная ситуация* — определенное психическое состояние, интеллектуальное затруднение субъекта, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готового решения и которое требует усвоения новых знаний и способов деятельности. Проблемная ситуация — это противоречие (конфликт) между знанием (прошлым опытом) и незнанием, как объяснить новые явления. Для создания проблемной ситуации и решения проблемы необходимы следующие условия (по И. А. Зимней): соотношение данного и искомого, познавательная потребность субъекта, а также его определенные интеллектуальные, операциональные и другие возможности (способности) решать данную проблему. Проектирование проблемных ситуаций осуществляется с учетом их типов (см. схему 28).

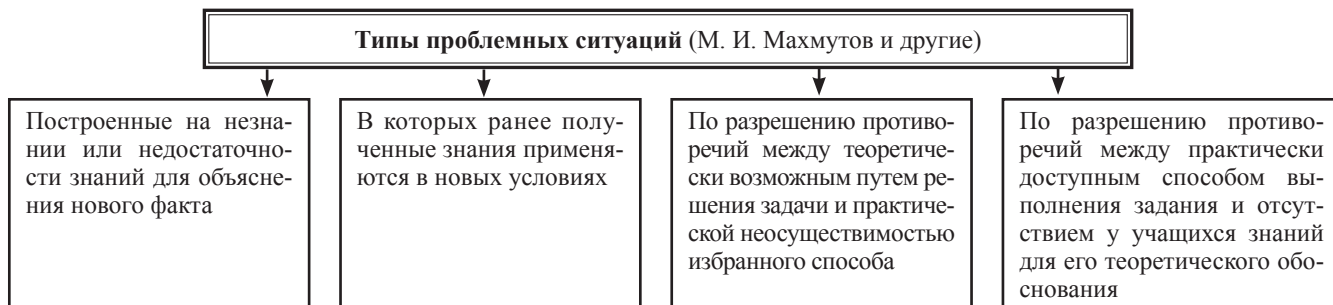


Схема 28

Применяются разные методы и приемы создания проблемных ситуаций (см. тему 4, схема 44, с. 41).

Рефлексия в педагогическом процессе — это процесс и результат фиксирования участниками педагогического взаимодействия состояния своего развития, саморазвития и определения причин этого (С. С. Кашлев). Реализуя технологию рефлексии, педагог анализирует деятельность учащихся, собственную воспитательную деятельность и преподавание, а также взаимодействие с учащимися. Соответственно, учащиеся анализируют собственную деятельность, деятельность педагога и взаимодействие с ним. *Технология рефлексии* осуществляется в ходе педагогического взаимодействия или в конце его и включает три основных компонента (по С. С. Кашлеву): фиксирование состояния развития в эмоционально-чувственной, мотивационной, когнитивной, нравственной и других сферах; определение причин этого состояния (успешность деятельности, интересное содержание, значимость обсуждаемых проблем и т. п.); оценка продуктивности своего развития в результате состоявшегося педагогического взаимодействия.

Этапы технологии организации рефлексивной деятельности учащихся представлены в схеме 29 (по Е. В. Попковой).

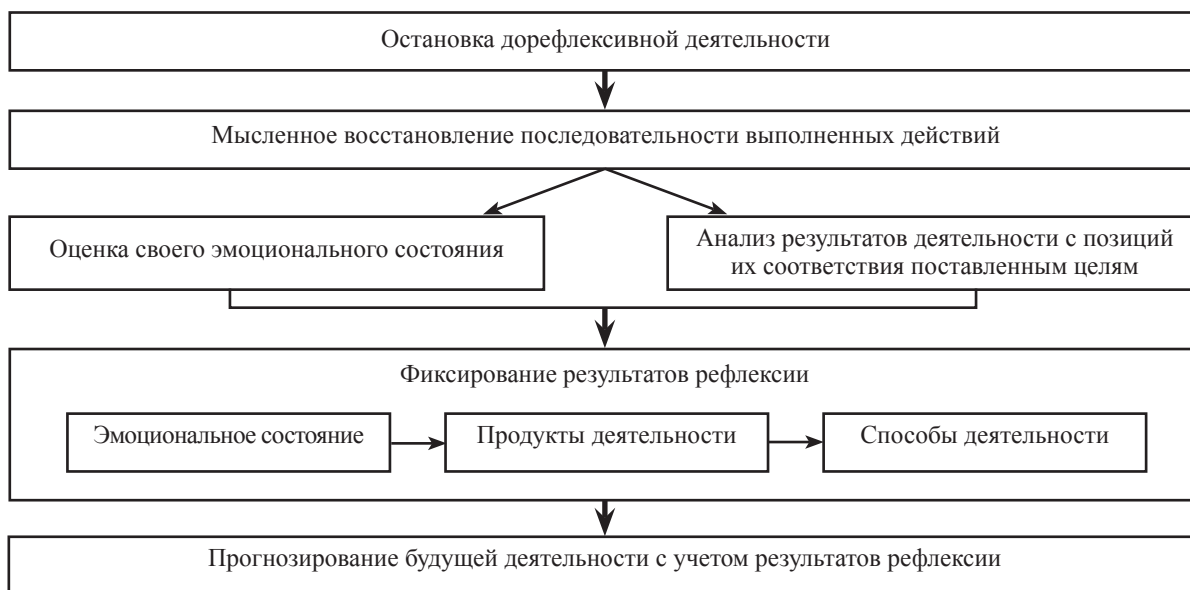


Схема 29

В ходе рефлексивной деятельности у школьников формируются умения анализировать и оценивать собственные действия (тип, смысл, способы осуществления, результаты, возникшие проблемы и пути их решения) и состояние, осознание своей индивидуальности, умения корректировать индивидуальную образовательную траекторию. Эффективными *методами организации рефлексивной деятельности* учащихся являются рефлексивно-аналитическая беседа, метод вживания, анализ морального и иного выбора, полилог, дискуссия и др.; *формами* — семинар, заседание клуба знатоков, конференция, устный журнал, экскурсия и др.; *технологиями* — личностно ориентированные (проектная, кооперативная и другие), игровая, проблемная и др. В педагогической практике широко применяются следующие технологии рефлексии: «Рефлексивный круг», «Рефлексивная мишень», «Мини-сочинение», «Ключевое слово», «Зарядка», «Цепочка пожеланий», «Заверши фразу» и др. (по В. В. Кашлеву).

Отличительной чертой педагогической рефлексии является то, что рефлексивная деятельность учащихся организуется педагогом. Ситуации рефлексии выступают обязательными элементами современного урока, других форм педагогического процесса. В процессе рефлексии учащимся, например, предлагается назвать основные этапы деятельности, удачные методы или приемы, которые привели к успеху, что понравилось, вызвало интерес, что необходимо изменить в деятельности, что каждый понял или чему научился, причины неудач и т. п.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие подходы к классификации педагогических технологий существуют в педагогике? Назовите группы педагогических технологий, которые, по вашему мнению, особенно важно и необходимо знать педагогу-практику? Обоснуйте свой выбор.

2. Назовите критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий.

3. Опишите: а) общий алгоритм освоения и включения педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс; б) процедуру моделирования системы педагогических технологий.

4. Охарактеризуйте проектирование как вид педагогической деятельности. Каковы его этапы, объекты и возможные формы?

5. Докажите, что педагогическая диагностика — необходимый компонент педагогического проектирования. Опишите логику и процедуру педагогической диагностики.

6. Представьте технологию (общий алгоритм) осуществления педагогического процесса в виде последовательности этапов деятельности педагога и деятельности учащихся.

7. Почему без диагностично и операционально поставленных целей невозможно осуществить педагогический процесс как технологию? Назовите признаки таких педагогических целей.

8. Дайте краткую характеристику технологий целеполагания в процессе обучения и в процессе воспитания, раскройте их специфику.

9. Обоснуйте важность и необходимость системы действий педагога, направленной на формирование положительной мотивации учебно-познавательной и других видов деятельности школьников. Какие методы и приемы работы педагога в данном направлении вам известны?

10. Раскройте сущность процессов интериоризации и экстериоризации. Опишите алгоритм поэтапного управления формированием умственных действий.

11. Назовите типы проблемных ситуаций и условия, необходимые для их создания. Какие методы и приемы применяются с целью проблематизации учебно-воспитательного процесса и его содержания?

12. Почему ситуации рефлексии выступают обязательными элементами современного урока и других форм педагогического процесса? Опишите этапы технологии организации рефлексивной деятельности учащихся.

Глоссарий

□ **Педагогическое проектирование** — необходимый начальный этап в организации педагогического процесса, связанный с предварительной разработкой основных деталей предстоящего взаимодействия педагогов и учащихся.

□ **Педагогическая диагностика** — процесс изучения изменения состояния участников педагогического процесса, самой педагогической деятельности и педагогического взаимодействия.

□ **Педагогическое прогнозирование** — предвидение будущего состояния объекта проектирования (педагогического процесса) на основе анализа социокультурной ситуации, педагогической теории и практики, а также данных педагогической диагностики.

□ **Педагогическое моделирование** — разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов, ситуаций и основных путей их достижения. Реализуется через воспроизведение характеристик некоторого педагогического явления на другом объекте (модели), специально созданном для его изучения.

□ **Создание педагогического проекта (собственно педагогическое проектирование)** — дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

□ **Педагогическое конструирование** — дальнейшая детализация созданного проекта для использования его в конкретных условиях реальными участниками педагогического процесса.

□ **Технология осуществления педагогического процесса** — совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации разнообразных видов деятельности учащихся, стимулирования их активности, регулирования и корректирования хода педагогического процесса, его текущего контроля.

□ **Технология педагогического целеполагания** — система действий педагога, направленная на определение, формулировку целей обучения, воспитания и развития учащихся.

□ **Цель (в контексте технологического подхода)** — норма, предписывающая представление о результате, или образ желаемого результата.

□ **Технология формирования положительной мотивации учебно-познавательной и других видов деятельности школьников** — система действий педагога, направленных на формирование и развитие этой мотивации.

□ **Интериоризация** — процесс формирования внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом.

□ **Экстериоризация** — процесс обратный интериоризации, означающий переход действия из внутреннего во внешний план, порождение внешних действий, высказываний и т. д. на основе преобразования ряда внутренних структур человеческой психики.

□ **Технология проблематизации** — осуществление педагогом системы действий, в которых организуемая им объективная проблемная ситуация, становится субъективной проблемной ситуацией учащихся и присваивается ими в форме некоторой проблемы, подлежащей решению.

□ **Проблемная ситуация** — определенное психическое состояние, интеллектуальное затруднение субъекта, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готового решения и которое требует усвоения новых знаний и способов деятельности.

□ **Рефлексия в педагогическом процессе** — процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и определения причин этого.

ТЕМА 3

ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Учить и воспитать всех сразу нельзя. Ювелирная работа по созданию личности требует от взрослого индивидуального подхода...

Серийное производство в воспитании себя не оправдало.

Е. Л. Кононенко



Основные вопросы

1. Личностно ориентированный подход в педагогике. Технологии личностно ориентированного обучения.
2. Педагогика сотрудничества: концептуальные основы, дидактический активизирующий и развивающие комплексы.
3. Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили.
4. Развивающее обучение в образовательном процессе.
5. Система развивающего обучения Л. В. Занкова.
6. Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова.



Рекомендуемая литература

1. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Пеленг, 1996. — 144 с.
2. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. — Минск : Сэр-Вит, 2004. — С. 20—37.
3. Личностно ориентированная технология Дальтон : история, принципы и организация работы / Ю. Л. Загуменнов, В. В. Селищев, Л. В. Шелкович [и др.] ; под ред. Ю. Л. Загуменнова. — Минск : Асар, 1998. — 152 с.
4. Педагогические технологии : учеб. пособие для студ. пед. специальностей / [под общ. ред. В. С. Кукушина]. — Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2002. — С. 65—74; 237—246.
5. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1988. — С. 9—101; 205—271.
6. Прокопьев, И. И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб. пособие / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. — Минск : ТетраСистемс, 2002. — С. 422—429; 433—449.
7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — С. 39—44; 180—200.
8. Ситаров, В. А. Дидактика / В. А. Ситаров ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — С. 262—300.
9. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — С. 185—213.
10. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 1996. — 96 с.



1. Личностно ориентированный подход в педагогике. Технологии личностно ориентированного обучения

Теория личностно ориентированного обучения, которая стала разрабатываться в 90-е годы XX века, является воплощением идей гуманистической философии, психологии (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс и другие) и педагогики (М. Монтень, Ж. Ж. Руссо, Д. Дьюи, М. Монтессори, С. Френе, Я. Корчак, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и другие). Большой вклад в разработку теории и технологий личностно ориентированного обучения внесли российские педагоги-новаторы 60—80-х годов XX века (И. П. Иванов, В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, Н. Н. Палтышев, М. П. Щетинин, Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков и другие). Современными исследователями личностно ориентированного образования являются

ученые-педагоги Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и другие. Главную особенность личностно ориентированного подхода в педагогике составляет признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса. «В центре внимания педагога — уникальная целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях» [4, с. 65—66].

В личностно ориентированном образовательном процессе человек овладевает не только опытом применения знаний, способами решения познавательных и практических задач, творческим опытом, но и опытом «*быть личностью*» в смысле выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и других). В наиболее общем виде *цель личностно ориентированного образования* — создание условий, способствующих тому, чтобы при освоении любого компонента содержания образования развивалась сфера личностных функций индивида (В. В. Сериков); развитие индивидуальности ученика (И. С. Якиманская).

В педагогике (А. В. Хуторской и другие) охарактеризованы принципы обучения, которые наряду с метапринципами педагогического процесса (культуросообразности, природосообразности и др.), а также традиционными принципами обучения и воспитания характерны для *личностно ориентированных технологий обучения* (см. таблицу 10).

Таблица 10

Принцип	Что предписывает
Принцип субъектности	Рассматривать ученика не как объект воздействий со стороны учителя, а как субъекта учебно-познавательной деятельности, собственной жизнедеятельности и культуры в целом; не заменять, а использовать, адаптировать и насыщать новым смыслом личностный (субъектный) опыт ученика в процессе обучения и воспитания
Принцип личностного целеполагания	Создавать условия для самоопределения учащихся по отношению к изучаемому материалу, своим результатам обучения, в ходе которого учащиеся принимают ответственность за достижение целей обучения, приобретают навыки целеполагания
Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории	Создавать условия для реализации учащимися своего права выбирать смысл, цели, содержание, темп, методы, средства, формы, критерии, оценки обучения; создавать собственные образовательные продукты, получая соответствующее развитие
Принцип метапредметных основ образовательного процесса	Выходить за рамки своей учебной дисциплины, изучая с учащимися фундаментальные образовательные объекты (закон, формула, экология и т. д.); способствовать тому, чтобы они овладевали способами мышления и деятельности
Принцип продуктивности обучения	Рассматривать создание учащимися разнообразных когнитивных, творческих, оргдеятельностных продуктов, отличающихся от общепринятых образцов, как ценность образовательного процесса
Принцип первичности образовательной продукции учащихся	Создавать условия для того, чтобы личностное содержание образования (идеи, версии, гипотезы, интерпретации и т. п.) опережало изучение общепринятых научных и культурных образцов
Принцип развивающего характера обучения	Осуществлять обучение в зоне ближайшего развития ученика; создавать условия для овладения учениками не только системой знаний и умений, но и способами мышления и деятельности
Принцип вариативности	Обеспечивать разнообразие содержания, методов и форм организации обучения и воспитания
Принцип сотрудничества	Формировать учащегося как субъекта учебно-познавательной деятельности путем включения его в совместную деятельность с другими участниками учебного процесса, для которой характерны: четкое осознание единства целей, разграничение функций сотрудничающих сторон, взаимная помощь в реализации целей, взаимное делегирование полномочий
Принцип системно-ситуационного управления учебно-познавательной деятельностью	Проектировать учебно-воспитательный процесс как последовательность ситуаций, в которых учащиеся ставят проблему, ищут ее решение, создают свой образовательный продукт, находятся в творческом поиске, соотносят свои результаты с аналогами; осуществлять постоянную обратную связь, рефлексивную индивидуальную, групповую и коллективную учебно-познавательную деятельность, оперативную коррекцию педагогической деятельности
Принцип образовательной рефлексии	Осуществлять рефлексивную деятельность: осознавать себя в образовательном процессе, то есть смыслы, способы и результаты своей деятельности, обнаруживать затруднения и проблемы и т. д.
Принцип психотерапевтического характера взаимодействия	Создавать положительный эмоциональный фон в ходе обучения и воспитания; вовлекать учащихся в диалог, дискуссию, смысловое творчество, которые способствуют социализации личности, формированию умений представить свою позицию, воспринимать позицию партнера и т. п.

Для осуществления технологий личностно ориентированного обучения необходим учитель с соответствующими личностно-профессиональными качествами (по Ю. В. Бондаревской). Таковыми являются: ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству; гуманная педагогическая позиция; проявление заботы об экологии детства, сохранении физического и духовного здоровья детей, развитии и поддержке индивидуальности каждого ребенка; умение создавать, постоянно обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную

среду; умение придавать личностно-смысловую направленность содержанию обучения; умение направлять в личностно-развивающее русло разнообразные педагогические технологии и другие.

Каким образом учитель может реализовать идеи личностно ориентированного образования на уроке? Чтобы ответить на этот вопрос, сравним традиционный и личностно ориентированный урок по критериям, предложенным Н. И. Запрудским: по целям, содержанию образования, методам организации, осуществления, мотивации, стимулирования и контроля (самоконтроля) учебно-познавательной деятельности (см. таблицу 11).

Таблица 11

Компоненты урока	Традиционный урок	Личностно ориентированный урок
Цели	Формулирует и предъявляет учитель. Цели определяются учителем через изучаемое содержание или его деятельность	Учащиеся участвуют в определении целей урока. Для этого педагог специально создает ситуации затруднения или неопределенности в деятельности, ситуации выбора и т. п. Цели определяются учителем посредством планирования ситуаций, в которых создаются условия для развития умений целеполагания и других качеств личности школьника
Содержание образования	Содержание учебного предмета, то есть совокупность знаний и умений, предусмотренных учебной программой	Знания являются средством развития опыта и самоопределения в разных сферах жизнедеятельности, формирования базовой культуры личности. Этот опыт и компоненты базовой культуры и являются содержанием образования. При этом усваиваются и сами предметные знания
Методы мотивации и стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся	Преобладает внешняя мотивация: убеждение в важности и значимости знаний. Используются чаще всего традиционные методы: предъявление требований, упражнения в выполнении, поощрение, порицание, соревнование и т. п.	Преобладает внутренняя мотивация, в основе которой познавательные и коммуникативные потребности учащихся. Учителем создаются ситуации, мотивирующие учебную деятельность школьников. Сама деятельность становится мотивом для ее продолжения. Активно используется опора на жизненный опыт учащихся, отказ от отметок, самооценка, рефлексия деятельности
Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	Преобладают объяснительно-иллюстративные методы в рамках стандартного по структуре (комбинированного) урока	Используется вся совокупность известных методов. Урок организуется как последовательность образовательных ситуаций развивающего типа, в которых учащиеся осуществляют полный цикл деятельности от целеполагания до рефлексии
Методы контроля и самоконтроля	Преобладают традиционные методы контроля: индивидуальный или фронтальный опрос в начале урока, письменная контрольная работа по завершении темы. Контроль эпизодичен, его содержание и нередко сроки неизвестны учащимся. Может применяться поурочный балл и рейтинговая система	Преобладают диагностическая и коррекционная функции контроля. Учитель создает ситуации для самоконтроля и коррекции знаний и деятельности, обеспечивает гласность сроков и содержания контроля. Полученные результаты сопоставляются с индивидуальными целями учащихся, оценивается степень образовательного приращения учащихся. Отметки выставляются, как правило, по завершении темы

Примерами систем и технологий личностно ориентированного обучения являются: технологии педагогики сотрудничества, технология французских мастерских, технология кооперативного обучения, Дальтон-технология и другие.



2. Педагогика сотрудничества: концептуальные основы, дидактический активизирующий и развивающие комплексы

Свои основные идеи учителя-новаторы впервые изложили в совместно разработанном документе под названием «Педагогика сотрудничества», который был опубликован в «Учительской газете» 19 октября 1986 года. С тех пор представляемое ими направление в образовательной теории и практике называется *педагогикой сотрудничества*.

Сотрудничество — стержневое понятие гуманно-личностных технологий. Оно трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, совместного анализа хода и результатов этой деятельности (по Г. К. Селевко). *Принцип сотрудничества* распространяется на все виды отношений субъектов педагогического процесса. Отношение «учитель — ученик» реализуется в формах сотоварищества, партнерства, союза старшего и более опытного с младшим, менее опытным (но обладающим преимуществами молодости); отношение «ученик — ученик» — в общей жизнедеятельности школьных коллективов в формах содружества, соучастия, сопереживания, сотворчества, соуправления. Кроме того, отношения сотрудничества устанавливаются между администрацией, учителями, учащимися, а также между школьным коллективом и окружающей социальной средой (семьей, общественными, трудовыми организациями и др.). Раскроем фундаментальные идеи педагогики сотрудничества (см. таблицу 12, с. 29).

Гуманно-личностный подход к ученику	Содержание обучения как средство развития личности	Превращение «школы знания» в «школу воспитания»	Педагогизация окружающей среды
<ul style="list-style-type: none"> □ Личностная направленность учебно-воспитательного процесса школы, признание личности как цели образования. □ Гуманизация и демократизация педагогических отношений; отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в обучении и воспитании. □ Осознание необходимости и важности формирования положительной Я-концепции у субъектов педагогического процесса 	<ul style="list-style-type: none"> □ Содержание обучения не является самодовлеющей целью школы; особый упор делается на формирование обобщенных знаний, умений, навыков, способов мышления. □ Важными принципами обучения являются вариативность, дифференциация и интеграция. □ Используется положительная стимуляция учебно-познавательной деятельности учащихся. □ Авторские дидактические идеи педагогов-новаторов («опорные сигналы» В. Ф. Шаталова, «опережающее обучение» С. Н. Лысенковой, «развитие творческих и исполнительских способностей учащихся» И. П. Волкова, «литература как человековедение» Е. Н. Ильина и другие) и усовершенствованные ими методы и формы учебно-воспитательного процесса составили дидактический активизирующий и развивающий комплекс педагогики сотрудничества 	<ul style="list-style-type: none"> Концепция воспитания основывается на идеях: □ актуализации личности ученика; □ формирования общечеловеческих ценностей; □ развития способностей детей; □ сочетания коллективного и индивидуального воспитания; □ постановки «трудной цели»; □ возрождения национальных и культурных традиций 	<ul style="list-style-type: none"> □ Школа занимает ведущее положение среди других институтов воспитания. □ Результаты воспитания определяются совместными действиями школы, семьи и социального окружения. □ Компетентное управление школой, сотрудничество с родителями и другими институтами социализации, деятельность которых должна быть организована с позиций педагогической целесообразности

Рассмотрим, как реализовались идеи педагогики сотрудничества в технологиях обучения учителей-новаторов Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой.

Основной особенностью авторской методики преподавания литературы, разработанной учителем из Санкт-Петербурга Е. Н. Ильиным, является реализация на уроке *принципа обучающего воспитания*. Он убежден, что результаты урока измеряются не только учебными показателями, но прежде и больше — морально-этическим, душевным настроем ученика, самой его готовностью и в жизни быть таким, как в классе. Личностный подход как принцип педагогики Е. Н. Ильин выразил формулой: «любить — понимать — принимать — сострадать — помогать». Урок литературы строится по законам искусства, так как его основой выступает художественный анализ художественного произведения, при этом срабатывает «закон трех О: очаровать книгой, окрылить героем, обворожить писателем». В технологии Е. Н. Ильина урок литературы предстает в нескольких ипостасях (см. схему 30).

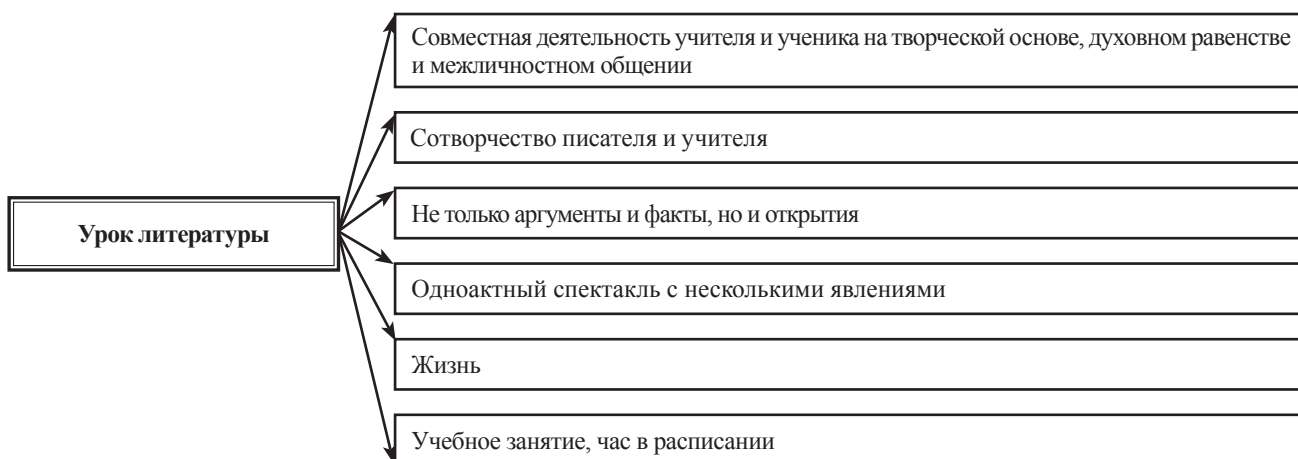


Схема 30

По убеждению Е. Н. Ильина, каждое художественное произведение, включенное в учебную программу, содержит большое количество нравственных проблем. Поэтому ведущим методом обучения является метод постановки вопросов-проблем нравственного характера. Используя логику «деталь — вопрос — проблема», педагог создает проблемную ситуацию на уроке. При этом важно, чтобы вопрос был лично значимым (жгучим, злободневным) для современных учащихся, обращенным к конкретному ученику класса, а разрешение проблемы, содержащейся в вопросе, требовало бы тщательного изучения литературного произведения, учебника, дополнительной,

справочной литературы или других источников. Другой стороной технологии Е. Н. Ильина является изучение учащимися. Это помогает учителю понять, что необходимо каждому из них для дальнейшего нравственного развития, а затем «устроить неожиданную встречу с литературным двойником».

Разрешение вопросов-проблем Е. Н. Ильин организует в форме группового поиска, обсуждения, дискуссии. Педагог считает, что многие функции учителя можно и нужно передавать учащимся. Это рождает у них чувство ответственности и требовательности к самим себе. Его ученики проверяют друг у друга тетради, сочинения, выполняют роли консультантов, рецензентов, осуществляют самооценку и т. п. В помощь им он разработал систему советов (например, как писать сочинения), таблицу проверочных знаков для рецензирования сочинений и т. п.

Центральная идея Е. Н. Ильина о воспитании в процессе обучения может быть с необходимыми дополнениями использована и в преподавании других учебных предметов.

Технологию обучения, разработанную учителем начальных классов средней школы № 587 г. Москвы С. Н. Лысенковой, характеризуют как *перспективно-опережающее обучение на основе «управления с помощью сигналов» (опорных схем) и «комментированного управления»*. Главная ценность опыта С. Н. Лысенковой состоит в открытии таких методов и приемов обучения, которые в сочетании с ее личностно-профессиональными качествами позволили ей решить задачу одновременного обучения детей с разным уровнем развития без дополнительных учебных занятий. *Целевые ориентации этой технологии:* достижение высоких показателей в обученности (знаниях, умениях и навыках) всех учащихся в соответствии с образовательными стандартами; успешное обучение, развитие и воспитание каждого ученика (развитие интеллектуальных способностей, мыслительных приемов, воспитание организованности, самостоятельности, ответственности, дисциплинированности, других нравственных качеств детей, гуманных взаимоотношений между ними и т. д.).

Основу концепции С. Н. Лысенковой составляют следующие теоретические положения:

□ Сочетание ранее приобретенных и новых знаний посредством опережающего, «пробно-порциального» включения последующего материала; открытие перспективы перед учащимися.

□ Последовательность, системность содержания учебного материала; оптимальное соотношение теоретических и прикладных знаний.

□ Особое внимание уделяется усвоению понятий и правил в процессе их применения, что исключает зазубривание; концентрация усилий на овладении трудными вопросами; развитие высокого темпа учебно-познавательной деятельности.

□ Дифференциация и индивидуализация обучения, доступность заданий для каждого; объяснение трудностей и ошибок, самоконтроль и самопроверка, развитие зоркости в восприятии и применении правил; постепенный переход к полной самостоятельности в учении.

□ Уважение личности ученика; стремление не допустить пробелов в учении, предупредить ошибки, укрепить уверенность в успехе, пробудить радость учения, устойчивое желание учиться.

□ Создание комфортной обстановки в классе: доброжелательность, взаимопомощь, взаимообучение (через знакомого ученика учить незнающего).

□ Учение школьника — его главный труд, поэтому методика обучения — это и методика воспитания. Учебный материал должен давать возможность на каждом уроке поразмышлять с учащимися на самые разные волнующие детей проблемы их повседневной жизни (о дружбе, отношении к окружающим людям, труду, природе, жизни класса, школы, страны и т. п.).

Перспективно-опережающее обучение, опорные схемы и «комментируемое управление» — «три кита» (С. Н. Лысенкова) рассматриваемой технологии (см. таблицу 13).

Таблица 13

Перспективно-опережающее обучение	Опорные схемы	«Комментируемое управление»
<p>С. Н. Лысенкова успешно реализовала в начальных классах идею Л. С. Выготского о необходимости обучения учащихся в «зоне ближайшего развития».</p> <p>Основной принцип С. Н. Лысенковой — «от перспективы к опережению». Перспективная подготовка заключается в попутном прохождении трудных тем путем их приближения к изучаемому на уроке материалу. После такой перспективной работы объяснение материала по этой теме носит характер обобщения и итогового закрепления и не занимает много времени</p>	<p>Серьезные затруднения учащиеся начальной школы испытывают при переходе от яркой, доступной наглядности к более сложному материалу, требующему умения рассуждать. Для того чтобы включить каждого ученика в активную познавательную деятельность на всех уроках, довести представления по изучаемой теме до формирования понятий и умений, С. Н. Лысенкова использует в своей работе опорные схемы (опоры). Это выводы, которые рождаются на глазах учеников в процессе объяснения и оформляются в виде таблиц, карточек, наборного полотна, чертежа, рисунка. Ученики избавляются от механического зазубривания правил и формулировок, так как усваивают их осмысленно: составляют правило или выполняют практическое задание по данной им схеме</p>	<p>«Комментируемое управление» объединяет три действия учащихся: «мыслю», «говорю», «записываю». Этот прием делает учебную деятельность детей осмысленной и обеспечивает обратную связь в обучении. Учитель контролирует уровень знаний учащихся, обеспечивает их продвижение в овладении знаниями и умениями, вовремя может заметить отставание и т. п. С помощью комментируемого управления развивается логика рассуждений, доказательность, самостоятельность мышления; ученик ставится в положение учителя, управляющего классом, задающего общий темп учебной работы; средний и слабый тянутся за сильным учеником</p>

Перспективно-опережающее обучение	Опорные схемы	«Комментируемое управление»
Учитель не только не чувствует недостаток времени на изучение тем, но и в некоторых случаях получает его избыток, что и является фактическим опережением в прохождении программы	Схема — алгоритм рассуждения и доказательства. После того как материал усвоен и приобретен навык работы, она становится ненужной и снимается. С помощью опор можно своевременно предупредить ошибку, проработать допущенную ошибку, провести профилактическое обобщенное повторение. Схемы выполняют свою функцию в том случае, если они постоянно подключаются к работе на уроке, а не висят как плакаты	Постепенно «комментируемое управление» переходит в доказательное комментирование — рассуждение в ходе выполнения учебного задания

«Киты» С. Н. Лысенковой применяются во взаимодействии с целым «шлейфом» методических приемов:

- В первом классе — без домашних заданий.
- Домашнее задание по новой теме дается тогда, когда оно становится доступным для самостоятельного выполнения каждым.
- Дифференцированный опрос: каждого ученика спрашивают в «его время» (тогда, когда он точно может ответить).
- Воспитание организованности в ребенке, формирование у него умений учиться.
- Взаимодействие с родителями.



3. Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили

В основу педагогической технологии академика Российской Академии образования, психолога и педагога Ш. А. Амонашвили положена *теория обучения на содержательно-оценочной основе*. В центре этой теории находится проблема формирования познавательной активности и самостоятельности школьников. По утверждению Ш. А. Амонашвили, отношение детей к учению зависит от характера процесса обучения, стиля общения педагога и детей, способов организации учебного материала и учебно-познавательной деятельности школьников, системы оценивания результатов обучения. В соответствии с этим определены *целевые ориентации* данной технологии (см. схему 31).



Схема 31

Рассмотрим концептуальные положения Ш. А. Амонашвили. Ребенок — целостная личность, которая стремится к развитию познавательных сил, к свободе и взрослению. Развитие познавательных сил мыслится Ш. А. Амонашвили как процесс преодоления все более усложняющихся препятствий. Содержание обучения предлагается школьнику учителем извне, но при определенных условиях ученик может принимать предложенную учебную задачу как свободно выбранную (см. схему 32).

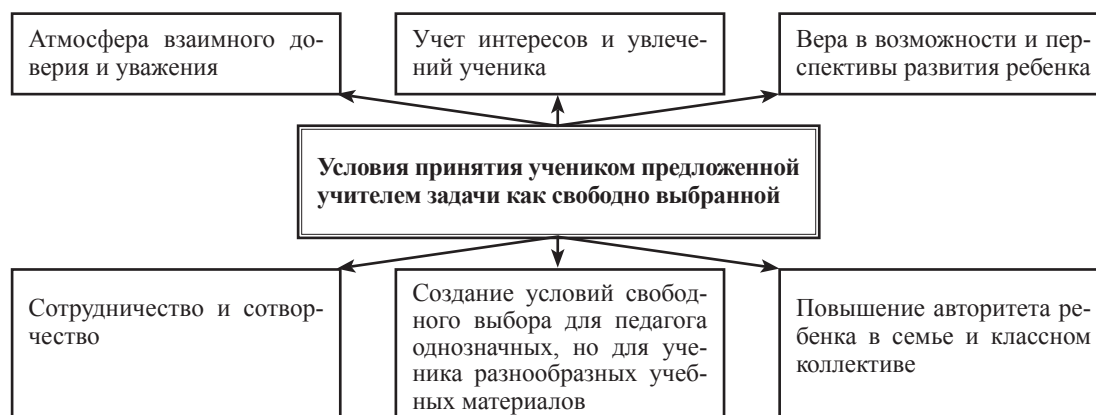


Схема 32

Основным свойством познавательной деятельности является стремление к новому, поэтому необходима целенаправленная и своевременная смена объектов познания, становящихся новыми для школьника и соприкасающихся с его прошлым опытом. При этом в *содержание обучения* Ш. А. Амонашвили включил такие компоненты: познавательное чтение, письменно-речевая деятельность, уроки родного языка («лингвистическое чутье»), постижение прекрасного (уроки о природе), математическое мышление и воображение, общение, иноязычная речь, умение планировать работу, духовная жизнь, смелость и выносливость, постижение красоты всего окружающего, в том числе искусство, шахматы и другое.

По мнению Амонашвили, учебно-познавательная деятельность имеет для школьника большой личностный смысл. Более того, ученик имеет потребность в успешной учебно-познавательной деятельности. Успех в учении — достижение лично и общественно значимой цели учебной деятельности — переживается им как удовольствие и радость. Наоборот, неуспех вызывает чувство неудовлетворенности и огорчения. Поэтому большое значение имеет, как будут оценены успехи и неудачи в учебно-познавательной деятельности ученика. Например, если оценка неуспеха сводится к выводу о неспособности ученика, а вместо сопереживания ему раздаются упреки и следует наказание, то такая оценка будет тормозить развитие школьника, не способствуя формированию положительных мотивов учебной деятельности.

В структуре учебно-познавательной деятельности Ш. А. Амонашвили выделил следующие компоненты: 1) осознание и принятие учеником учебно-познавательной задачи; 2) построение плана ее разрешения; 3) практическое разрешение задачи; 4) контроль над процессом разрешения задачи; 5) оценка результата в соответствии с эталоном (образцом результата учебно-познавательной деятельности); 6) постановка задач дальнейшего совершенствования приобретенных знаний и умений. Эта структура находит отражение и в структуре урока.

Важной задачей обучения Ш. А. Амонашвили считает формирование у школьников умений содержательной оценки учебной деятельности, то есть умений соотносить ход и результат этой деятельности с намеренным эталоном. Оценка не завершает процесс обучения, а сопровождает его на всех этапах. При этом эталонами могут быть: планы, схемы, образцы объектов и процессов, понятия, законы, правила, принципы, способы деятельности, идеалы и т. п. Это своеобразные опоры для оценивания. Контроль в обучении входит в оценочную деятельность и не имеет самостоятельного смысла. В традиционной же системе обучения контроль приобретает самостоятельное значение, что ведет, по мнению автора теории, к насаждению страха, погоне за отметками, к формированию отрицательной мотивации учения (только ради отметки, похвалы).

В рамках содержательной, стимулирующей оценки контроль служит средством выявления достижений и успехов школьников, а также их пробелов или ошибок. *Содержательная оценка* может быть двух видов: внешняя (коллективная оценка, взаимооценка, самооценка с педагогом и т. п.) и внутренняя (рефлекторная) — самооценка. Давая ребенку обстоятельные и развернутые положительные оценки, в том числе в экспрессивных формах, учитель открывает ему перспективу самосовершенствования, создает о нем позитивное оценочное мнение в классе, пробуждает в нем чувство собственного достоинства. Вера педагога в ребенка рождает в нем ответную уверенность в собственных силах, а значит, будущие его успехи. Постепенно ученик подводится к осознанию смысла учебно-познавательной деятельности как своего продвижения в развитии. А это ведет к содержательной самооценке и самокритике.

В настоящее время отдельные положения концепции Ш. Амонашвили легли в основу применяемого в начальной школе Беларуси (в первом и во втором классах) безотметочного обучения.



4. Развивающее обучение в образовательном процессе

У истоков теории развивающего обучения стоят И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский и другие педагоги прошлого. В XX веке ее разрабатывали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн и другие. Свое дальнейшее развитие теория развивающего обучения получила в трудах и экспериментальных исследованиях Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Н. А. Менчинской и других.

Проблема соотношения обучения и развития остается одной из важнейших проблем педагогики. Существует *три основные точки зрения* по поводу ее решения (см. таблицу 14).

Таблица 14

«Обучение и развитие — тождественные процессы»	«Развитие создает возможности, обучение их реализует»	«Обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования» (Л. С. Выготский)
Обучение и есть развитие. Так считали, например, В. Джемс, Э. Торндайк	Развитие идет впереди обучения, определяя его; обучение подчиняется законам развития. Странники концепции «обучаемого развития» (термин Г. К. Селевко) — Ж. Пиаже, З. Фрейд, Д. Дьюи и другие — утверждали, в частности, что обучение должно опираться исключительно на генетически вызревающие структуры интеллекта ребенка, то есть, по образному выражению Л. С. Выготского, идти «в хвосте развития». Обучение надстраивается над развитием, как бы «обучая» его	Концепция развития психики под воздействием обучения разрабатывалась психологом Л. С. Выготским. Если «обучение идет впереди развития», то оно создает «зону ближайшего развития», в которой происходит развитие высших психических процессов (мышления, памяти, внимания и других), формирование знаний, умений, способностей ребенка в сотрудничестве со взрослыми и сверстниками. Нередко обучение осуществляется в зоне актуального развития или отстает от нее. В этом случае оно не только не работает на развитие ребенка, но даже тормозит его

Термин «развивающее обучение» предложен российским психологом В. В. Давыдовым. Исследователями выявлены основные условия реализации развивающего обучения (см. схему 33).

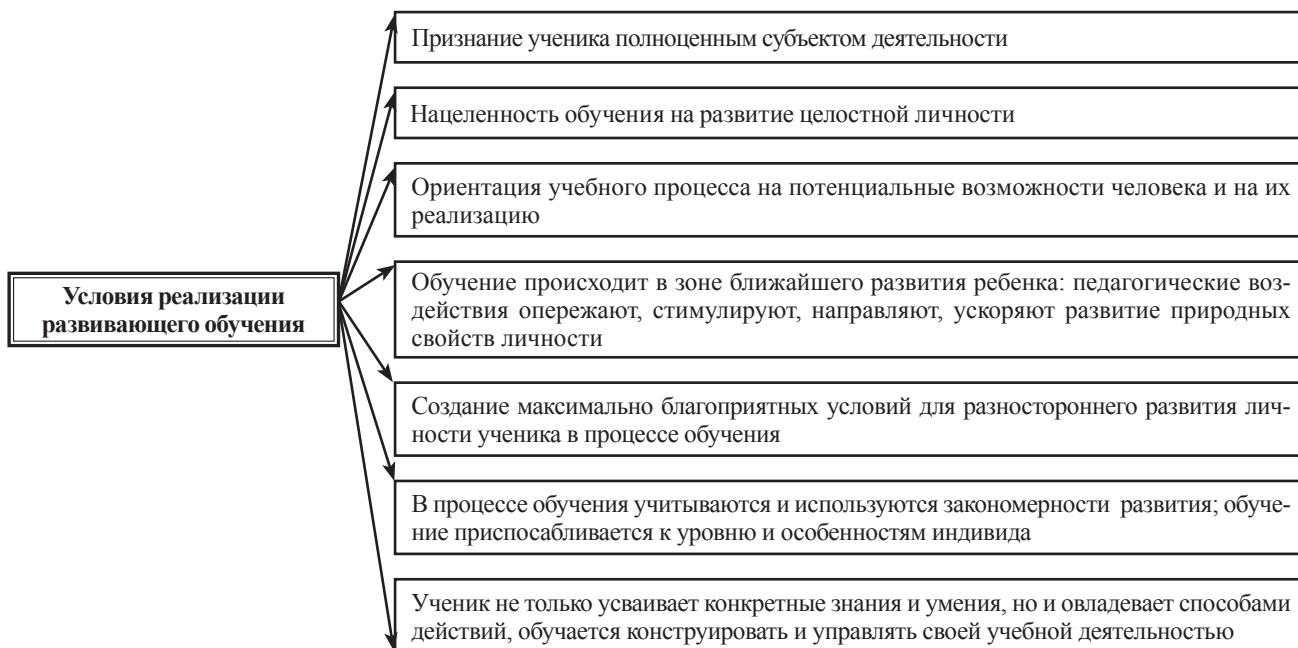


Схема 33

Одна из основных целей развивающего обучения — умственное развитие ученика. З. И. Калмыкова определяет *умственное развитие* как сложную динамическую систему 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 таким пониманием *структуру умственного развития* составляют следующие компоненты:

□ фонд действенных, то есть сознательно приобретенных знаний (ученик имеет возможность оперировать ими, применять их на практике);

□ обучаемость как система интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума (глубина, гибкость, устойчивость, самостоятельность ума, осознанность мыслительной деятельности, экономичность мышления и другие), от которых зависит продуктивность учебной деятельности при прочих равных условиях.

Современная педагогическая наука располагает разными концепциями развивающего обучения. Так, по мнению П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, развивающее обучение может быть организовано в соответствии с технологией поэтапного формирования умственных действий. Согласно концепции З. И. Калмыковой, развивающим является только такое обучение, которое формирует продуктивное или творческое мышление. Д. Н. Богоявленский, Е. Н. Кабанова-Меллер указывают, что основной задачей развивающего обучения является формирование у учащихся приемов учебной деятельности. Концепция развивающего обучения Н. Н. Поспелова ориентирована на формирование мыслительных операций.

На основе обобщения существующих концепций и систем (технологий) развивающего обучения сформулированы (В. С. Кукушин и другие) общие психолого-педагогические принципы развивающего обучения (см. схему 34).

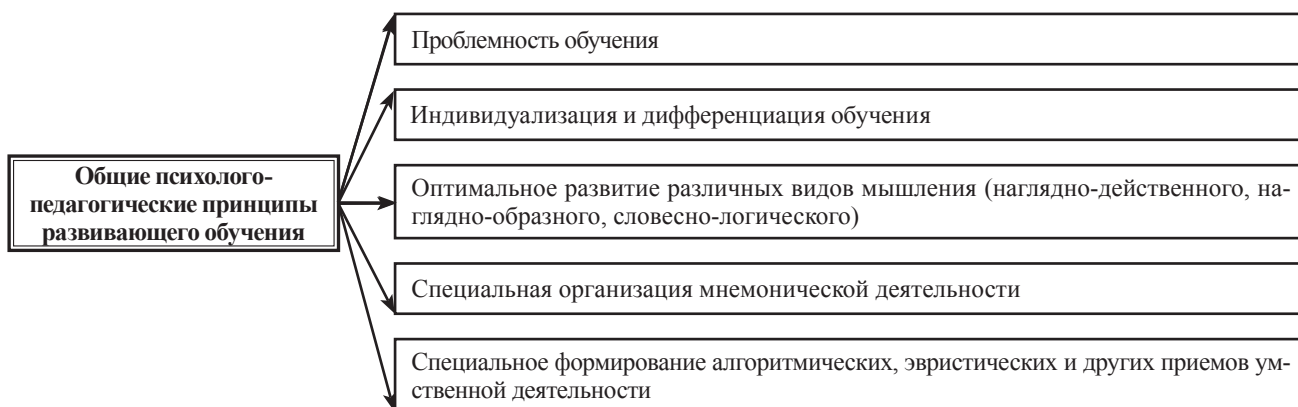


Схема 34

В рамках теории развивающего обучения разработан ряд технологий, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики. Технология Л. В. Занкова направлена на общее, целостное развитие личности; технология Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова — на развитие теоретического мышления, способностей учебно-познавательной деятельности; технологии творческого развития отдают приоритет эмоционально-нравственной сфере; технология Г. К. Селевко ориентируется на развитие самоуправляющегося механизма личности, а И. С. Якиманской — на развитие деятельностно-практической сферы.

Наиболее разработанными и методически оснащенными являются системы развивающего обучения Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. В настоящее время они осваиваются и реализуются учителями начальной школы.



5. Система развивающего обучения Л. В. Занкова

Усилия коллектива исследователей под руководством ученого-педагога Л. В. Занкова (1901—1977), созданного в конце 50-х годов прошлого века, были направлены на разработку системы обучения младших школьников, имеющей целью их общее психическое развитие. Последнее понималось как развитие ума, воли, чувств. Л. В. Занков определил три основные линии развития (см. схему 35).



Схема 35

Л. В. Занков и его сотрудники поставили задачу построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики. В основу разработанной Л. В. Занковым экспериментальной системы развивающего обучения были положены следующие принципы (см. схему 36).

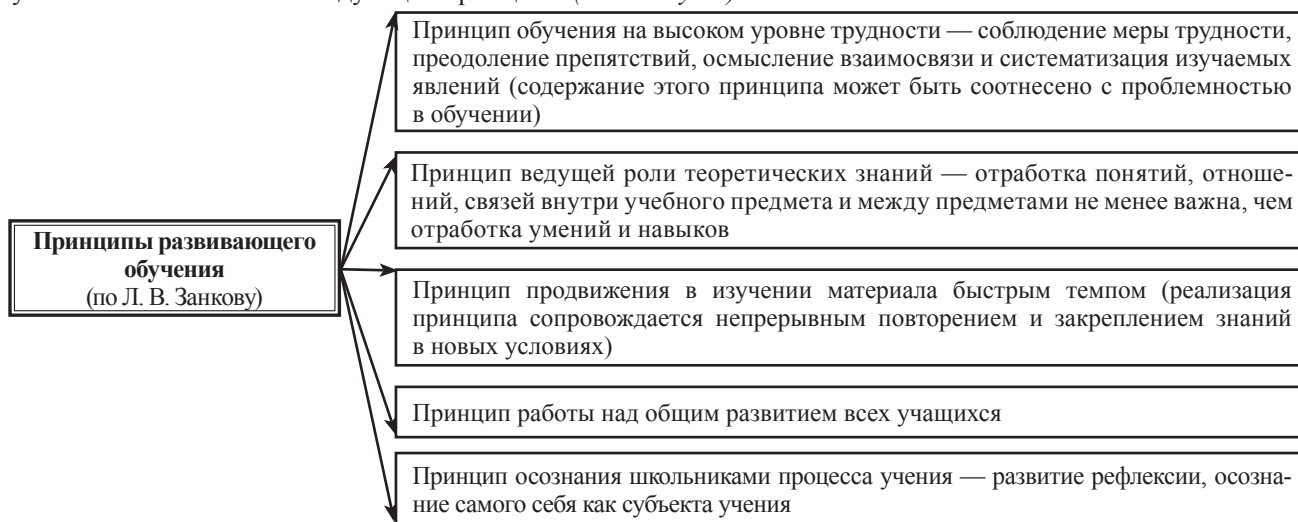


Схема 36

Указанные принципы были реализованы в программах и методиках обучения грамматике, чтению, математике, истории, природоведению и другим предметам. Система Л. В. Занкова отличается богатством содержания. В ней поставлена цель — представить младшим школьникам общую картину мира на основе наук, литературы, искусства. Дидактическим стержнем урока является деятельность самих учащихся. Ученики не просто решают, обсуждают, а наблюдают, сравнивают, классифицируют, выявляют закономерности, делают выводы.

«Развитие — в сотрудничестве» — это важнейшая идея, пронизывающая методы и формы учебной деятельности школьников. В совместном поиске ребенок напрягает свой ум и чувствует себя соавтором, что существенно перестраивает мотивационную сферу. Особое внимание уделяется подбору и формулировке заданий и вопросов. Они должны будить самостоятельную мысль учеников, стимулировать коллективный поиск, активизировать механизмы творчества.

Л. В. Занков считает справедливым, что при усвоении понятия (в любом классе) термин сообщается школьникам не в результате изучения соответствующих явлений, а во время изучения, так как служит средством обобщения.

Предлагается следующий алгоритм усвоения термина (см. схему 37, с. 35).

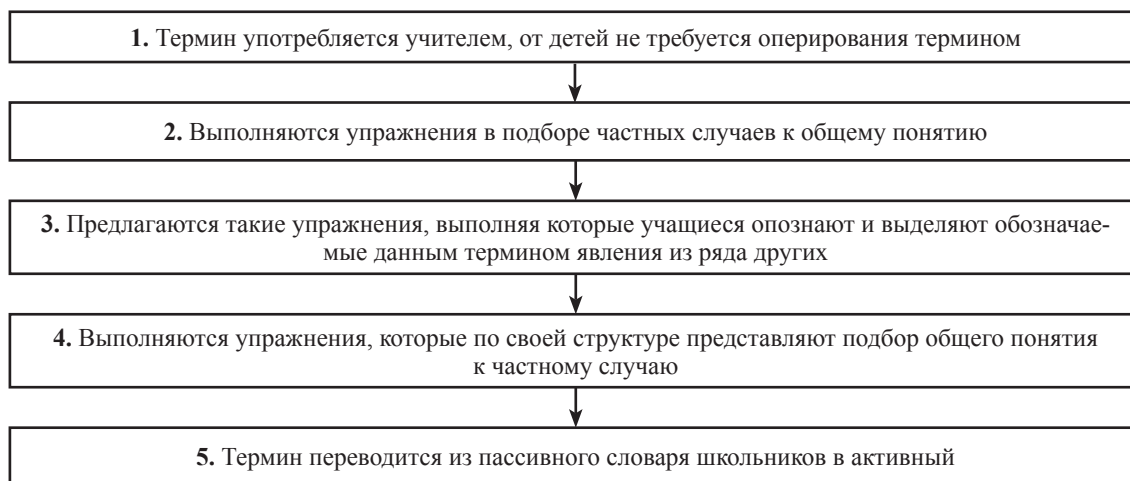


Схема 37

Учебный материал строится и усваивается школьниками в логике все большей дифференциации знаний, от целого к части. Ученики знакомятся с понятием, которое остается вначале как «неоформленное обобщение». Это понятие все более дифференцируется, уточняется, конкретизируется при изучении других, новых разделов темы. Материал расположен так, что каждое из предложенных заданий находит свое естественное продолжение в последующих разделах. Возвращение к пройденному есть в то же время и значительный шаг вперед.

Несмотря на эффективность, дидактическая система Л. В. Занкова остается недостаточно востребованной в современной школьной практике.



6. Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова

В процессе исследований, проводимых научным коллективом под руководством психологов Д. Б. Эльконина (1918—1959) и В. В. Давыдова (1930—1998) с начала 60-х гг. прошлого века, было установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников. Это означает, что оно не создает необходимых «зон ближайшего развития», а лишь тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т. п.). Исходя из этого, В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин предложили перестроить содержание учебных предметов и логику (способы) его изложения в учебном процессе.

Известно, что *традиционное обучение* преимущественно происходит по таким правилам: от единичного, конкретного, частного к целому, абстрактному, общему; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка В. В. Давыдов назвал эмпирическим. Он поставил вопрос о возможности концептуальной разработки новой системы обучения с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. В процессе такого обучения будет развиваться теоретическое мышление ребенка, а само обучение будет развивающим.

У детей преддошкольного возраста имеются зачатки теоретического мышления, которые служат естественной основой формирования теоретических знаний в начальной школе. В основе теоретического мышления лежит *содержательное обобщение* — постижение предмета не через его наглядное, внешнее сходство с другими, а через его скрытые конкретные взаимосвязи, через противоречивый путь его внутреннего развития. Ребенок, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, сущностное или всеобщее основание. Выделение и фиксация этого основания есть *содержательное обобщение* данной системы. Опираясь на это обобщение, ребенок способен затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы. Формой существования теоретического знания в теории В. В. Давыдова являются способы умственной деятельности, обобщенные способы действий.

В. В. Давыдов по-иному интерпретировал существующие дидактические принципы:

- принцип преемственности трансформируется у него в *принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разными этапами психического развития;*
- принцип доступности — в *принцип развивающего обучения;*
- принцип сознательности имеет новое содержание как *принцип деятельности;*
- принцип наглядности фиксируется как *принцип предметности* (реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели).

Названные принципы дополняются также другими принципами, например: дедукции на основе содержательных обобщений; содержательного анализа (способ обнаружения генетически исходной основы некоторого целостного объекта, направленный на поиск и вычленение существенного отношения среди приводящих и частных его особенностей); содержательного абстрагирования (выделение исходного общего отношения в данном материале и формулирование его в знаково-символической форме); теоретического содержательного обобщения; восхождения от абстрактного к конкретному (использование содержательного обобщения как понятия высокого уровня для последующего выведения других, более частных «конкретных» абстракций); содержательной рефлексии (поиск и рассмотрение существенных оснований своих собственных мыслительных действий).

В основе технологии развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова лежит *теория формирования учебной деятельности и ее субъекта* в процессе усвоения теоретических знаний посредством анализа, планирования и рефлексии. Согласно результатам исследований Д. Б. Эльконина, *основным критерием умственного развития ребенка* является наличие правильно организованной структуры учебной деятельности с ее компонентами: постановкой задачи, выбором средств, самоконтролем и самопроверкой, а также правильное соотношение предметных и символических планов в учебной деятельности.

В соответствии с теорией В. В. Давыдова, для формирования полноценной учебной деятельности у младших школьников необходимо, чтобы они систематически решали учебные задачи. При этом они находят общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются с ходу и правильно.

Развитие ученика как субъекта учебной деятельности происходит в самом процессе становления учебной деятельности. Младший школьник первоначально выполняет ее вместе с другими учениками и с помощью учителя, то есть учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Именно в этих ситуациях возникают «зоны ближайшего развития». Постепенно каждый ученик становится индивидуальным субъектом учебной деятельности. Как субъекта учебной деятельности младшего школьника характеризуют также желание и умение учиться, рефлексивные умения.

Алгоритм обучения в системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова представлен в схеме 38.

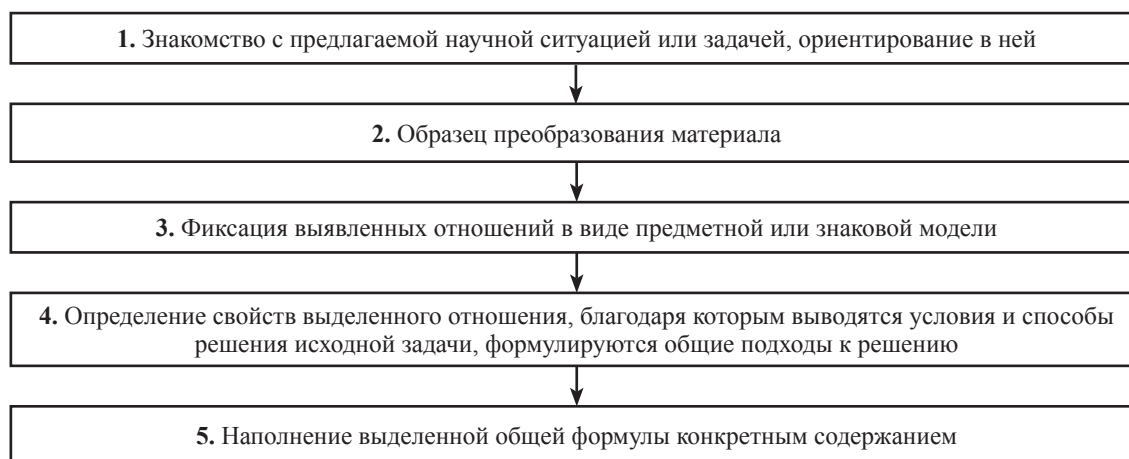


Схема 38

Особенностями урока в данной системе развивающего обучения являются коллективная мыследеятельность, диалог, дискуссия, деловое общение детей. На первом этапе обучения основным является метод учебных задач, на втором — проблемное обучение. Качество и объем работы оцениваются с точки зрения субъективных возможностей учащихся. Оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности.

Развивающее обучение по системе В. В. Давыдова — Д. Б. Эльконина внедрено в практику начального обучения, но не является массовой образовательной практикой.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность лично ориентированного подхода в педагогике как конкретно научного принципа.
2. Охарактеризуйте принципы обучения, характерные для лично ориентированных технологий обучения.
3. Дайте сравнительную характеристику традиционного и лично ориентированного урока по целям, содержанию образования, методам организации, мотивации и контроля (самоконтроля) учебно-познавательной деятельности.
4. Раскройте основные идеи педагогики сотрудничества.
5. Покажите пути реализации на уроке принципа «обучающего воспитания», исходя из педагогического опыта учителя-новатора Е. Н. Ильина.
6. В чем заключается сущность перспективно-опережающего обучения младших школьников в опыте С. Н. Лысенковой? Какие методические находки способствуют его реализации?
7. Охарактеризуйте целевые ориентации, основные концептуальные положения и методические особенности гуманно-личностной технологии Ш. А. Амонашвили.
8. Какие подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития существуют в психологии и педагогике?
9. Раскройте сущность развивающего обучения и условия его реализации.
10. Осуществите сравнительный анализ систем развивающего обучения Л. В. Занкова и В. В. Давыдова — Д. Б. Эльконина. Для этого раскройте целевые ориентации, принципы, теоретические и методические аспекты этих систем развивающего обучения.

Глоссарий

- **Лично ориентированное обучение** — тип обучения, целью которого выступает создание условий для развития сферы личностных функций ученика (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и других), его индивидуальности.
- **Педагогика сотрудничества** — направление в образовательной теории и практике, основанное на уважении личности ученика и предполагающее равное партнерство ученика и учителя в учебном процессе, создание учителем оптимальных условий для развития ученика; представлена авторскими дидактическими идеями и технологиями обучения и воспитания, разработанными педагогами-новаторами.

□ **Сотрудничество** — стержневое понятие гуманно-личностных технологий, фиксирующее идею совместной развивающей деятельности взрослых и детей на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, совместного анализа хода и результатов этой деятельности.

□ **Развивающее обучение** — активно-деятельностный тип обучения, нацеленный на развитие личности, психическое развитие ученика, в том числе на развитие теоретического, продуктивного или творческого мышления, на формирование мыслительных операций, приемов учебной деятельности, коммуникативных, организационных, рефлексивных и других умений.

□ **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.

□ **Содержательное обобщение** — выделение и фиксация учащимся генетически исходного, существенного или всеобщего основания некоторой развивающейся системы предметов (явлений) на основе ее анализа.

□ **Технологии развивающего обучения** — технологии, стержневой идеей которых является создание максимально благоприятных условий для развития личности ученика в процессе обучения.

ТЕМА 4

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Найти путь, как добывать знания, когда они нужны, — вот настоящая цель приобретения знаний в школе, а не знания сами по себе...

Дж. Дьюи



Основные вопросы

1. Учебно-познавательная деятельность и технологический подход к ее организации.
2. Технологии полного усвоения знаний и организации усвоения темы урока.
3. Технология проблемного обучения. Исследовательская технология обучения.
4. Технологии обучения на основе укрупнения дидактических единиц, схемных и знаковых моделей учебного материала.
5. Игровые технологии.
6. Технология кооперативного обучения.
7. Технология проектного обучения.



Рекомендуемая литература

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. — Минск : Сэр-Вит, 2004. — С. 64—67; 117—183.
2. Кашлев, С. С. Педагогика : теория и практика педагогического процесса : учеб. пособие. В 3 ч. / С. С. Кашлев. — Минск : Зорны верасень, 2008. — Ч. 2. — С. 137—161.
3. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. — Минск : Университетское, 2001. — С. 31—52; 69—80.
4. Кудрявцев, Т. В. Проблемное обучение — истоки, сущность, перспективы / Т. В. Кудрявцев. — М. : Просвещение, 1991. — 172 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. — М. : Изд. центр «Академия», 2000. — С. 24—110.
6. Педагогические технологии : учеб. пособие для студ. пед. специальностей / [под общ. ред. В. С. Кукушина]. — Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2002. — С. 86—121; 134—146.
7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — С. 50—73.
8. Ситаров, В. А. Дидактика / В. А. Ситаров ; под ред. В. А. Слостенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — С. 262—300.
9. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии : практический аспект : учеб.-метод. пособие / Е. И. Снопкова. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2004. — С. 40—47; 51—54.
10. Школьные технологии обучения и воспитания : учеб.-метод. пособие / Л. В. Пенкрат, А. Р. Борисевич, Л. М. Волкова [и др.] ; под ред. Л. В. Пенкрат. — Минск : БГПУ, 2009. — С. 63—66; 74—100.



1. Учебно-познавательная деятельность и технологический подход к ее организации

Учебно-познавательная деятельность — целенаправленная познавательная деятельность обучающихся, направленная на усвоение системы знаний, овладение способами мышления и деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений к себе и окружающему миру. При организации учебно-познавательной деятельности ученик может занимать, по крайней мере, три позиции: пассивного восприятия и освоения преподаваемой педагогом учебной информации; организуемого педагогом поиска, усвоения и использования информации; активного самостоятельного поиска, усвоения и применения информации. Понятно, что только вторая

и третья позиции позволяют говорить об эффективной учебно-познавательной деятельности обучающихся. Все технологии организации познавательной деятельности учащихся так или иначе решают проблему активизации и оптимизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Под *активизацией учебно-познавательной деятельности учащихся* в педагогике понимают целенаправленную деятельность учителя по разработке и применению содержания, а также методов, средств, форм, технологий обучения, которые способствуют повышению интереса, творческой активности и самостоятельности учащегося в усвоении знаний, формировании умений и навыков, в их применении на практике и т. п. *Оптимизация учебно-познавательной деятельности учащихся* заключается в выборе учителем таких методов, средств, форм, содержания обучения, которые являются наилучшими с точки зрения определенных критериев (например, государственных стандартов), наилучшими для конкретных условий (конкретной ситуации) и наилучшими из многих возможных вариантов. В целом выбор учителем методики (технологии) обучения должен обеспечить достижение наилучших результатов при минимальных расходах времени и сил учителя и учащихся в данных условиях.

В основе разработки технологий организации учебно-познавательной деятельности, как и любых других технологий обучения лежит проектирование высокоэффективной учебно-познавательной деятельности учащихся, которое невозможно без знания структуры этой деятельности (см. схему 39).

Структура учебно-познавательной деятельности (по Г. Н. Петровскому)

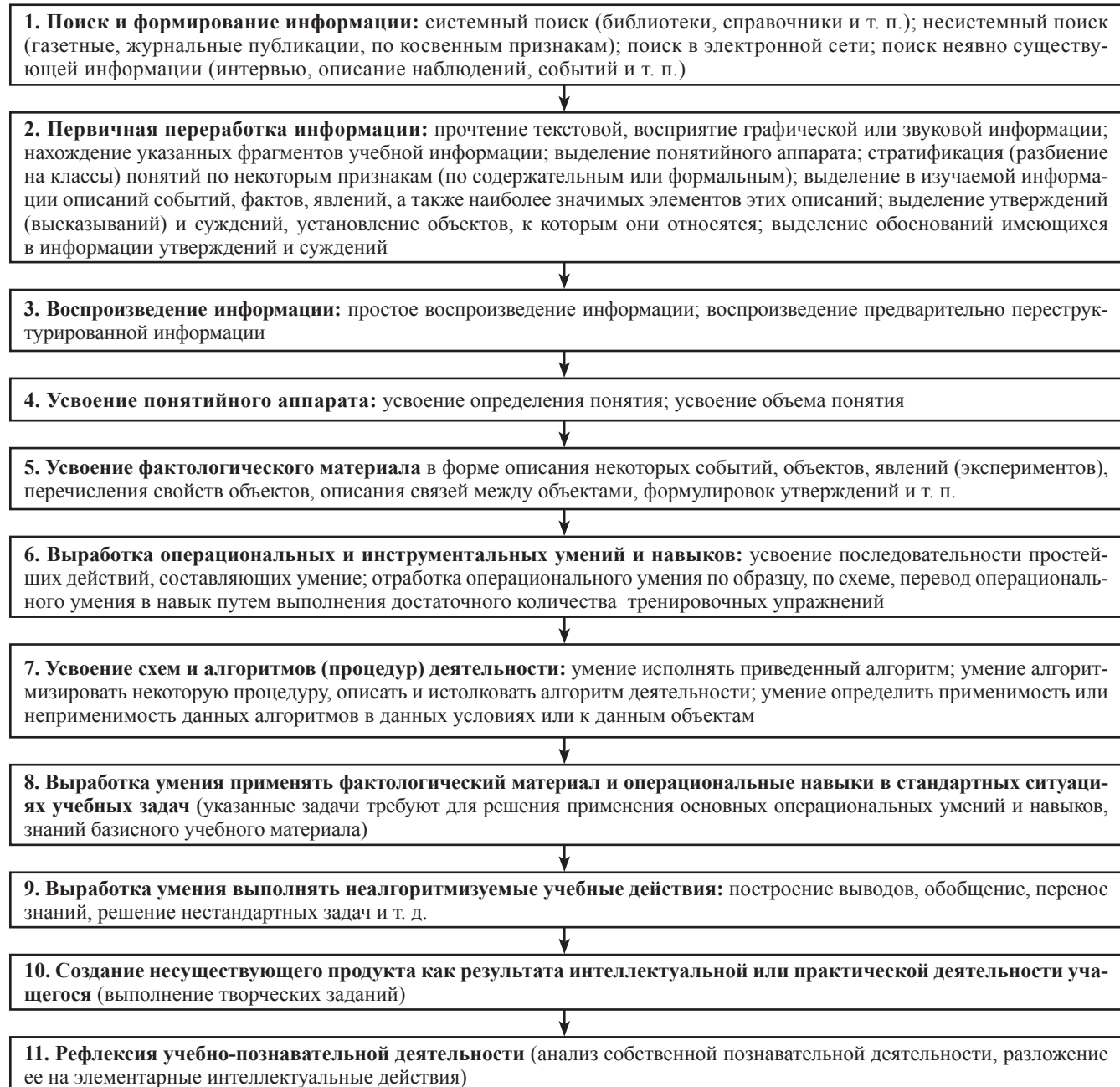


Схема 39

Наличие указанных в схеме 39 структурных компонентов учебно-познавательной деятельности, а также форма и последовательность их реализации зависят от образовательных целей, которые должны быть достигнуты в результате этой деятельности.

К общим технологиям организации учебно-познавательной деятельности относятся, например, технология обучения решению задач разных типов (см. схему 40) и технология работы над понятиями (см. схему 41).

Технология обучения решению задач (формирования обобщенного умения решать любые задачи)

Отбор задач с учетом:

- предварительной типизации;
- соответствия теоретическому материалу;
- преемственности (решение каждой предыдущей задачи подготавливает решение последующей задачи);
- уровня подготовленности учащихся к решению этих задач



Этапы обучения обобщенным способом решения задач:

- анализ задачи;
- исследование явных и скрытых условий и взаимосвязей между данными;
- постепенное упрощение задачи до тех пор, пока она не решается учащимися самостоятельно, причем способы упрощения ищут сами учащиеся;
- постепенное усложнение задачи за счет ранее извлеченных условий;
- решение задачи и формулировка обобщенного способа решения задачи

Схема 40

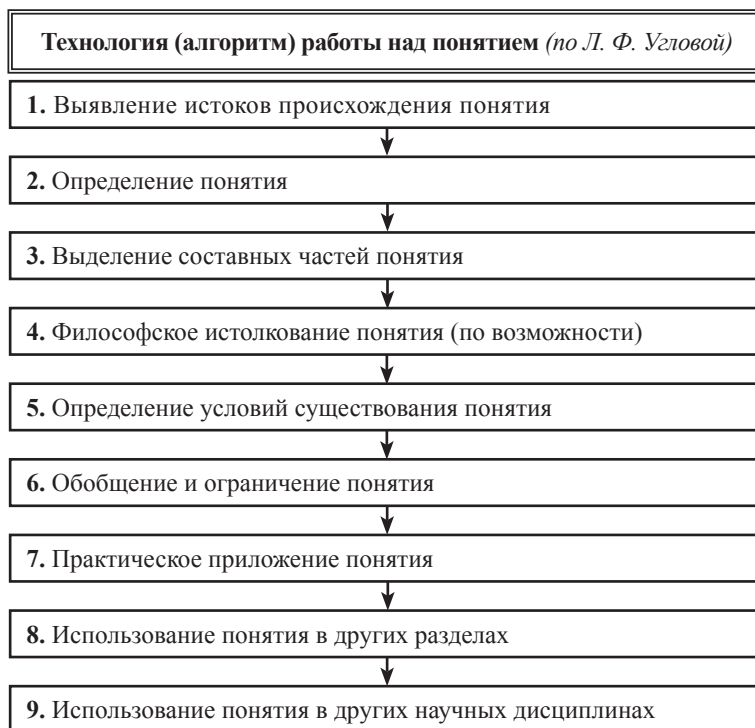


Схема 41



2. Технологии полного усвоения знаний и организации усвоения темы урока

Авторами *технологии полного усвоения знаний* являются американские психологи Дж. Кэрролл, Б. Блум и их последователи. В отечественной дидактике ее теоретическое обоснование предложено в работах М. В. Кларина. Авторы технологии обратили внимание на то, что в традиционном учебном процессе условия обучения практически постоянны: время, способ предъявления информации т. д. Нефиксированными являются лишь результаты обучения.

Дж. Кэрролл предложил сделать постоянным параметром именно результаты обучения, а переменными параметрами — условия обучения. Этот подход был развит Б. Блумом. Он предложил способности обучаемого определять темпом учения при оптимально подобранных для него условиях. В ходе изучения способностей учащихся в ситуации предоставления им неограниченного времени на изучение материала он выделил среди них такие категории:

- малоспособные (около 5 %), которые даже при больших затратах учебного времени не в состоянии достичь заранее намеченного уровня знаний и умений;

□ одаренные (около 5 %);

□ учащиеся, способности которых к усвоению знаний и умений зависят от затрат учебного времени (около 90 %).

На основе этих данных было сделано предположение, что при правильной организации обучения, снятии жестких временных рамок и рациональной организации учебного времени почти все школьники (примерно 95 %) способны усвоить полностью содержание учебного предмета (учебного материала). Результаты, которые должны быть достигнуты всеми, задаются в виде эталонов, представленных с помощью иерархии педагогических целей, разработанных для мыслительной, чувственной и психомоторной сфер. Категории целей формулируются через конкретные действия и операции, которые должен выполнять обучающийся, чтобы подтвердить достижение эталона.

Б. Блум предложил следующую таксономию (иерархию) целей познавательной деятельности (см. схему 42).

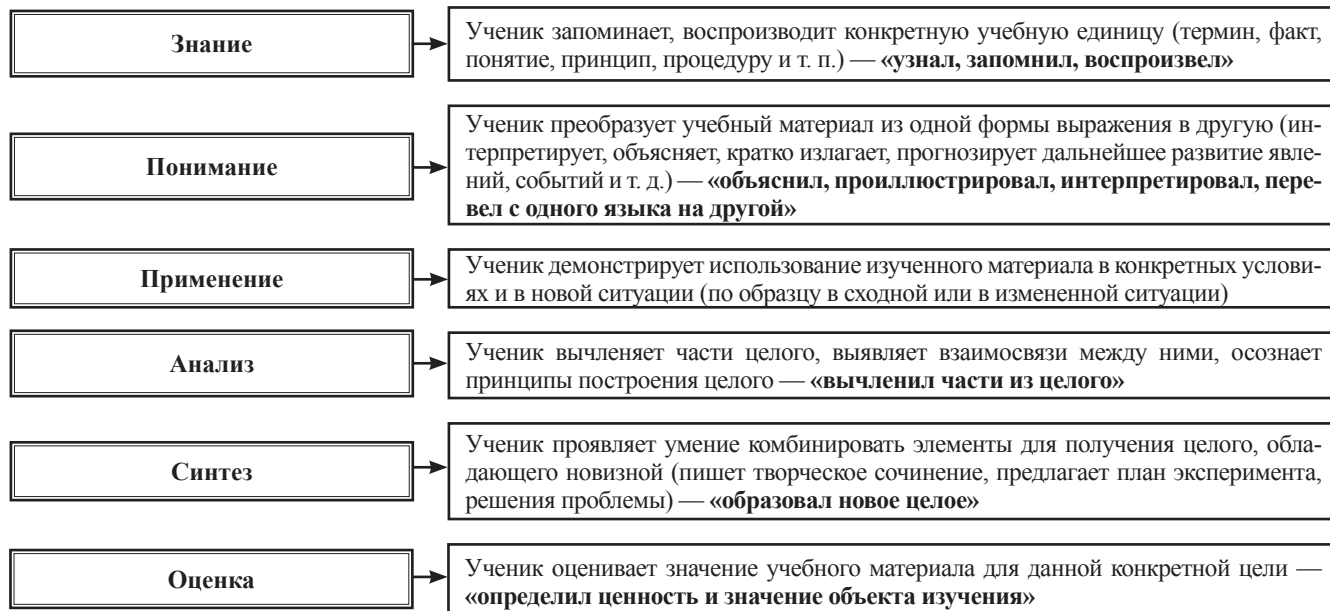


Схема 42

Технология организации усвоения темы урока обусловлена структурой (этапами) процесса усвоения знаний: восприятие, осмысление, понимание, закрепление, применение, обобщение. Эти этапы, как показывает практика, не могут уложиться во временные рамки одного урока. Для того чтобы произошло усвоение темы урока, требуется такое учебное время, которое начинается примерно в середине одного урока (с момента начала усвоения) и заканчивается в середине следующего (фронтальное повторение или проверка). Такой подход реализовал, например, известный педагог-новатор С. Д. Шевченко.

Технологические этапы деятельности учителя и учащихся в процессе усвоения темы урока выстроены в логическую цепочку: изучение нового материала (восприятие, осмысление) — 20—25 минут; первичное повторение, закрепление — 5 минут; выполнение домашнего задания — 15—20 минут; проговаривание темы урока вслух — 5—6 минут; фронтальная проверка (повторение) — 12—15 минут. Технология организации усвоения темы урока может быть раскрыта через задачи, которые решаются на каждом этапе (см. схему 43).

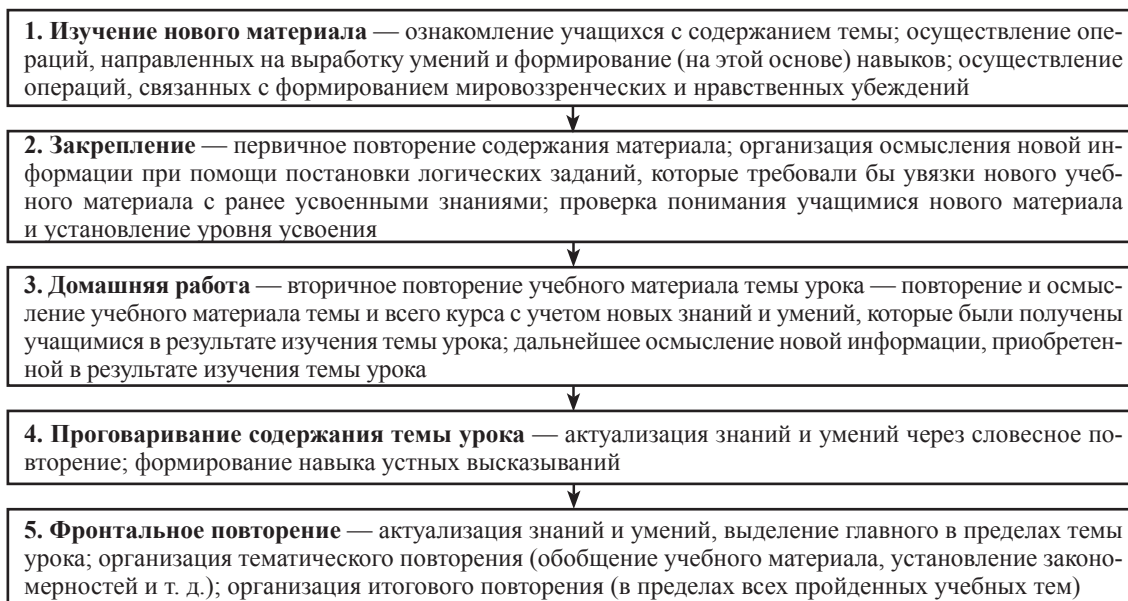


Схема 43



3. Технология проблемного обучения. Исследовательская технология обучения

Технология проблемного обучения является одним из наиболее эффективных средств активизации учебно-познавательной деятельности. В истории педагогики *проблемное обучение* называли то сократическим, то эвристическим, то собственно проблемным (проблемно-эвристическим). Известно, что древнегреческий философ *Сократ* (ок. 470—399 до н. э.) вел беседы со своими учениками по вопросам нравственности. Используя наводящие вопросы, Сократ обсуждал с учащимися те или иные проблемы. Идеи проблемного обучения особенно интенсивно развивались и распространялись в образовательной практике XX века. В зарубежной педагогике концепцию проблемного обучения развивал американский педагог *Дж. Дьюи* (1859—1952), утверждавший, что мышление есть решение проблем. Он полагал, что учебный процесс должен строиться по схеме мышления: возникновение проблемной ситуации — анализ данных — выдвижение гипотезы — ее проверка.

В 1913 году Б. Е. Райков ввел термин «исследовательский метод». Исследовательские методы были популярны в нашей стране в 20-е годы прошлого века. Затем проблемное обучение практически не применялось. И только в 60-е годы теория проблемного обучения начинает активно разрабатываться психологами и дидактами (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, З. И. Калмыкова и другие).

Проблемное обучение заключается в создании (организации) перед учащимися проблемных ситуаций; осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности учащихся и под общим руководством учителя, направляющего их деятельность.

Этот вид обучения способствует формированию у учащихся необходимой системы знаний, умений и навыков; достижению высокого уровня развития школьников, развития их способности к самообучению и самовоспитанию; формированию особого стиля умственной деятельности, исследовательской активности и самостоятельности учащихся.

Для того чтобы охарактеризовать проблемное обучение, необходимо определить понятия: «проблемная ситуация», «проблема», «проблемная задача». *Проблемная ситуация* с позиции учителя — это особая организация учебного процесса с помощью постановки вопросов, активизирующих действий и других методических приемов учителя, подчеркивающих противоречия, важность, новизну и другие отличительные свойства объекта познания.

Проблемная ситуация с позиции ученика — определенное психическое состояние, интеллектуальное затруднение субъекта, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готового решения и которое требует усвоения новых знаний и способов деятельности. Проблемная ситуация — это противоречие (конфликт) между знанием (прошлым опытом) и незнанием, как объяснить новые явления. Данное противоречие является условием возникновения познавательной потребности. Проблемная ситуация предполагает также интеллектуальные возможности учащегося к «открытию» нового. Для того чтобы ученик принял ту или иную проблемную ситуацию к разрешению, необходимо, во-первых, чтобы проблемная ситуация представляла для ученика интерес, а во-вторых, чтобы он чувствовал, что разрешение возникшего противоречия ему по силам.

Проблема — проблемная ситуация, которую учащийся принял к решению, опираясь на имеющиеся у него знания, практический опыт и т. п. *Проблемная задача* есть проблема, принятая к решению и оформленная словесно так, что известное отделено от неизвестного. В процессе решения проблемной задачи и происходит приобретение и усвоение недостающих знаний. Проблемная задача всегда является нестандартной, поисковой, так как не имеет готового алгоритма решения.

Применяются разные методические приемы создания проблемных ситуаций (см. схему 44).



Схема 44

Формами выражения учебной проблемы наряду с проблемной задачей являются *проблемный вопрос* и *проблемное задание*. В отличие от *информационного вопроса* (задается с целью получения знаний, известных ученику, в виде его ответа) проблемный вопрос вызывает у учащихся интеллектуальное затруднение, так как у них нет готовой информации для ответа. В таком вопросе скрыто противоречие, он предполагает возможность неоднозначного ответа. Задание становится проблемным, если его выполнение требует сложной поисковой или творческой познавательной деятельности (изобретательство, эксперимент, сочинительство и т. п.).

По существующим видам творчества ученый-педагог М. И. Махмутов выделил три вида проблемного обучения (см. схему 45).

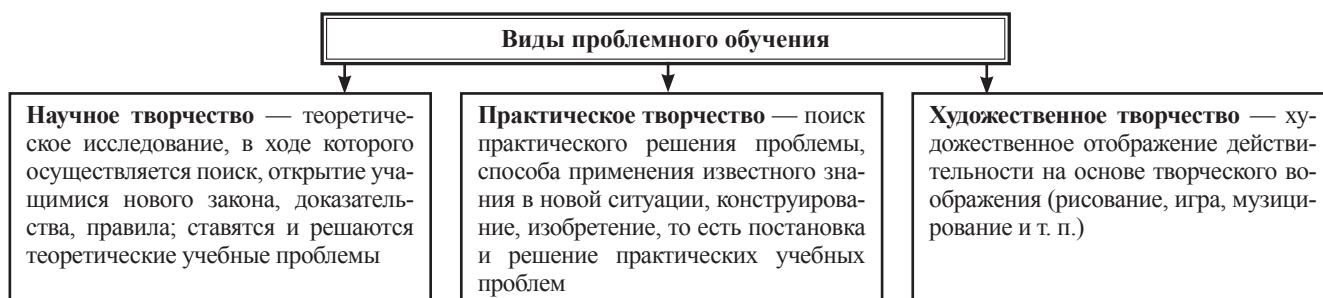


Схема 45

Все виды проблемного обучения характеризуются не только наличием поиска и решения проблемы, но и сочетанием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности учащихся с преобладанием одной из них. Последнее обстоятельство определяет тот или иной уровень проблемного обучения. *Основными уровнями проблемного обучения и одновременно путями его реализации* являются: проблемное изложение материала преподавателем, частично-поисковая деятельность учащихся, исследовательская деятельность учащихся (см. схему 46).

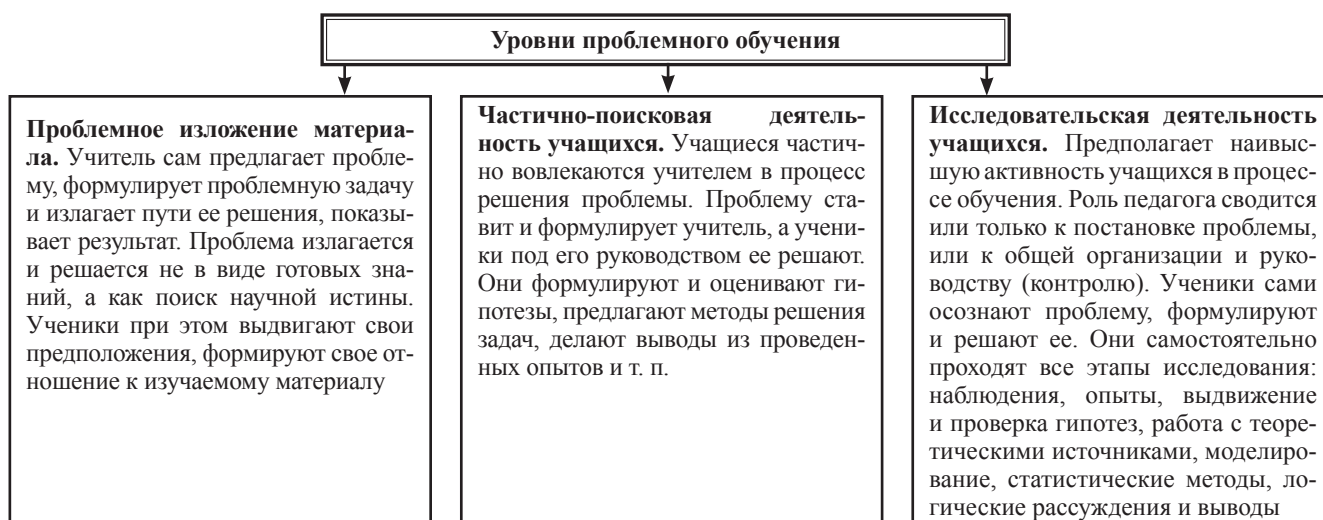


Схема 46

Рассмотрим этапы проблемного обучения с позиции учителя и с позиции учащихся (см. таблицу 15).

Таблица 15

№ п/п	Этапы деятельности учителя	Этапы деятельности учащегося
0.	Обдумывает (находит) способ создания проблемной ситуации, проектирует возможные способы решения проблемной задачи учащимися	
1.	Предлагает учащимся проблему в виде вопроса, опыта и т. п.; руководит усмотрением проблемы учащимися, уточняет формулировку проблемы	Осознает проблемную ситуацию, усматривает и формулирует проблему
2.	Организует размышление учащихся над предложенной проблемой, принятие проблемы и формулирование проблемной задачи учащимися, в частности, оказывает помощь учащимся в анализе условий, отделении известного от неизвестного	Размышляет над предложенной (усмотренной) проблемой, принимает проблему, анализирует условия, отделяет известное от неизвестного, формулирует проблемную задачу
3.	Организует решение учащимися проблемной задачи, их мыслительность и овладение способами приобретения знаний, в частности, оказывает помощь в выдвижении гипотез, выборе плана решения	Выдвигает гипотезы, высказывает возможные варианты решения проблемной задачи, выбирает план решения на основе известных ему способов или поиска принципиально нового решения
4.	Консультирует учащихся в процессе решения проблемной задачи, помогает в нахождении способов самоконтроля	Реализует план решения проблемной задачи, приобретает новые знания, овладевает способами приобретения знаний, осуществляет поиск способов проверки правильности действий и результатов

№ п/п	Этапы деятельности учителя	Этапы деятельности учащегося
5.	Обобщает полученное решение задачи, организует общее обсуждение решения проблемы, разбор индивидуальных ошибок	Обобщает новые знания и способы их приобретения, участвует в общем обсуждении решения проблемы, разбирает свои ошибки, если они были
6.	Организует закрепление и применение усвоенных знаний для решения новых задач	Закрепляет новые знания и способы их приобретения, применяет их для решения новых задач
7.	Осуществляет рефлексию деятельности по организации проблемного обучения	Рефлексирует свою деятельность по решению проблемной задачи

В педагогической литературе обобщен опыт организации проблемного обучения и сформулированы *технологические требования к его осуществлению* (И. А. Ильницкая).

Так, планируя проблемное изучение темы (раздела), необходимо установить его возможность и дидактическую целесообразность. При этом учитывается специфика содержания изучаемого материала, его сложность, характер информации и т. п. Кроме того, важно выявить уровень знаний учащихся по изучаемой теме, уровень их интеллектуального развития. Затем разрабатывается система конкретных заданий, с помощью которых учитель сможет создать проблемную ситуацию, а учащиеся, соответственно, смогут обнаружить противоречие на пути движения от незнания к знанию.

Проблемное обучение активизирует и развивает мышление (логику, диалектику, творчество), другие познавательные процессы, учебно-познавательную деятельность учащихся в целом; развивает самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления; вызывает у учащихся интеллектуальные чувства, формирует познавательные интересы; обеспечивает прочность приобретаемых знаний, способствует превращению знаний в убеждения.

Вместе с тем существуют *ограничения в применении технологии проблемного обучения*, обусловленные следующими обстоятельствами:

- Применение технологии проблемного обучения требует от учителя определенных знаний, педагогического мастерства, творчества.

- Проблемное обучение предполагает в качестве своего содержания материал высокого уровня значимости, допускающий неоднозначные, альтернативные подходы, толкования и оценки.

- Проблемное обучение приемлемо тогда, когда у учащихся имеется необходимый уровень знаний и умений, определенный опыт в изучаемой области.

- Проектирование и реализация проблемного обучения требует значительных временных затрат.

Технология проблемного обучения реализуется на практике как самостоятельная, автономная или как проникающая, органичная часть других технологий обучения (игровых технологий, технологий кооперативного, проектного обучения и др.).

Исследовательская технология обучения или *технология обучения как учебного исследования* (М. В. Кларин) может рассматриваться как вариант технологии проблемного обучения или как самостоятельная технология, которая находится в тесной взаимосвязи и одной группе педагогических технологий с проблемным и эвристическим обучением. *Исследовательская технология обучения* — система действий педагога по организации учебно-познавательной деятельности путем постановки и самостоятельного творческого решения учащимися познавательных и практических задач, в ходе которого учащиеся проходят все или большинство этапов исследования (см. схему 46, с. 42).

Д. Г. Левитес, обобщив теорию и практику реализации исследовательского подхода к обучению, предложил *алгоритм обучения как учебного исследования* (см. схему 47, с. 44).

Важнейшим условием реализации исследовательской технологии обучения является подготовка учащихся к исследовательской деятельности. В этом плане представляет интерес методика поэтапного обучения исследованию через систему фрагментарных учебно-исследовательских заданий (практикумов) (по И. З. Гликману):

- подбор литературы по теме занятия или для рефератов и докладов;
- чтение отрывков из научной литературы с критическим анализом текста и предложением своих вариантов решения проблем, отличных от авторского;
- дискуссии по проблемным, слабо разработанным в науке темам;
- планирование ответа на учебный вопрос, составление плана выступления;
- конспектирование научной статьи или параграфа книги;
- разработка целей, задач, плана предстоящего исследования;
- разработка, оценка, защита гипотез;
- «мозговой штурм», посвященный решению той или иной научной или практической проблемы, как вариант исследовательской игры;
- научное наблюдение во время урока (семинара) или во внеурочное время с отчетом на следующем уроке (семинаре);
- научный опрос (беседа, интервьюирование, анкетирование и т. п.), анализ его результатов;
- подготовка и проведение тестирования и шкалирования;

- подготовка, планирование эксперимента;
- теоретическое осмысление собранного эмпирического и теоретического материала;
- составление таблиц и схем;
- иллюстрирование научных текстов (значки, символы, рисунки, фотоснимки и т. д.);
- выполнение целостного пробного исследования (сокращаются сроки исследования, упрощается оформление результатов);
- оформление результатов исследований;
- научное сообщение по одному-двум литературным источникам (мини-реферат).

Реализуя систему приведенных выше заданий, педагог постепенно будет включать учащихся в исследовательскую деятельность. Исследовательская технология обучения применима на всех ступенях обучения с учетом возрастных возможностей и уровня подготовленности учащихся.

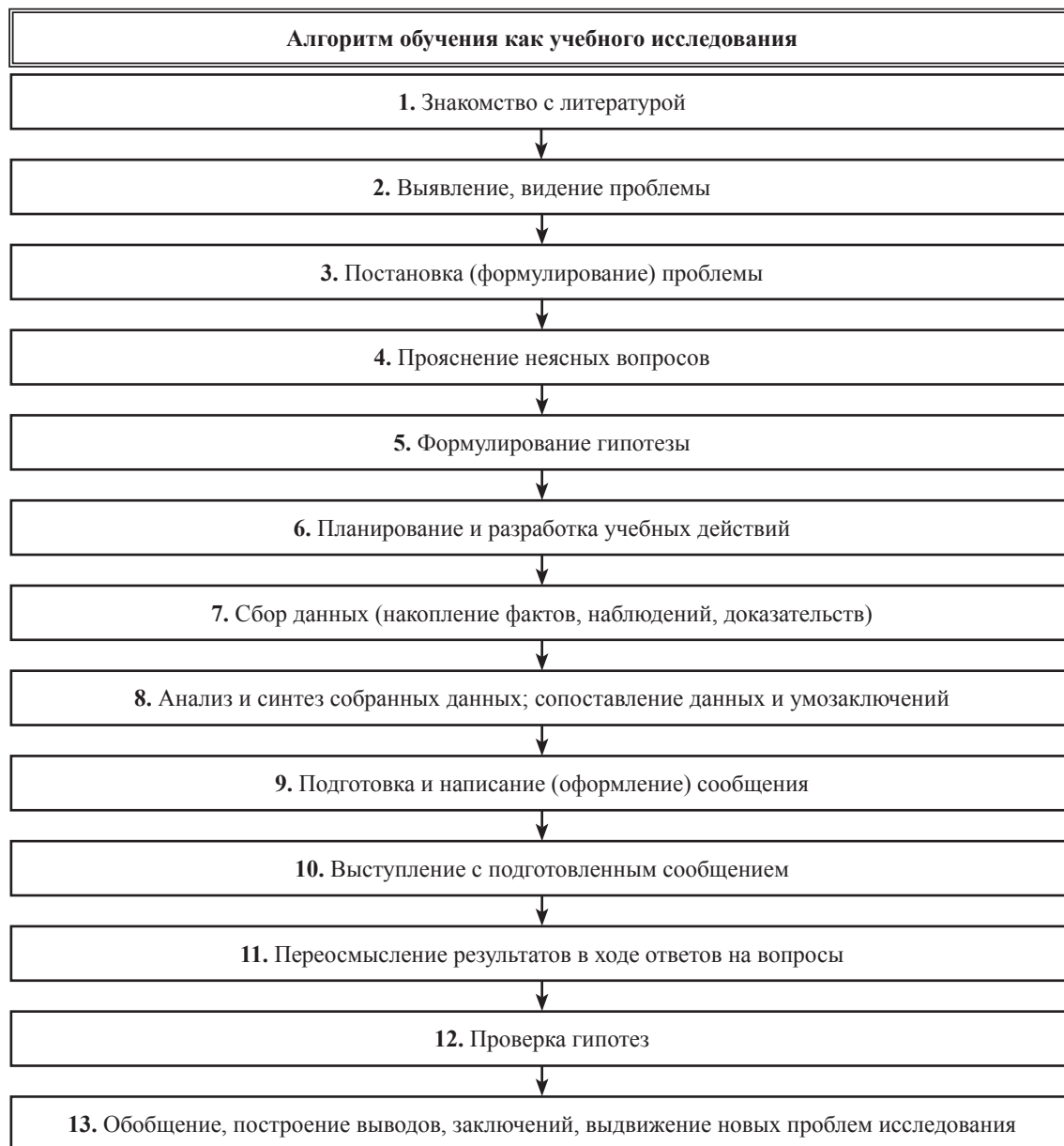


Схема 47



4. Технологии обучения на основе укрупнения дидактических единиц, схемных и знаковых моделей учебного материала

Логическая структура содержания обучения на уровне учебного предмета и учебного материала определяется не только логикой науки, но и совокупностью целей, принципов обучения, а также особенностями учебно-познавательной деятельности. В частности, в содержании обучения реализуются принципы системности и оптимальности, в нем должны быть представлены не только знания, но и способы рационального овладения знаниями. Эти идеи находят свое воплощение в технологиях на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала *(по классификации Г. К. Селевко)*.

Примером указанных технологий является *технология обучения на основе укрупнения дидактических единиц*, теоретически обоснованная академиком РАО П. М. Эрдниевым. Основные понятия этой теории — «дидактическая единица» (совокупность взаимосвязанных вопросов или групп задач, рассматриваемых в рамках одного урока) и *укрупненная дидактическая единица* (УДЕ). УДЕ — локальная система понятий, объединенных на основе их смысловых логических связей и образующих целостно усваиваемую единицу информации.

Технология обучения на основе укрупнения дидактических единиц — это технология, в рамках которой осуществляется реконструирование учебного материала посредством создания информационных (дидактических) единиц, включающих систему логически взаимосвязанных понятий. *Целевые ориентации* данной технологии: формирование у обучаемых целостных, глубоких, прочных знаний и умений по предмету (по математике); психическое развитие учащихся; создание информационно более совершенной последовательности разделов и тем школьных предметов, обеспечивающее их единство и целостность. Эти целевые ориентации определяют особенности содержания обучения как внутри учебных предметов, так и внутри блока родственных предметов (см. схему 48).

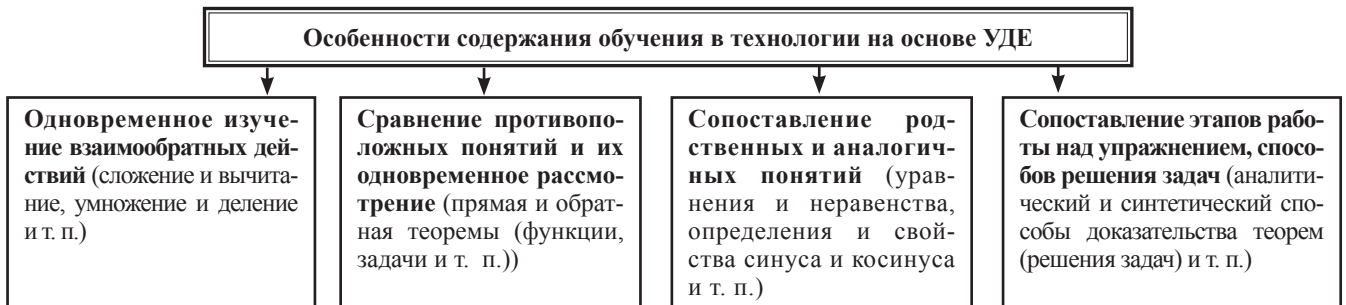


Схема 48

Обучение, согласно концепции П. М. Эрдниева, строится по схеме: усвоение недифференцированного целого в его первом приближении; выделение в целом элементов и их взаимосвязей; формирование на основе усвоенных компонентов и их взаимосвязей более совершенного и точного целостного образа. Укрупнение дидактических единиц достигается разными способами. Широко применяются *упражнения-триады* (см. схему 49) и *многокомпонентные задания* (см. схему 50) (по Г. К. Селевко).

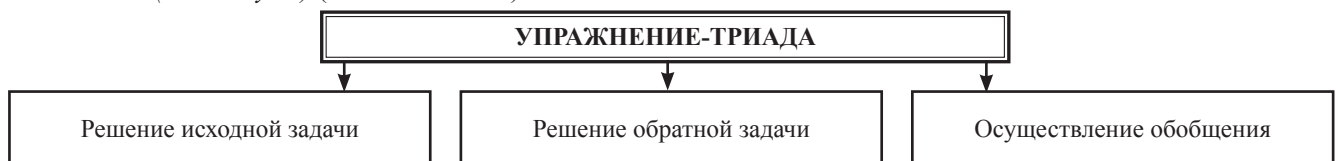


Схема 49

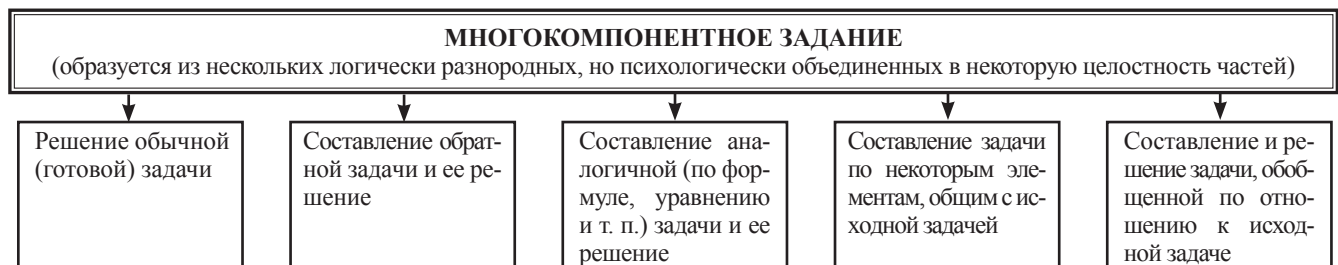


Схема 50

Увеличивается удельный вес творческих заданий по самостоятельному составлению учащимися задач, примеров и т. п. В ходе объяснения учебного материала широко используются слово, рисунок (чертеж), символ, число, модель, физический опыт, «несущие» математическую или иную информацию.

Значение данной технологии состоит и в том, что ее реализация в учебном процессе с одновременным введением в содержание образования обобщающих понятий дает возможность овладеть большим объемом информации в сконцентрированном виде. В качестве побочного положительного эффекта наблюдается экономия времени при изучении учебного материала (по данным П. М. Эрдниева, она достигает 17—20 %).

Идея укрупнения дидактических единиц используется также в других педагогических технологиях, например, в интегральной образовательной технологии (В. В. Гузеев), в технологиях обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала. В качестве примера последних из перечисленных технологий рассмотрим авторскую технологию обучения педагога-новатора В. Ф. Шаталова.

Девиз педагога-новатора В. Ф. Шаталова, опыт которого стал известен в начале 70-х гг. XX века, — «Учиться победно!». В. Ф. Шаталов верит в возможность усвоения учебного материала всеми учениками на хорошем или отличном (высоком) уровне. Вся его дидактическая система построена так, чтобы вызывать у учащихся чувство уверенности в своих силах и способностях. Как и другие представители педагогики сотрудничества, первоочередное внимание он уделяет формированию у школьников познавательных потребностей и интересов, а также ответственности за результаты своей учебно-познавательной деятельности. Это обеспечивается соответствующей системой принципов обучения (см. схему 51, с. 46).



Схема 51

К особенностям дидактической концепции и технологии В. Ф. Шаталова также относятся:

- Строго определенная организация учебного процесса, представленная алгоритмом учебной деятельности. С его помощью педагог получает возможность «достаточно жесткого и поэтапного управления познавательной деятельностью школьников» (В. В. Давыдов).

- Изучение учебного материала укрупненными единицами (блочное обучение), «опережающее обучение» и обучение быстрым темпом (высокий уровень трудности).

- Авторские пособия и дидактические средства (опорные сигналы, опорные листы, конспекты, плакаты, плашки решаемых задач и т. д.).

- Применение коллективной формы обучения, игровых методов и т. д.

В. Ф. Шаталов и его ученики используют в процессе обучения «опоры», «опорные сигналы», «опорные конспекты», «опорные плакаты». *Опора* — ориентировочная основа действий, способ внешней организации внутренней мыслительной деятельности ребенка. *Опорный сигнал* — ассоциативный символ (знак, слово, схема, рисунок), заменяющий некое смысловое значение. *Опорный конспект* — система опорных сигналов в виде краткого условного конспекта, наглядной схемы, в которой отражаются подлежащие усвоению единицы информации. *Опорный плакат* — увеличенная копия опорного конспекта, используемая учителем при изложении учебного материала. Деятельность учителя по составлению опорного конспекта можно представить в виде алгоритма (см. схему 52) (по Е. В. Попковой).

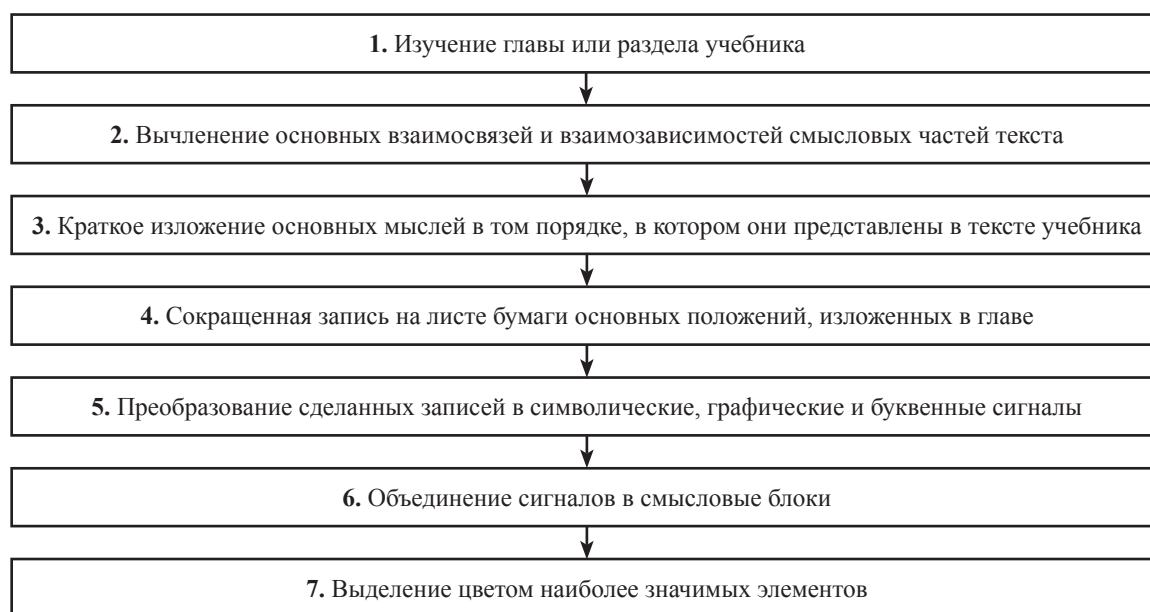


Схема 52

В процессе изучения теоретического материала каждой учебной темы педагог придерживается строгой последовательности этапов (см. схему 53).

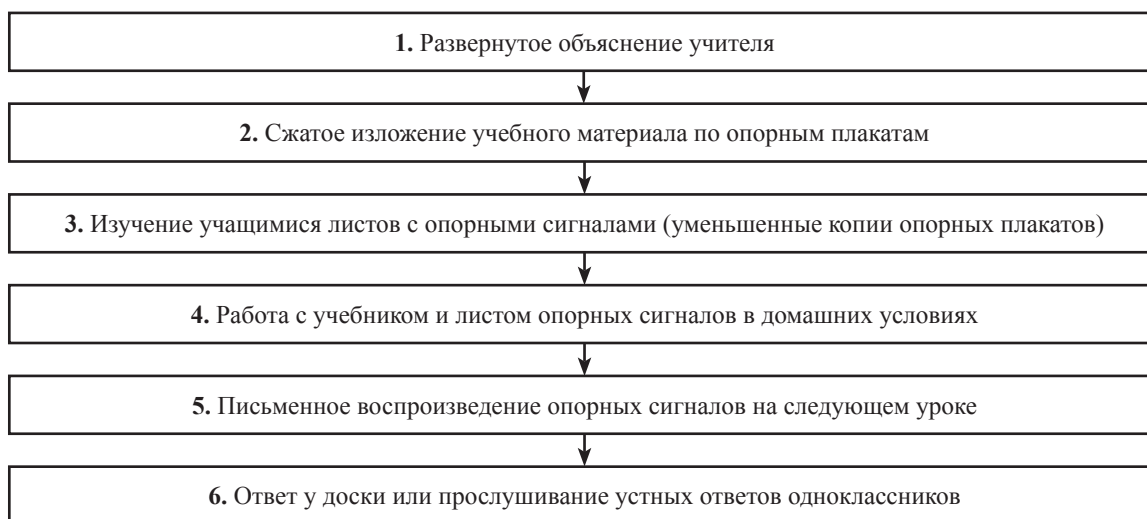


Схема 53

Изучение учебного материала укрупненными единицами приводит к быстрому темпу его изучения. Последнее дает возможность многократно и вариативно повторять материал. Кроме того, «высвободившееся время» используется для *опережающего обучения*, суть которого заключается в попутном изучении отдельных вопросов тем, которые еще предстоит изучать. В итоге опережение может привести к тому, что курс, рассчитанный на три учебных года, осваивается учащимися за два, при этом перегрузка домашними заданиями не наблюдается.

По В. Ф. Шаталову, сначала изучается теоретический материал, а затем отрабатываются практические умения и навыки по его применению в ходе выполнения практических работ и решения задач. Педагог не задает домашние задания на каждом уроке, а указывает номера задач, которые желательно решить по всей учебной теме. Поэтому планирование домашней работы каждый ученик осуществляет самостоятельно, определяя, какие задачи и сколько их он решит. В классе висит ведомость учета решенных задач: клеточки, соответствующие решенным задачам, закрашиваются напротив соответствующей фамилии ученика. Опыт подобной организации домашней работы учащихся показал, что они приучаются к самостоятельности, самоорганизации, у них развивается интерес и учебная мотивация в целом.

В технологии обучения В. Ф. Шаталова применяются разнообразные формы контроля: письменный опрос по опорным конспектам, громкий устный опрос, тихий опрос, магнитофонный опрос, парный взаимоконтроль, групповой взаимоконтроль, домашний контроль, самооценка. В целом реализуется сочетание постоянного внешнего контроля с самоконтролем и самооценкой и поэтапный контроль каждого. Применяется лист учета знаний (см. схему 53). В нем каждый ученик может исправить любую свою отметку на более высокую.

№ п/п	Фамилия, имя ученика	Отметки за письменные ответы по листам с опорными сигналами					Групповой контроль	Отметки за устные ответы (тихий, магнитофонный опрос)					Задачи				
		1	2	3	...	n		1	2	3	...	n	1	2	3	...	n

Схема 54

В технологии В. Ф. Шаталова много и других новаторских находок. С ними вы познакомитесь, прочитав книги самого педагога («Куда и как исчезли тройки» (1979), «Точка опоры» (1987), «Психологические контакты» (1992) и др.).



5. Игровые технологии

Игра есть вид непродуктивной деятельности человека в условных ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение социального опыта. В процессе игровой деятельности складывается и совершенствуется управление поведением человека (Д. Б. Эльконин).

Игра педагогическая — деятельность воспитанника, мотивом которой является сам процесс или действия с воображаемыми предметами в воображаемой или реальной ситуации, направленная на познание, освоение и преобразование действительности и используемая в педагогическом процессе в качестве средства воспитания и обучения. В современной школе игровая деятельность используется как самостоятельная технология изучения понятия, темы или раздела учебного предмета; как элемент более обширной технологии; в качестве урока (занятия) или его этапа; как технология внеклассной воспитательной работы.

Понятие «*игровые педагогические технологии*» включает обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще (в литературе насчитывается около 200 разновидностей игр) педагогическая игра обладает четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. Знание функций и классификации педагогических игр помогут учителю определить место и роль игровой технологии в педагогическом процессе.

По виду деятельности игры разделяют на двигательные (физические), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные, психологические. По *характеру педагогического процесса* выделяют следующие группы игр: 1) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие; 2) познавательные, воспитательные, развивающие; 3) репродуктивные, продуктивные, творческие; 4) коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и другие. По *характеру игровой методики* игры подразделяют на предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации и другие. По предметной области выделяются игры по всем школьным предметам. Кроме того, специфику игровой технологии определяет среда, в которой она проводится. По этому основанию различают игры с предметами и без них, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с другими техническими средствами обучения, а также с различными средствами передвижения.

Целевые ориентации игровых технологий представлены в схеме 55.



Схема 55

Исследователи феномена игры (С. А. Шмаков и другие) выделили свойственные ей функции: социализация (включение ребенка в систему общественных отношений); межнациональная коммуникация (усвоение общечеловеческих ценностей, культуры представителей различных национальностей); самореализация (возможность проявить себя); диагностика и самодиагностика; терапевтическая и коррекционная функции (использование игры как средства преодоления различных трудностей в поведении, общении, учении и т. п., внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей); развлекательная функция (доставляет удовольствие, побуждает интерес к чему-либо, переживание радости от совместной деятельности и общения с другими участниками игры). Кроме того, педагогическая игра выполняет еще ряд функций (по С. С. Кашлеву) (см. схему 56).

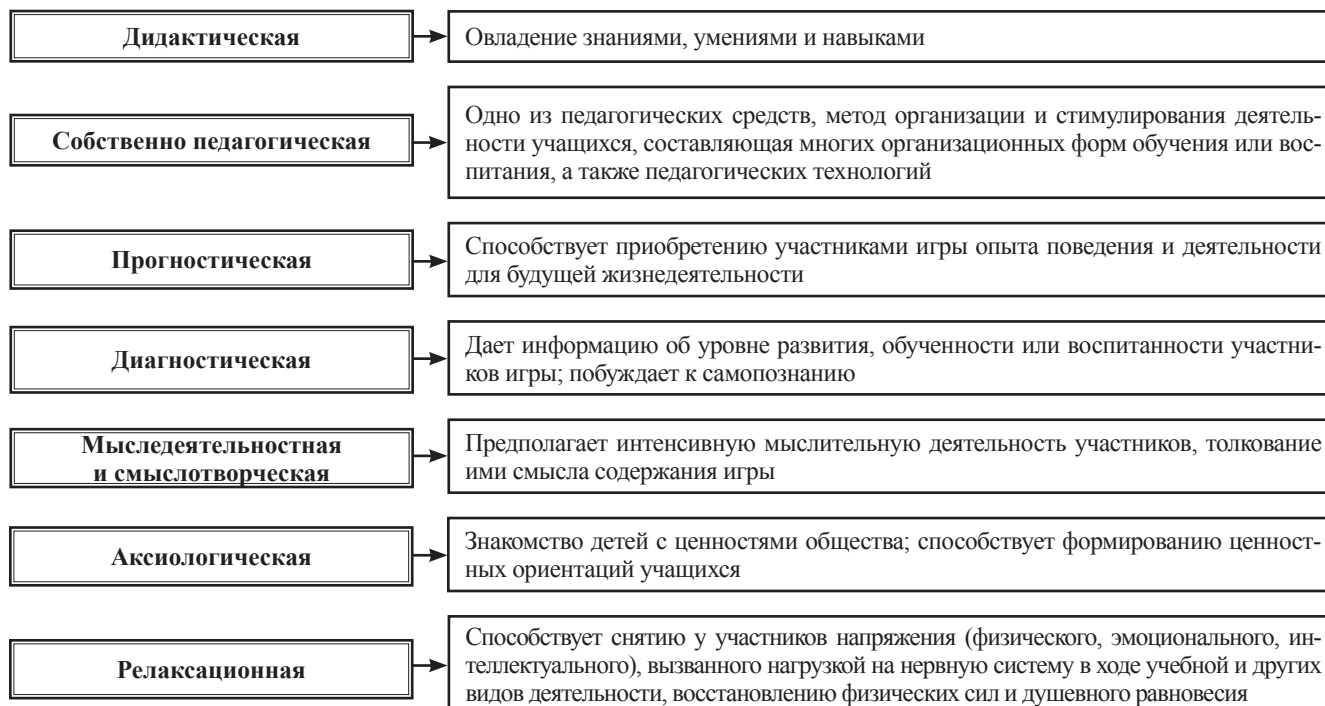


Схема 56

Психологические механизмы игровой деятельности основываются на фундаментальных потребностях личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации. Содержание детских игр развивается с возрастом ребенка от игр, в которых основным содержанием является предметная деятельность, к играм, отражающим отношения между людьми, и затем к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и отношения между людьми.

Игровая технология реализуется в процессе обучения (на уроке) при помощи игровых приемов и ситуаций, которые стимулируют учащихся к учебной деятельности. *Пути реализации игровой технологии на уроке:* цели обучения ставятся перед учащимися в форме игровой задачи, для чего, например, вводится элемент соревнования; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется как средство игры; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

В младшем школьном возрасте наибольшее применение находят дидактические игры, способствующие развитию связной речи, словарного запаса, числовых представлений, памяти, внимания, мышления, укреплению воли, воспитанию нравственных качеств и привычек поведения. В старшем школьном возрасте и в процессе обучения взрослой аудитории наряду с дидактическими играми применяются деловые игры и их различные модификации: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама.

Технология организации и проведения *дидактической игры* (см. схему 57) проектируется с учетом принципов добровольности, соревновательности, занимательности, коллективности, эмоциональности, удовлетворения потребности в самореализации, следования установленным правилам.

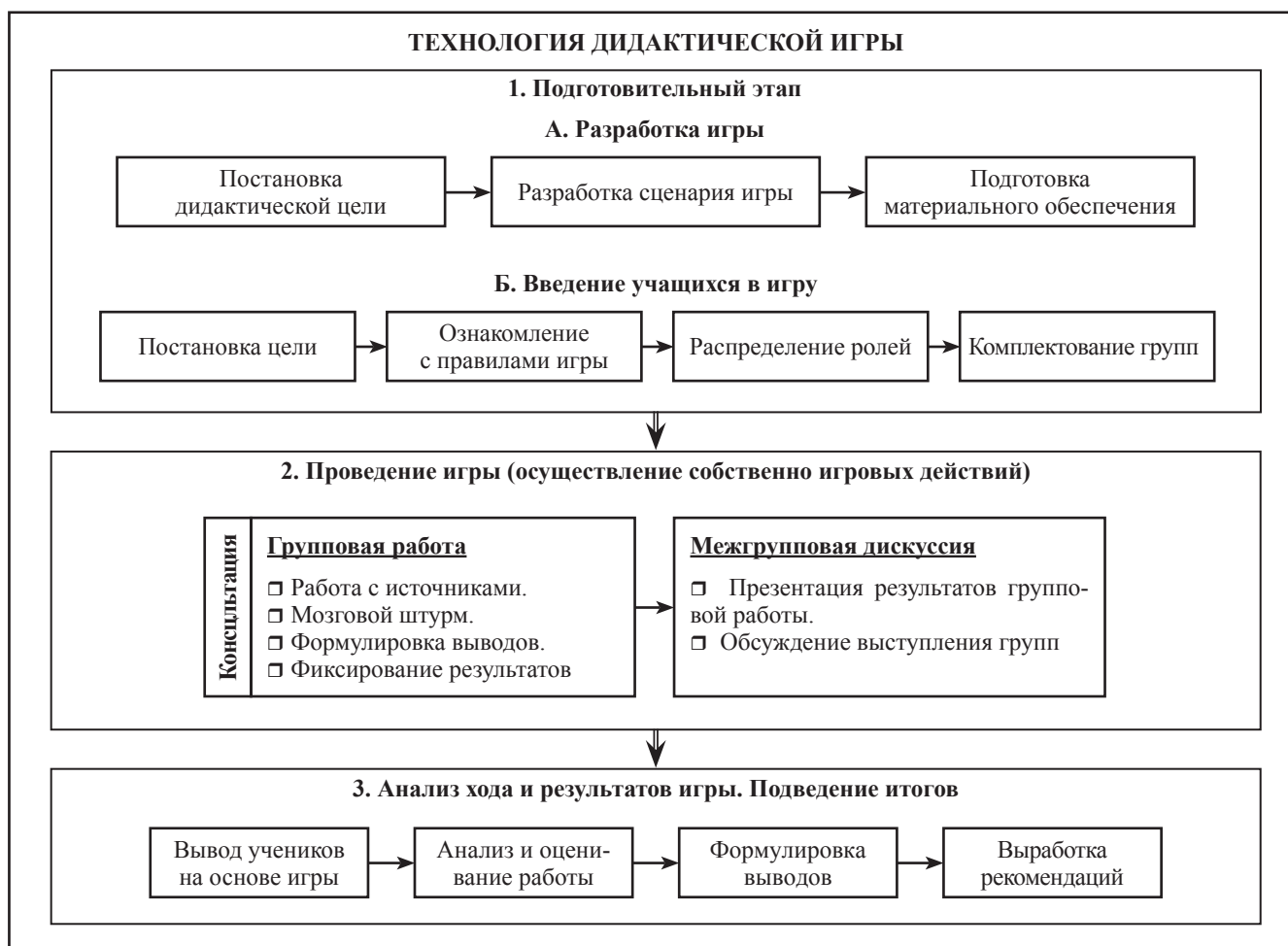


Схема 57

Особенность *деловых игр* заключается в том, что в них на основе игрового замысла моделируются жизненные ситуации и отношения: выбирается оптимальный вариант решения рассматриваемой проблемы и затем имитируется его реализация на практике. Виды деловых игр: производственные, организационно-деятельностные, проблемные, учебные, комплексные.

В процессе обучения находят применение именно деловые учебные игры. Они используются для решения комплексных задач усвоения нового материала, закрепления знаний, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений. Деловая игра на уроке может включать следующие этапы: знакомство с реальной ситуацией; построение имитационной модели; постановка главной задачи командам (группам и т. п.), уточнение их роли в игре; создание игровой проблемной ситуации; вычленение теоретического материала, необходимого для решения проблемы; разрешение проблемы; обсуждение и проверка полученных результатов; коррекция; реализация принятого решения; анализ итогов работы; оценка результатов работы.

Ролевая игра — социально-психологический тренинг, в процессе которого отрабатываются способы реагирования на разнообразные жизненные ситуации и способы поведения в этих ситуациях. Подразделяются на: *имитационные* (в центре находится имитация определенного профессионального действия); *ситуационные* (связаны с решением конкретной проблемы в игровой ситуации); *условные игры* (в них разрешаются, например, учебные или производственные конфликты). Для проведения таких игр разрабатывается модель ситуации, распределяются роли с «обязательным содержанием».

Психодрама и социодрама — разновидности ролевой игры. Их цель — сформировать умение управлять стилем своего поведения за счет осознания особенностей восприятия ученика окружающими, развивать такие качества, как чувствительность, восприимчивость к психическому состоянию другого человека. Эти методы эффективны для формирования психологического такта, развития эмпатии.

Операционные игры направлены на развитие каких-либо умений (операций), например, умений писать сочинения, вести дискуссии, решать задачи.

Название *интерактивных методов педагогического процесса* происходит от психологического термина «интеракция», что означает взаимодействие, которое при этом понимается как непосредственная межличностная коммуникация участников.

Исследователи (С. С. Кашлев и другие) определяют *интерактивные методы педагогического процесса* как способы целенаправленной деятельности педагога и учащихся по организации взаимодействия всех участников педагогического процесса для создания оптимальных условий своего обучения и воспитания. Выделены также основные характеристики (признаки, атрибуты) интерактивных методов обучения, определяющие содержание и технологию интерактивного обучения (см. схему 58).



Схема 58

В зависимости от ведущих функций интерактивные методы педагогического процесса подразделяются на методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации; методы обмена деятельностью; методы мыследеятельности; методы смысловотворчества; методы рефлексивной деятельности; интерактивные игры. При этом интерактивная игра интегрирует все другие интерактивные методы. Описание некоторых интерактивных игр приводится, например, в пособиях С. С. Кашлева [2; 3].



6. Технология кооперативного обучения

Разработка *технологии кооперативного обучения* (совместного обучения в малых группах или обучения в сотрудничестве) в зарубежной педагогике (Р. Славин, Р. Джонсон, Д. Джонсон, Э. Аронсон, Ш. Шаран и другие) началась в 1970-е годы. «Главная идея обучения в сотрудничестве — учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе!» [5, с. 27].

Существует несколько вариантов технологии кооперативного обучения (см. схему 59). Дадим им краткую характеристику.



Схема 59

1. «Обучение в команде» (Student Team Learning, STL). «Групповые цели» и успех всей группы могут быть достигнуты только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами группы при работе над темой (проблемой, вопросом). *Основные принципы технологии «Обучение в команде»:*

□ Поощрение всей команды: группа (команда) за одно выполненное задание получает одну на всех ее членов «награду» в виде отметки, какого-либо поощрения, значка отличия, похвалы или других видов оценки совместной деятельности. При этом группы друг с другом не соревнуются.

□ Каждый ученик (член команды) несет *персональную ответственность* за успех или неуспех всей команды. Это стимулирует всех членов команды следить за деятельностью друг друга и в случае необходимости всей командой приходить на помощь отдельному ученику. Команда заинтересована в том, чтобы каждый ее член был готов к любой форме контроля, которая может быть предложена ему учителем вне группы.

□ Каждый ученик приносит своей группе очки, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных ранее достигнутых результатов. Это дает равные возможности более успешным, менее успешным и отстающим учащимся в получении очков для своей команды, а также стимулирует их желание поднимать выше свою персональную «планку». Кроме того, ученик понимает, что необходимо стремиться к улучшению собственных результатов для успеха всей группы.

В образовательной практике реализуются также модификации (разновидности) технологии «Обучение в команде» («Совместное обучение в малых группах», «Обучение в командах на основе игры, турнира»; разновидности STL, предназначенные для конкретного предмета и определенного возраста).

Так, организация «Совместного обучения в малых группах» предусматривает комплектование групп учащихся, состоящих из четырех человек разного уровня обученности. После объяснения нового материала учитель предлагает группам определенное задание на его закрепление. Задание дается либо по частям (каждый ученик занят своей частью), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим учеником). Во втором случае выполнение задания объясняется вслух учеником и контролируется всей группой. После выполнения заданий группами учитель организует общее обсуждение работы над этим заданием разными группами (в случае одинакового задания для всех групп) или рассмотрение выполнения заданий каждой группой (в случае разных заданий для групп).

Когда учитель убедился, что материал усвоен учащимися, он предлагает им проверочный тест, над выполнением заданий которого учащиеся работают вне группы, индивидуально. При этом задания дифференцируются по уровню сложности для каждого ученика. Оценки за индивидуальную работу (тест) суммируются в группе, и объявляется общая оценка. Важно, что каждый ученик соревнуется не с другим учеником, а со своим ранее достигнутым результатом. Данная технология оказывается очень эффективной для усвоения нового материала каждым учеником.

2. «Пила», или «Мозаика» (с англ. jigsaw — «ажурная пила», «машинная ножовка»). Учащиеся объединяются в группы по четыре-шесть человек и работают над учебным материалом, разбитым на фрагменты (логические или смысловые части, блоки). Каждый член группы изучает материал своей части. Затем учащиеся из разных групп, но изучающие одну и ту же часть, встречаются и обмениваются информацией как «эксперты» по определенному вопросу («встреча экспертов»). Затем они возвращаются в группы и обучают других членов группы. Те, в свою очередь, обучают своей части задания. Представим данную технологию схематично для трех групп из четырех человек (по Е. В. Попковой) (см. схему 60). Для того чтобы изучить весь материал (все его фрагменты), необходимо внимательно слушать партнеров по команде, делать записи в тетради и т. п. Каждый в отдельности и вся команда в целом отчитываются по всей теме. На заключительном этапе учитель может попросить каждого члена группы ответить на любой вопрос по данной теме. Данная технология имеет модификации.

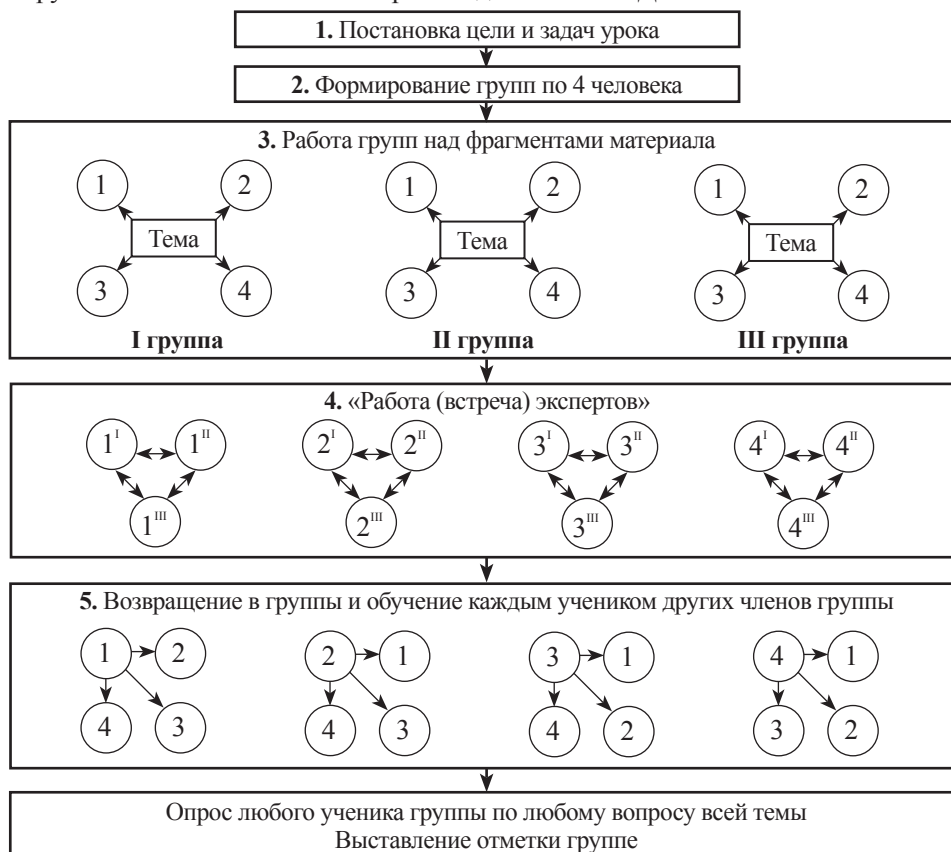


Схема 60

3. «Учимся вместе» («Learning Together»). Класс делится на разнородные по уровню обученности группы по 3—5 человек. Каждая группа получает одно задание, являющееся частью общей темы, над которой работает весь класс. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение всего материала. Разработчики технологии обращают внимание учителей на необходимость комплектовать группы с учетом индивидуальных и психологических особенностей каждого ученика. Важно также правильно разрабатывать задания для каждой конкретной группы. Внутри группы ученики самостоятельно определяют роли каждого в выполнении общего задания: отслеживание правильности выполнения заданий партнерами, мониторинг активности каждого ученика в решении общей задачи, культуры общения внутри группы. Учитель также контролирует не только успешность выполнения учебного задания группами учащихся, но и характер их общения между собой, методы оказания необходимой помощи друг другу и т. п.

4. *Исследовательская работа учащихся в группах* также является вариантом кооперативного обучения. Учащиеся работают индивидуально или в группах по 6 человек. Они выбирают подтему общей темы, намеченной на изучение всем классом. В рамках подтемы каждый ученик получает индивидуальное задание. Обсуждения, дискуссии в группах дают представление о работе любого ученика. Группа составляет общий доклад на основе заданий, выполненных каждым учеником. Этот доклад группа представляет перед всем классом.

На основе вышесказанного назовем основные отличия работы в малых группах по технологии кооперативного обучения от других (традиционных) форм групповой работы (см. схему 61).

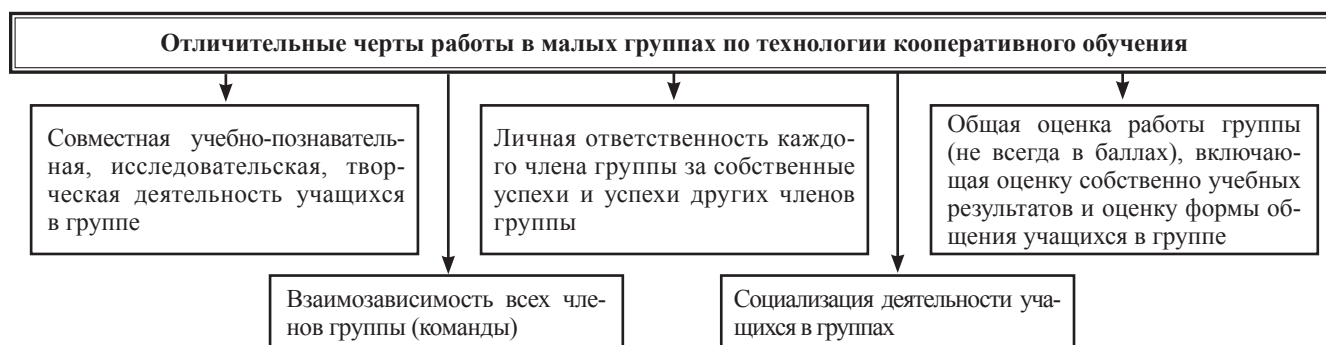


Схема 61

Учителю необходимо обеспечить условия, которые позволили бы реально создать объективную зависимость учащихся друг от друга (зависимость от единой цели, источников информации, единого для всех материала, комплекта оборудования, одинакового для всей группы поощрения), а также достаточно действенные способы стимулирования совместной деятельности, достижения значимых для всей группы результатов. Умения работать в сотрудничестве приобретаются постепенно, их формирование должно стать одной из задач учителя.

Кооперативное обучение не только подготавливает учащихся к работе над *проектами*, формируя у них необходимые интеллектуальные, исследовательские, коммуникативные умения, но и органично интегрируется с технологией проектного обучения.



7. Технология проектного обучения

Метод (технология) проектов возник в начале XX века в русле идей американского философа и педагога Дж. Дьюи, а затем его ученика В. Х. Килпатрика. В России идеи проектного обучения осуществлялись в педагогической практике С. Т. Шацкого и его сотрудников.

Известно, что метод проектов широко применялся также в советской школе в 20-е годы XX века, но в 1931 году его использование было запрещено. Напротив, в зарубежной педагогике технология проектного обучения успешно развивалась. Проект (от лат. *projectus* — «брошенный вперед») — замысел, план, прототип, прообраз какого-то объекта.

Технология проектного обучения может быть охарактеризована как совокупность исследовательских, проблемных, поисковых методов, позволяющих учащимся решить ту или иную проблему в ходе самостоятельных действий с обязательной презентацией результатов решения.

Цели технологии проектного обучения (по Е. С. Полат и другие):

- формирование критического (аналитического, ассоциативного, самостоятельного, логического, системного) и творческого мышления;
- формирование умений работать с информацией: отбирать и анализировать нужную информацию из разных источников; систематизировать и обобщать полученные данные в соответствии с поставленной учебной задачей; выявлять и формулировать проблемы в различных областях знания и окружающей действительности, выдвигать гипотезы их решения; ставить эксперименты, делать аргументированные выводы, проводить доказательство, статистически обрабатывать полученные опытные данные; генерировать новые идеи, возможные пути поиска решений; оформления результатов;
- формирование умений работать в группе, решать познавательные, творческие и т. п. задания в сотрудничестве, исполняя разные социальные роли;
- развитие коммуникативной и рефлексивной культуры.

В педагогической литературе сформулированы принципы технологии проектного обучения (см. схему 62).

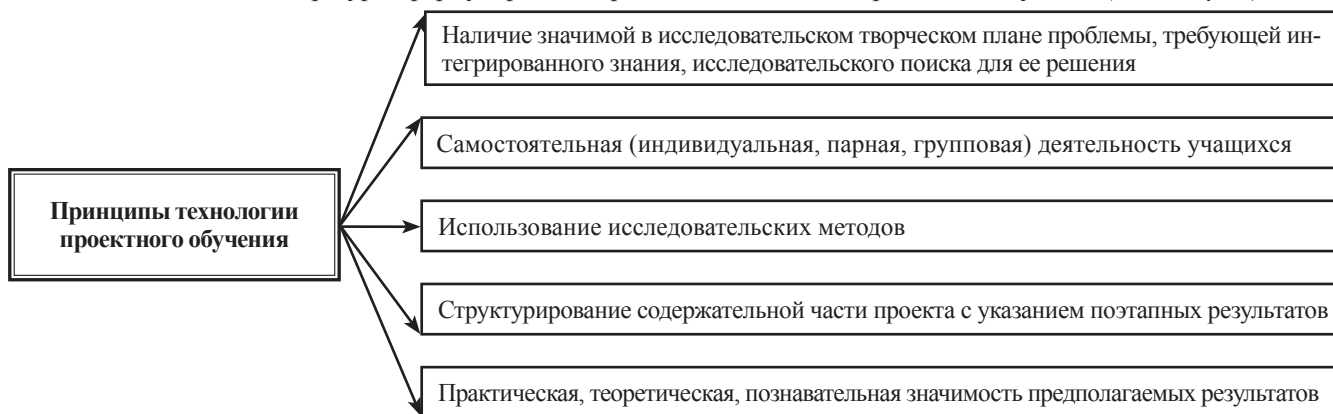


Схема 62

Тематика проектов может быть различной в зависимости от предмета, интересов и способностей учащихся. Тема проекта может касаться определенного вопроса школьной программы (цель проекта — углубить знания отдельных учащихся по этому вопросу, дифференцировать учебный процесс) или же может относиться к какому-то практическому вопросу, значимому для повседневной жизни. Классификация проектов осуществляется по разным основаниям (см. схему 63).



Схема 63

Коротко охарактеризуем типы проектов, которые чаще всего разрабатываются учащимися общеобразовательных школ (студентами вузов) (см. таблицу 16).

Таблица 16

№ п/п	Тип проекта	Краткая характеристика
1.	Информационный	Имеет целью сбор информации о каком-либо объекте или явлении, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение, а также представление в виде рефератов, статей, докладов, фото- и видеоматериалов, таблиц, схем и т. п. В ходе выполнения таких проектов у школьников формируются умения и навыки поиска, обработки и представления информации широкой аудитории. Информационные проекты могут интегрироваться в исследовательские
2.	Исследовательский	Моделирует ситуацию реального научного поиска. Такой проект предполагает доказательство актуальности темы исследования, формулирование проблемы, предмета исследования, определение задач и методов исследования, источников информации, выбор методологии исследования, выдвижение гипотез решения проблемы, разработку путей ее решения, проведение эксперимента, обсуждение и оформление результатов исследования (научная публикация, научный отчет, участие в конкурсе проектов и т. п.)
3.	Творческий	Отличается от других типов проектов четко продуманной структурой оформления результатов проекта в виде сценария спектакля, видеофильма, программы праздника, плана сочинения, статьи, репортажа, альбома, выпуска газеты, радиопередачи и др. В то же время структура совместной деятельности участников проекта детально не прорабатывается, она только намечается и развивается далее, подчиняясь жанру конечного результата

№ п/п	Тип проекта	Краткая характеристика
4.	Практико-ориентированный (прикладной)	Отличается четко обозначенным с самого начала <i>социально значимым результатом</i> деятельности его участников. Этим результатом, например, может быть какое-либо наглядное, дидактическое пособие (схема, таблица, справочный материал, раздаточный материал в виде карточек и т. п.), проект оформления школьной столовой, комплект штор для класса и др. Требуется тщательно продуманной структуры или сценария деятельности их участников, а также определения функций каждого из них. Кроме того, необходимо участие каждого ученика в оформлении конечного продукта. Особенно важной является роль координатора проекта в плане поэтапных обсуждений, корректировки деятельности, в организации презентации полученных результатов и способов внедрения их в практику, а также систематической внешней оценки проекта

В реальной образовательной практике проекты носят чаще всего смешанный (комбинированный) характер, сочетают признаки разных типов проектов.

В центре технологии проектного обучения находятся методы самостоятельной познавательной деятельности учащихся, прежде всего исследовательские методы. Учитель перестает быть носителем готовых знаний и становится организатором самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Его функцией является также организация внешней оценки проектов. Для этого учитель или независимые внешние (не участвующие в проекте) эксперты отслеживают совместную деятельность учащихся, эффективность проекта в целом, необходимость своевременной коррекции и в случае необходимости оказывают помощь учащимся.

Выделим основные *этапы технологии проектного обучения* (см. схему 64).

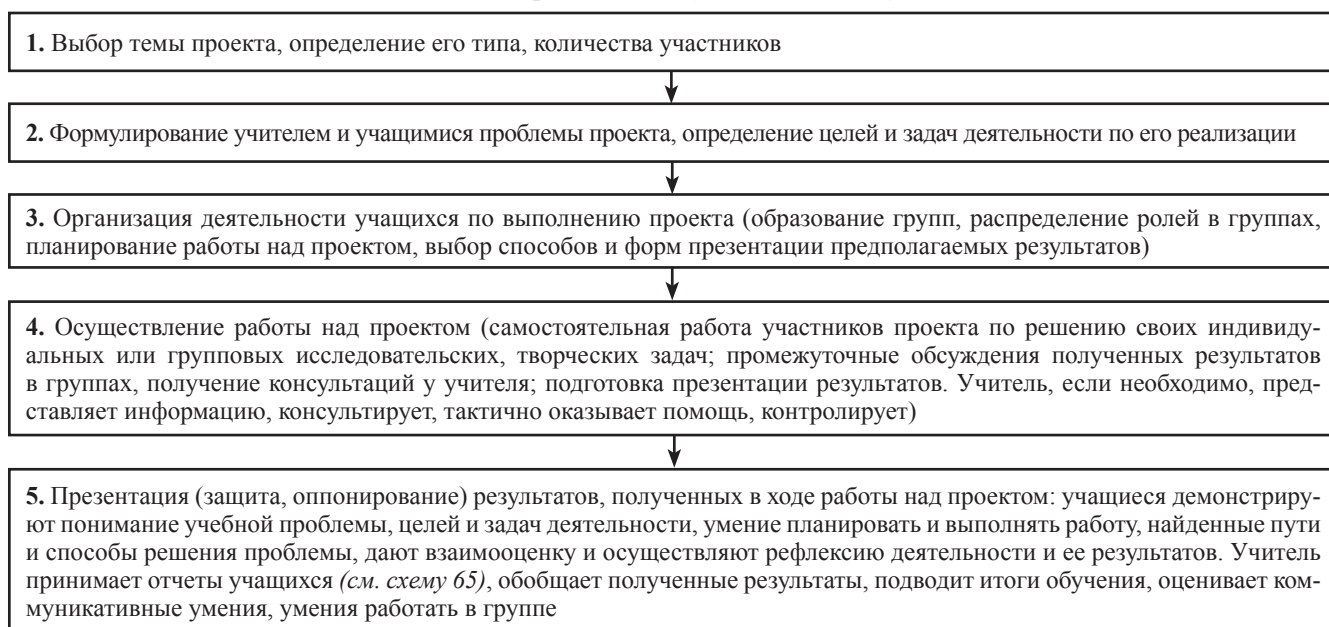


Схема 64

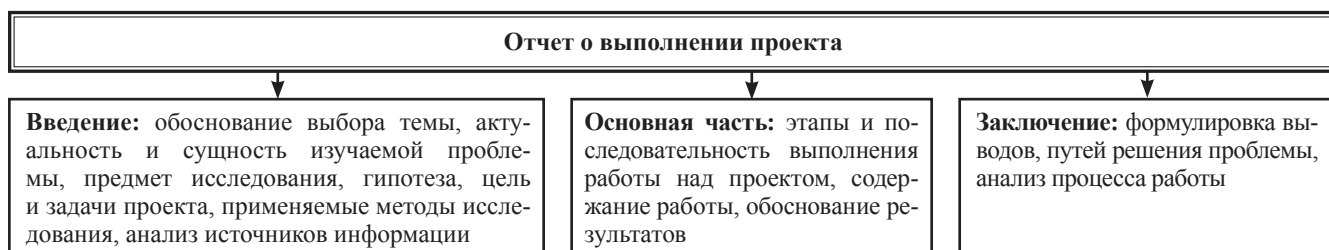


Схема 65

Оценку проектов осуществляют с помощью следующих *критериев*: значимость и актуальность выдвинутых проблем; глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей; доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения и выводы; корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов; умение отвечать на вопросы оппонентов проекта, аргументированность и лаконичность ответов каждого члена группы; активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями; характер общения и отношений между участниками проекта, умения работать в группе, взаимопомощь и т. п.; эстетика оформления результатов проекта (отчета); степень ответственности за выполнение работы и своевременность выполнения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите компоненты учебно-познавательной деятельности и приведите примеры общих алгоритмов организации учебно-познавательной деятельности учащихся.
2. Раскройте основные положения технологии полного усвоения знаний.
3. Назовите технологические этапы деятельности учителя и учащихся в процессе усвоения темы урока.
4. Раскройте сущность проблемного обучения. Какие приемы создания проблемных ситуаций вам известны?
5. Охарактеризуйте уровни и этапы реализации проблемного обучения.
6. Опишите алгоритм обучения как учебного исследования. Приведите примеры учебно-исследовательских заданий, с помощью которых педагог может подготовить и включить учащихся в исследовательскую деятельность.
7. Каковы концептуальные идеи, основные понятия и целевые ориентации технологии обучения на основе укрупнения дидактических единиц?
8. Раскройте особенности дидактической концепции и технологии обучения на основе знаковых и схематических моделей учебного материала (*В. Ф. Шаталов*).
9. Определите понятия «опорный сигнал», «опорный конспект». Каковы шаги алгоритма по составлению опорного конспекта?
10. Определите понятия «педагогическая игра», «игровые педагогические технологии». Осуществите классификацию педагогических игр.
11. Каковы целевые ориентации и функции педагогических игр? Опишите этапы подготовки и проведения дидактической игры.
12. Дайте сравнительную характеристику существующих вариантов технологии кооперативного обучения. Определите алгоритмы их реализации.
13. Назовите основные отличия работы в малых группах по технологии кооперативного обучения от других (традиционных) форм групповой работы.
14. Каковы цели и принципы технологии проектного обучения?
15. Осуществите классификацию проектов по разным основаниям. Дайте краткую сравнительную характеристику основных типов проектов.
16. Охарактеризуйте этапы технологии проектного обучения. С помощью каких критериев можно оценить проект?

Глоссарий

- **Учебно-познавательная деятельность** — целенаправленная познавательная деятельность обучающихся, направленная на усвоение системы знаний, овладение способами мышления и деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений к себе и окружающему миру.
- **Активизация учебно-познавательной деятельности** — целенаправленная деятельность учителя по разработке и применению таких методов, средств, форм, содержания обучения, которые способствуют повышению интереса, творческой активности и самостоятельности учащегося в усвоении знаний, формированию умений и навыков, в их применении на практике и т. п.
- **Оптимизация учебно-познавательной деятельности** предполагает выбор учителем таких методов, средств, форм, содержания обучения, которые являются наилучшими с точки зрения определенных критериев (стандартов), наилучшими для конкретных условий и наилучшими из всех возможных вариантов, то есть обеспечивают достижение наилучших результатов при минимальных расходах времени и сил учителя и учащихся в данных условиях.
- **Проблемное обучение** — вид обучения, который заключается в создании педагогом проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе максимально возможной самостоятельной деятельности учащихся под общим руководством учителя, направляющего их деятельность.
- **Исследовательская технология обучения** — система действий педагога по организации учебно-познавательной деятельности путем постановки и самостоятельного творческого решения учащимися познавательных и практических задач, в ходе которого учащиеся проходят все или большинство этапов исследования (см. исследовательский проект).
- **Технология обучения на основе укрупнения дидактических единиц** (*П. М. Эрдниев*) — технология обучения, в рамках которой реконструирование учебного материала осуществляется посредством создания информационных единиц, включающих систему логически взаимосвязанных понятий.
- **Игра педагогическая** — деятельность воспитанника, мотивом которой является сам процесс или действия с воображаемыми предметами в воображаемой или реальной ситуации, направленная на познание, освоение и преобразование действительности и используемая в педагогическом процессе в качестве средства воспитания и обучения.
- **Кооперативное обучение** — совместное обучение учащихся в малых группах, в основе организации которого лежат принципы взаимозависимости всех членов группы, общей оценки (поощрения) работы всей группы, персональной ответственности каждого ученика за успех или неуспех всей группы, поощрение ученика за улучшение предыдущих результатов учения через поощрение всей группы.
- **Проектное обучение** — обучение, которое осуществляется посредством совокупности проблемных, поисковых, исследовательских методов, позволяющих решить ту или иную проблему в ходе самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией результатов решения, имеющих познавательную, теоретическую или практическую значимость.
- **Информационный проект** — проект, имеющий целью сбор информации о каком-либо объекте или явлении, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение, а также представление в виде рефератов, статей, докладов, фото- и видеоматериалов, таблиц, схем и т. п.
- **Исследовательский проект** — проект, моделирующий ситуацию реального научного поиска, то есть предполагающий доказательство актуальности темы исследования, формулирование проблемы, предмета исследования, определение задач и методов исследования, источников информации, выбор методологии исследования, выдвижение гипотез решения проблемы, разработку путей ее решения, проведение эксперимента, обсуждение и оформление результатов исследования.
- **Практико-ориентированный (прикладной) проект** — проект с четко обозначенным социально значимым результатом деятельности его участников.

ТЕМА 5

ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ

Кто не знает, куда направляется, тот удивляется, что попал не туда.
М. Твен



Основные вопросы

1. Технологии группового и коллективного обучения.
2. Технологии дифференцированного обучения.
3. Технология программированного обучения.
4. Блочная система обучения. Технология модульного обучения.
5. Диалоговая система обучения.



Рекомендуемая литература

1. *Границкая, А. С.* Научить думать и действовать : адаптивная система обучения в школе : кн. для учителя / А. С. Границкая. М. : Просвещение, 1991. — 175 с.
2. *Дьяченко, В. К.* Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы : кн. для учителя / В. К. Дьяченко. — М. : Просвещение, 1991. — С. 8—60.
3. *Колеченко, А. К.* Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. — СПб. : КАРО, 2001. — С. 218—226; 290—298; 312—323.
4. *Курганов, С. Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге : кн. для учителя / С. Ю. Курганов. — М. : Просвещение, 1989. — 127 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. — М. : Изд. центр «Академия», 2000. — С. 110—123.
6. Педагогические технологии : учеб. пособие для студ. пед. специальностей / [под общ. ред. В. С. Кукушина]. — Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2002. — С. 46—65; 164—174; 212—233.
7. *Покровская, С. Е.* Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах / С. Е. Покровская. — Минск : Беларуская навука, 2002. — С. 7—55.
8. *Прокопьев, И. И.* Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб. пособие / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. — Мн. : ТетраСистемс, 2002. — С. 380—383; 405—412; 419—421.
9. *Третьяков, П. И.* Технология модульного обучения в школе / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский ; под ред. П. И. Третьякова. — М. : Новая школа, 2001. — С. 4—40; 75—93; 313—325.
10. Школьные технологии обучения и воспитания : учеб.-метод. пособие / Л. В. Пенкрат, А. Р. Борисевич, Л. М. Волкова [и др.] ; под ред. Л. В. Пенкрат. — Минск : БГПУ, 2009. — С. 101—122.



1. Технологии группового и коллективного обучения

Организационная система обучения, включающая индивидуально-обособленную, парную, групповую формы обучения при преобладании последней, называется *групповой системой обучения*. Примером групповой системы обучения является классно-урочная система. Структура *коллективной системы обучения* состоит из четырех общих форм обучения: индивидуально-обособленной, парной, групповой, коллективной. Однако ведущее значение приобретает коллективная форма обучения: не менее 50—60 % времени учащиеся работают в парах сменного состава. Данная система обучения была реализована в опыте ряда педагогов (А. Г. Ривина, В. К. Дьяченко, А. С. Границкой и другие).

Традиционными и имеющими более длительную историю являются технологии на основе групповой формы обучения. При этом рассматриваются *групповые формы в широком значении*, основанные на фронтальной общеклассной работе, которая направлена на решение общих задач; в *узком значении* — групповая работа в малых группах (звеньях, бригадах и т. п.), на которые делятся учащиеся класса. Общая характеристика групповых форм в широком значении как занятий с классами и большими аудиториями приведена в таблице 17 (с. 58). Собственно групповыми технологиями является организация работы учащихся класса в малых группах.

Исследователями (И. Б. Первиным, Х. Й. Лийметсом и другими) раскрыты особенности *групповой технологии обучения* (см. схему 66, с. 57).

Разработан также общий алгоритм организации групповой работы учащихся на уроке (по Г. К. Селевко) (см. схему 67, с. 57). Разновидности групповых технологий представлены в схеме 68 (с. 57).

В качестве примера рассмотрим *технологии группового опроса*, который обычно проводится после завершения определенного раздела программы с целью повторения и закрепления материала. Он организуется на уроке или после него. Учитель составляет перечень вопросов, в соответствии с которым консультант в ходе группового опроса спрашивает каждого члена своей группы. Остальные члены группы при этом комментируют, дополняют и совместно оценивают ответы ученика. Опрос ведется во всех группах одновременно. Беседа происходит вполголоса, чтобы не мешать друг другу. Групповый опрос не только позволяет в течение урока выявить знания всех учащихся, но и способствует воспитанию у школьников чувства взаимной требовательности и ответственности за результаты своей учебной деятельности.

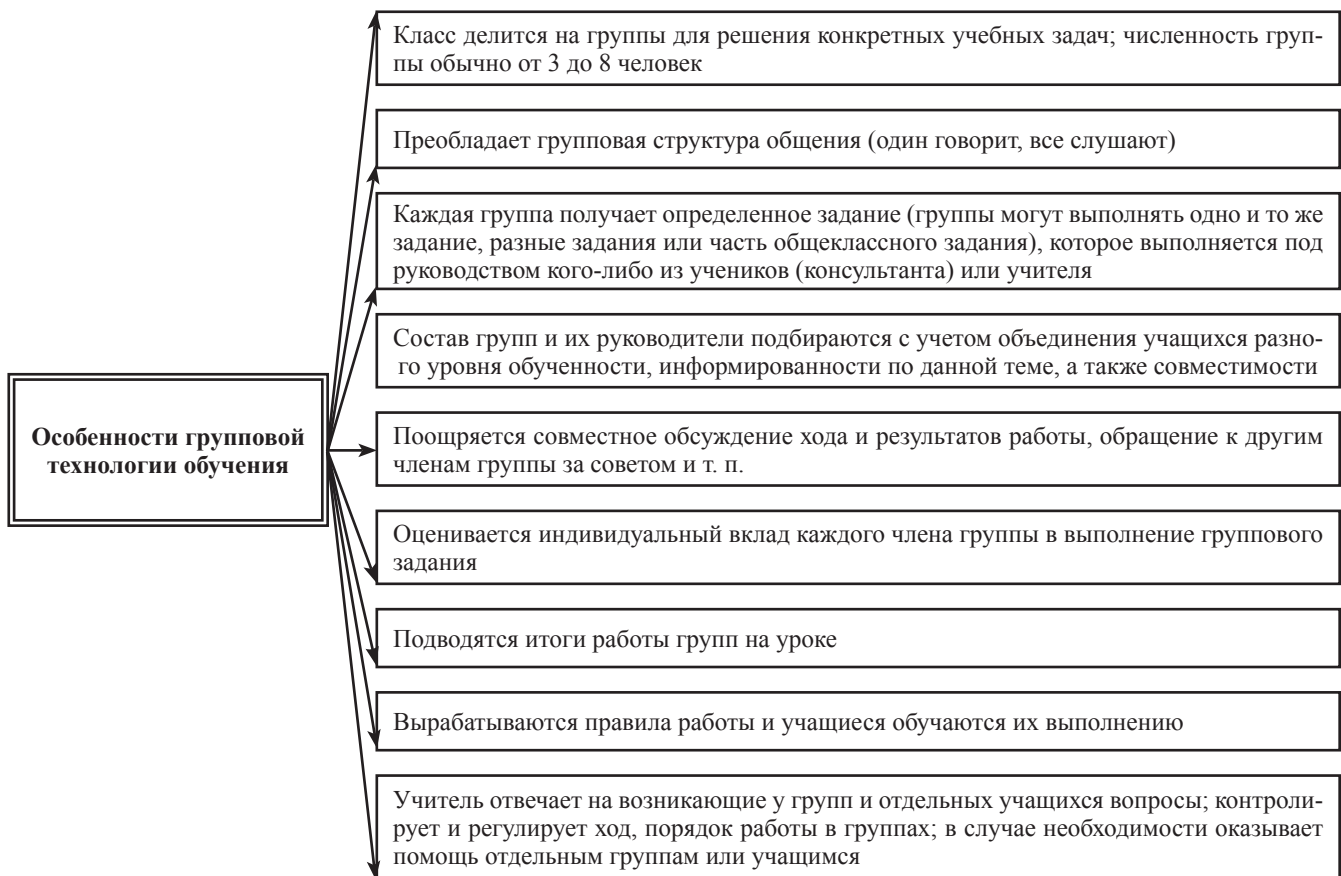


Схема 66

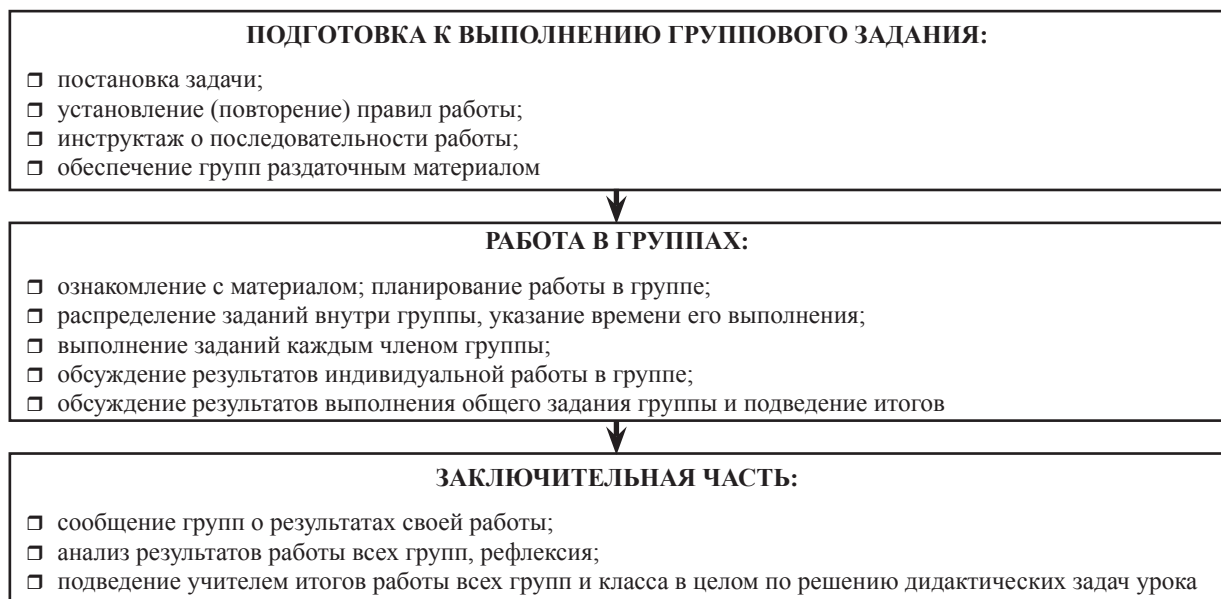


Схема 67



Схема 68

Для эффективной реализации технологии группового обучения педагог должен хорошо знать класс (уровень обученности и воспитанности, особенности межличностных отношений в классе), систематически заниматься с консультантами (проверять качество их знаний, давать методические советы и т. д.).

Технология обучения на основе коллективной формы обучения имеет не столь длительную историю, как рассмотренная выше технология группового обучения, хотя идея обучения учеников самими учениками появилась еще в древности. В XIX веке она была воплощена в белл-ланкастерской системе взаимного обучения, суть которой в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя изучали материал, а затем, получив соответствующую инструкцию, обучали остальных учащихся. Такая система обучения не обеспечивала необходимого качества обучения и не получила большого распространения.

Автором технологии обучения на основе коллективной формы (способов) обучения является педагог-новатор А. Г. Ривин (1877—1944), который впервые организовал коллективное обучение в 1918 году на хуторе Корнин под Киевом. Здесь в течение года осуществлялось обучение учащихся в возрасте от 10 до 16 лет в парах сменного состава и микрогруппах. В результате был создан разновозрастный самообучающийся самоуправляемый детский коллектив, который работал под общим руководством педагога. Однако методика обучения на основе коллективной формы педагогического процесса не была должным образом принята и оценена современниками.

А. Г. Ривин, а затем и современный теоретик рассматриваемой технологии обучения В. К. Дьяченко развили идею взаимного обучения, включив учащихся в общение в парах сменного состава, в которых они выполняют поочередно роль учителя и ученика. Современная *технология коллективного обучения* предполагает такую его организацию, при которой каждый ученик учит всех и все учат каждого путем общения в парах сменного состава. Специфика этой технологии состоит в соблюдении следующих принципов: наличие сменных пар учащихся, взаимообучение, взаимоконтроль, самоуправление.

Для понимания сущности и особенностей рассматриваемой технологии сравним ее с технологией обучения, основанной на групповой форме педагогического процесса, в которой доминирует групповое общение, то есть один говорящий обучает одновременно несколько (до 30 и более) человек. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 17 (по В. К. Дьяченко).

Таблица 17

Характер особенностей технологии	Технология обучения на основе групповой формы педагогического процесса	Технология обучения на основе коллективной формы педагогического процесса
1. Организационные	<input type="checkbox"/> Четкость, упорядоченность. <input type="checkbox"/> В каждый момент времени говорит один человек. <input type="checkbox"/> Общение учащихся отсутствует или эпизодично, преобладает молчание. <input type="checkbox"/> Постоянное рабочее место	<input type="checkbox"/> Отсутствует. <input type="checkbox"/> Говорят все. <input type="checkbox"/> Общаются все, рабочий шум. <input type="checkbox"/> Смена рабочего места
2. Дидактические	<input type="checkbox"/> Обучает педагог. <input type="checkbox"/> Предлагается сразу весь материал для всех. <input type="checkbox"/> Недостаточная самостоятельность. <input type="checkbox"/> Сотрудничество отсутствует. <input type="checkbox"/> Усвоение и применение знаний отдалены во времени	<input type="checkbox"/> Обучают ученики. <input type="checkbox"/> Разный материал и разный темп. <input type="checkbox"/> Полная самостоятельность. <input type="checkbox"/> Сотрудничество — основа обучения. <input type="checkbox"/> Усвоение и применение знаний максимально приближены во времени
3. Развивающие	<input type="checkbox"/> Обучение не учитывает индивидуальные особенности учащихся, ориентировано на средние способности. <input type="checkbox"/> Специально не учатся выступать, рассуждать, доказывать. <input type="checkbox"/> Не умеют и специально не учатся объяснять	<input type="checkbox"/> Обучение в соответствии с индивидуальными особенностями. <input type="checkbox"/> Учатся выступать, рассуждают, доказывают. <input type="checkbox"/> Развивают педагогические способности
4. Воспитательные	<input type="checkbox"/> Каждый учится для себя. <input type="checkbox"/> Не формируются отношения ответственной зависимости (преобладают неколлективистские отношения)	<input type="checkbox"/> Каждый учится и для себя, и для других. <input type="checkbox"/> Складываются отношения ответственной зависимости (коллективистские отношения)

А. Г. Ривин разработал и применил несколько вариантов технологии коллективного обучения: изучение текстового материала по любому учебному предмету; взаимопередача текстов; взаимообмен заданиями; взаимные диктанты; разучивание стихотворений в сменных парах; выполнение упражнений в парах; изучение иностранного языка и др.

Приведем описание технологии коллективного изучения текста (учебного материала) по любому учебному предмету (см. таблицу 18). Предварительно учитель составляет маршрут изучения текста из учебника. Для этого он делит материал на 3—6 частей, объем которых зависит от возраста учащихся. Каждый ученик работает в индивидуальном темпе.

Таблица 18

Этапы работы по изучению текста	Содержание работы
1. Работа по изучению первой части	1. Два ученика (например, сидящие за одной партой) изучают первую часть: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> один читает текст, другой следит по тексту; <input type="checkbox"/> обсуждают, один пересказывает, другой дополняет, уточняет; <input type="checkbox"/> озаглавливают эту часть текста, составляют ее план; <input type="checkbox"/> записывают название первой части и ее план в тетрадь; <input type="checkbox"/> каждый из учеников находит нового партнера (можно и по совету учителя) для работы над второй частью текста

Этапы работы по изучению текста	Содержание работы
2. Работа по изучению второй и т. д. частей текста, кроме последней	2. В новой паре ученики: <input type="checkbox"/> кратко повторяют содержание предыдущей (первой) части текста: сверяют и уточняют планы; один пересказывает предыдущую часть, другой следит за изложением, поправляет, дополняет; <input type="checkbox"/> работают над второй (последующей) частью текста аналогично тому, как работали над первой (предыдущей) частью (см. п. 1.); <input type="checkbox"/> находят и образуют новые пары по изучению последующей части текста, кроме последней
3. Работа по изучению последней части текста	Образовав последнюю пару, ученики: <input type="checkbox"/> работают над последней частью текста (см. п. 2); <input type="checkbox"/> излагают материал всего текста, отвечают на вопросы друг друга, выполняют необходимые задания и т. п.; <input type="checkbox"/> сообщают дежурному, диспетчеру и учителю о завершении работы
4. Работа в малых группах	Формируют малые группы (4—6 человек), в которых: <input type="checkbox"/> избирают ведущего; <input type="checkbox"/> ведущий предоставляет каждому, в том числе и себе, слово для изложения всего материала (текста); <input type="checkbox"/> группа каждому выставляет отметку; <input type="checkbox"/> ведущий передает учителю список с отметками
5. Зачет	Учитель или ученик-консультант проверяют знания нескольких учащихся (по выбору). Отметки переносятся в классный журнал

На основе коллективной формы (работы пар сменного состава) можно осуществлять обучение на разных этапах усвоения материала и формирования умений: при актуализации опорных знаний; изучения нового материала; в ходе повторения, закрепления, обобщения, контроля и оценки, коррекции знаний и умений.

Проведенные исследования и образовательная практика показывают, что наибольший педагогический эффект в учебно-воспитательном процессе достигается в том случае, когда коллективные формы обучения занимают 60—70 %, групповые формы обучения — 30—40 % всего учебного времени. Технология обучения в парах сменного состава имеет самостоятельный характер, но может реализоваться как проникающая в рамках других технологий обучения.



2. Технологии дифференцированного обучения *

Дифференцированным в дидактике называют такое обучение, для которого характерен учет типологических возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Осуществляя дифференцированное обучение, педагог работает с группами учащихся, составленными с учетом некоторых их общих качеств, значимых для учебного процесса. В понимании дифференциации (от лат. *differe* — разделение целого на различные части, формы, ступени) можно выделить три основных аспекта: учет индивидуальных особенностей учащихся, группирование учеников на основании этих особенностей, вариативность учебного процесса в группах.

Цель *дифференциации процесса обучения* — обеспечить каждому ученику условия для максимального развития его способностей, склонностей, для удовлетворения познавательных потребностей и интересов в процессе овладения им содержанием общего образования.

В педагогической литературе (З. И. Калмыкова, С. Е. Покровская и другие) различают понятия «внутренней» и «внешней» дифференциации обучения. В первом случае речь идет о такой организации учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются учителем в условиях обычного класса. Внутренняя дифференциация в пределах одного класса обусловлена различными способностями учащихся, их различиями в психическом развитии, особенностями памяти, мышления, уровнем знаний, интересов, мотивацией и т. д.

Во втором случае создаются специальные дифференцированные учебные группы, в которых и осуществляется учет индивидуальных особенностей учащихся. Внешняя дифференциация предусматривает организацию обучения в классах (школах) с однородным (гомогенным) составом учащихся. При этом преподавание предметов ведется по программам, рассчитанным на один уровень учебных возможностей (интересов) учащихся. В качестве видов «внешней» дифференциации традиционно выделяют: дифференциацию по способностям (по общим или специальным способностям, по неспособностям), дифференциацию по интересам, дифференциацию по проектируемой профессии.

Различают также дифференциацию по характерным *индивидуально-психологическим* особенностям детей, составляющим основу формирования гомогенных групп:

- по *возрастному составу* (школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы);
- по *полу* (мужские, женские, смешанные классы, команды, школы);
- по *личностно-психологическим типам* (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту и др.);

* Данный вопрос излагается с учетом того, что в первом разделе дисциплины «Педагогика» (тема 1.16) рассматривались понятия дифференциации и индивидуализации обучения, виды дифференциации, теоретические основы, методы, формы, средства дифференцированного обучения.

- по уровню здоровья (физкультурные группы, группы детей с ослабленным зрением, слухом, больничные классы);
 - по уровню умственного развития (способные, одаренные, дети с ЗПР и другие);
 - по области интересов (классы, кружки, клубы, группы, отделения гуманитарной, естественно-научной, физико-математической, спортивной и другой направленности);
 - по уровню достижений (успевающие, неуспевающие и др.).
- По организационному уровню *гомогенных групп* выделяют дифференциацию:
- по типу школ (гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, школы-комплексы);
 - внутришкольную (уровни, профили, отделения, уклоны, потоки и т. п.);
 - в параллели (группы и классы различных уровней: гимназические, классы компенсирующего обучения и т. д.);
 - межклассную (факультативные, сводные, разновозрастные группы);
 - внутриклассную, или внутрипредметную (группы в составе класса).

Объединенной формой дифференциации обучения по интересам и по уровню развития является *смешанная дифференциация*, например, модель сводных групп по параллелям классов. *Уровневая дифференциация* как форма «внутренней» дифференциации дает возможность каждому ученику овладевать учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разных уровнях, но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей. *Профильная дифференциация* предполагает обучение разных групп учащихся по программам, отличающимся глубиной изложения и объемом учебного материала, номенклатурой изучаемых вопросов, профессионально ориентированным содержанием обучения. Оба вида дифференциации — *уровневая* и *профильная* — могут сосуществовать и взаимно дополнять друг друга на всех ступенях школьного образования.

В практике средней общеобразовательной школы внутренняя дифференциация обучения реализуется как *одноуровневая* и *многоуровневая* (см. схему 69), а внешняя дифференциация обучения — как *жесткая* (селективная) или *гибкая* (элективная) (см. схему 70).

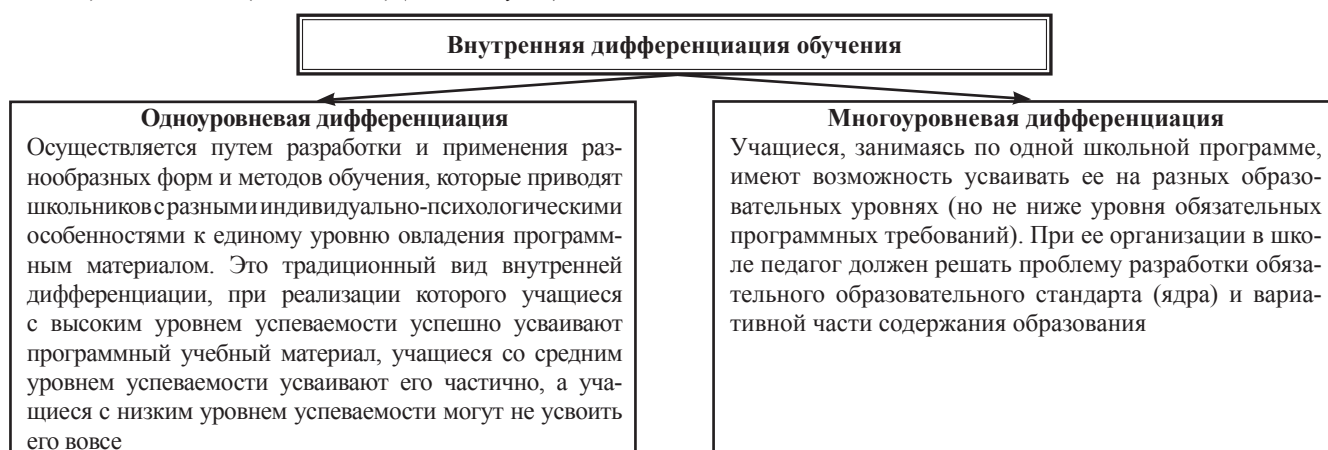


Схема 69

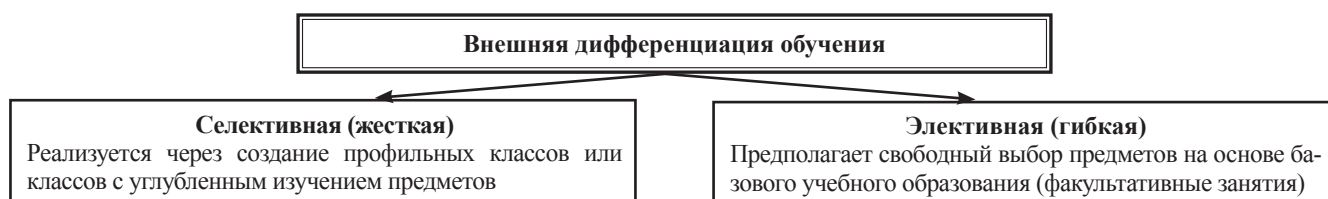


Схема 70

Идеи дифференцированного обучения реализуются в разных педагогических системах и технологиях. Поэтому технология дифференцированного обучения является включенной и проникающей. Рассмотрим в качестве примера технологии *уровневой дифференциации (разноуровневого обучения)* и *индивидуализации обучения*, которые опираются на теоретическую концепцию полного усвоения знаний (см. тему 4, с. 39).

Для *разноуровневого обучения* характерна такая организация учебно-воспитательного процесса, при которой каждый ученик имеет возможность овладевать учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разных уровнях, но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей.

В соответствии с этим *школа с уровневой дифференциацией* функционирует путем деления учащихся на подвижные и относительно однородные по составу группы, каждая из которых овладевает программным материалом по различным предметам на разных уровнях: либо на базовом (соответствующем образовательному стандарту), либо на повышенном, либо на углубленном (см. схему 71, с. 61).

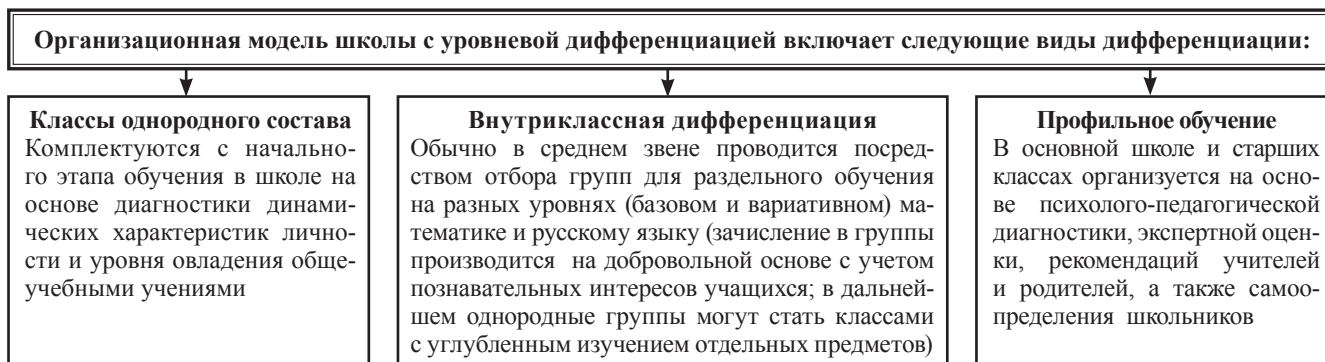


Схема 71

Таким образом, данная технология обучения гарантирует в качестве результата усвоение базовых знаний всеми учащимися и одновременно предоставляет возможности каждому ученику реализовать свои склонности и способности на повышенном или углубленном уровне изучения того или иного предмета.

Примером технологии индивидуализации обучения является *адаптивная технология обучения*, разработанная и внедренная в учебный процесс А. С. Границкой. *Цели данной технологии* — максимально возможная адаптация учебного процесса к индивидуальным особенностям учащихся; обучение приемам самостоятельной работы, приемам исследовательской деятельности, самоконтроля; формирование и совершенствование умений самостоятельной работы, умений добывать знания; развитие интеллектуальных способностей школьника, его мышления в целом. Сущность адаптивной технологии обучения заключается в одновременной работе учителя по управлению самостоятельной работой всех учащихся; обучению отдельных учащихся; осуществлению учета индивидуальных особенностей и возможностей учащихся; максимальному включению всех в индивидуальную самостоятельную работу.

Адаптивная система обучения (АСО) внедряется в учебный процесс постепенно и поэтапно (см. таблицу 19).

Таблица 19

I этап	<p>Изменяется структура урока. После объяснения нового материала, на которое отводится незначительная часть времени (5—7 минут), учитель задает учащимся дифференцированное домашнее задание с комментарием особенностей его выполнения и просит его выполнить в классе. Учитель в это время проверяет домашнее задание, которое выполнялось к данному уроку. Таким образом, он работает индивидуально с отдельными учениками и одновременно наблюдает за работой всего класса. В конце урока он обходит всех учащихся, оценивая вслух высокие результаты работы.</p> <p>Основная задача учителя на этом этапе состоит в том, чтобы научить всевозможным приемам самостоятельной работы. При этом для индивидуальной работы учащихся он готовит многоуровневые задания по объему и степени сложности. Ученик имеет право выбора задания. Кроме того, учащимся предоставляется возможность на следующем уроке продолжать свою деятельность. Помимо обучения (объяснений, демонстраций, работы в индивидуальном режиме и т. д.), учитель осуществляет включенный в самостоятельную работу контроль и работает с учащимися индивидуально, «отключая» их по очереди от самостоятельной работы. На таком уроке учащиеся могут работать в трех режимах: совместно с учителем, индивидуально, самостоятельно под его руководством</p>
II этап	<p>Организуется взаимоконтроль учащихся. Учащиеся обмениваются тетрадями с сидящими рядом или слушают друг друга. При этом они опираются на имеющиеся у них инструкции по проверке и учету ошибок. Материалы для самостоятельной работы сопровождаются пояснениями, образцами. Этим, в частности, обеспечивается надежность системы взаимоконтроля.</p> <p>На данном этапе дети работают в группах: статических парах (сидящие за одной партой), динамических (группа из сидящих за соседними партами) и вариационных (включает 4 человека, каждый работает то с одним, то с другим). Каждый из учеников исполняет разные роли: участника, помощника, консультанта, арбитра и т. п.</p>
III этап	<p>Предусматривает обособленную самостоятельную работу учащихся и переход к самоконтролю. Для такой работы создаются многоуровневые программы обучения, в которые включены задания с нарастающей степенью сложности, рассчитанные на определенный период времени. Кроме того, осуществляется переход к непрерывному управлению при помощи сетевого графика самоучета. Сетевой план является моделью учебного процесса, позволяющей каждому ученику видеть наглядно все, что он должен выполнить за две недели, за месяц, за четверть. График самоучета помогает осуществлять контроль результатов всех видов самостоятельной работы</p>



3. Технология программированного обучения

Программированное обучение возникло в XX веке в результате стремительного развития техники и средств массовой информации. Оно было результатом усилий педагогов, направленных на индивидуализацию и автоматизацию процесса обучения. Этот вид обучения основан на бихевиористской теории научения. Кроме того, на его развитие оказал влияние *кибернетический подход к обучению* (кибернетика — наука об управлении, связи и информации), который перенес в педагогику Б. Ф. Скиннер (США). Он и сформулировал основные идеи программированного обучения — концепцию управления обучением.

В 60-е годы XX века программированное обучение стало разрабатываться советскими педагогами и психологами. Основанием для этого послужили теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) и теория алгоритмизации обучения (Л. Н. Ланда).

Программированное обучение — это индивидуальное самостоятельное обучение по заранее разработанной обучающей программе с помощью специальных средств обучения (программированного учебника, особых обучающих машин, компьютеров и т. д.), обеспечивающее каждому учащемуся возможность осуществления процесса учения в соответствии с индивидуальными особенностями.

Данный вид обучения характеризуется пятью основными признаками (см. схему 72).

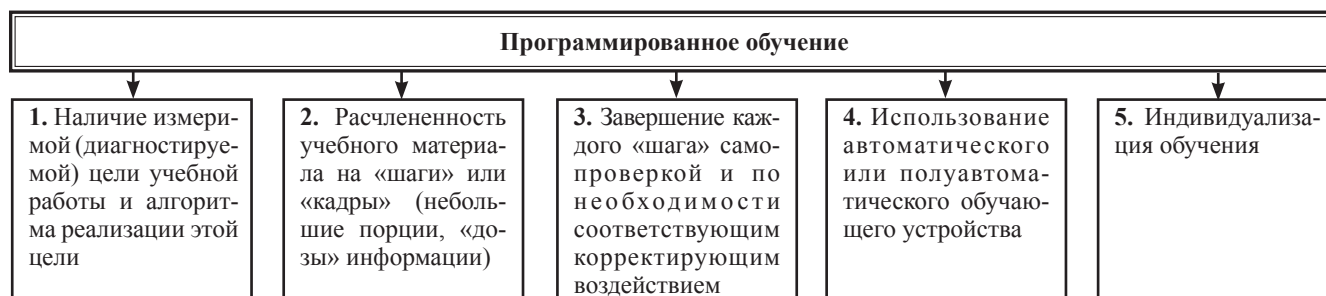


Схема 72

Особая роль в программированном обучении принадлежит созданию программированных пособий. Если в традиционных учебных пособиях программируется только учебный материал, то в программированных пособиях кроме учебного материала программируется усвоение материала и контроль результатов усвоения. Например, *программированный учебник* — учебник, в котором учебный материал расчленен на небольшие логически завершённые части, после каждой из которых следуют контрольные вопросы и ответы для самопроверки (последние расположены, как правило, в конце главы или параграфа).

Программированное обучение обязательно предполагает наличие *обратной связи*: внутренней (к учащемуся) и внешней (к обучающему). При внутренней обратной связи учащиеся сами анализируют итоги своей учебной деятельности, а при внешней это делают учителя или управляющие устройства.

Материальной основой программированного обучения является обучающая программа. Она состоит из последовательности шагов, каждый из которых представляет собой микроэтап овладения определенной единицей знаний или действий. Каждый шаг программы обычно состоит из трех кадров: *информационного* (дается необходимая информация об изучаемом знании или действии); *контрольного* (задания для самостоятельного выполнения); *управляющего* (проверка решения заданий, получение на основе результатов проверки указания о переходе к следующему шагу).

Частью обучающей программы являются *учебные алгоритмы* (они могут быть и самостоятельными средствами обучения) — предписания, определяющие последовательность умственных или практических операций по решению задач определенного класса.

Краткая характеристика существующих видов обучающих программ (*линейная, разветвленная, адаптивная, смешанная* или *комбинированная*) представлена в таблице 20.

Таблица 20

Вид обучающей программы	Характеристика
1. Линейная программа	Включает сменяющие друг друга небольшие порции учебной информации и контрольные задания к ним. Учащийся знакомится с каждой порцией учебного материала в заданной последовательности, при этом каждое задание имеет один правильный ответ. В случае, если учащийся дает правильный ответ, он получает новую учебную информацию; если ответ неправильный, то предлагается вновь изучить первоначальную информацию (см. схему 73, с. 63)
2. Разветвленная программа	Включает помимо информационного и контролирующего блока, блок коррекции, в котором в случае неправильного ответа предоставляется дополнительная учебная информация, позволяющая ученику ликвидировать возникший пробел в знаниях (излагается суть ошибки, допущенной в ходе выполнения тестового задания; указывается материал, к которому ученику необходимо вернуться для ликвидации возникшего пробела в знаниях), выполнить контрольное задание или дать правильный ответ, а затем получить новую порцию информации (см. схему 74, с. 63). Отличается от линейной программы множественностью (многократностью) выбора шага. Она ориентирована не столько на безошибочный ответ, сколько на уяснение причины ошибки
3. Адаптивная программа	Подбирает или предоставляет возможность учащемуся самому выбирать уровень сложности нового учебного материала, изменять его по мере усвоения, обращаться к электронным справочникам, словарям, пособиям и т. д. Может быть частично адаптивной (дается другой вариант на основе последнего ответа ученика) или полностью адаптивной (на каждом шаге обучения учитываются результаты предыдущих шагов)

Вид обучающей программы	Характеристика
4. Комбинированная (смешанная) программа	Включает фрагменты линейного, разветвленного, адаптивного программирования, разные дозы и виды информации, а также различные алгоритмы ее усвоения. Примером такой программы является, например, программа, лежащая в основе технологии (метода) блочного программирования (Ч. Куписевич) (см. схему 75). Обучающая программа содержит следующую последовательность блоков: информационный блок; тестово-информационный блок (проверка усвоенного); коррекционно-информационный блок (в случае неверного ответа — дополнительное обучение); проблемный блок (решение задач на основе полученных знаний); блок проверки и коррекции

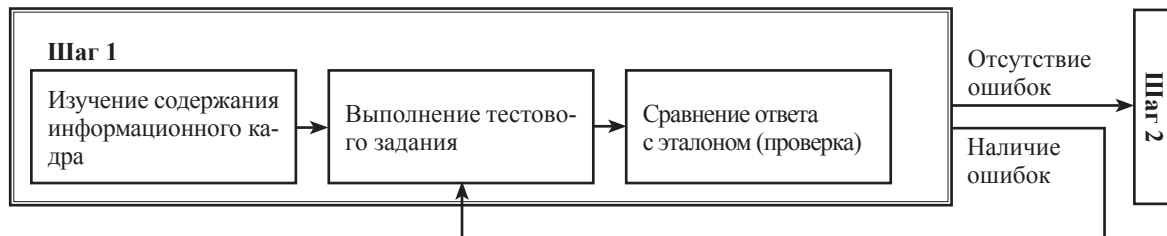


Схема 73

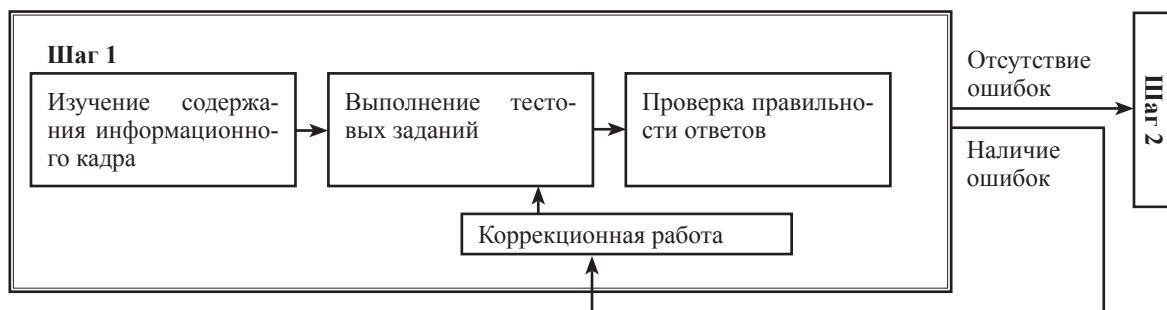


Схема 74

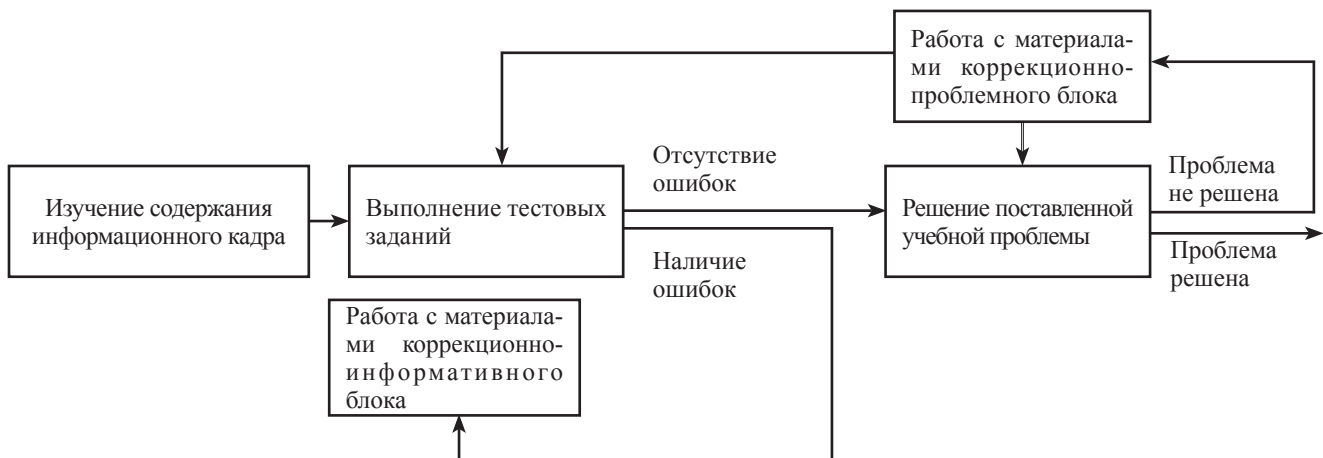


Схема 75

Программированное обучение имеет свои положительные и отрицательные стороны. К *положительным моментам* относятся: индивидуализация обучения, активизация самостоятельной работы учащихся, развитие их внимания, наблюдательности. Работа в соответствии с алгоритмом развивает логическое мышление учащихся, приводит знания в систему, упорядочивает их. Обратная связь обеспечивает прочность усвоения материала. Программированное обучение дает возможность использовать технические и электронные средства обучения (информационные технологии) и освобождает преподавателя, выступающего в роли консультанта, время для творческой работы.

Вместе с тем абсолютизация программированного обучения, работа только по алгоритму приучает учащихся к исполнительской деятельности, отрицательно сказывается на развитии творческого мышления. Материал, рассчитанный на эмоциональное воздействие на учащихся, не может быть запрограммирован (восприятие художественного текста, поэзии, музыки и т. п.). При программированном обучении отсутствует групповая и коллективная работа. Не исключена вероятность угадывания правильного ответа из 3—5 предложенных вариантов (1 : 3 или 1 : 5).

Практика показывает, что программированное обучение дает хорошие результаты в случае формирования практических умений и навыков, например, в ходе изучения языков, решения типовых задач, при отработке техники игры на музыкальном инструменте или трудовых операций, а также при закреплении и проверке знаний.



4. Блочная система обучения. Технология модульного обучения

Разновидностями программированного обучения являются блочное и модульное обучение. Эти технологии также реализуют основные идеи теории укрупнения дидактических единиц П. М. Эрдниева. В блочной системе обучения *учебный блок* — часть учебной программы, соответствующая целому разделу или крупной теме. Он обладает целостностью и завершенностью структуры процесса усвоения (восприятие, понимание, осмысление, применение, обобщение), а также способностью деятельности. Внутри блока учебный процесс представлен шестью структурными единицами: организация, повторение, изучение нового материала, закрепление, контроль, коррекция. Сам блок обычно включает диагностические цели, содержание учебного материала, методы и средства их достижения; навыки и умения, приобретаемые в процессе урока; методическую подготовку учителя, учебный материал, профессионально обработанный для восприятия учащимися.

Модульное обучение как развитие блочного в своем первоначальном виде появилось в 60-е годы XX века и приобрело большую популярность в высших учебных заведениях англоязычных стран. Сущность модульного обучения состояла в том, что «обучающийся почти самостоятельно или полностью самостоятельно мог работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей <...> целевой план занятий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Функции педагога варьировали от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» [6, с. 212].

Идеи технологии модульного обучения развивают П. А. Юцявичене, П. И. Третьяков и другие исследователи. Определены принципы модульного обучения (схема 76).

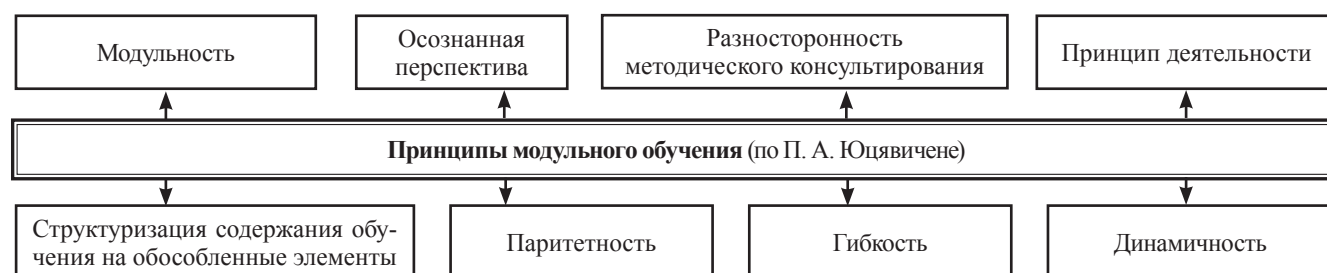


Схема 76

Рассмотрим эти принципы в интерпретации П. И. Третьякова (см. таблицу 21).

Таблица 21

Принципы модульного обучения	Краткая характеристика
1. Принцип модульности	Предполагает цельность и завершенность, полноту и логичность построения единиц учебного материала в виде блоков-модулей. Из блоков-модулей как из элементов конструируется учебный курс по предмету
2. Структуризация содержания обучения на обособленные элементы	Внутри блоков-модулей учебный материал структурируется в виде системы учебных взаимозаменяемых и подвижных элементов
3. Принцип деятельности	Освоение учебного материала происходит в процессе завершенного цикла учебной деятельности
4. Принцип осознанной перспективы	Модульное обучение строится на основе <i>осознанного целеполагания и самоцелеполагания</i> с иерархией ближних (знания, умения, навыки), средних (общеучебные умения и навыки) и перспективных (развитие способностей личности) целей. Модульное обучение, ориентируясь на развитие ребенка, также предполагает обязательность мотивационного этапа в начале каждого цикла деятельности
5. Разносторонность методического консультирования	Осознанность учебной деятельности переводит учителя <i>из режима информирования в режим консультирования и управления</i> . Ведущая роль учителя сохраняется, но в рамках субъект-субъектных отношений в системе «учитель — ученик». Это обеспечивает возможность выбора обучаемым пути движения внутри модуля. Учитель освобождается от чисто информационных функций, делегирует модульной программе некоторые функции управления, которые становятся функциями самоуправления
6. Динамичность технологии	Реализуется через вариативность содержания обучения, возможность обучения как видам деятельности, так и способам действий
7. Гибкость технологии	Обеспечивается адаптацией к индивидуальным особенностям обучаемых за счет исходной диагностики знаний, темпа усвоения и индивидуализации обучения
8. Паритетность технологии	Выполняется на основе относительно самостоятельного характера учебного труда школьников и совместного выбора оптимального пути обучения учителем и учеником

Таким образом, *модульное обучение* — это такая организация учебного процесса, при которой учащийся работает с учебной программой, представленной в виде модулей. Основой для формирования модулей служит рабочая программа учебной дисциплины. Сам модуль может представлять содержание курса в трех уровнях: полном, сокращенном, углубленном.

Обучающий модуль — автономная часть учебного материала, состоящая из следующих компонентов: точно сформулированная учебная цель, задачи и уровни изучения модуля; собственно учебный материал в виде обучающих программ (перечень основных понятий, терминов, законов, умений и навыков, которыми необходимо овладеть, последовательность изучения материала и т. д.); методическое руководство по достижению цели и задач; практические занятия по формированию необходимых умений и навыков; контроль качества усвоения (обычно в тестовой форме). Модуль может совпадать с темой дисциплины или блоком взаимосвязанных тем. Число модулей зависит от особенностей самого предмета и от желаемой частоты контроля обучения. Модуль содержит познавательную (теоретическую) и практическую (учебно-профессиональную) части. Соотношение этих частей должно быть оптимальным. Каждый модуль логически завершается контролем.

В технологии модульного обучения ставят *три вида целей* (см. схему 77).

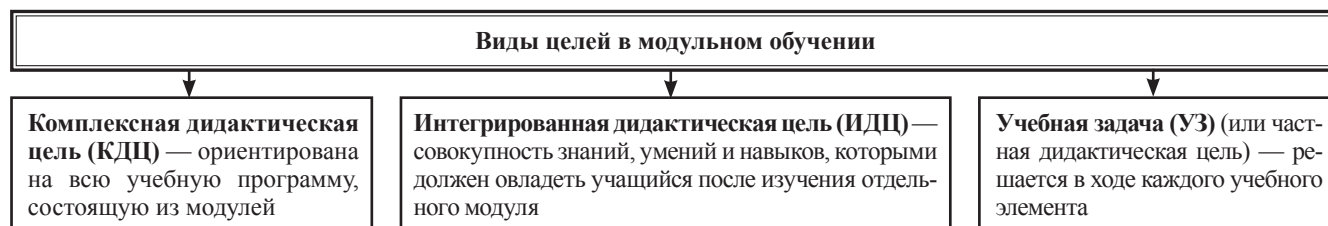


Схема 77

Таким образом, при модульной интерпретации учебной дисциплины педагог разрабатывает программу, состоящую из комплекса модулей и последовательно усложняющихся целей и задач обучения. При этом он устанавливает число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы контроля (предварительного, текущего, итогового).

Технологическая карта конструирования темы или раздела выглядит следующим образом (по П. И. Третьякову):

- № урока-модуля в разделе...
- № урока-модуля в теме...
- Тема урока...
- Трехединица цель урока (темы)...
- Дифференцированная цель урока для ученика...
- Что должен знать ученик в конце темы...
- Что должен уметь ученик в конце темы...
- Формируемая область понимания...
- Закрепление и развитие общеучебных умений и навыков...
- Воспитание на материалах темы...
- Тип урока и примененная педагогическая технология...
- Вид контроля: самоконтроль, взаимоконтроль, экспертная оценка.

«Учебные занятия в рамках модульной системы организации учебно-воспитательного процесса могут быть двух видов. Во-первых, с полной самостоятельной учебной деятельностью ученика по освоению новых знаний <...>. Во-вторых, с доминирующей рефлексивной деятельностью ученика по сравнению с обучающей деятельностью учителя» [9, с. 77]. Рассмотрим примеры *структуры* модуля (см. таблицу 22) и *структуры учебного элемента* (см. таблицу 23, с. 66), которые рассчитаны на полную самостоятельную работу ученика. Функция учителя в этом случае заключается в консультировании и координировании.

Таблица 22

Номер учебного элемента (УЭ)	Название УЭ	Управление обучением (содержание, формы, методы)
К.0.	Цели и задачи модуля	Необходимые знания и умения
К.1.	Учебные элементы	Пояснения к учебному материалу
...	Обобщение (резюме)	Источники информации, алгоритмы решения задач
К.L.	Контроль (самоконтроль и выходной контроль по трем уровням)	Ответы, методы и формы организации познавательной деятельности, внутри-предметные связи

Порядковый номер в учебном элементе	Учебный материал	Управление обучением (содержание, формы, методы)
0.	Цели и задачи УЭ	Необходимые знания и умения
1.	Содержание учебного материала	Пояснения к учебному материалу, источники информации
... ..	Обобщение (резюме)	Алгоритмы решения задач, ответы
L.	Контроль: вопросы для самоконтроля по трем уровням, выходной контроль по трем уровням	Ответы, методы и формы организации познавательной деятельности, внутри-предметные связи

Проектируя второй вид учебных занятий, учитель в зависимости от места урока в теме и типа урока определяет набор элементов его структуры с учетом рефлексии каждого этапа.

Нередко модульное обучение сочетается с *рейтинговым контролем*. С самого начала изучения дисциплины каждый учащийся получает памятку, ориентирующую его в работе по рейтингу. В ней содержатся перечень выполняемых заданий и шкала баллов по уровням исполнения. Могут вводиться также поощрительные и штрафные баллы (например, за нарушение сроков выполнения).



5. Диалоговая система обучения

В основу диалоговой системы обучения (авторской школы «Диалог культур») положены идеи М. М. Бахтина «о культуре как диалоге», Л. С. Выготского — «о тяготении развитого интеллекта к внутренней речи, диалогу»; В. С. Библера — о «философской логике культуры». Философ, историк, литературный критик М. М. Бахтин (1895—1975) открыл феномен *диалогического сознания человека*, показав, что культура и ее часть — наука — это не монолитная, незыблемая система. Он обосновал явление множественности культур (европейской, азиатской, африканской), несводимости их друг к другу. Европейская культура также разнообразна и выступает как диалог античной, средневековой культур, культуры Нового времени и культуры XX века. При этом каждая историческая культура «права» по-своему и может вести спор с другими культурами. Человек должен научиться жить в условиях множественности культур. И не только уважать другие точки зрения, но и формировать свою точку зрения где-то на границе «спорящих» культур. Научное знание выступает в деятельности современного человека не только как итоги познания, но как трудные, парадоксальные, нерешенные проблемы. М. М. Бахтин сформулировал важную для педагогики мысль: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения».

На основе идей М. М. Бахтина известный российский философ В. С. Библер создал современную концепцию диалогического мышления и теории диалогового обучения. При этом он поставил перед педагогикой следующую задачу: приблизить обучение в школе к особенностям современного диалогического мышления в науке и культуре. Для этого необходимо построить такой урок, на котором усвоение знаний было бы формой развития личностного, индивидуально-неповторимого мышления каждого ученика, а сами учащиеся были бы равноправными друг другу и учителю собеседниками.

Разрабатывая теорию диалога культур и соответствующую технологию обучения, В. С. Библер и его единомышленники (С. Ю. Курганов, С. В. Селеменов, А. А. Ткаченко и другие), доказали, что современное обучение, как и обучение в прошлые века, монологично. Это проявляется и в характере усваиваемого учащимися знания, и в содержании обучения, и в формах общения учителя и ученика. Действительно, как бы учащиеся не были внешне активны на уроке, вся их активность запрограммирована учителем. Они чаще всего воспроизводят речь и способы деятельности учителя, поэтому он «ведет беседу сам с собой».

Реальное историческое знание, культура разных времен и народов — это диалог, спор разных людей: ученых, философов, исторических деятелей, деятелей культуры и искусства, из открытий и достижений которых складываются наука, искусство, история и т. п. В соответствии с этим содержанием урока-диалога являются проблемы, которые обычно не имеют однозначного решения. Каждое научное понятие рассматривается как диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов понимания. Важно, что эти логики не навязываются учителем, а «всплывают» в репликах учащихся и учителя в ходе учебного диалога. Более того, его участники «нащупывают» свой взгляд на мир, то есть происходит диалог голосов.

Таким образом, понятие «диалог» в системе (технологии) обучения «Диалог культур» рассматривается в трех смыслах: как диалог различных исторически существующих логик, культур, способов понимания; диалог голосов; внутренний диалог мыслителя с самим собой (диалог в форме внутренней речи). Диалог — сущностная характеристика рассматриваемой технологии, определяющая ее цель и содержание. *Целевыми ориентациями данной технологии* являются формирование диалогического сознания и мышления ребенка, развитие его творческой индивидуальности; обновление содержания обучения на основе сопряжения в нем различных исторических культур, смыслов, форм деятельности.

В школе «Диалога культур» последовательность классов (циклы по два года) и содержание образования в них соответствует последовательности культур, сменяющих друг друга в европейской истории (по В. С. Библеру) (см. схему 78, с. 67).

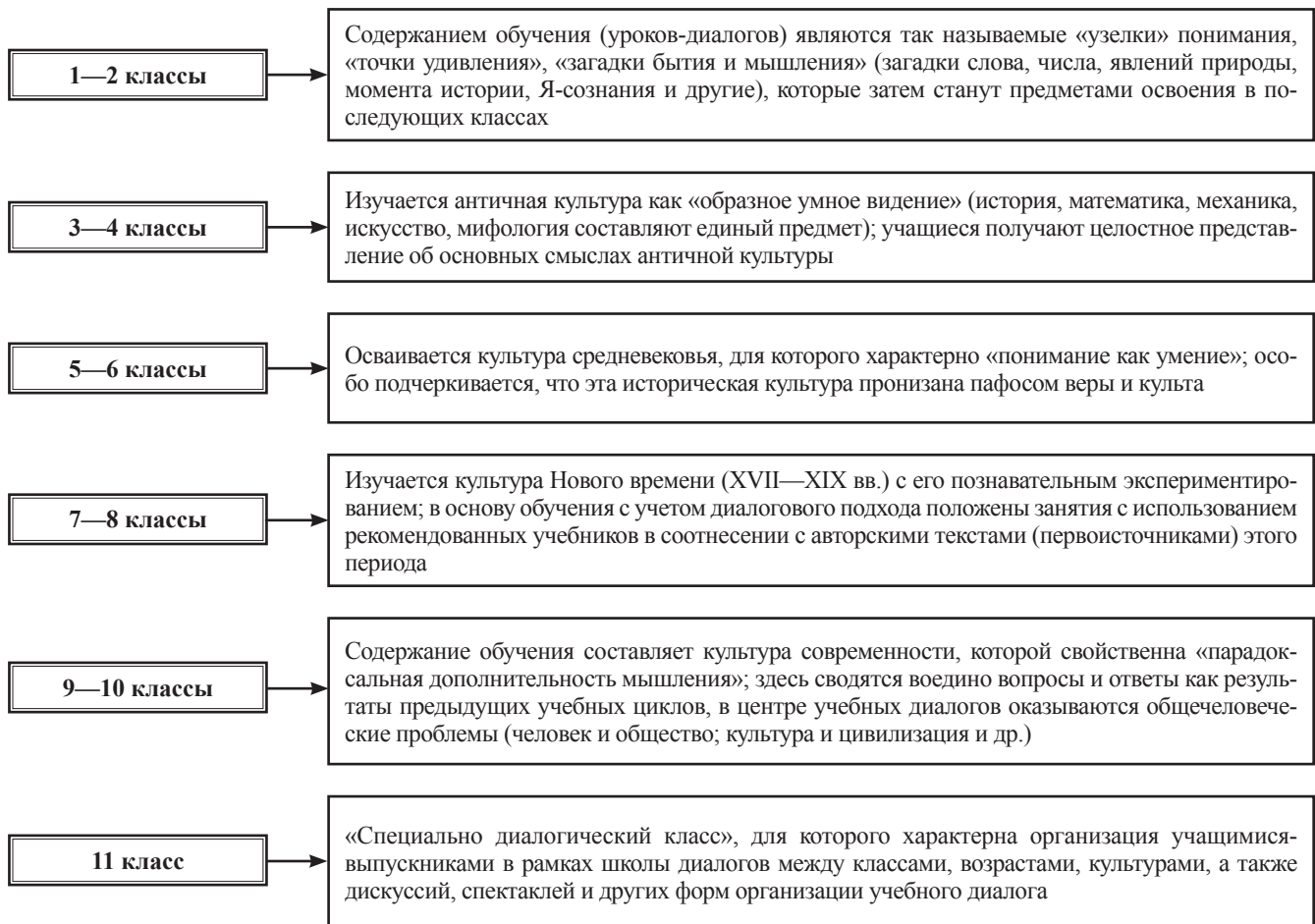


Схема 78

Путь от игры (дошкольной) к культурной деятельности учащиеся проходят посредством «игровых средоточий». К ним относятся: физические игры (в том числе ритмическая гимнастика, при этом ритм рассматривается как один из истоков музыки); словесные игры с элементами поэтики и особым вниманием к интонационной составляющей речи (интонация — еще один исток музыки); художественный образ, изображение, воображение; элементы ручного труда, ремесла, компьютерная и информационная культура, современная структура автоматического производства; музыка, театр.

Охарактеризуем методические особенности урока-диалога, прежде всего способы (приемы) организации учебного диалога с учащимися (по С. Ю. Курганову).

□ Урок-диалог начинается: а) реже с реплики или вопроса ученика, его несогласия с позицией учителя или с попытки ученика утвердить свое видение учебного предмета; б) чаще с постановки учителем проблемы и переопределения учащимися первоначально поставленной проблемы. Во втором случае учебная задача, поставленная учителем, предстает перед детьми в образе «учителя-собеседника» как его точка зрения, его «голос», личная позиция, нарушая привычные размышления детей и стимулируя их к творчеству.

□ Обращение самих детей к эксперименту, прежде всего к мысленному эксперименту, который проводится над реальными телами, ярко и целостно представляемыми. Выполнение мысленных экспериментов каждым учеником углубляет парадоксальность учебной проблемы, ее неразрешимость, «вечность».

□ На урок-диалог учитель приходит со своими вопросами и проблемами. Учитель, как и ученик, «мучается» поставленной на уроке проблемой, не может предложить ее готового решения. Он, как и дети, предлагает свои индивидуальные варианты решения проблемы, ставит свои вопросы, создает свои образы.

□ Учитель внимателен к проблемам учащихся, он учитывает, что каждый ученик имеет свою позицию по отношению к учебной проблеме, уроку, учителю. Учителю важно увидеть или угадать момент перехода ребенка от повторения чужих слов к попыткам создания своего понимания проблемы. Более того, учитель не должен мешать процессу переопределения учебных проблем, препятствовать постановке учениками новых, своих проблем на уроке. Учитель — помощник ученику в формулировке его вопросов. В диалоговой системе обучения ученик, который задает вопросы, не начало, а конечный пункт обучения.

□ Особенность большинства учебных диалогов состоит в том, что, завершаясь, они как бы возвращаются к своему началу, в конце учебного диалога так и не дается окончательного решения, учащиеся будут и дальше думать над поставленными проблемами. Учитель не спешит снять напряжение проблемы. Предмет обучения в конце каждого «цикла» диалога выступает как загадка, потребность в новом знании. По сути дети учатся «ученому незнанию», то есть тому, чего не знает наука. Результатом «внутренних» и «межкультурных» диалогов ученика могут быть его авторские тексты-сочинения.

Таким образом, урок-диалог — особая форма обучения, не сводимая к урокам, в которых обеспечивается движение всех учащихся к общему для всех познавательному результату как однозначному итогу учебной работы. В настоящее время в российском образовании существует несколько разных вариантов школы диалога культур.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы особенности технологии группового обучения? Дайте общую характеристику технологии обучения в малых группах. Назовите этапы, составляющие алгоритм организации групповой работы учащихся на уроке.
2. Раскройте сущность технологии коллективного обучения. Какова история ее возникновения?
3. Назовите известные вам варианты технологии коллективного обучения. Приведите технологический алгоритм одного из них.
4. С какой целью осуществляется дифференциация процесса обучения? Какие виды и формы дифференциации: а) различают в педагогике; б) реализуются в средней общеобразовательной школе?
5. Охарактеризуйте технологию уровневой дифференциации (разноуровневого обучения).
6. Сформулируйте цели адаптивной технологии обучения. Опишите этапы ее внедрения в учебный процесс.
7. Раскройте сущность программированного обучения. Какие средства необходимы для его реализации?
8. Дайте характеристику обучающей программы как материальной основы программированного обучения. Какие формы обучающих программ существуют? В чем заключаются их особенности?
9. Объясните значение терминов: «блочное обучение», «модульное обучение», «учебный блок», «обучающий модуль». Раскройте сущность и принципы модульного обучения.
10. Какие виды целей ставит учитель, реализуя технологию модульного обучения? Дайте их краткую характеристику. Каким образом структурируется содержание учебного предмета в модульном обучении?
11. Раскройте основные целевые ориентации, концептуальные идеи диалоговой системы обучения.
12. Каковы особенности организации содержания и методики обучения в школе «Диалога культур»?

Глоссарий

□ **Технология группового обучения** — технология обучения, основанная на структуре группового общения и делении класса на группы (звенья, бригады и т. п.) для решения конкретных учебных задач под руководством учеников (консультантов) или учителя.

□ **Технология коллективного обучения** — технология обучения, предполагающая организацию учебно-познавательной деятельности учащихся в парах сменного состава и соблюдение принципов взаимообучения, взаимоконтроля, самоуправленя.

□ **Адаптивная технология обучения** — технология, которая обеспечивает максимально возможную адаптацию учебного процесса к индивидуальным особенностям учащихся; формирование умений и приемов самостоятельной работы, самоконтроля, исследовательской деятельности, самообразования; развитие интеллектуальных способностей и мышления школьника.

□ **Дифференцированное обучение** — обучение, в ходе которого учитываются типологические возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

□ **Разноуровневое обучение** — обучение с такой организацией учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает каждому ученику возможность овладеть учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разных уровнях, но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей.

□ **Программированное обучение** — индивидуальное самостоятельное обучение по заранее разработанной обучающей программе с помощью специальных (программированных) средств обучения, обеспечивающее каждому обучаемому возможность осуществления процесса учения в соответствии с индивидуальными особенностями.

□ **Модульное обучение** — обучение, предполагающее такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой учащийся работает с учебной программой, представленной в виде модулей (автономных частей учебного материала, структурированных определенным образом).

□ **Диалоговая система (технология) обучения** — система (технология) обучения на основе обновления (реконструирования) содержания обучения путем сопряжения в нем различных исторических культур, смыслов, видов деятельности; основной формой реализации технологии является урок-диалог.

ТЕМА 6

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Сто детей — это сто людей. И не когда-нибудь потом, завтра, а сейчас, сегодня.
Я. Корчак



Основные вопросы

1. Сущность и структура воспитательной системы школы. Понятие о гуманистической воспитательной системе.
2. Этапы становления воспитательной системы, критерии ее эффективности.
3. Анализ опыта создания воспитательных систем.
4. Гуманистические воспитательные технологии.
5. Воспитательная система класса: структура, этапы развития.



Рекомендуемая литература

1. Кабуш, В. Т. Гуманистическая воспитательная система : теория и практика / В. Т. Кабуш. — Минск : АПО, 2001. — 332 с.
2. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова [и др.] ; под ред. Н. А. Селивановой. — М. : Педагогическое общество России, 2000.

3. Карпюк, И. А. Воспитательная система школы : пособие для руководителей и педагогов общеобразоват. школ / И. А. Карпюк, М. Б. Чернова. — Минск : Университетское, 2002. — С. 5—34; 65—92; 147—155.
4. Классному руководителю о воспитательной системе класса / [под ред. Е. Н. Степанова]. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. — С. 8—30.
5. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания : учеб. пособие / Л. И. Маленкова. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — С. 298—309; 347—362.
6. Методика воспитательной работы / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина [и др.] ; под ред. В. А. Слостенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — С. 19—40; 92—105.
7. Поляков, С. Д. Технологии воспитания / С. Д. Поляков. — М. : ВЛАДОС, 2002. — С. 5—95.
8. Селевко, Г. К. Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко, А. Г. Селевко. — М. : Народное образование, 2002. — 176 с.
9. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — С. 365—371; 379—387.
10. Школьные технологии обучения и воспитания : учеб.-метод. пособие / Л. В. Пенкрат, А. Р. Борисевич, Л. М. Волкова [и др.] ; под ред. Л. В. Пенкрат. — Минск : БГПУ, 2009. — С. 142—162.
11. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие / Н. Е. Щуркова. — СПб. : Питер, 2005. — С. 23—31; 84—91; 99—105; 203—211.



1. Сущность и структура воспитательной системы школы. Понятие о гуманистической воспитательной системе

Важным выводом современной педагогической науки является утверждение о том, что эффективным процесс воспитания может быть только в рамках организованной *воспитательной системы школы или другого образовательного учреждения*. Рассмотрим некоторые существующие подходы к определению этого понятия (см. схему 79).

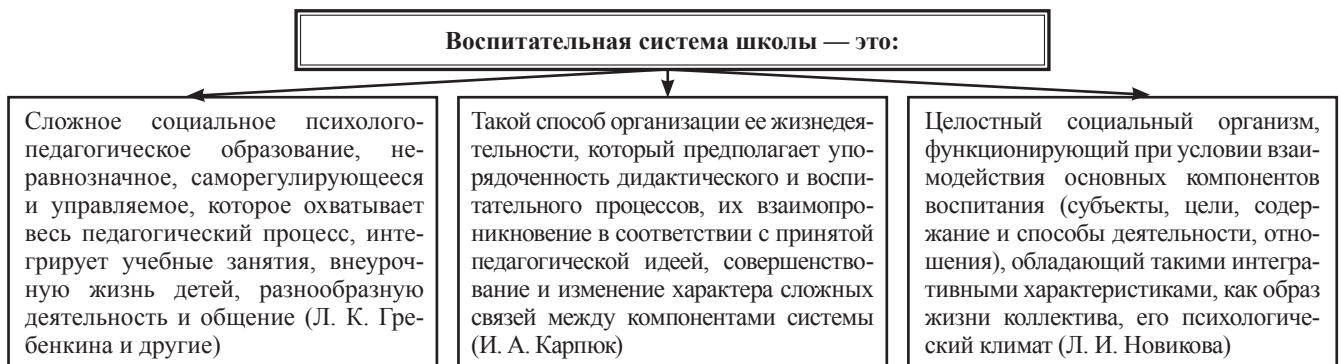


Схема 79

Воспитательная система школы может быть авторитарной или гуманистической. Ведущая педагогическая идея *гуманистической воспитательной системы* — ориентация на личность человека, на развитие его способностей, на создание условий для саморазвития, самореализации в атмосфере защищенности и педагогической поддержки.

В теории воспитательных систем (системного построения процесса воспитания) выделены признаки гуманистических воспитательных систем (см. схему 80), а также решен вопрос о структуре воспитательной системы школы (образовательного учреждения) (см. схему 81, с. 70).

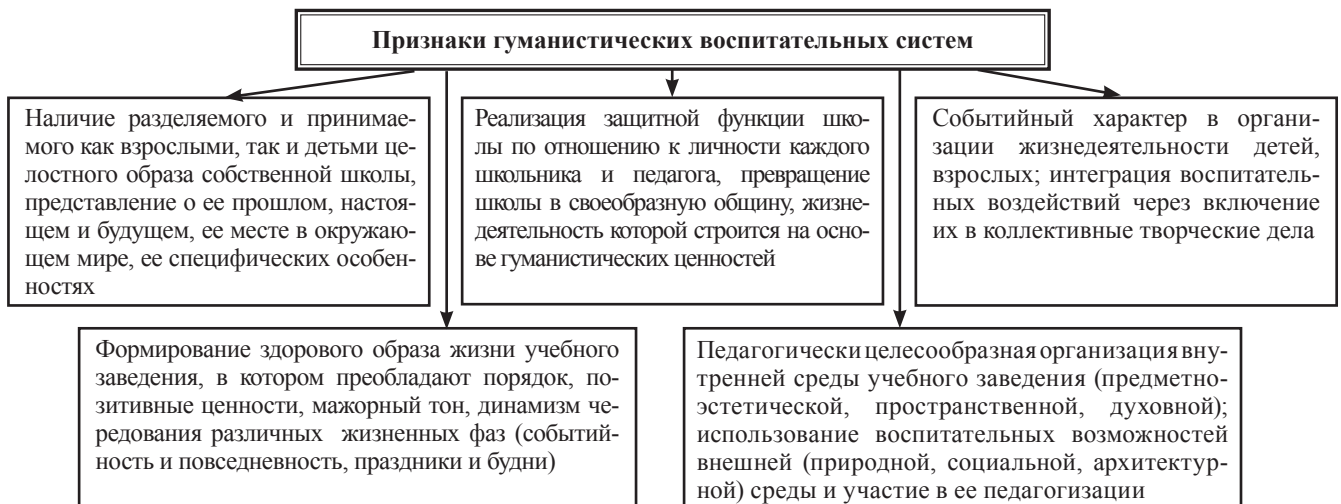


Схема 80

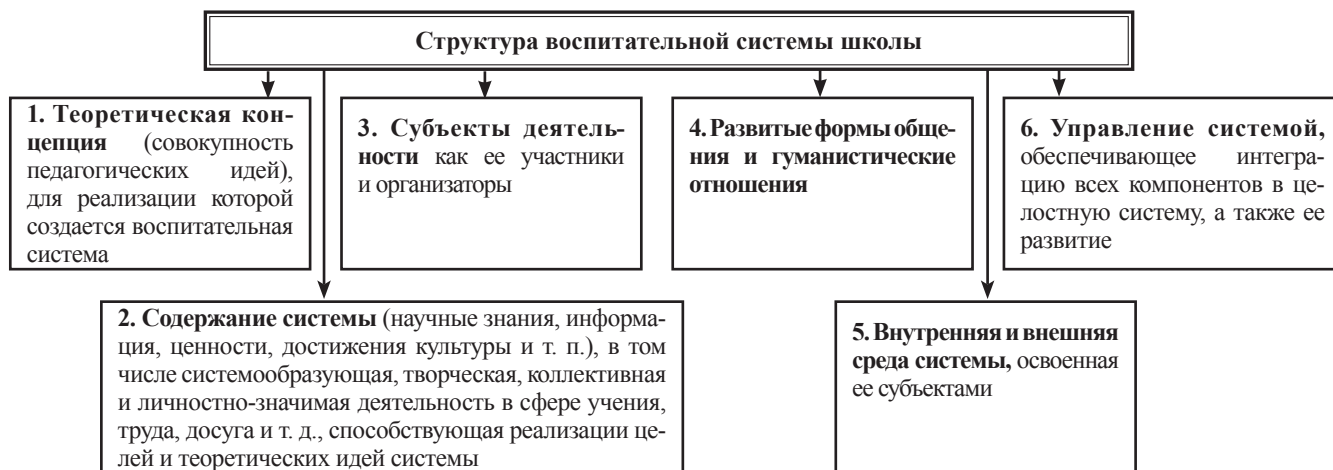


Схема 81

В основе создания любой воспитательной системы лежит *теоретическая концепция*, включающая цели, задачи, принципы, ведущие идеи, теории, положительный педагогический опыт. Теоретическая концепция реализуется через содержание, организацию, управление воспитательной системой, а также через общение и отношения между субъектами воспитательной системы. Воспитательная система проявляет свою целостность во взаимоотношениях с социумом, то есть с микро- и макросредой. Содержание системообразующей деятельности в каждой школе (воспитательной системе) различно. Это может быть, например, разнообразная познавательная, исследовательская деятельность в разных сферах науки и культуры, краеведение, техническое или художественное творчество, спортивная деятельность и т. п. Воспитательная система школы создается усилиями всех участников педагогического процесса: учителями, учащимися, родителями, учеными, представителями производства, спонсорами и др.

Воспитательная система не статичное, а динамичное явление, поэтому для ее успешного создания и управления необходимо знать механизмы ее развития. Создание системы связано, с одной стороны, со стремлением участников и организаторов к упорядоченности компонентов, к целостности и интеграции, а с другой стороны, с тенденцией к росту независимости различных элементов системы, нарушению взаимодействия между ними, то есть к дезинтеграции. Например, *интеграция* может проявляться в сплочении коллектива, установлении устойчивых межличностных отношений, в стандартизации ситуаций, в развитии духовно-нравственных ценностей, в создании и преобразовании материальных элементов системы и т. п. *Дезинтеграция* может выражаться в нарушении стабильности, нарастании индивидуальных и групповых различий, проявлении ситуаций, противоречащих принятым нормам и ценностям, в разрушении материальных элементов системы и т. п. Разрешение противоречий между процессами интеграции и дезинтеграции является движущей силой развития воспитательной системы.



2. Этапы становления воспитательной системы, критерии ее эффективности

На основе анализа процесса развития конкретных воспитательных систем исследователи (В. А. Караковский, А. М. Сидоркин) выделили четыре этапа, которые проходит воспитательная система школы в ходе своего развития (см. таблицу 24, с. 71).

Согласно концепции А. М. Сидоркина, в результате кризиса воспитательной системы могут произойти: смена ведущих видов деятельности, способствующая восстановлению целостности системы и приводящая к новому этапу ее развития; возникновение на базе прежней воспитательной системы новой, сохраняющей некоторые ценности и традиции старой системы; исчезновение системы, связанное с разрушением всех основных системообразующих связей и форм при отсутствии нового витка развития.

Таким образом, в развитии воспитательной системы выделяются этапы становления, стабильного развития, кризисного периода, возможного обновления системы или ее «умирания».

Этапы развития воспитательной системы соотносятся со стадиями развития школьного коллектива, который является ядром (центром) воспитательной системы. Например, на этапе становления системы происходит и становление коллектива. По определению Л. И. Новиковой, *школьный коллектив* — это дифференцированное единство разнотипных коллективов: классов, групп продленного дня, производственных групп, детских и юношеских общественных объединений, клубов, разновозрастных, временных или ситуативных групп. Коллектив включает также объединения воспитателей: педагогический коллектив, методические комиссии, проблемные группы, совет школы, родительский комитет, попечительский совет, советы содействия школе (на предприятиях и т. п.), спонсоров и других. Ученический коллектив выступает субъектом воспитания по отношению к членам коллектива; от его общественного мнения, ценностных ориентаций, психологического климата и других характеристик зависит влияние воспитательной системы на школьников.

Важным аспектом проблемы воспитательных систем является идея создания единого воспитательного пространства, то есть целенаправленного освоения школой окружающей среды. Это делает школу «открытой»

воспитательной системой. *Средовой подход* в теории воспитательных систем определяется как совокупность теоретических положений и действий со средой, превращающих ее в средство управления процессами формирования и развития личности ребенка (М. Б. Чернова). Каждая воспитательная система находит свойственную ей связь с окружающей социальной и природной средой, расширяя диапазон возможностей воспитательного влияния на личность. Эффективная воспитательная система способна стать центром воспитания в школе и социуме.

Таблица 24

I этап Становление воспитательной системы	II этап Отработка системы	III этап Окончательное оформление системы	IV этап Обновление, перестройка системы
<p>Осуществляется разработка теоретической концепции, моделируется структура воспитательной системы, устанавливаются связи между компонентами. Главная цель первого этапа — формирование коллектива единомышленников на основе нового педагогического мышления. В этот период преобладают организационные аспекты, осуществляется педагогический поиск (формулируется цель воспитательной системы, определяются технологии и т. п.), зарождаются традиции, коллективные ценности, правила жизни, формируются стили общения. Основными методами становления воспитательной системы на данном этапе являются методы убеждения, требования, перспективы. Взаимодействие с окружающей средой чаще всего носит стихийный характер</p>	<p>Происходит развитие коллектива, органов самоуправления и самоуправления, утверждаются избранные школой системообразующие виды деятельности, укрепляются традиции, отрабатываются наиболее эффективные формы и методы воспитания, педагогические технологии. Главными методами развития воспитательной системы становятся методы организации разносторонней деятельности, опыта общественного поведения, стимулирования и мотивации деятельности и поведения. Школа стремится занять позицию референтной группы для школьников</p>	<p>Школьный коллектив — дружество детей и взрослых, связанных единой целью, общей деятельностью, отношениями сотрудничества и сотворчества. Усиливается внимание коллектива к каждой личности. Идет интенсивная интеграция учебно-познавательной и внеурочной воспитательной деятельности. Внимание сосредоточивается на методах самовоспитания и перевоспитания, самоуправления, саморазвития, самооценки, происходит накопление традиций и передачи их от поколения к поколению. Идет освоение и педагогики окружающей среды. Среди педагогов утверждается ценность творчества, интерес к науке</p>	<p>Этот этап может быть связан с кризисным периодом в развитии системы. Кризис воспитательной системы вызывается, например, усталостью в коллективе, остановкой в совершенствовании деятельности, дефицитом новизны, творчества и т. п. Для сохранения системы необходимы: усложнение целей и задач, смена ведущей деятельности, ее содержания и методов с учетом социальной ситуации при сохранении теоретической концепции школы. Обновление воспитательной системы идет на основе инноваций, развития творчества, изменения организации управления в направлении развития демократизации и гуманизации</p>

Процесс становления и функционирования воспитательной системы происходит благодаря целенаправленным управленческим действиям по ее развитию. Концепция управления воспитательными системами разработана В. А. Караковским. По его мнению, воспитательная система школы должна быть специальной и основной целью всего коллектива педагогов. Создавая воспитательную систему, необходимо изучить воспитательный потенциал школы, семьи, микрорайона, профессиональный уровень воспитателей, особенности контингента учащихся. Важно на каждом этапе развития системы наметить цель с учетом потребностей коллектива и возможностей их реализации, а также правильно выбрать системообразующую деятельность. Необходимо учитывать и такие факторы, как активность и согласованность действий субъектов воспитания, поддержка школы органами образования, местной властью, шефами, спонсорами. Кроме того, воспитательная система школы должна отражать социальную ситуацию своего времени, прогрессивные черты общественной жизни, интеграцию научных знаний и опыта.

Управленческая деятельность невозможна без изучения и оценки эффективности воспитательной системы. Создатели концепции системного построения процесса воспитания (Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова и другие) условно разделили *критерии эффективности воспитательной системы* на две группы: *критерии факта* и *критерии качества*.

Критерии факта помогают ответить на вопрос, есть в школе воспитательная система или ее нет; *критерии качества* позволяют сформировать представление об уровне развития воспитательной системы и ее эффективности (см. таблицу 25).

Таблица 25

Критерии	Показатели
1. Критерии факта	<p><input type="checkbox"/> Упорядоченность жизнедеятельности школы (соответствие содержания, объема, характера учебно-воспитательной работы возможностям и условиям этой школы; скоординированность всех школьных воспитательных мероприятий, их педагогическая целесообразность, необходимость и достаточность; согласованность планов и действий всех коллективов, организаций и объединений, работающих в школе; связь учебной и внеучебной деятельности учащихся и учителей; четкий ритм и разумная организация школьной жизни и т. д.).</p> <p><input type="checkbox"/> Наличие сложившегося единого школьного коллектива, устойчивые межвозрастные связи и общение; наличие традиций, правил жизни коллектива, выработанных им самим.</p> <p><input type="checkbox"/> Интегрированность воспитательных воздействий в комплексы, в крупные организационные формы (центры, клубы, ключевые дела и т. п.)</p>

Критерии	Показатели
2. Критерии факта	<ul style="list-style-type: none"> □ Степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции, лежащей в основе воспитательной системы. □ Общий психологический климат школы, стиль общения и отношений в ней, самочувствие ребенка и учителя, их социальная защищенность и комфорт. □ Профессионализм и педагогическая культура учителя. □ Уровень воспитанности и ценностные ориентации учащихся, прежде всего выпускников



3. Анализ опыта создания воспитательных систем

В истории педагогики были и в настоящее время существуют разнообразные воспитательные системы, отличающиеся друг от друга видом, местонахождением, временем существования, теоретической концепцией (педагогической философией), путями внедрения и т. д.

Рассмотрим процесс развития *гуманистической воспитательной системы школы* на примере средней школы № 825 г. Москвы, известной как авторская школа В. А. Караковского. Эта школа, основанная в 1970 году, являлась обычной массовой средней школой. С приходом в школу нового директора В. А. Караковского в 1977 году здесь началось создание гуманистической воспитательной системы. Школа получила статус школы-лаборатории. Ведущей ее идеей стала ориентация на личность школьника, его интересы и способности. Воспитательная система школы базировалась на следующих теоретических положениях (см. схему 82).

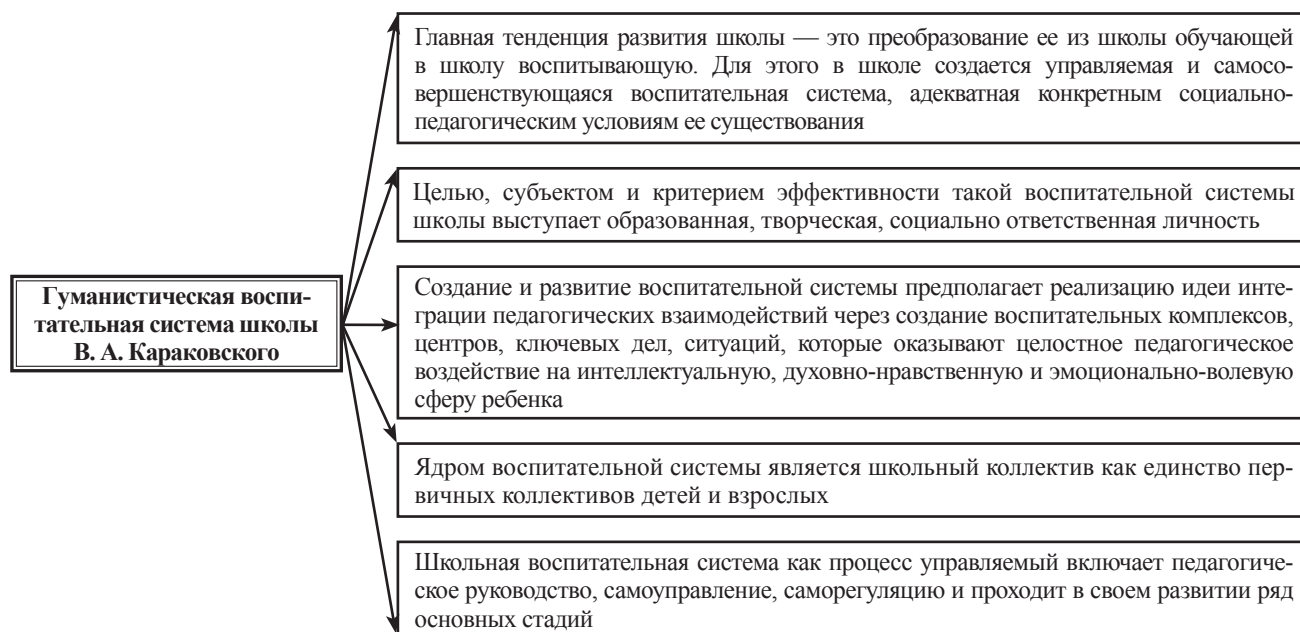


Схема 82

Указанные теоретические положения реализовывались в школе в несколько этапов (см. таблицу 26).

Таблица 26

I этап (1977—1981 гг.)	Проводилась диагностика уровня развития педагогического и ученического коллективов, их деятельности, а также взаимоотношений школы с социумом. Уточнялась концепция воспитательной системы школы, определялись перспективы ее развития. Первое, на что были направлены усилия В. А. Караковского, — это создание коллектива единомышленников. По его мнению, учительский коллектив должен быть нравственным идеалом для коллектива ученического. Постепенно общий стиль взаимоотношений педагогов и учащихся стал регулироваться разветвленной системой норм. Были созданы программные документы, например, «Заповеди воспитателя», «Нравственные принципы школьника». Основной итог данного этапа — формирование нового педагогического мышления и утверждение идеи о необходимости дальнейшего развития воспитательной системы, а практический результат — включение учащихся в совместную творческую деятельность с использованием методики коммунарского воспитания
II этап (1981—1986 гг.)	Это этап стабилизации воспитательной системы, в ходе которого оформлялись ее структурные компоненты, создавались органы самоуправления. Стиль отношений внутри педагогического коллектива стали определять демократизация, сотрудничество и сотворчество. Преобладающей становится коллективная творческая деятельность учащихся и учителей
III этап (1986—1988 гг.)	Этот этап был посвящен разрешению появившихся на втором этапе противоречий между учебной и внеучебной деятельностью. Для этого потребовалось изменить системообразующие (ведущие) виды деятельности

IV этап (с 1991 г.)	Основным содержанием этапа стала отработка перспективных направлений дальнейшего развития системы в связи с начавшимися коренными преобразованиями в обществе и образовательной сфере. Педагогическим коллективом были внесены коррективы во все структурные компоненты системы от цели до результатов. Например, в основу содержания воспитательной работы были положены общечеловеческие ценности: Человек, Семья, Отечество, Труд, Знания, Культура, Мир, Земля
------------------------	--

В воспитательной системе школы В. А. Караковского ведущей технологией воспитания является технология социального творчества (см. тему 7, с. 78). Она используется, например, при проведении так называемых коммунарских сборов и ключевых воспитательных (общешкольных) дел. Во время весенних каникул проводится трехдневный коммунарский сбор, в котором принимают участие старшеклассники, учителя и выпускники прошлых лет. Взрослые и дети образуют что-то вроде коммуны и проводят время, участвуя в разнообразных видах творческой деятельности (труде, игре, общении и др.). Сбор выполняет в общей системе воспитания ряд важных функций. Во-первых, он является личностной ценностью для большинства детей и взрослых. Во-вторых, сбор — сильное средство единения, создания чувства «мы». В-третьих, это школа актива, так как предполагает интенсивную организаторскую работу. Коммунарский сбор, кроме того, имеет и развивающее, и психокоррекционное, и психотерапевтическое значение.

Обычно раз в месяц в школе проводятся ключевые общешкольные дела, которые охватывают и уроки, и внеурочную деятельность. Это комплексные дела, вносящие организационную упорядоченность в жизнедеятельность школьного коллектива. Например, в 1999—2000 учебном году осуществлялись в форме ключевых дел: туристско-краеведческий месячник, посвященный Москве; месяц (октябрь), посвященный А. С. Пушкину; праздник песни, посвященный Российскому флоту; семейный праздник Новый год; праздник знаний истории России и другое. Годовой цикл школьных ключевых дел позволяет реализовать воспитание «крупными дозами» (В. А. Караковский). Участие в них обязательно для всех. Основная деятельность по подготовке воспитательных дел сосредоточена в классных коллективах. Другие дела, которые хотели бы провести классные руководители и дети, — их инициатива.

Идея соединения обучения и воспитания в единый процесс реализуется в воспитательной системе школы через разнообразные методы, приемы, формы работы. Здесь, в частности, практикуются групповые формы работы, общественные смотры знаний, межвозрастные уроки, интегративные уроки, уроки творчества, создание ситуаций выбора, деловые и ролевые игры, «мозговой штурм», брифинги, дидактический театр, «интервью с исторической личностью», пятиминутки рефлексии, конкурс шпаргалок, «практикум доброты» и многое другое.

Большое внимание в школе уделяется развитию и работе самоуправления. Существуют постоянные и временные органы самоуправления: большой совет (собирается два-четыре раза в год); советы дел, дежурные командиры классов и т. п. Стратегия педагогического коллектива состоит в том, чтобы решать общие проблемы совместно с учащимися. Наряду с деловыми отношениями в школе сложились неформальные межличностные отношения, при этом и дети, и педагоги отмечают особую важность для себя свободного общения друг с другом. Директор и педагоги считают, что по типу отношений школа должна быть ближе к семье, чем к парламенту.

Воспитательная система школы В. А. Караковского не только саморегулирующаяся, но и научно управляемая. Школа сотрудничает с учеными. Сам В. А. Караковский — доктор педагогических наук. Самостоятельную исследовательскую работу ведут и другие учителя школы.

Воспитательную систему сельской школы-комплекса рассмотрим на примере Сахновской школы Черкасской области (Украина). В основе этой воспитательной системы лежит авторская концепция, разработанная в 1980-е годы директором школы А. А. Захаренко (см. схему 83).

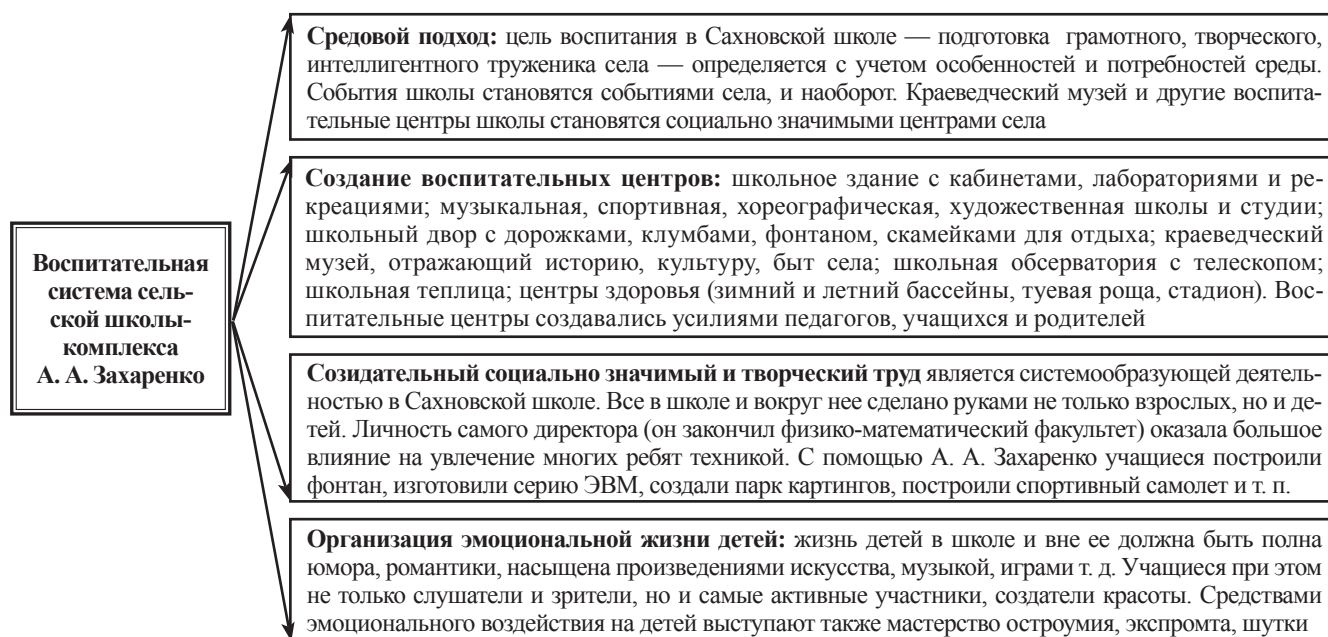


Схема 83

Постепенно в Сахновской школе пришли к выводу, что необходимо иметь постоянную информацию о воспитанности каждого ученика и по этим данным судить о состоянии и эффективности воспитательной системы школы. В школе была разработана методика изучения и коррекции развития учащихся. В частности, заполнялись таблицы воспитанности путем фиксации результатов, полученных методами независимых характеристик, оценки и самооценки деятельности, личностных качеств и другими.

Воспитательная система школы, по убеждению А. А. Захаренко, может развиваться за счет новых идей. Поиск интересных идей и их осуществление — это атмосфера школы. Единоначалие директора в школе дополнялось разными формами самоуправления детей, педагогов, родителей.



4. Гуманистические воспитательные технологии

Понятие «технология» применяется в теории воспитания в нестрогом смысле, с учетом специфических особенностей процесса воспитания, таких, как сложность, неоднозначность, многофакторность, трудность установления обратной связи, невозможность гарантировать достижение определенного результата, возникновение явлений «сопротивления воспитанию», эмоциональный, интуитивный характер педагогических взаимодействий, разные подходы педагогов к воспитанию ребенка и другие. В связи с этим говорят о *технологическом подходе* к организации воспитания как составной части целостного педагогического процесса.

В настоящее время однозначной трактовки понятия «технология воспитания» не существует. Большинство исследователей данной проблемы сходятся во мнении, что *воспитательные технологии* представляют собой детально продуманную модель совместной деятельности, содержащую систему научно обоснованных методов и приемов, способствующих установлению таких отношений между воспитателями и воспитанниками, при которых оптимально достигаются конкретные воспитательные цели [6]. Отечественные ученые-педагоги рассматривают технологию воспитания в широком и узком смыслах слова (см. схему 84).

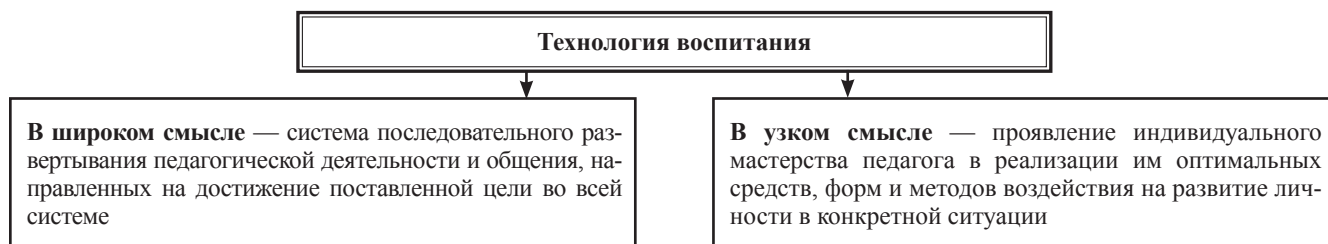


Схема 84

Сущностные характеристики технологий воспитания те же, что и у технологий обучения: постановка диагностических целей и задач, возможность воспроизведения воспитательного цикла, обратная связь и своевременная коррекция того или иного этапа педагогического процесса. Вместе с тем технологии воспитания сложнее конструировать и реализовывать.

Целевые установки в рамках воспитательных технологий будут иметь форму ожидаемого результата в том случае, если они отражают закономерности воспитательного процесса, ориентированы на конкретную личность. Технологично поставить цели воспитания педагогу помогут знания и умения в области психолого-педагогической диагностики. После постановки цели на основе данных диагностики производится отбор содержания, методов, приемов, форм, средств воспитания и создается собственно технологическая цепочка.

Характерной особенностью воспитательной технологии является пошаговое ее воспроизведение в процессе обсуждения с учащимися осуществленного педагогического взаимодействия или в ходе самоанализа, рефлексии педагога. Сложность и неоднозначность воспитательных взаимодействий, многообразие фактов, вариативно влияющих на личность воспитанника, не позволяют осуществлять полный контроль и на его основе обратную связь так, как это происходит в процессе реализации технологий обучения. Поэтому заранее запланированные результаты в воспитании носят вероятностный характер.

Как полагает известный педагог Л. И. Маленкова, существуют два уровня овладения воспитательной технологией: элементарный и профессиональный. В первом случае педагог освоил основные операции отдельных технологий, во втором — он свободно владеет палитрой воспитательных технологий. Выделяют (Г. К. Селевко и другие) разные уровни понятия «воспитательная технология» (см. схему 85, с. 75).

Характер воспитательной технологии зависит от отношения педагога к ребенку. В зависимости от этого определяется тип технологии: авторитарная или гуманистическая, личностно ориентированная. Назовем основные признаки гуманистических воспитательных технологий (см. схему 86, с. 75).

Сформулируем основные условия эффективного применения воспитательных технологий (см. схему 87, с. 75).

Общепедагогические технологии (системы)	Частнометодические воспитательные технологии	Локальные (модульные) воспитательные технологии
Характеризуют процесс воспитания в данном регионе, учебном заведении и т. д. Включают совокупность целей, содержания, средств, методов, форм, алгоритмов деятельности субъектов воспитательного процесса. Примерами общепедагогических воспитательных технологий являются педагогические системы авторских школ (В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского, А. А. Католикова, А. А. Захаренко и других)	Рассматриваются как совокупность методов, средств для реализации определенного содержания воспитания в рамках того или иного направления воспитательной работы, в том или ином классе, в той или иной школе, отдельным педагогом. К ним относятся: технология воспитания социального творчества И. П. Иванова, технология педагогической поддержки О. С. Газмана, технология саморазвития (самовоспитания) личности школьника Г. К. Селевко и другие технологии	Это технологии осуществления отдельных частей воспитательного процесса, решения конкретных воспитательных задач. Это, например, технология педагогического требования (Н. Е. Шурковой), создания воспитывающей среды, организации групповой деятельности, технологии целеполагания, создания ситуаций успеха, этической защиты, рефлексии, педагогической оценки и другие

Схема 85

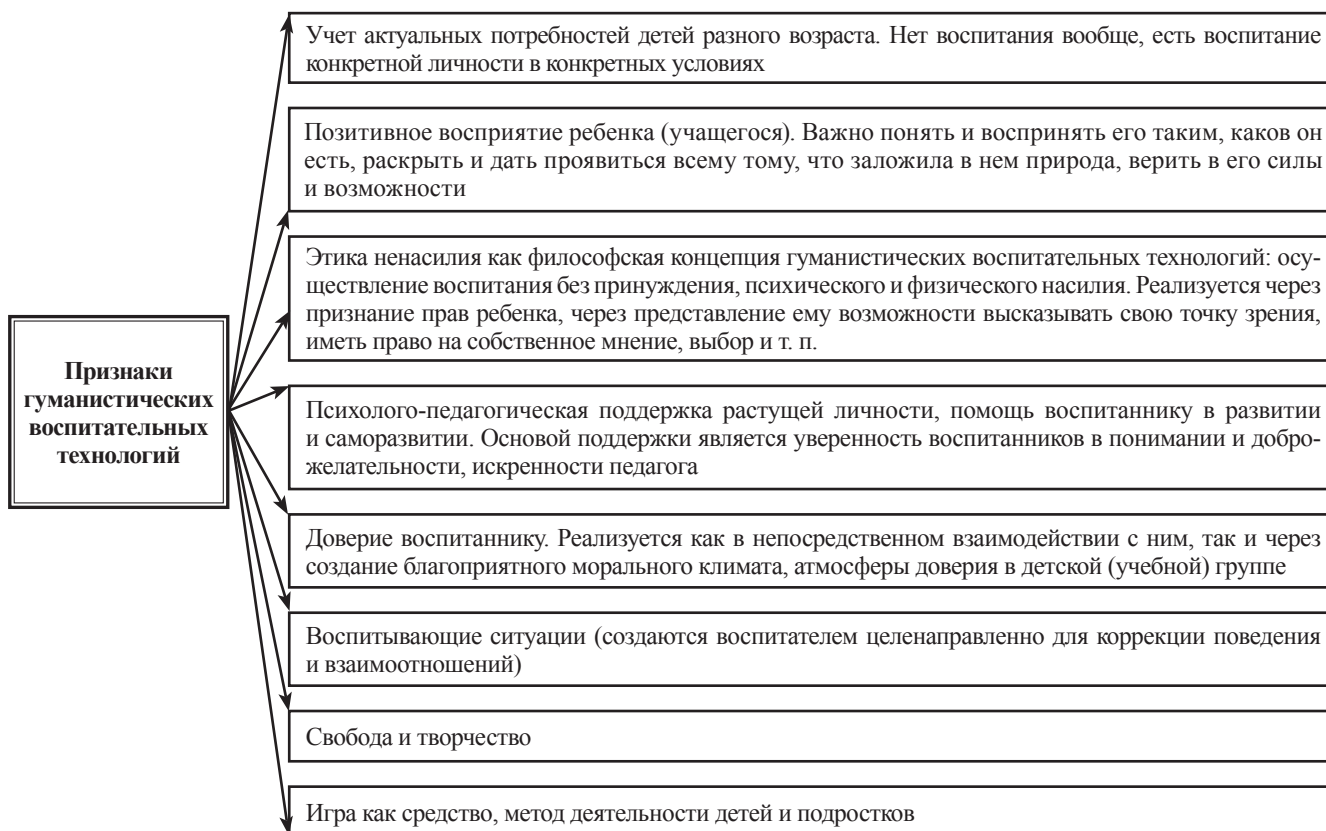


Схема 86

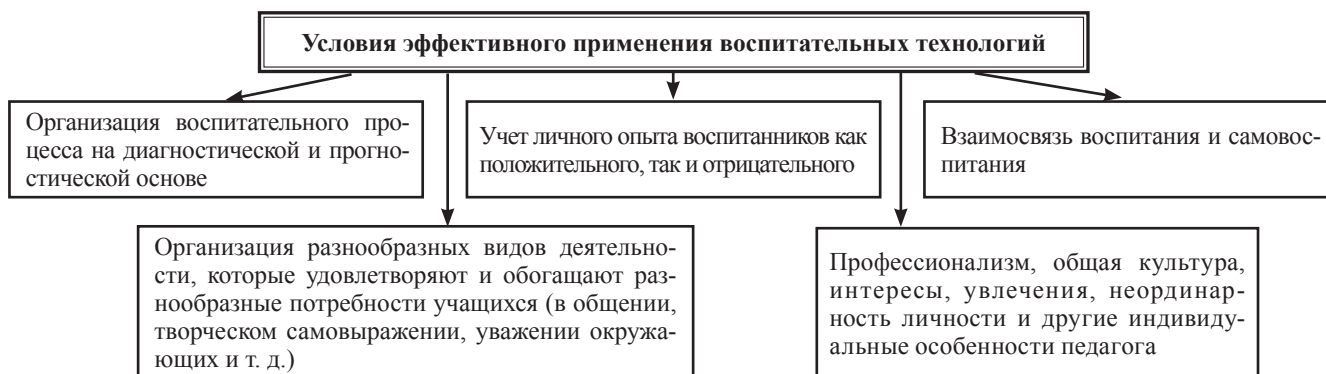


Схема 87



5. Воспитательная система класса: структура, этапы развития

Большинство исследователей (Н. Е. Щуркова и другие) полагают, что термин «воспитательная система» может употребляться только для описания воспитательного процесса на уровне образовательного учреждения и не может применяться для характеристики процесса воспитания, происходящего на уровне структурного подразделения учреждения образования — в классе, кружке, клубе, секции и т. п. Ряд педагогов (Л. В. Байбародова, Л. К. Гребенкина, Е. Н. Степанов и другие) рассматривают воспитательную систему класса как подсистему воспитательной системы школы. *Воспитательная система класса* представляет собой сложное социально-педагогическое образование, целостную и упорядоченную совокупность взаимодействующих компонентов, способствующую формированию личности каждого учащегося класса и классного коллектива в целом. Основными компонентами воспитательной системы класса являются (по Е. Н. Степанову): индивидуально-групповой, ценностно-ориентационный, функционально-деятельностный, пространственно-временной, диагностико-аналитический компоненты (см. таблицу 27).

Таблица 27

Компонент воспитательной системы класса	Характеристика компонента
1. Индивидуально-групповой компонент	Это сообщество (общность) детей и взрослых, участвующих в создании, управлении и развитии воспитательной системы класса, в которое входят: <input type="checkbox"/> классный руководитель (воспитатель); <input type="checkbox"/> учащиеся класса; <input type="checkbox"/> родители учащихся; <input type="checkbox"/> педагоги и другие взрослые участники воспитательного процесса и жизнедеятельности классного коллектива
2. Ценностно-ориентационный компонент	Представляет собой совокупность следующих элементов: <input type="checkbox"/> целей и задач воспитания; <input type="checkbox"/> перспектив жизнедеятельности классного сообщества; <input type="checkbox"/> принципов построения воспитательной системы и жизнедеятельности класса
3. Функционально-деятельностный компонент	Состоит из таких элементов, как: <input type="checkbox"/> системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения; <input type="checkbox"/> основные функции воспитательной системы; <input type="checkbox"/> педагогическое обеспечение и самоуправление жизнедеятельностью классного сообщества
4. Пространственно-временной компонент	Включает элементы: <input type="checkbox"/> эмоционально-психологическую, духовно-нравственную и предметно-материальную среду; <input type="checkbox"/> связи и отношения классного сообщества с другими общностями детей и взрослых; <input type="checkbox"/> место и роль класса в воспитательном пространстве образовательного учреждения; <input type="checkbox"/> этапы становления и развития воспитательной системы
5. Диагностико-аналитический компонент	Включает элементы: <input type="checkbox"/> критерии эффективности воспитательной системы; <input type="checkbox"/> методы и приемы изучения результативности воспитательной системы; <input type="checkbox"/> формы и способы анализа, оценки и интерпретации полученных результатов

Главную роль в проектировании, функционировании и развитии воспитательной системы класса играет классный руководитель. Он является самым заинтересованным лицом в построении эффективной воспитательной системы в своем классе. Для осуществления деятельности по проектированию, организации и управлению воспитательной системой класса необходима специальная теоретическая и практическая подготовка классного руководителя (см. тему 8, с. 89).

Учащиеся класса являются полноправными субъектами жизнедеятельности классной группы, создания воспитательной системы класса. Своеобразие классной воспитательной системы во многом обусловлено индивидуальными и групповыми особенностями учащихся класса, в котором она создается. Для того чтобы избрать оптимальный путь, формы и методы построения воспитательной системы, классному руководителю необходимо осознать специфические черты классной группы, определить уровень ее развития, сформированности межличностных отношений и совместной деятельности.

В воспитательном пространстве класса существует широкий спектр индивидуальных и групповых ценностей. Решающее влияние на выбор целевых ориентиров, установление норм поведения и общения, формирование индивидуальных ценностных ориентаций учащихся класса оказывают приоритетные ценности, иерархия ценностей, а не вся их палитра.

Целесообразность, целеустремленность, целенаправленность являются существенными характеристиками воспитательной системы класса, поэтому классный руководитель должен уделять пристальное внимание целеполаганию (см. тему 8, с. 89).

Функционально-деятельностный компонент выполняет роль главного системообразующего фактора, обеспечивающего упорядоченность и целостность воспитательной системы класса, функционирование и развитие ее основных элементов и связей. Успешно работающие классные руководители используют в воспитании и развитии школьников разнообразные виды и формы деятельности, при этом они выделяют какой-то один вид деятельности учащихся в качестве системообразующего. Классные руководители объединяют отдельные воспитательные дела и мероприятия в более крупные «дозы воспитания»: тематические программы, ключевые дела, социально-педагогические проекты.

В воспитательной практике образовательных учреждений функцию системообразования выполняют, например, познавательная, туристско-краеведческая, клубная, спортивно-оздоровительная, игровая, шефская и другие виды (направления) деятельности. Выбор системообразующего вида деятельности зависит от интересов и потребностей учащихся, личностных особенностей классного руководителя, типа (профиля, специализации) учебного заведения и его структурных подразделений.

Класс как воспитательная система имеет свое жизненное пространство, среду, в которой осуществляется совместная деятельность и общение членов классной группы, развиваются межличностные и деловые отношения, формируются индивидуальные и групповые ценностные ориентации. Основным «местом жительства» класса обычно является учебный кабинет, закрепленный администрацией школы за учащимися и классным руководителем. Отсюда очевидна важность создания комфортной обстановки в учебном кабинете, эмоционального и духовно-нравственного насыщения жизненного пространства класса.

Воспитательная система класса не должна быть закрытой системой с ограниченными внешними связями и отношениями. Значительно обогащает жизнедеятельность класса наличие друзей из ближайшего социального окружения (родители, бабушки, дедушки, руководители кружков, клубов, секций, ветераны войны и труда и другие). Это люди, отличающиеся по возрасту, характеру, профессии, воззрениям, но обладающие двумя важными качествами: во-первых, они интересны учащимся своими увлечениями, жизненным опытом, талантом; во-вторых, они проявляют желание быть полезными. Часто такая позиция взрослых вызывает адекватную реакцию со стороны учащихся, которые также пытаются стать нужными для окружающих и стремятся охватить своей заботой нуждающихся в ней.

Условно выделяют четыре этапа в развитии воспитательной системы класса (см. таблицу 28).

Таблица 28

I этап Проектирование воспитательной системы класса	II этап Становление системы	III этап Стабильное функционирование системы	IV этап Обновление системы или завершение ее функционирования
Основным системообразующим фактором в этот период является деятельность по изучению интересов, потребностей и других личностных характеристик членов классной группы, по проектированию желаемого образа класса, по определению перспектив жизнедеятельности классного коллектива	Особое внимание уделяется укреплению межличностных отношений учащихся класса, формированию у них чувства «мы»; апробированию форм и способов совместной деятельности, возвращению традиций классного коллектива. Призыв классного руководителя (другого авторитетного взрослого): «Делай, как я!» в этот период становится основным девизом жизнедеятельности классного коллектива	Активно развиваются самоуправленческие начала, появляются лозунги: «Делай, как лучшие из нас!» и «Делай, как большинство из нас!». Воспитательная система начинает соответствовать проектному замыслу ее создателей. Доминирующий вид совместной деятельности формирует индивидуальность («лица») классного коллектива. Жизнь класса строится на основе традиций, сохраняемых и поддерживаемых большинством учащихся	Характерны две тенденции: 1) постараться сделать так, чтобы лучшее в жизни класса стало достоянием всего школьного коллектива (оставить «добрый след»); 2) искать новые идеи, формы и способы обновления жизнедеятельности в классе

По поводу критериев и методов изучения результативности воспитательной системы класса нет общепринятой точки зрения. В педагогической литературе предложены, например, такие *критерии*:

- воспитанность учащихся;
- защищенность и комфортность ребенка в классе;
- удовлетворенность учащихся и их родителей жизнедеятельностью в классе;
- сформированность классного коллектива;
- репутация класса;
- проявление индивидуальности («лица») классной общности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите понятия «воспитательная система», «гуманистическая воспитательная система».
2. Какова структура воспитательной системы школы? Охарактеризуйте ее компоненты.
3. Назовите и раскройте содержание этапов, которые проходит воспитательная система школы в ходе своего развития.
4. Раскройте основные положения концепции управления воспитательными системами, разработанной В. А. Караковским.
5. Какие группы критериев эффективности воспитательной системы выделяют в теории системного построения процесса воспитания? Какими показателями они представлены?

6. Проанализируйте опыт создания гуманистических воспитательных систем в авторских школах В. А. Караковского, А. А. Захаренко.

7. Почему понятие «технология» применяется в теории воспитания в нестрогом смысле? Дайте современную трактовку понятия «воспитательная технология».

8. Раскройте сущностные характеристики технологий воспитания. Какие уровни понятия «воспитательная технология» выделены в теории воспитания? Приведите примеры.

9. Назовите признаки гуманистических воспитательных технологий. Каковы основные условия их эффективного применения?

10. Раскройте содержание понятия «воспитательная система класса». Охарактеризуйте основные компоненты воспитательной системы класса.

11. Дайте краткую характеристику этапов развития воспитательной системы класса. Приведите примеры критериев результативности воспитательной системы класса.

Глоссарий

□ **Воспитательная система** (общеобразовательного учреждения, внешкольного учреждения, детского объединения) — сложное саморегулирующееся, управляемое социальное психолого-педагогическое образование, функционирующее при условии взаимодействия основных компонентов воспитания между собой и с внешней средой, интегрирующее учебный процесс, внеклассную воспитательную работу, разнообразную деятельность и общение субъектов системы.

□ **Гуманистическая воспитательная система** — воспитательная система, ориентированная на личность воспитанника, на развитие его способностей, на создание условий для его саморазвития, самореализации в атмосфере защищенности и педагогической поддержки.

□ **Школьный коллектив** — дифференцированное единство разнотипных коллективов: классов, групп продленного дня, производственных групп, детских и юношеских общественных объединений, клубов, разновозрастных, временных или ситуативных групп, объединений педагогов, родителей, попечителей, советов содействия школе (на предприятиях и т. п.), спонсоров и других.

□ **Средовой подход (в теории воспитательных систем)** — совокупность теоретических положений и действий со средой, превращающих ее в средство управления процессами формирования и развития личности ребенка.

□ **Единое воспитательное пространство** — «освоенная» школой внешняя среда (микрорайон, населенный пункт, общество в целом), способствующая воспитанию детей и превращающая школу в «открытую» воспитательную систему.

□ **Воспитательная система школы-комплекса** — воспитательная система школы, теоретическая концепция которой основана на идеях средового подхода, воспитательных центров, созидательной социально значимой и творческой деятельности.

□ **Воспитательная технология** — детально продуманная модель (проект) совместной деятельности педагогов и воспитанников, содержащая систему научно обоснованных методов, приемов, средств, форм воспитания, способствующих установлению таких отношений между воспитателями и воспитанниками, при которых оптимально достигаются конкретные воспитательные цели.

□ **Общепедагогические воспитательные технологии (системы)** — воспитательные технологии, которые включают совокупность целей, содержания, средств, методов, форм, алгоритмов деятельности субъектов воспитательного процесса и характеризуют процесс воспитания в данном регионе, учебном заведении и т. д.

□ **Частнометодические воспитательные технологии** — совокупность методов, средств, форм, алгоритмов деятельности субъектов воспитательного процесса для реализации определенного содержания воспитания в рамках того или иного направления воспитательной работы, в том или ином классе, школе, отдельным педагогом.

□ **Локальные (модульные) воспитательные технологии** — технологии осуществления отдельных частей воспитательного процесса, решения конкретных воспитательных задач.

□ **Воспитательная система класса** — сложное социально-педагогическое образование, целостная и упорядоченная совокупность взаимодействующих компонентов, способствующая формированию личности каждого учащегося класса и классного коллектива.

ТЕМА 7

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛОВ ЛИЧНОСТИ

Творчество — это не сумма знаний, а особая взаимосвязь между интеллектуальной жизнью личности и проявлением ее сил в активной деятельности.

В. А. Сухомлинский



Основные вопросы

1. Интеллектуальные и творческие способности личности, их диагностика.
2. Развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся в целостном педагогическом процессе.
3. Технологии, ориентированные на развитие творческих способностей учащихся.
4. Технология воспитания социального творчества.



Рекомендуемая литература

1. Альтшуллер, Г. С. Алгоритм изобретения / Г. С. Альтшуллер. — М. : Московский рабочий, 1973. — 296 с.
2. Волков, И. П. Цель одна — дорог много : проектирование процессов обучения : книга для учителя / И. П. Волков. — М. : Просвещение, 1990. — 159 с.

3. Иванов, Г. И. Формула творчества, или как научиться изобретать / Г. И. Иванов. — М. : Изд. центр «Академия», 1994. — 123 с.
4. Иванов, И. П. Методика коммунарского воспитания / И. П. Иванов. — М. : Просвещение, 1992. — 144 с.
5. Основы педагогики : учеб. пособие / А. И. Жук, И. И. Казимирская [и др.]. — Минск : Аверсэв, 2003. — С. 252—281.
6. Поляков, С. Д. О новом воспитании : очерки коммунарской методики / С. Д. Поляков. — М. : Знание, 1990. — 80 с.
7. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — С. 197—199; 201—206.
8. Хуторской, А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения / А. В. Хуторской. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 320 с.
9. Школьные технологии обучения и воспитания : учеб.-метод. пособие / Л. В. Пенкрат, А. Р. Борисевич, Л. М. Волкова [и др.] ; под ред. Л. В. Пенкрат. — Минск : БГПУ, 2009. — С. 163—177.



1. Интеллектуальные и творческие способности личности, их диагностика

Проблема способностей — одна из самых актуальных проблем образования. В психологии существуют разные подходы к трактовке природы способностей, например (по В. Д. Шадрикову): способности и задатки не различаются; задатки суть психофизиологические предпосылки способностей; способность есть ансамбль свойств, включающих эмоционально-волевые особенности и систему отношений; способность — это определенная совокупность знаний; способность — возможность, предпосылка деятельности, успешности ее выполнения; способность есть свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции и другие.

Наиболее часто используется специалистами, в том числе и педагогами, определение, данное Б. М. Тепловым. Он предложил три признака способностей (см. схему 88).

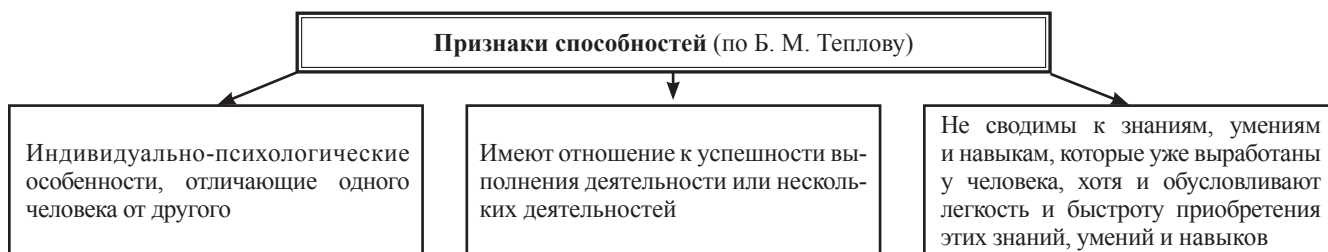


Схема 88

Большинство психологов и педагогов утверждают, что способности не даются человеку от природы в готовом виде. Родившийся человек обладает достаточным фондом природных задатков для физического, интеллектуального и эмоционально-художественного развития — анатомо-физиологическими предпосылками развития способностей. Доказано (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), что процесс развития способностей есть процесс развития человека; способности развиваются в самой деятельности и в зависимости от внешних условий.

Установлено также, что сензитивным периодом для развития большинства человеческих способностей является период до трех-пяти лет. Поэтому на вопрос, как развить способности ребенка, наиболее успешно отвечает теория и практика раннего развития и обучения (Г. Доман, Б. П. Никитин и другие), которая предлагает следующие пути развития способностей детей: 1) раннее начало; 2) создание окружающей обстановки, несколько опережающей (находящейся в «зоне ближайшего развития») развитие детей; 3) максимальное напряжение интеллектуальных сил («задания «под потолок возможностей»); 4) предоставление детям большой свободы в выборе и осуществлении своей деятельности и другие.

В психологической науке существуют разные подходы к типологии способностей (см. схему 89).

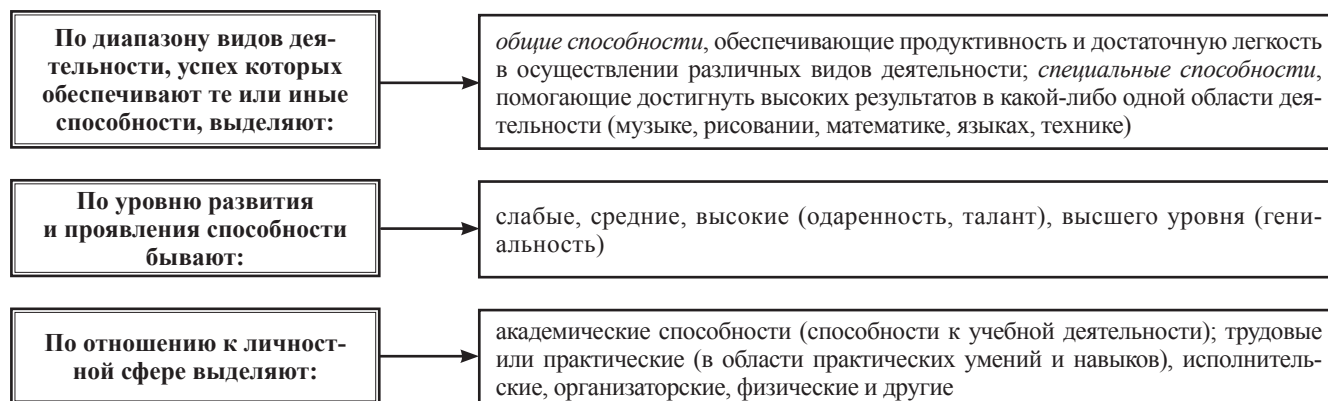


Схема 89

Общие интеллектуальные (умственные) способности относятся к мыслительной деятельности и проявляются в определенных качествах ума (см. схему 90).



Схема 90

Психологи (С. Л. Рубинштейн и другие) подчеркивают, что освоение знаний и способов действий имеет своим внутренним условием, предпосылкой определенный уровень развития умственных способностей. Дети с такими способностями хорошо и в быстром темпе обучаются по разным учебным предметам.

Большинство исследователей к общим способностям также относят *креативность* — способность личности к творчеству, проявляющуюся в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности. Рассматривают это явление в широком (см. схему 91) и узком смыслах. В узком смысле креативность — это дивергентное мышление, характеризующееся как альтернативное, творческое.

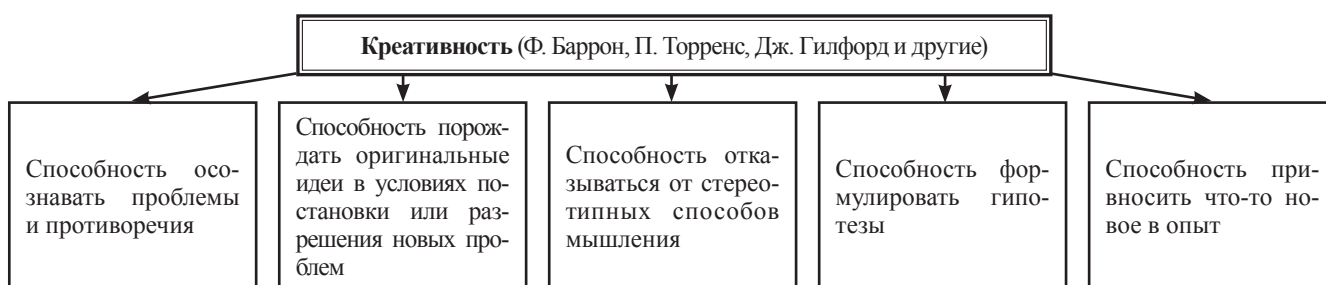


Схема 91

В качестве основных *критериев креативности* в исследованиях по психологии творчества определяется комплекс свойств: продуктивность («беглость»), оригинальность, «разработанность», гибкость и восприимчивость, метафоричность и другие (см. схему 92).

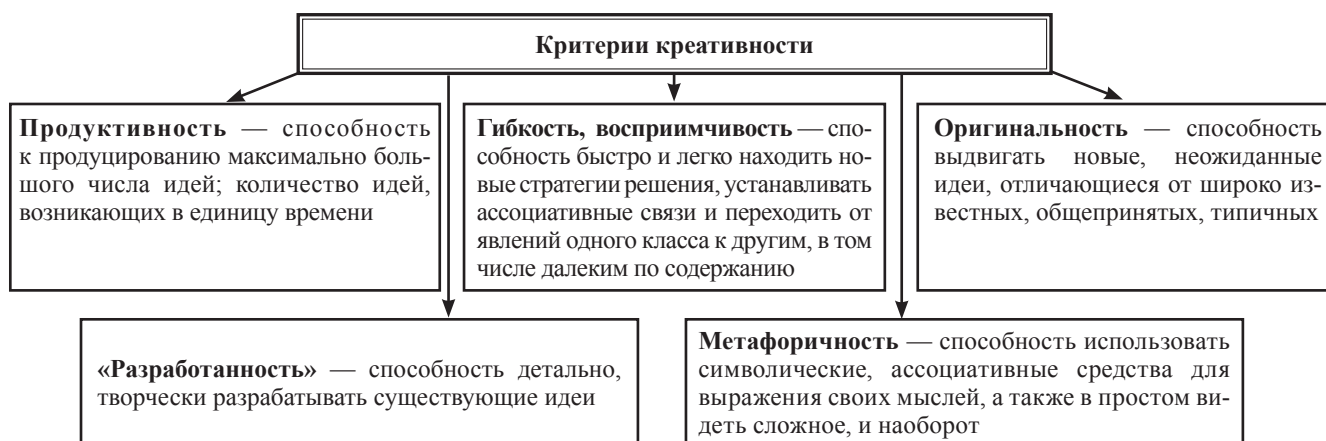


Схема 92

В настоящее время креативность рассматривается как несводимая только к интеллекту функция целостной личности. Все больше исследователями осознается тот факт, что креативность зависит от целого комплекса психологических и личностных характеристик. В частности, установлено, что высокие показатели креативности у детей не гарантируют их творческих достижений в будущем, а лишь увеличивают вероятность их появления при условии наличия высокой мотивации к творчеству и овладения необходимыми творческими умениями (см. схему 93, с. 81).

Проблема диагностики интеллектуальных и творческих способностей далека от разрешения. К первым методам исследования способностей, с точки зрения применения, относятся: изучение истории развития, биографий известных творческих (талантливых, гениальных) личностей, анализ их научной, творческой деятельности и продуктов этой деятельности. Современные исследователи пришли к выводу, что для более-менее объективного изучения способностей конкретного ребенка требуется комплексная диагностика, включающая различные методы, направленные на составление целостного представления о его развитии.



Схема 93

В систему диагностических методик способностей (одаренности) обычно включают стандартизированные (адаптированные для конкретной страны) тесты на интеллектуальное развитие (А. Бине, Д. Векслера, Дж. Равенна и других) и творческие возможности (Дж. Гилфорда, П. Торренса и других). Эти методики изучения способностей предназначены для применения опытными специалистами в области психодиагностики. К сожалению, лишь незначительное количество детей в настоящее время может воспользоваться услугами таких специалистов. Вместе с тем большинство исследователей сходятся во мнении, что результаты любого интеллектуального теста и теста креативности не следует абсолютизировать, они лишь дают возможность получения более-менее объективной оценки количественных показателей способностей.

Разрабатываются также методики диагностики способностей для педагогов и родителей. Это, главным образом, опросники, анкеты, схемы наблюдений, алгоритмы составления характеристик, «карта интересов школьников», «карта одаренности». Такие диагностические методики направлены на выявление качественных сторон детских способностей. Выявление способностей (одаренности) — достаточно продолжительный процесс, связанный с динамикой их развития, и его эффективное осуществление невозможно посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования. Необходимо помнить, что любая тестовая ситуация задается ребенку извне, а значит, требует от него не столько самореализации, сколько адаптации. Поэтому основным методом изучения способностей детей следует признать наблюдение за ребенком в процессе его свободного взаимодействия с окружающей средой. Интенсивность деятельности ребенка в той или иной области, постоянство выбора им соответствующих занятий и материалов могут свидетельствовать о наличии у него способностей (одаренности) в этой области.



2. Развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся в целостном педагогическом процессе

Важнейшая функция образования — функция развития общества и личности — реализуется посредством универсальной (лично ориентированной, способностной) модели образования. Эта модель направлена не столько на передачу учащимся «готовых» знаний, умений и навыков, сколько на развитие их универсальных способностей к самоопределению, к освоению новых способов мышления, деятельности и отношений, к рефлексии, диалогу, анализу ситуации и определению целей, способов их достижения, к продуктивному общению и сотрудничеству с другими людьми, способности добывать знания, применять их и действовать в новых, постоянно меняющихся условиях. Все перечисленные способности суть творческие. Развитие их в педагогическом процессе — важнейшая задача учителя школы любой ступени. А так как педагогическая деятельность — творческая по своей природе, то педагог любой специальности должен сам обладать указанными способностями, быть творческой личностью.

Развитие способностей ребенка определяется в первую очередь эффективностью способов присвоения, создания и усовершенствования им продуктов культуры общества в процессе деятельности. Поэтому задача педагогов — организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы она развивала их способности. Такая деятельность должна отвечать ряду требований (см. схему 94, с. 82).

Изученные нами ранее технологии лично ориентированного и развивающего обучения, технологии организации познавательной деятельности учащихся, технологии эффективного управления процессом обучения и другие педагогические технологии так или иначе решают проблему развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся.

Существует также ряд *локальных технологий*, способствующих развитию интеллектуальных, творческих способностей и умений учащихся. К таким технологиям, например, относятся технологии (алгоритмы) формирования научных понятий (см. схему 41, с. 39; схему 95, с. 82).

Установлено (З. И. Калмыкова, Н. Н. Поспелов и другие), что развитие продуктивного творческого мышления учащихся предполагает формирование у них алгоритмических (анализ, синтез, сравнение, классификация и т. п.) и эвристических (конкретизация, абстрагирование, варьирование, аналогия) приемов умственной деятельности. Например, алгоритм обучения учащихся анализу и синтезу включает следующую последовательность действий (см. схему 96, с. 82).

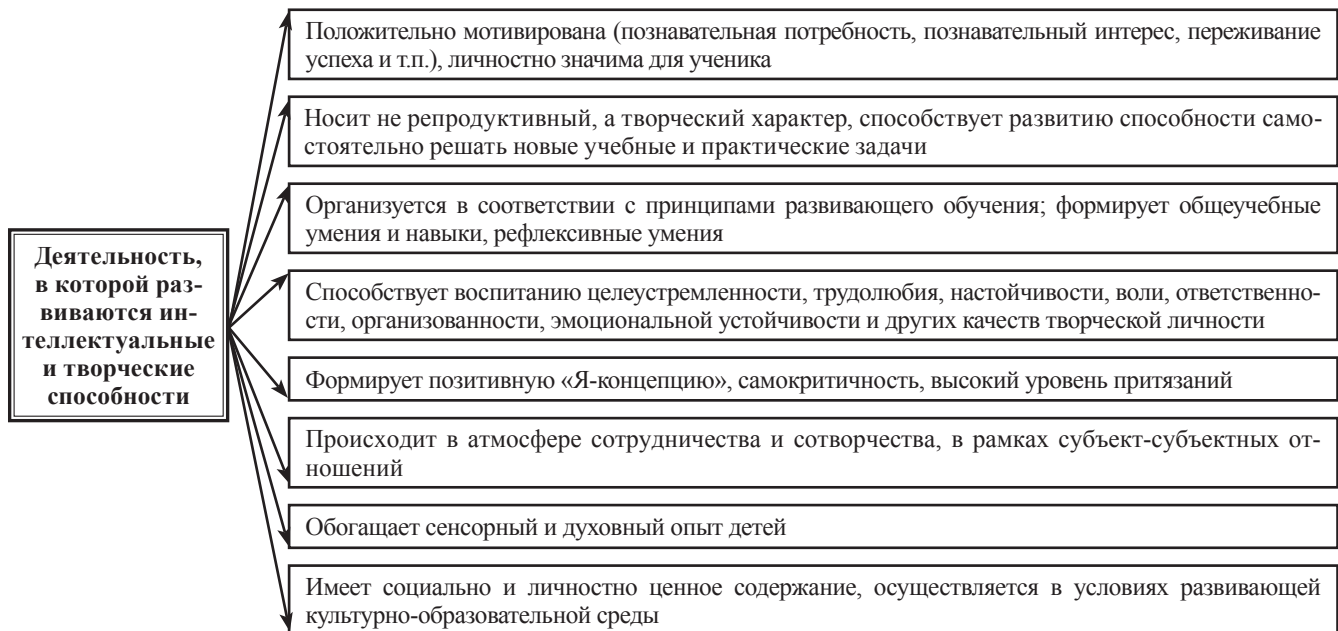


Схема 94

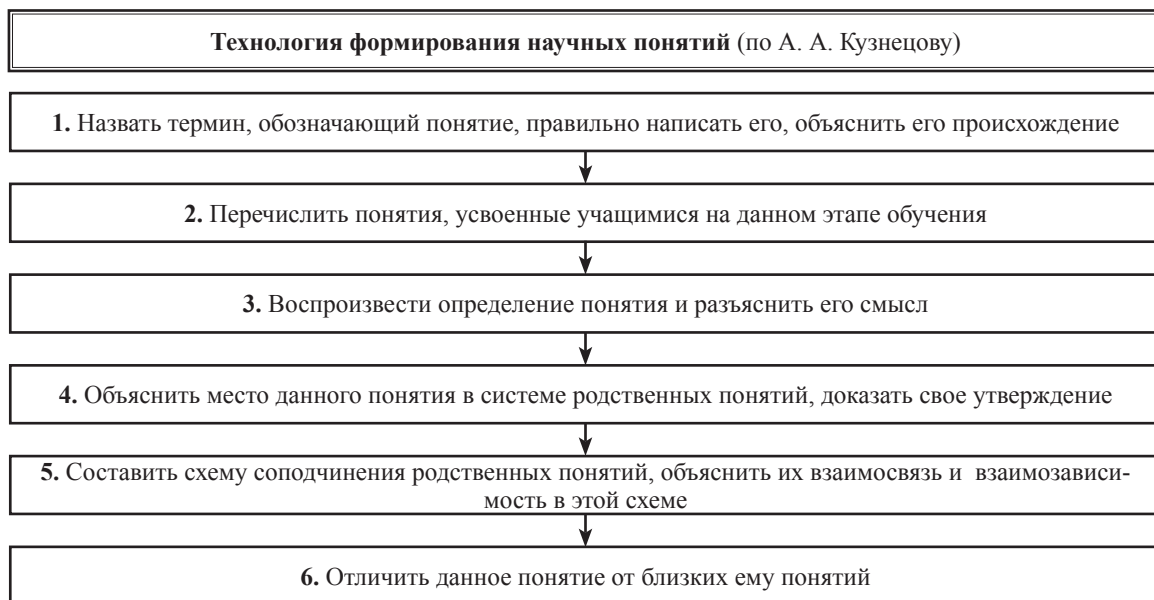


Схема 95

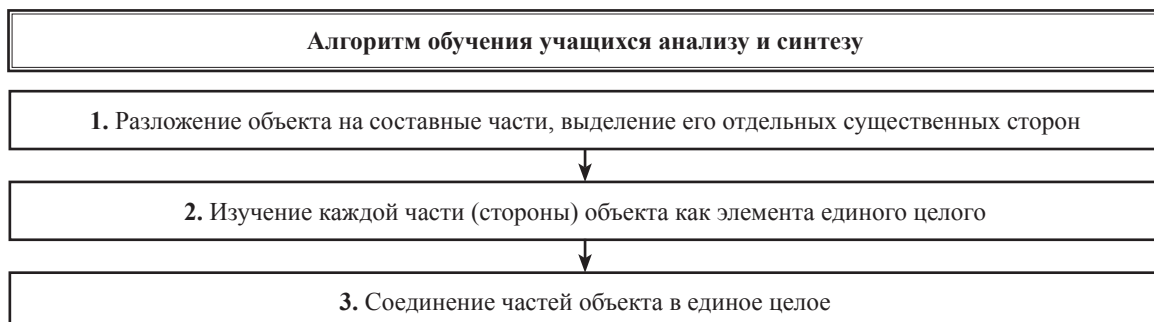


Схема 96

Частным проявлением операций анализа и синтеза является мыслительная операция сравнения. Технология формирования умения сравнивать представлена в схеме 97 (с. 83) (по Н. Н. Поспелову).

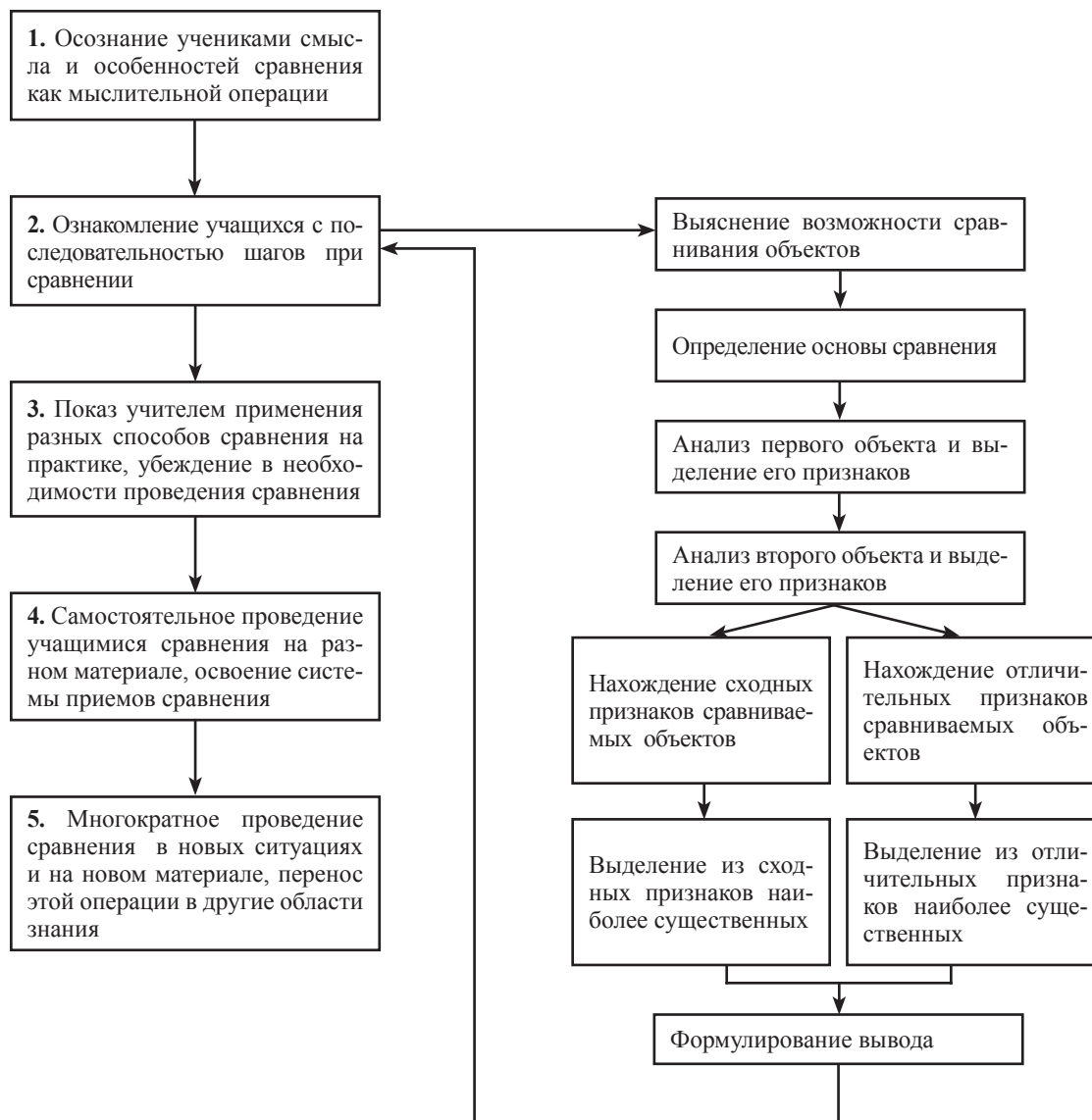


Схема 97

Важным компонентом творческого мышления является операция обобщения, включающая абстрагирование и конкретизацию. Развивая у учащихся умение обобщать, учитель разъясняет сущность этой операции, показывает образцы деятельности, в ходе которой знакомит с разными способами обобщения, а также предлагает ученикам алгоритм осуществления обобщения (см. схему 98).

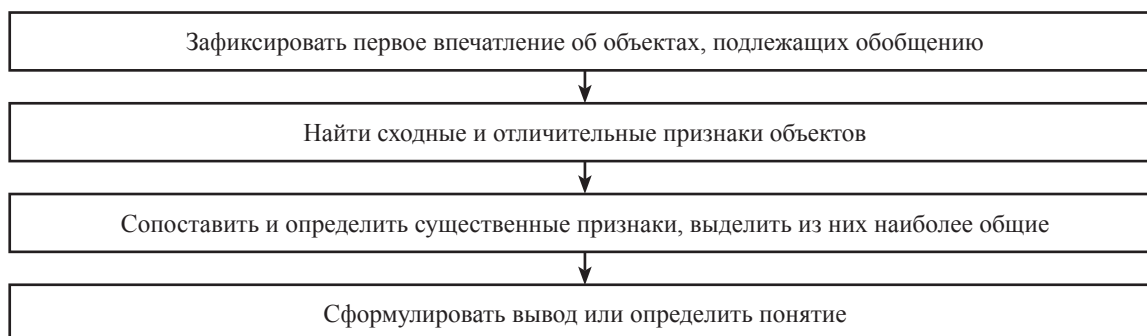


Схема 98

Для формирования умения классифицировать (разделять предметы одного рода на виды, группы или классы по какому-либо существенному признаку) также разработан алгоритм (см. схему 99, с. 84).

Способами развития творческого потенциала учащихся являются так называемые *активные методы обучения и воспитания* (технологии активного обучения и воспитания). Эти методы основаны на установленных психологией фактах о том, что при прочих равных условиях в памяти человека запечатлевается до 90 % того, что он делает; до 50 % того, что он видит; только 10 % того, что он слышит. Некоторые примеры активных методов рассмотрены выше: методы проблемного обучения, дискуссионные методы, игровые технологии, интерактивные методы.

К данной группе методов относят также методы «мозгового штурма», синектики, «погружения» (см. таблицу 29).

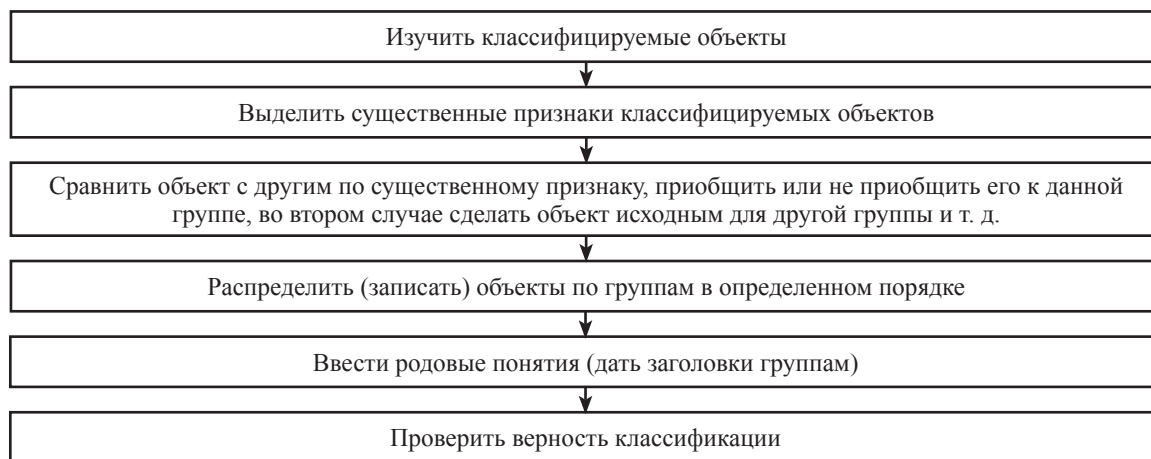


Схема 99

Таблица 29

Краткая характеристика метода	
Метод «мозгового штурма»	<p>Метод группового решения проблемы (предложен в конце 30-х годов прошлого века американским психологом А. Осборном), направленный на активизацию мыслительных процессов с одновременным снижением самокритичности участников к своим возможностям. Последнее достигается двумя путями: 1) дается прямая инструкция быть свободным, творческим, оригинальным, не бояться оценки окружающих; 2) создаются благоприятные внешние условия, в частности, осуществляется поддержка и одобрение другими участниками. Обстановка в группе (обычно 5—6 человек) должна быть непринужденной, недопустима критика.</p> <p>Участники размещаются лицом друг к другу. Ведущий ставит проблему и просит предлагать варианты решения без предварительного обдумывания. Принимаются и проходят групповую экспертизу все решения, даже самые неожиданные и нереальные. Время выступления участника 1—2 минуты, он может выступать несколько раз, но не подряд. Каждому участнику разрешается как угодно видоизменять, комбинировать, развивать идеи предыдущего выступавшего. Количество идей должно быть как можно большим. «Мозговой штурм» заканчивается, когда иссякнут все предложения. Все идеи тщательно записываются. Затем открывается дискуссия для объединения и развития предложенных идей в практическое решение рассматриваемой проблемы. Существуют разные модификации данного метода («челночный мозговой штурм» и др.).</p> <p>В ходе «мозгового штурма» не только активно усваиваются знания, активизируется мышление, но и раскрывается творческий потенциал человека, преодолеваются стереотипы и шаблоны в мышлении, формируются умения вести дискуссию, кратко и точно излагать свое мнение, воспринимать логику рассуждений других участников и т. п.</p>
Синектика	<p>Метод групповой творческой деятельности или учебного исследования, основанный на целенаправленном использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников. Метод предполагает объединение разнородных элементов, аналогий и ассоциаций для поиска решения.</p> <p>Реализуя метод синектики, вначале избегают четкой формулировки проблемы с тем, чтобы не сковывать поиск ее решения. Обсуждение начинают с анализа некоторых общих признаков, вводимых в ситуацию постановки проблемы, неоднократно уточняя ее смысл. При этом используются прямые аналогии (как решаются подобные задачи); личная, или эмпатическая аналогия (рассуждение с точки зрения объекта задачи); символическая аналогия (дается образное определение сути задачи в виде символов, формул, рисунков и т. п.); фантастическая аналогия (как бы эту задачу решили сказочные герои, инопланетяне и др.).</p>
Метод «погружения»	<p>Активный метод обучения с элементами релаксации, внушения и игры. Обучение методом «погружения» иначе называется <i>суггестопедией</i>. Данный метод основан на трех принципах: удовольствие и релаксация на занятиях; единство сознательного и бессознательного; двусторонняя связь в обучении. Применение метода погружения снижает оценку как форму давления со стороны преподавателя.</p> <p>В отличие от других методов обучения метод «погружения» опирается на внушение. Учитель использует свой авторитет для поддержания уверенности учащихся в себе, ощущения «раскованности» возможностей и способностей, в успехе. Поддерживается также радостная атмосфера в процессе обучения. Учебный материал предлагается не только детализированно, но и в больших обобщенных единицах, представленных в виде схем, таблиц, плакатов. При этом происходит одновременное логическое и эмоциональное восприятие и усвоение его учащимися. Для достижения внутреннего раскрепощения используется искусство, музыка, танцы, пение, игры. Это не только вызывает состояние, близкое к художественному переживанию, но и порождает ощущение отдыха и избытка сил (снимается проблема утомления), способствует подъему работоспособности и активизации познавательной деятельности. Центр тяжести переносится на последующее применение знаний, и основной задачей для учащихся становится понимание. Запоминание выступает при этом не целью, а побочным результатом (непроизвольное запоминание).</p> <p>Метод погружения «применяют», например, при изучении иностранного языка. Учащиеся включаются преподавателем в специальную тематическую ситуацию и «живут» в ней. При этом они заучивают по 200 слов в день и воспроизводят их без всяких повторений. Метод погружения используется также в вальдорфской педагогической системе, в педагогических системах авторских школ</p>



3. Технологии, ориентированные на развитие творческих способностей учащихся

В некоторых педагогических технологиях развитие творческих способностей является приоритетной целью. Например, технология выявления и развития творческих способностей И. П. Волкова; технология технического творчества (теория решения изобретательских задач — ТРИЗ) Г. С. Альтшуллера; технология воспитания социального творчества И. П. Иванова.

И. П. Волков (педагог-новатор, заслуженный учитель РФ (г. Реутов Московской обл.)) разработал и осуществил технологию творческого развивающего обучения. В процессе своей практической деятельности И. П. Волков пришел к выводу, что огромное количество учащихся обладает выдающимися способностями к различным видам деятельности и их можно развивать до высокого уровня в рамках обычной общеобразовательной школы. *Целевые ориентации этой технологии* представлены в схеме 100.

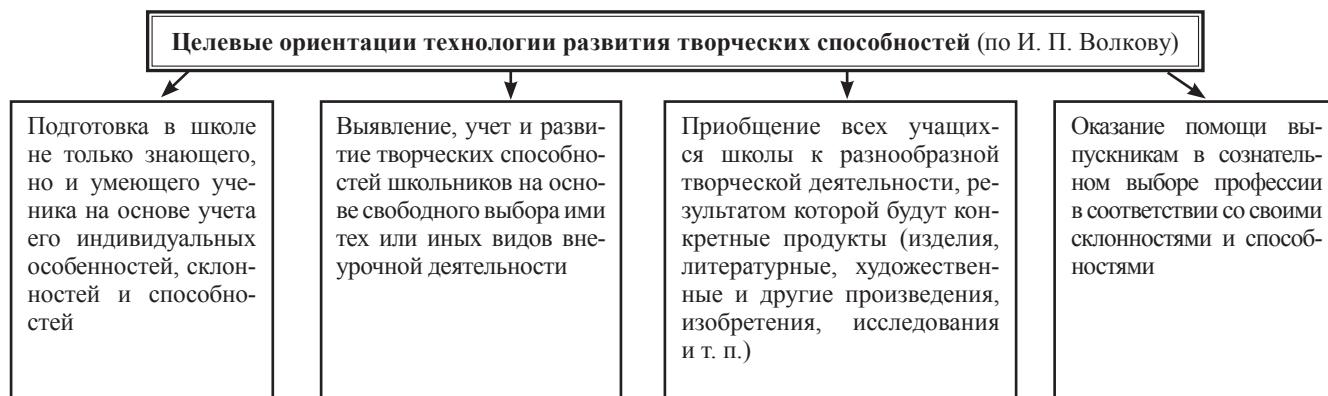


Схема 100

В основе работы «Школы творчества» И. П. Волкова положены следующие концептуальные положения (см. схему 101).

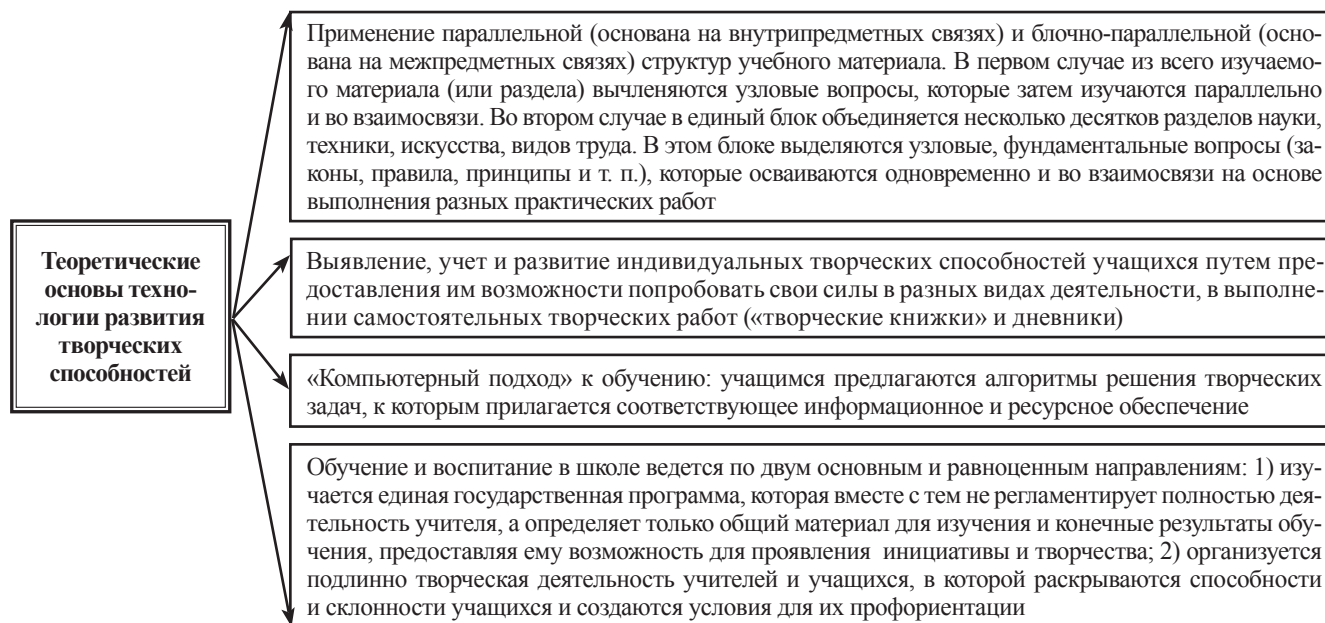


Схема 101

В начальной школе осуществляются: игровые формы творческой деятельности; знакомство с произведениями искусства, техническими устройствами, образцами отношений людей; освоение элементов творчества в практической деятельности; «обнаружение» в себе автора, способного создать определенные творческие продукты; формирование оценочного отношения к продуктам собственного творчества и творчества других людей. В среднем звене школы учащиеся занимаются техническим (моделирование, конструирование и т. п.) и изобразительным творчеством; участвуют в литературных, театральных, музыкальных мероприятиях. В старших классах школьники выполняют творческие проекты, создают литературные, художественные и музыкальные сочинения; занимаются исследовательской работой.

Нетрадиционными формами организации обучения в рассматриваемой технологии являются уроки творчества в начальных классах, «творческие комнаты», художественные студии. Работа в них приобщает учащихся к самостоятельной, творческой деятельности. В «творческой комнате» любого типа (литературной, физической, химической, биологической и т. д.) ученики, независимо от возраста, получают начальную профессиональную

подготовку. Например, в литературной «творческой комнате» ученики обучаются правилам написания литературных произведений разных жанров; в биологической — проводят исследования, опыты; в технической — овладевают профессиональными навыками работы инструментами и на станках при изготовлении каких-либо изделий, а также навыками конструирования, изобретательства и т. п.

Результаты самостоятельной работы учащихся сверх учебной программы фиксируются в «Творческой книжке школьника» (изделия, модели, макеты, устройства, сочинения, литературные и музыкальные произведения, изобретения, исследования и т. п.). Эту «книжку» выпускники получают вместе с аттестатом. По ней можно судить о склонностях, уровне развития способностей ученика.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) разработана инженером-изобретателем, писателем Г. С. Альтшуллером. Он задался целью выявить, как делаются изобретения и есть ли у творчества свои закономерности. Для этого он проанализировал более 40 тысяч патентов и авторских свидетельств, классифицировал решения по уровням изобретательности и выделил 40 стандартных приемов, используемых изобретателями. В результате был разработан алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ) — пошаговая программа (последовательность действий, включающая около 85 шагов) по решению изобретательских задач (выявлению и разрешению противоречий). Появление ТРИЗ как технологии технического творчества было вызвано потребностью ускорить изобретательский процесс, исключив из него элементы случайности: внезапное и непредсказуемое озарение, слепой перебор и отбрасывание вариантов, зависимость от настроения и т. п. Кроме того, целью ТРИЗ являлось улучшение качества и увеличение уровня изобретений за счет снятия психологической инерции и усиления творческого воображения.

Основные функции и области применения ТРИЗ — решение изобретательских задач любой сложности и направленности; прогнозирование развития технических систем; развитие творческого воображения и мышления; развитие качеств творческой личности и творческих коллективов. Постепенно эта теория вышла за рамки решения изобретательских задач в технической области и стала использоваться в гуманитарных и других областях (бизнес, искусство, политика, менеджмент, реклама и т. п.), в том числе и в педагогике.

Теория Г. С. Альтшуллера принципиально отличается от других теорий и технологий развития творческих способностей тем, что содержит инструменты для формирования управляемого воображения, творческого («ТРИЗовского») мышления. С помощью технологии ТРИЗ можно научиться решать изобретательские задачи, ознакомиться и овладеть приемами творческого воображения, сформировать умения творческой деятельности.

Основные положения теории решения изобретательских задач применительно к педагогике сформулировал Г. К. Селевко (см. схему 102).

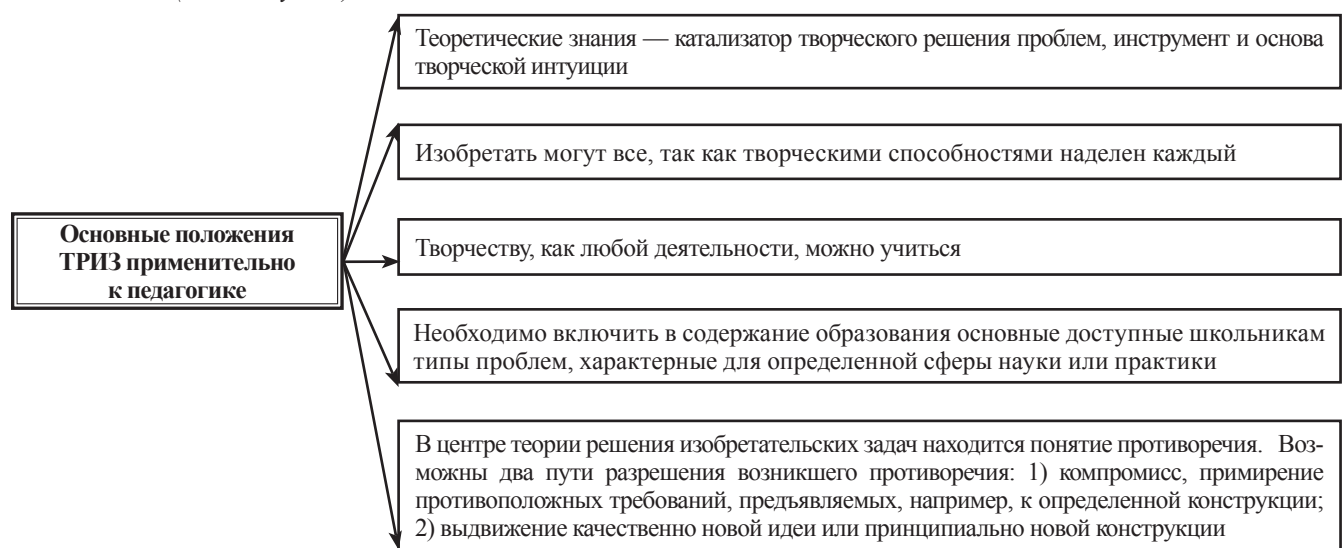


Схема 102

Система обучения ТРИЗ охватывает все возрасты, включая дошкольный. Следует подчеркнуть, что эффективное использование ТРИЗ-технологий, направленных на сознательное управление подсознательными процессами и сочетающих строго научные подходы и определенное искусство, возможно только после серьезной и длительной подготовки.



4. Технология воспитания социального творчества

Современная технология организации коллективной творческой деятельности (или технология воспитания социального творчества) является преемницей коммунарской методики (методики коллективного творческого воспитания), который реализовывалась с конца 1950-х года в практике работы ряда внешкольных учреждений: Фрунзенской коммуны в Ленинграде (Санкт-Петербурге), лагеря ЦК ВЛКСМ «Орленок» и других. Создателем методики коммунарского воспитания является педагог, один из руководителей Фрунзенской коммуны, в последующем академик РАО И. П. Иванов (1925—1991). Суть этой методики заключается в такой организации «совместной деятельности взрослых и детей, при которой все члены коллектива участвуют в планировании и анализе, деятельность носит характер коллективного творчества и направлена на пользу и радость далеким и близким людям» [6, с. 4].

Истоки коммунарской методики лежат в деятельности известных школ-коммун 20-х годов XX века, прежде всего коммуны имени Ф. Э. Дзержинского, работой которой руководил А. С. Макаренко. В настоящее время эта методика продолжает быть востребованной и является одной из наиболее разработанных технологий воспитания. Вместе с тем она претерпела некоторые изменения в понимании целей воспитания, в содержании, формах, методах и приемах воспитания, сохранив при этом основные идеи.

Рассмотрим современную трактовку сущности и этапов технологии организации коллективной творческой деятельности. Основная цель технологии социального творчества — воспитать общественно-активную личность, способную к сотрудничеству с другими участниками коллективной деятельности, к индивидуальному и коллективному творчеству. Сущность этой технологии заключается в такой организации взаимодействия педагога и воспитанников, при которой они вместе планируют, организуют и осуществляют, анализируют и рефлексуют совместную творческую деятельность (по С. С. Кашлеву).

Исследователь коммунарской методики С. Д. Поляков выделил ее концептуальные идеи, которые актуальны и в современной технологии социального творчества (см. схему 103).

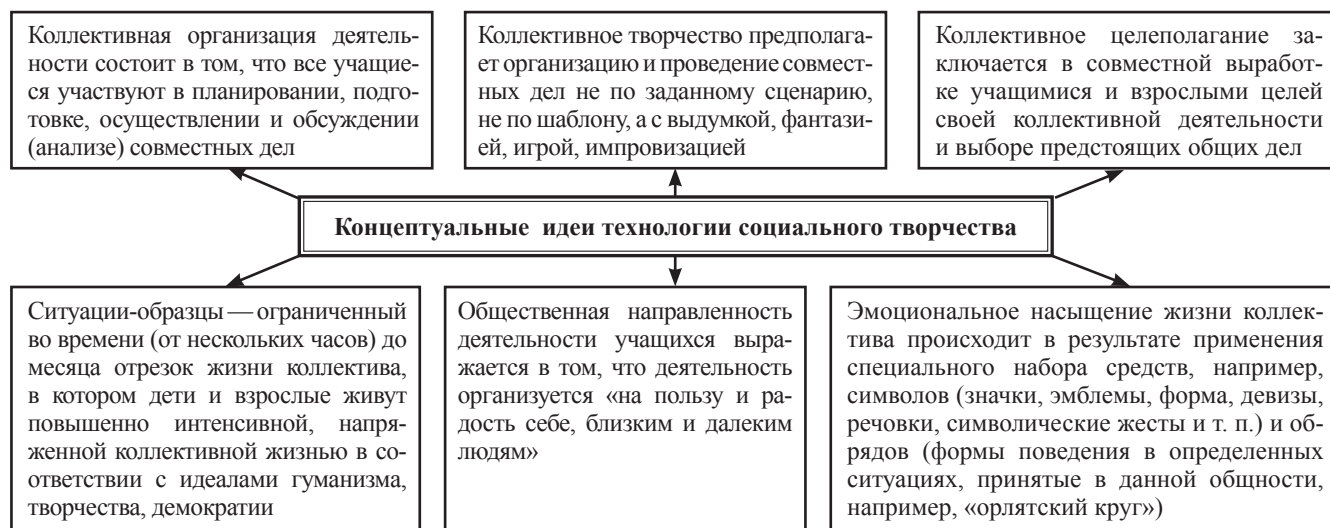


Схема 103

Основной формой реализации технологии коллективного творческого воспитания является *коллективное творческое дело* (КТД). Главное его назначение — улучшение жизни своего коллектива и окружающей жизни. Организация КТД предусматривает шесть стадий или этапов (по И. П. Иванову) (см. таблицу 30).

Таблица 30

Этапы организации КТД	Содержание работы
1. Предварительная работа воспитателей и воспитанников	Накопление идей, выдвижение целей и задач, продумывание содержания деятельности, осознание роли конкретного дела в жизни детей и т. п. Педагог создает соответствующее настроение в коллективе, чтобы заинтересовать детей предстоящим делом. Для этого он использует методы беседы, игрового поиска, рекламы и другие
2. Коллективное планирование	Организуется обсуждение педагогом и детьми вопросов «Что лучше сделать?», «Для кого?», «Когда?», «Где проводить?», «Кто будет участвовать?» и т. п. Это обсуждение может проводиться в творческих микрогруппах (5—7 человек) с использованием методов «мозгового штурма», аукциона идей, круга общения и других. Затем микрогруппы собираются на так называемый сбор-старт, в ходе которого обсуждаются содержание, способы подготовки и конкретная форма проведения дела. Каждая микрогруппа представляет свои предложения по его организации и проведению. Завершается этот этап созданием совета дела, в который каждая микрогруппа делегирует по одному человеку. Совет дела — инициативная группа, которая возглавит подготовку и организацию дела. Она разрабатывает сценарий дела, определяет задания микрогруппам по его реализации, распределяет поручения, то есть выполняет организаторские функции. Возглавляет совет дела педагог или кто-то из учащихся
3. Коллективная подготовка дела	Совет дела при поддержке педагога координирует работу микрогрупп, создает условия для реализации плана подготовки дела. Микрогруппы обсуждают задание, полученное от совета дела, и организуют работу по его выполнению. Педагогу важно обращать внимание на то, все ли дети включены в работу, насколько учтены их индивидуальные особенности, интересы и желания, какие взаимоотношения складываются между учащимися в ходе выполнения задания

Этапы организации КТД	Содержание работы
4. Проведение дела	<p>Итогом всей подготовительной работы микрогрупп и совета дела является сценарий (план) КТД, разработанный советом дела с учетом результатов выполнения заданий микрогруппами. Все участники выполняют роли, предусмотренные сценарием. От каждого участника ожидается активное участие в КТД. Педагог незаметно для детей направляет их, поддерживает у них уверенность в своих силах, создает ситуации успеха, регулирует настроение, поощряет творчество, помогает сгладить неудачу. В целом его позиция во время проведения дела может быть различной в зависимости от имеющегося у детей опыта коллективной творческой деятельности: прямое руководство проведением дела; участие в работе жюри; ведение одной из частей дела; выполнение роли «спасательной команды», если что-то не получается.</p> <p>Основными принципами проведения КТД являются (по С. С. Кашлеву): создание ситуаций успеха и творчества, импровизация, интеракция, организация мыслительности, смысловторчества, свобода выбора и т. д.</p>
5. Коллективный анализ, подведение итогов КТД	<p>Осуществляется в микрогруппах и затем на общем собрании коллектива. Этот этап способствует определению каждым участником личностной и общественной значимости дела. Важно также, чтобы дети научились понимать причины своих успехов и неудач для того, чтобы уметь предвидеть их в будущем. Педагог помогает вырабатывать конструктивное отношение к допущенным ошибкам, поощряет тех, кто способствовал общему успеху. Совет дела оценивает свою работу, отмечает, что удалось и кто этому способствовал, высказывает пожелания совету следующего дела. Вопросы для обсуждения могут быть такими: «Что получилось хорошо? Почему?», «Что не удалось осуществить? Почему?», «Что надо учесть в будущем?», «Было ли дело полезно тебе и другим?», «Что более всего понравилось в подготовке и проведении дела?», «Что бы ты хотел пожелать другим и себе?» и т. п.</p> <p>Методами включения учащихся в этот этап могут быть, например, групповая дискуссия, анкета-газета, разговор в кругу, а также методы рефлексии («заверши фразу», «ключевое слово», «цепочка пожеланий», «рефлексивная мишень» и другие)</p>
6. Последствие КТД	<p>Заключается в том, что осознание педагогом и учащимися общих выводов по итогам осуществленного КТД перерастает в этап осуществления тех предложений, которые были высказаны на итоговом собрании коллектива. Намечается программа последовательных действий, задумываются новые КТД</p>

В педагогической литературе выделены условия проведения КТД (см. схему 104).

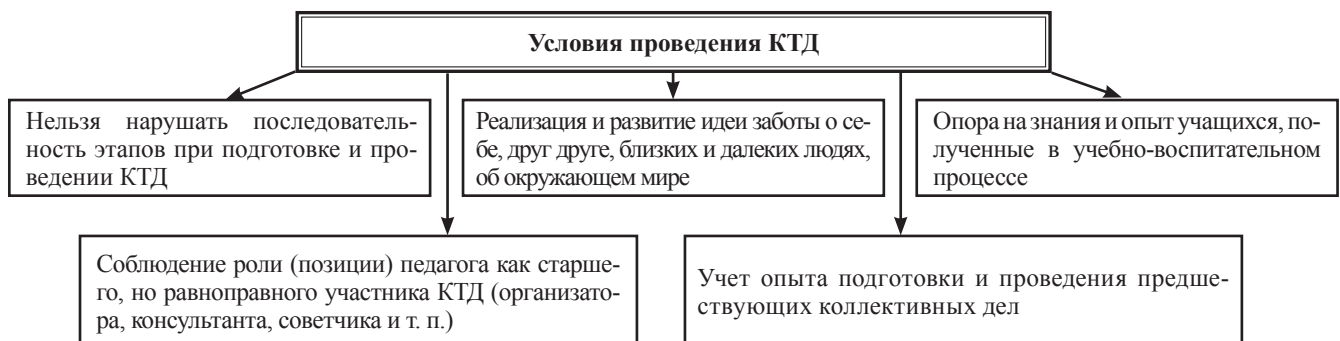


Схема 104

Конкретные формы КТД разнообразны. И. П. Ивановым составлена энциклопедия КТД. Вместе с тем выделены (С. Д. Поляков и другие) следующие схемы (типы форм КТД): «путешествие», ролевая игра («пресс-конференция»), «защита» (проект), «эстафета» (турнир, ринг, устный журнал), «бой» (КВН, интеллектуальный хоккей).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте содержание понятия «способности». Какие подходы к типологии способностей существуют?
2. Дайте краткую характеристику общих интеллектуальных способностей.
3. Определите понятие «креативность». Каковы критерии и условия развития креативности?
4. Каким требованиям должна отвечать деятельность учащихся, развивающая их интеллектуальные и творческие способности?
5. Приведите примеры локальных технологий, способствующих развитию интеллектуальных и творческих способностей учащихся.
6. Назовите педагогические методы, способствующие развитию творческого потенциала учащихся.
7. Охарактеризуйте целевые ориентации, концептуальные положения, методы и формы обучения, которые реализуются в рамках «школы творчества» (И. П. Волков) и ТРИЗ-технологии.
8. Какова современная трактовка сущности технологии воспитания социального творчества?
9. Раскройте концептуальные идеи технологии социального творчества.
10. Опишите этапы организации коллективного творческого дела. Каковы условия организации КТД?

Глоссарий

- **Способности** — индивидуально-психологические особенности человека, несводимые к уже имеющимся у него знаниям, умениям и навыкам, проявляющиеся и формирующиеся в деятельности и являющиеся условием ее успешности.
- **Общие интеллектуальные способности** — способности, которые относятся к мыслительной деятельности и проявляются в таких качествах ума, как умственная активность, быстрота умственной ориентировки (сообразительность), сосредоточенное внимание, высокий уровень аналитико-синтетической деятельности, самостоятельность, критичность, гибкость, вдумчивость и другие.
- **Креативность** — общая способность личности к творчеству, которая проявляется в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности.
- **Технология социального творчества** — технология организации взаимодействия педагогов и воспитанников, в ходе которой они вместе планируют, организуют и осуществляют, анализируют и рефлексуют совместную творческую деятельность.
- **Коллективное творческое дело** — конкретная форма реализации технологии коллективной творческой деятельности, основное назначение которой — творческое улучшение жизни своего коллектива и окружающей жизни.

ТЕМА 8

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Без научного предвидения воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель — в неграмотного няньку <...> Нужно научно предвидеть — в этом суть культуры педагогического процесса.
В. А. Сухомлинский



Основные вопросы

1. Задачи и функции классного руководителя в общеобразовательной школе.
2. Система работы классного руководителя с группой учащихся. Технологические аспекты его деятельности.
3. Целеполагание и планирование в работе классного руководителя.
4. Педагогический анализ в работе классного руководителя.
5. Классный руководитель в структуре управления школой.
6. Взаимодействие классного руководителя и родителей учащихся.



Рекомендуемая литература

1. Дереклеева, Н. И. Справочник классного руководителя (5—9 классы) / Н. И. Дереклеева [и др.] ; под ред. И. С. Артюховой. — М. : ВАКО, 2006. — Разделы 1, 6, 10, 11, 12.
2. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания : учеб. пособие / Л. И. Маленкова. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — С. 363—384; 439—454.
3. Методика воспитательной работы / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — С. 42—59; 83—91.
4. Палажэнне аб класным кіраўніку класа агульнаадукацыйнай школы і куратару вучэбнай групы прафесійна-тэхнічнай і сярэдняй спецыяльнай навучальнай установы // Настаўніцкая газета. — 1999. — 7 кастрычніка.
5. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. — М. : Изд. центр «Академия», 2003. — Гл. 17.
6. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : Гуманит. ВЛАДОС, 1999. — Кн. 2 : Процесс воспитания. — С. 235—253.
7. Пуйман, С. А. Педагогика. Основные положения курса / С. А. Пуйман. — Минск : ТетраСистемс, 2001. — С. 222—237.
8. Рожков, М. И. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбародова. — М. : ВЛАДОС, 2001. — С. 58—72; 81—89; 141—222.
9. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — С. 387—398; 427—434; 540—542.
10. Степаненков, Н. К. Педагогика школы : учеб. пособие / Н. К. Степаненков. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. — С. 440—487.
11. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. — Минск : Універсітэцкае, 2000. — С. 531—546.
12. Щуркова, Н. Е. Классное руководство : теория, методика, технология / Н. Е. Щуркова. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 256 с.



1. Задачи и функции классного руководителя в общеобразовательной школе

Классный руководитель входит в структуру управления школой, является организатором воспитательной работы в первичных школьных коллективах (классах), взаимодействует с другими субъектами управления школой и воспитания учащихся. На основе проведенных исследований практических аспектов работы классных

руководителей выявлено (М. И. Рожков и другие) четыре группы *задач*, которые классные руководители решают в современной школе: социальные, диагностические, собственно воспитательные задачи и задачи процессуального характера.

В воспитательной системе школы классные руководители выполняют функции, представленные следующими тремя группами (Р. Х. Шакуров, М. И. Рожков) (см. таблицу 31).

Таблица 31

I. Педагогические и социально-гуманитарные (целевые) функции	II. Социально-психологические функции	III. Управленческие функции
<p>□ Функция воспитания учащихся состоит в стимулировании потребностно-мотивационной сферы учащихся, в формировании у них базовой культуры личности, в развитии способностей, интересов и т. д.</p> <p>□ Функция социальной защиты учащихся от неблагоприятных воздействий окружающей среды реализуется через комплекс психолого-педагогических мер, обеспечивающих оптимальное развитие ребенка и формирование его индивидуальности, адаптацию к существующим социально-экономическим условиям.</p> <p>□ Функция интеграции усилий педагогов, работающих в данном классе, семьи, других субъектов социализации учащихся по решению образовательных задач</p>	<p>□ Организаторская функция заключается в поддержке инициативы учащихся по усовершенствованию окружающей жизни и самих себя, в оказании им помощи в самоорганизации.</p> <p>□ Объединительно-сплачивающая функция связана с развитием социально-психологической зрелости классной группы (социальной направленности, организованности, коммуникативности, интегративности, микроклимата, референтности, лидерства, интрагрупповой и интергрупповой активности), с формированием классного коллектива</p>	<p>□ Когнитивно-диагностическая функция — выявление классным руководителем исходного уровня и постоянное отслеживание изменений в воспитанности учащихся методами педагогической диагностики, которая используется и как способ определения результативности воспитательной деятельности.</p> <p>□ Функция целеполагания реализуется через совместную с учащимися выработку целей и задач воспитывающей (с позиции учащихся) и воспитательной (с позиции классного руководителя) деятельности.</p> <p>□ Функция планирования деятельности классного руководителя направлена на достижение рациональной организации его собственной работы и деятельности классной группы по достижению поставленных целей.</p> <p>□ Функция контроля и коррекции реализуется в целях обеспечения постоянного развития системы воспитательной работы в данном классе; предполагает выявление положительных результатов, причин недостатков и возникающих в процессе воспитания проблем, а также коррекцию воспитательной работы классного руководителя с группой учащихся или отдельным учеником на основе педагогического анализа результатов контроля</p>

Охарактеризованные группы функций определяют содержание и основные направления деятельности классного руководителя. Деятельность современных классных руководителей в общеобразовательных школах разных типов в Республике Беларусь регламентируется *Положением о классном руководителе* (1999). Классный руководитель назначается приказом директора образовательного учреждения из числа штатных учителей по предложению заместителя директора по учебно-воспитательной работе с учетом мнения педагогов и классной группы обычно на весь период ее обучения. Классный руководитель отвечает за организацию и координацию учебно-воспитательного процесса в закрепленном за ним классе. Свою воспитательную и организаторскую работу классный руководитель осуществляет на основе правовых и нормативных актов, которые устанавливают и защищают права и интересы детей, молодежи, семьи, определяют цели, задачи, содержание воспитательной работы, а также на основе Устава образовательного учреждения.

В соответствии с вышеназванным Положением определяются *задачи и должностные обязанности* (см. схему 105, с. 91) и *права* (см. схему 106, с. 91) классного руководителя.

Наряду с указанными обязанностями классный руководитель имеет и определенные права (см. схему 106, с. 91).

В педагогической практике возможны разные варианты должностного статуса классного руководителя в общеобразовательной школе: должность классного руководителя, которая материально подкрепляется доплатой к основной ставке учителя; должность освобожденного классного руководителя (классного воспитателя); должность классного куратора (в старших классах).



2. Система работы классного руководителя с группой учащихся

Технологические аспекты его деятельности

Один из подходов к определению системы (структуры) воспитательной работы классного руководителя представлен в схеме 107 (с. 92) (по Л. К. Гребенкиной). Как следует из схемы, система работы классного руководителя представляет собой последовательную совокупность различных видов педагогической деятельности. Дадим их краткую характеристику с учетом специфики работы классного руководителя (см. таблицу 32, с. 92).

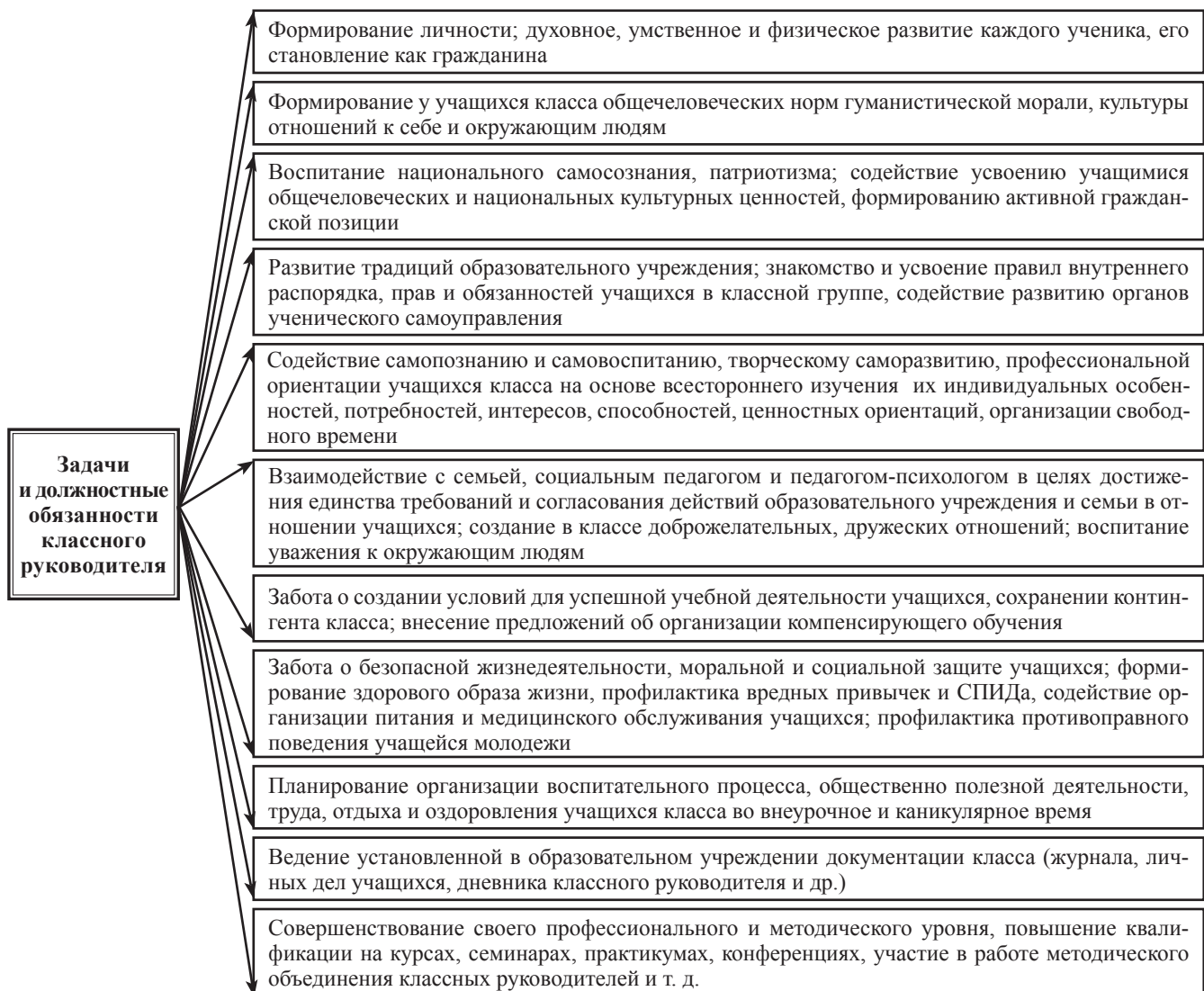


Схема 105

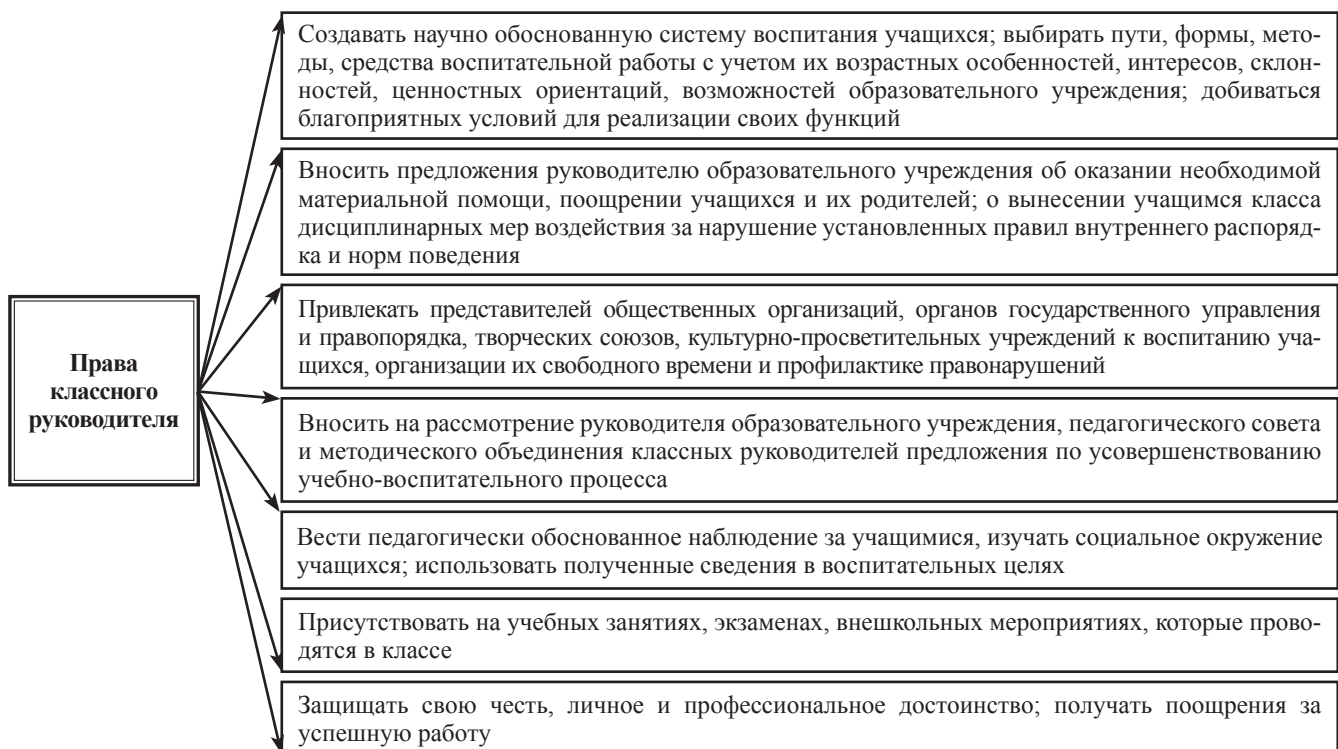


Схема 106

Система воспитательной работы классного руководителя (схема 107, с. 92) может рассматриваться как технологическая цепочка, реализующая один цикл воспитательной работы классного руководителя. Этот цикл начинается с педагогической диагностики и целеполагания и заканчивается педагогической диагностикой полученных результатов и постановкой новых целей и задач воспитательной работы.



Схема 107

Таблица 32

Виды деятельности классного руководителя	Содержание деятельности
Целеполагающая деятельность	Заключается в определении (выработке) целей и задач воспитания личности и ученической группы (коллектива)
Диагностическая деятельность	Состоит в изучении отдельного ученика и классной группы с целью выявления уровня воспитанности учащихся и сформированности коллектива, а также оптимизации воспитательного процесса
Прогностическая деятельность	Связана с прогнозированием целей, содержания, методов и результатов воспитательной работы. Исходя из уровня актуального развития школьника и уровня развития ученической группы, классный руководитель определяет возможные достижения в процессе развития и саморазвития учащихся в конкретный временной период. Перспективы развития личности (ученической группы) могут быть отражены в модели личности школьника (ученического коллектива)
Проектировочная деятельность	Направлена на создание концепции и программы воспитательной работы классного руководителя, определение ее стратегии, направлений воспитательной работы
Конструктивная деятельность	Предусматривает отбор видов и содержания воспитывающей деятельности, методов, форм, технологий воспитания; определяет направления планирования воспитательной работы
Организаторская деятельность	Представлена организацией совместной деятельности классного руководителя и учащихся, а также других субъектов учебно-воспитательного процесса в классе, направленной на достижение поставленных целей
Коррекционная деятельность	Направлена на изменение эмоционально-волевой сферы, личностных качеств учащихся, преодоление отклонений в их поведении, а также негативных явлений в жизни классной группы; предполагает также внесение корректив в воспитательную деятельность классного руководителя
Рефлексивная деятельность	Анализ собственных действий, отношений, состояний с целью осознания успехов и причин неудач, совершенствования своей воспитательной деятельности

Рассмотрим отдельные технологические аспекты воспитательной работы классного руководителя: целеполагание, планирование, педагогический анализ.



3. Целеполагание и планирование в работе классного руководителя

Важнейшими этапами в технологии воспитательной работы классного руководителя являются этапы целеполагания и планирования воспитательной работы.

Целеполагание включает обоснование и выдвижение целей, определение путей их достижения, проектирование ожидаемого результата. Целеполагающая деятельность будет успешной при условии соблюдения требований: диагностичности, реальности, преемственности, согласованности, непротиворечивости целей, их направленности на результат. От того, как осуществляется целеполагание, зависит характер совместной деятельности педагогов и учащихся, тип их взаимодействия (сотрудничество или подавление), сформируется позиция детей и взрослых, которая проявляется в дальнейшей работе.

Условно выделяют (Л. В. Байбародова и другие) три типа целеполагания (см. схему 108).

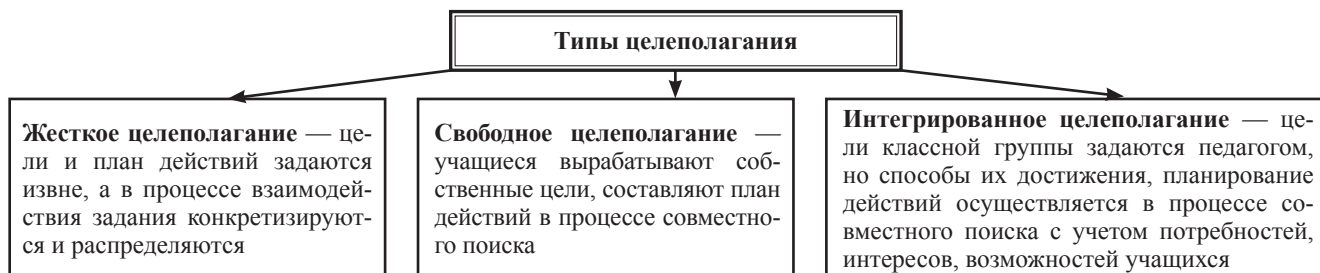


Схема 108

В условиях конкретного класса могут реализоваться все типы целеполагания, но наиболее эффективным является тип свободного целеполагания.

Классный руководитель осуществляет также постановку задач воспитания. Как известно, понятия «цель» и «задачи» соотносятся как целое и часть. При таком подходе задача есть выражение цели, а цель воспитания — это система решаемых педагогических задач. Кроме того, задачи могут рассматриваться в качестве главных путей достижения целей.

Еще один подход к установлению взаимосвязи целей и задач предложил ученый-педагог В. П. Беспалько. Он условно определил задачу как конкретизацию цели в определенных условиях и реализацию ее с помощью конкретных действий и средств. Например, если цель воспитательной работы классного руководителя формулируется как «развитие творческих способностей учащихся», то «развитие творческих способностей учащихся через организацию деятельности литературного кружка» может рассматриваться уже как задача воспитания. В целом разграничение воспитательных целей и задач в работе классного руководителя имеет относительный характер.

Процесс целеполагания достаточно длительный по времени и осуществляется в соответствии с общей технологией целеполагания в воспитательном процессе (см. таблицу 7, с. 21). В теории и методике воспитания предложен (Л. В. Байбародова, М. И. Рожков) алгоритм целеполагания как вида деятельности классного руководителя (см. схему 109).

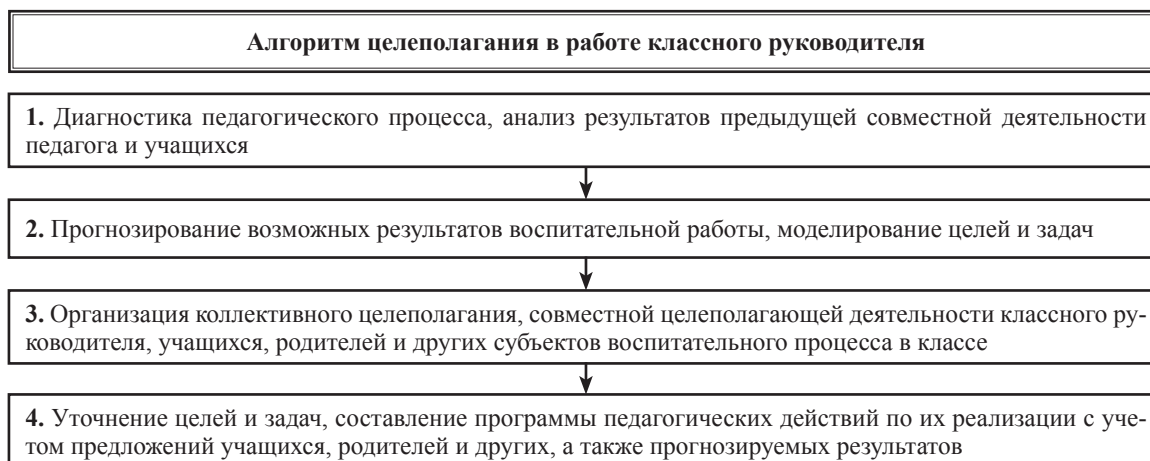


Схема 109

Этап диагностики в целеполагании состоит в изучении состояния воспитательного процесса, уровня воспитанности учащихся, результатов их деятельности на предыдущем этапе с опорой на информацию (оценку), полученную от самих учащихся. Это позволяет классному руководителю выявить наиболее ценное и важное в предыдущем воспитательном опыте, лучше осознать потребности и запросы учащихся, соотнести оценки

эффективности воспитательной работы, данные педагогами и учащимися. Далее на основе результатов педагогической диагностики, совместного с учащимися анализа воспитательной работы за предыдущий период классный руководитель определяет первый вариант целей и задач воспитания учащихся данного класса. Моделируя цели и задачи, он также учитывает общие цели воспитания, особенности целей воспитания региона, школы, класса, успешность решения задач воспитания в школе и классе в текущем году и т. д. Этап организации коллективного целеполагания предполагает трансформацию замыслов, задач классного руководителя в замыслы и задачи учащихся. В то же время проблемы, выражающие потребности и интересы детей, актуализированные на этапе диагностики, должны оформиться в общие цели совместной деятельности педагогов и детей. Следует учесть вывод исследователей о том, что учащиеся быстрее и осознаннее присваивают те педагогические цели, которые связаны с их жизнью, возрастными потребностями и интересами, и предъявленные им в значимой, яркой, эмоциональной, доверительной форме.

Уточняя цели и задачи, классный руководитель анализирует организацию взаимодействия педагогов и учащихся в ходе целеполагания; согласованность целей и задач детей и педагогов; прогнозирование, предучет интересов и потребностей учащихся; удалось ли провести педагогические замыслы через замыслы учеников.

Рассмотрим этап планирования воспитательной работы классного руководителя. *План* — заранее намеченная система мероприятий, предусматривающая порядок, последовательность, сроки выполнения и предполагаемых ответственных (детей, педагогов, родителей и других) (по Н. И. Дереклеевой). Опорными документами для составления плана воспитательной работы классного руководителя являются концепция и программа воспитания, определяющие цели и содержание воспитательной работы в учреждениях образования, а следовательно, педагогическую стратегию классного руководителя. В концепциях и программах воспитания детей и учащейся молодежи, которые утверждаются Министерством образования Республики Беларусь, раскрываются: основные понятия и ценности, характеризующие сущность тех или иных направлений воспитательной работы; актуальные потребности и проблемы воспитанников; приоритетные виды деятельности; продуктивные методы, приемы, формы, технологии, а также средства и условия воспитательной работы с учетом возрастных особенностей развития личности.

Известным педагогом Н. Е. Щурковой предложена *методика работы классного руководителя с программой воспитания* в процессе планирования воспитательной работы. (План воспитательной работы понимается Н. Е. Щурковой как поочередность действий педагога по реализации программы воспитания.) Данная методика состоит из двух блоков (см. схему 110).

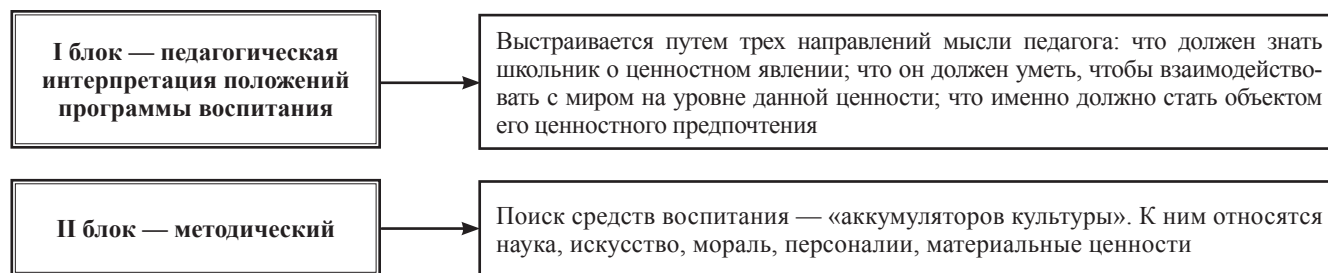


Схема 110

Продуктом таких профессиональных действий классного руководителя будет определенная форма групповой деятельности, что отразится в соответствующем пункте плана.

В педагогической литературе определены *принципы планирования воспитательной работы классного руководителя* (см. схему 111, с. 95) и этапы ее планирования (Л. В. Байбародова) (см. схему 112, с. 95).

Планирование воспитательной работы в классе должно быть увлекательным для школьников и реализовываться в разных формах, например, «разведка полезных дел» (для младших школьников), «мозговой штурм» (для подростков), «защита проектов плана», «аукцион полезных дел» (для старшеклассников). Родительский коллектив, участвуя в планировании, продумывает совместные дела, которые можно подготовить и провести с детьми.

Деятельность классного руководителя по составлению плана в целом включает: изучение существующих нормативных документов в области воспитания, психолого-педагогической литературы, методических рекомендаций, передового опыта, в том числе опыта своих коллег; знакомство с другими существующими в школе планами работы с учащимися; педагогическую диагностику; составление характеристики классной группы; формулировку целей и задач воспитательной работы; отбор видов и форм воспитывающей деятельности. В результате он определяет содержание и различные формы работы с детьми в соответствии с поставленными целями и требованиями, предъявляемыми к плану воспитательной работы.

Скоординировав свои предложения с предложениями детей и родителей, классный руководитель оформляет план воспитательной работы.

Структура плана воспитательной работы классного руководителя может быть представлена следующими разделами (см. таблицу 33, с. 95).

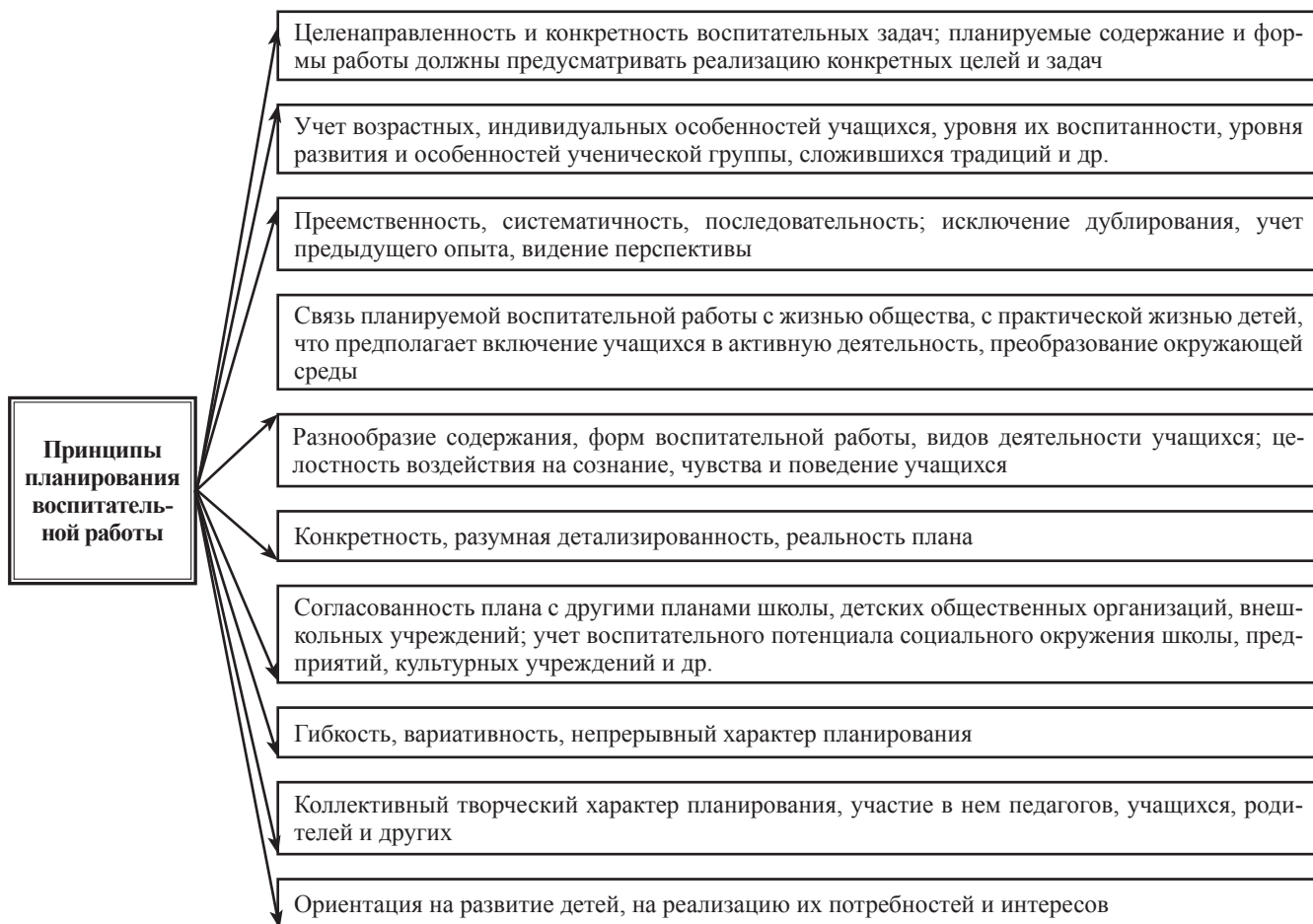


Схема 111

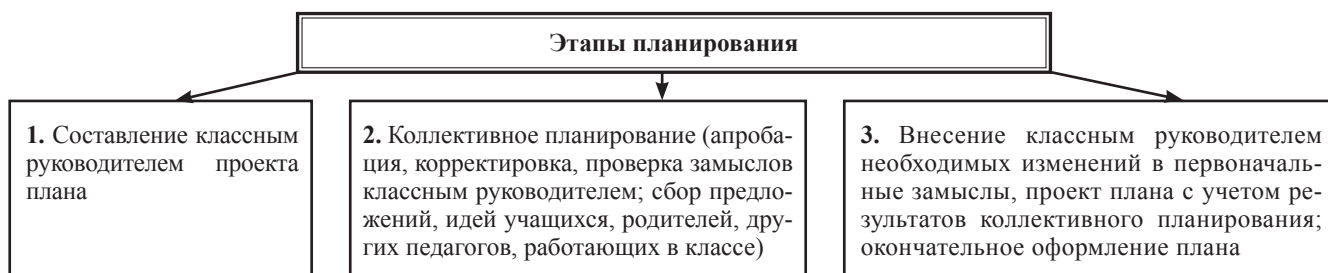


Схема 112

Таблица 33

Название раздела плана	Содержание раздела плана
1. Анализ состояния воспитательной работы и характеристика классной группы	Анализируются состояние и результаты воспитательной работы за предыдущий учебный год. Характеристика классной группы содержит сведения о составе класса (количество учащихся, девочек, мальчиков), состоянии здоровья, уровне воспитанности, успеваемости, работоспособности, интересах, занятости учащихся в кружках, секциях и т. д., наличии в классе учащихся из многодетных, неполных семей или нуждающихся в повышенном внимании со стороны педагогов. Приводятся также данные о сплоченности, уровне развития классной группы, о наличии актива, самоуправления (советы дел, инициативные группы), характере взаимоотношений учащихся в классе, их ценностных ориентациях и т. д. Раскрываются взаимосвязи классной группы с общешкольным коллективом
2. Воспитательные задачи	Формулируются основные (ведущие) задачи, которые будут решаться в новом учебном году. Воспитательные задачи вытекают из анализа работы; на их решение будет направлена вся планируемая работа с учащимися, родителями, педагогическим коллективом
3. Организация жизнедеятельности классного коллектива	Планируется содержание разнообразных видов деятельности классного коллектива, методы и формы их организации

Название раздела плана	Содержание раздела плана
4. Индивидуальная работа с учащимися	Планируется работа классного руководителя по воспитанию отдельных учащихся, по созданию наилучших условий для их развития и обучения
5. Работа с родителями учащихся	Планируются тематика и формы взаимодействия с родителями учащихся; намечаются сроки посещения семей с целью изучения условий жизни и воспитания учащихся; планируются формы работы с родительским комитетом, привлечения родителей к участию в жизни класса и школы
6. Взаимодействие с педагогическим коллективом	Намечаются конкретные мероприятия по координации воспитательных воздействий всех учителей, работающих в классе (индивидуальные беседы, консилиумы и др.)

Существуют различные подходы к оформлению раздела «Организация жизнедеятельности классного коллектива» и к планированию в целом:

- планирование по видам деятельности (Н. Е. Щуркова) (см. таблицу 34);
- по ключевым делам (В. А. Караковский) (см. таблицу 35);
- в соответствии с целевыми комплексными программами (О. С. Газман) (см. таблицу 36);
- календарное планирование (см. таблицу 37);
- план-сетка и др.

Таблица 34

Недели четверти	Виды деятельности					
	Познавательная	Ценностно-ориентационная	Трудовая	Художественная	Спортивная	Свободное общение
1 неделя						
2 неделя						
...						

Таблица 35

Месяц	Ключевое дело месяца, подготовка к нему	Ответственный совет дела
Сентябрь		
Октябрь		
...		

Таблица 36

Недели четверти	Программы воспитания						
	Здоровье	Учение	Труд	Общение	Образ жизни		Досуг
					в семье	в школе	
1 неделя							
2 неделя							
...							

Таблица 37

Время проведения	Название мероприятия	Кто проводит	Отметка о выполнении

Кроме плана воспитательной работы классного руководителя (на полугодие, год) и общего плана работы классной группы могут составляться: план работы по отдельным направлениям (краеведческая работа, шефская работа и т. д.), конкретные планы дел и мероприятий, планы работы творческих объединений, кружков и другие.

Следует помнить, что разработанный в начале учебного года план воспитательной работы постоянно корректируется. Поэтому важно предусмотреть резерв времени для незапланированных событий в жизни класса.

В конце учебного года план работы педагога становится предметом профессионального анализа и основой для составления плана воспитательной работы на следующий учебный год.



4. Педагогический анализ в работе классного руководителя

Педагогический анализ является важнейшей функцией управления педагогическими системами. Такую же роль он выполняет и в работе классного руководителя, позволяя педагогу сознательно и эффективно управлять развитием учащихся, различными видами их деятельности. В результате анализа классный руководитель определяет (по Л. В. Байбародовой):

- результативность своей деятельности и классной группы;
- целесообразность проводимой воспитательной и организационной работы;
- условия и факторы, способствующие достижению результатов воспитательной работы;
- эффективность используемых педагогических средств, степень их влияния на результаты работы;
- достижения и недостатки в организации воспитательной работы, их причины.
- неиспользованные возможности и педагогические средства, резервы для дальнейшего совершенствования работы;

- пути развития педагогического процесса и устранения причин обнаруженных недостатков.

Существуют различные типы анализа: по объекту (что анализируется), по субъекту (кто анализирует), по содержанию, по временному признаку.

Например, осуществляя *предварительный анализ*, классный руководитель уже при первой встрече с группой учащихся, с которой ему предстоит работать, оценивает внешний вид детей, анализирует их речь, реакции, поведение в целом. Предлагая детям первое совместное дело, педагог фиксирует проявляемые учащимися отношения. Профессиональный педагог осуществляет также *текущий анализ* в ходе совместной групповой деятельности. Он обращает внимание на предметный результат активности детей, оценивает проявляемые ими способности (организаторские, исполнительские, творческие и др.). Вместе с тем классный руководитель фиксирует недостатки в развитии тех или иных компонентов базовой культуры учащихся для того, чтобы продумать дополнительные коррекционно-педагогические воздействия.

Основой для педагогического анализа являются концептуальные взгляды педагога на процесс воспитания, а также смоделированная и реализуемая им система воспитания. Общий анализ воспитательного процесса имеет две составляющие: 1) анализ профессиональной деятельности педагога; 2) анализ и оценка воспитанности школьников как продукта (результата) воспитательного процесса (см. таблицу 38).

Таблица 38

Типы педагогического анализа	Содержание педагогического анализа
<p>1. Анализ профессиональной деятельности классного руководителя и других педагогов, работающих с классом</p>	<p>Содержанием анализа выступает воспитательный процесс и профессиональная деятельность самого классного руководителя (педагогов школы). Классный руководитель анализирует (по Н. Е. Щурковой):</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> каково предметно-пространственное окружение школьника, какова степень соответствия этого окружения современной материально-технической культуре; <input type="checkbox"/> каков социально-психологический климат в классной группе и в общешкольном коллективе, какова мера вовлеченности школьника в жизнь класса и школы; <input type="checkbox"/> какие виды деятельности учащихся организуются в классной группе и в школе, присутствует ли среди этих видов деятельности ценностно-ориентационная деятельность, способствующая осмыслению и «переживанию» детьми окружающей и собственной жизни, а также практическая деятельность как «проживание» вхождения ребенка «в контекст современной культуры»; <input type="checkbox"/> каков профессионализм педагогов, работающих с учащимися в школе, каково их профессиональное отношение к каждому отдельному ребенку в данном классе; <input type="checkbox"/> какова методика (технология) организации деятельности учащихся в школе, способствует ли она проявлению и развитию индивидуальности каждого школьника; <input type="checkbox"/> каковы способы наблюдения за личностным развитием каждого ребенка и какова документация, фиксирующая это развитие
<p>2. Анализ и оценка воспитанности школьников как продукта (результата) воспитательного процесса</p>	<p>Содержанием этой стороны педагогического анализа выступают:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> физическое и психическое здоровье школьников; <input type="checkbox"/> внешний облик учащихся класса, отражающий в определенной степени уровень развития их внутреннего мира и свидетельствующий о благополучном или неблагополучном развитии личности; <input type="checkbox"/> поведение учащихся в его традиционном варианте, поведение каждого ребенка на фоне общепринятых норм поведения в школе; <input type="checkbox"/> состав (виды) деятельности, предпочитаемой всеми учащимися и каждым отдельным ребенком; <input type="checkbox"/> уровень развития общих и специальных способностей учащихся; <input type="checkbox"/> система ценностных предпочтений группы и каждого отдельного ученика; отношение учащихся к собственной личности, их «Я-концепция» и т. п.

Для осуществления педагогического анализа необходимо определить критерии эффективности работы классного руководителя.

При этом под *эффективностью работы классного руководителя* понимают (М. И. Рожков и другие) соответствие степени достижения запланированного результата затраченным педагогическим усилиям и средствам. Выделяют (М. И. Рожков, В. А. Сластенин и другие) две группы критериев (показателей) эффективности работы классного руководителя: результативные и процессуальные (см. схему 113).

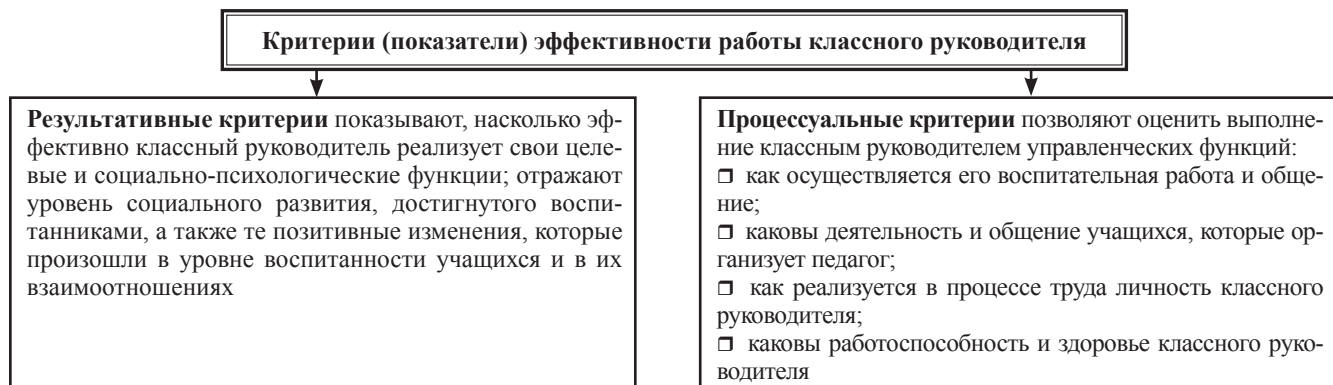


Схема 113

Приоритет в оценке эффективности работы классного руководителя обычно принадлежит результативным критериям. Однако эффективной можно назвать такую деятельность классного руководителя, для которой будут высокими обе группы показателей. Дополнительными показателями результативности работы классного руководителя считаются также психологические новообразования, возникающие у самого педагога в ходе его труда; степень удовлетворенности учащихся, родителей, других педагогов, администрации, самого педагога результатами воспитательной работы. Показателем эффективности может быть «психологическая цена» результатов работы классного руководителя, то есть расход времени, эмоциональных и физических сил педагога и учащихся.

Существуют и другие подходы к определению критериев результативности работы воспитателя. Например, Н. Е. Щуркова выделила три основных критерия (см. схему 114).

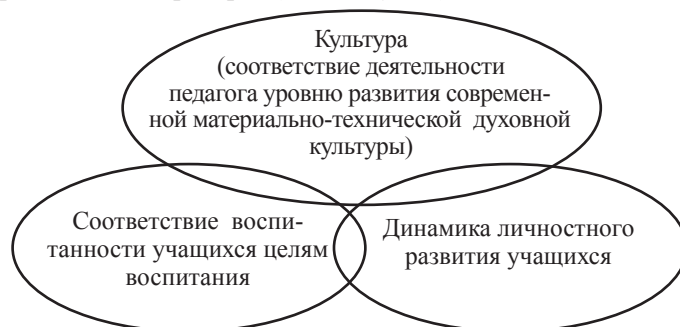


Схема 114

Наиболее часто классный руководитель обращается к анализу конкретной формы воспитательной работы и к итоговому анализу работы по окончании учебного года.



5. Классный руководитель в структуре управления школой

Классный руководитель занимает особое место в системе управления школой (воспитательной подсистемой школы). Оно определяется общими задачами образования, стоящими перед школой; особенностями и ролью класса как первичного коллектива, в пространстве которого происходит индивидуальное развитие каждого ученика; функциональными обязанностями классного руководителя; особенностями его личности; сложностью самого многоуровневого процесса управления, его «горизонтальных» и «вертикальных» связей. Получая управленческую информацию «сверху» — от администрации, педагогического совета, школьного психолога — классный руководитель трансформирует ее и использует в своей работе с учетом конкретных условий класса. С другой стороны, обладая важной информацией о классной группе и отдельных учениках, педагог передает необходимую ее часть вышестоящим субъектам управления школой, например, для планирования, организации и анализа воспитательной работы на общешкольном уровне.

В своей работе с учебной группой классный руководитель непосредственно взаимодействует с заместителем директора по воспитательной работе, социальным педагогом, педагогом-психологом, другими учителями и работниками школы (библиотекарь, медицинская сестра, технический персонал). Большое значение в воспитании и обучении классной группы имеет сотрудничество классного руководителя с социальным педагогом, школьным психологом, учителями-предметниками. Рассмотрим эти аспекты деятельности классного руководителя.

Функции, выполняемые классным руководителем, социальным педагогом и школьным психологом, во многом сходны, но различен объем их реализации. Взаимодействие этих специалистов имеет целью совместное выявление причин возникающих у ребенка проблем и проведение социально-педагогической, психологической коррекционной работы для оказания помощи и предупреждения возможных проблемных ситуаций.

Классный руководитель учитывает, что школьный психолог и социальный педагог в силу своих должностных обязанностей могут владеть большей информацией о ребенке и классе, чем он сам (см. таблицу 39).

Таблица 39

	Должностные обязанности (направления работы)
Социальный педагог	Предоставляет классному руководителю социальный «портрет» микрорайона, изучает его педагогический потенциал; является организатором внеучебной деятельности учащихся, курирует работу различных секций, клубов, трудовых, краеведческих, туристских и других отрядов; координирует работу педагогического коллектива с «трудными» детьми, семьями, общественностью микрорайона
Школьный психолог	На более высоком уровне владеет методами психологической диагностики, дает более полную информацию об ученике, его адаптации в классе, взаимоотношениях учащихся, проблемах класса и может оказать соответствующую психологическую помощь. Проводит психолого-педагогическую диагностику готовности детей к обучению при переходе из одной возрастной категории в другую; планирует и разрабатывает развивающие и коррекционные программы учебной деятельности с учетом особенностей личности; выполняет профориентационную работу, способствующую осознанному выбору учащимися профессии; содействует поиску, отбору, творческому развитию одаренных учащихся; выявляет детей с особенностями психофизического развития, оказывает им психологическую поддержку; осуществляет первичную профилактику алкоголизма и наркомании среди подростков, проводит психолого-педагогическую коррекцию девиантного поведения учащихся; формирует психологическую культуру учащихся, родителей и педагогов

Таким образом, классный руководитель, школьный психолог и социальный педагог решают ряд общих задач (см. схему 115). Для их решения используются совместные формы работы: консультации, психолого-педагогические практикумы, семинары для учащихся, родителей, учителей школы; игровые методы коррекции поведения детей; совместные родительские собрания; посещение специалистами уроков и внеклассных мероприятий; коллективный анализ полученной при этом информации и другие.



Схема 115

Сотрудничество классного руководителя с учителями-предметниками, с классными руководителями других классов относится к одноуровневым «горизонтальным» связям в управлении школой. Общей особенностью этих связей выступает их равноправное, профессиональное сотрудничество. Сущностью взаимодействия классного руководителя и учителей-предметников является обеспечение ими целостного педагогического процесса в классе.

Основу взаимодействия классного руководителя и учителей составляют: взаимная информированность о детях, их взаимоотношениях, организации и результатах учебно-воспитательного процесса; взаимная поддержка в решении сложных проблем, заинтересованность в успешной работе класса и отдельного ученика; совместная работа по реализации намеченных задач и совместный поиск путей решения педагогических проблем; совместный анализ проведенной работы и полученных результатов; совместное определение перспектив в работе с классом и отдельными учащимися. В частности, классный руководитель знакомит учителей с результатами изучения детей, их учебной мотивации, учебных интересов и умений; организует помощь учителей учащимся класса по ликвидации пробелов в их знаниях и умениях.

Классный руководитель регулирует отношения учителей-предметников и родителей ученика: информирует педагогов о состоянии и особенностях воспитания ребенка в семье; организует встречи родителей с учителями, в ходе которых они обмениваются информацией об успехах и проблемах в обучении ребенка, решают проблемы организации домашней работы учащихся и другие. Классный руководитель привлекает учителей к планированию и организации внеклассной работы с учащимися, к подготовке и проведению родительских собраний. Он может быть инициатором проведения педагогических консилиумов, в ходе которых все, кто работает с учеником, получают информацию о психическом, физическом, умственном развитии ребенка, его индивидуальных особенностях. Педагоги анализируют результаты наблюдений за учеником, обмениваются информацией, намечают пути решения возникших проблем и педагогической поддержки ученика. В случае необходимости классный руководитель посещает уроки учителей с последующим обсуждением действий учителя по отношению к конкретному ребенку или классу в целом. Наиболее распространенной формой работы с учителями являются индивидуальные беседы, основными целями которых является поиск решения той или иной проблемы, предупреждение возможных трудностей и конфликтов.

В свою очередь классный руководитель заинтересованно принимает информацию об учащихся класса от учителей-предметников, выслушивает их предложения, реагирует на замечания и т. д. Таким образом, классный руководитель выступает организатором и координатором работы педагогического коллектива с учащимися вверенного ему класса.



6. Взаимодействие классного руководителя и родителей учащихся

Одна из важнейших должностных функций классного руководителя — организация взаимодействия школы и семьи в воспитании и обучении ребенка. Охарактеризуем содержание, конкретные методы и формы взаимодействия классного руководителя и семьи ученика.

В педагогической литературе сформулированы *правила* взаимодействия, общения классного руководителя и родителей учащихся (см. схему 116).

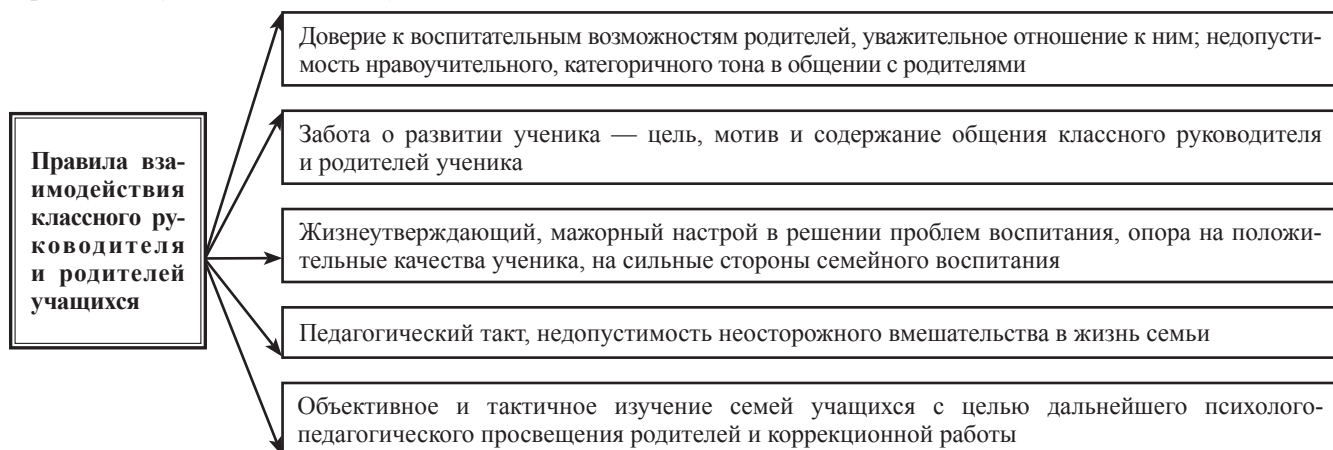


Схема 116

Для классного руководителя важно иметь следующую *информацию о семье ученика*: общие сведения о родителях или людях, их заменяющих; жилищные условия семьи и уровень ее материальной обеспеченности; образовательный уровень семьи, уровень педагогической культуры родителей, воспитательные возможности семьи, положение ребенка в семье (благоприятное или неблагоприятное); семейные традиции и обычаи; авторитетность семьи в глазах ребенка и т. п. Для изучения семьи классный руководитель совместно с психологом может применять различные диагностические методы: наблюдение, беседу, анкетирование, тестирование, деловые игры, тренинги, изучение материалов детского творчества, интерактивные игры и другие.

Содержание работы педагога с родителями включает психолого-педагогическое просвещение родителей, повышение их педагогической культуры; вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс школы; участие родителей в управлении школой. Каждое из этих направлений работы реализуется через систему форм и видов деятельности (см. таблицу 40, с. 101).

Психолого-педагогическое просвещение родителей	Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс	Участие родителей в управлении учебно-воспитательным процессом школы и класса
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> «Родительские университеты». <input type="checkbox"/> Лекции, семинары, практикумы. <input type="checkbox"/> Конференции. <input type="checkbox"/> Открытые уроки и внеклассные мероприятия. <input type="checkbox"/> Индивидуальные и тематические консультации. <input type="checkbox"/> Творческие группы, группы по интересам. <input type="checkbox"/> Родительские собрания. <input type="checkbox"/> Тренинги 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Дни творчества детей и родителей, совместные творческие дела. <input type="checkbox"/> Открытые уроки и внеклассные мероприятия. <input type="checkbox"/> Организация кружков, секций, клубов. <input type="checkbox"/> Помощь в организации и проведении внеклассных дел. <input type="checkbox"/> Помощь в укреплении материально-технической базы класса и школы. <input type="checkbox"/> Шефская помощь трудным подросткам, неблагополучным семьям. <input type="checkbox"/> Родительский патруль во время проведения дискотек и вечеров отдыха 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Участие родителей класса в работе родительского комитета и его комиссий. <input type="checkbox"/> Участие родителей класса в работе совета школы. <input type="checkbox"/> Участие в работе общественного совета содействия семье и школе

Коротко охарактеризуем наиболее распространенные в педагогической практике групповые и индивидуальные формы работы классного руководителя и школы с родителями (см. таблицу 41).

Таблица 41

Формы работы классного руководителя с родителями	Характеристика форм работы с родителями
Родительское собрание	В ходе родительского собрания обсуждаются задачи учебно-воспитательной работы, ее планирование, намечаются пути сотрудничества семьи и школы, анализируются и подводятся итоги работы. Классные родительские собрания проводятся не реже, чем раз в четверть. Виды родительских собраний разнообразны: организационные, тематические, итоговые и другие. Тематика собраний составляется классным руководителем и обсуждается родительским комитетом. Главными показателями эффективности родительских собраний являются: активное участие в них родителей, атмосфера заинтересованного обсуждения поставленных вопросов, обмен опытом, ответы на вопросы, советы и рекомендации
Лекция	Форма психолого-педагогического просвещения родителей, в ходе которой раскрывается сущность той или иной проблемы обучения или воспитания, описываются закономерности психического и физического развития ребенка, анализируется опыт семейного воспитания и т. д. Тематика лекций должна быть разнообразной, интересной и актуальной для родителей
Конференция	Форма педагогического просвещения, предусматривающая расширение, углубление и закрепление знаний родителей о воспитании детей. Конференции могут быть научно-практическими, теоретическими, читательскими, по обмену опытом, конференциями отцов или матерей. Проводятся обычно раз в год и предполагают выступление по определенной теме не только педагогов, но и самих родителей
Вечер вопросов и ответов	Проводится после опроса родителей и составления проблемных вопросов, касающихся воспитания детей. На вопросы родителей отвечают педагоги и другие приглашенные специалисты
Педагогический диспут	Позволяет вовлечь присутствующих в обсуждение поставленных (спорных) проблем семейного или школьного воспитания. Способствует выработке у родителей умения анализировать факты и явления, опираясь на знания и имеющийся педагогический опыт. Требует от участников предварительной подготовки
Практикум	Форма выработки у родителей педагогических умений по воспитанию детей, эффективному решению возникающих педагогических ситуаций, своеобразная тренировка педагогического мышления родителей. В ходе практикума родителям предлагается, например, найти выход из какой-либо конфликтной ситуации, которая может возникнуть во взаимоотношениях родителей и детей, родителей и школы
Открытые уроки (внеклассные мероприятия)	Организуются с целью ознакомления родителей с учебными программами по предмету, методикой преподавания, требованиями учителей. Они дают возможность родителям наблюдать за учебной и другими видами деятельности своих детей и лучше их узнать
Ролевая игра	Форма коллективной творческой деятельности по изучению уровня сформированности педагогических умений участников. Методика ролевой игры предполагает определение темы, состава участников, распределение ролей между ними, обсуждение возможных вариантов поведения участников. При этом проигрываются несколько вариантов поведения участников игры, и в результате совместного обсуждения выбирается оптимальный для данной ситуации способ действий

Формы работы классного руководителя с родителями	Характеристика форм работы с родителями
Индивидуальные (тематические) консультации	Форма межличностного взаимодействия педагога с родителями, в ходе которой родители получают реальное представление об учебной деятельности и поведении ребенка в школе, а педагог — необходимые ему сведения для более глубокого понимания проблем ученика
Посещение семей	Форма индивидуальной работы классного руководителя с родителями, которая осуществляется обязательно по приглашению. Педагог знакомится с условиями жизни ученика, информирует родителей о его успехах, беседует с ними о его характере, интересах и т. п., дает советы и рекомендации родителям по решению тех или иных проблем воспитания и обучения ребенка
Переписка с родителями	Письменная форма информирования родителей об успехах детей, извещения о предстоящей деятельности в школе, поздравления с праздниками и т. п.
Педагогические поручения	Предполагают непосредственную работу родителей с учащимися класса (руководство кружками по интересам, содействие в проведении экскурсий, спортивных мероприятий), участие в решении хозяйственных и других вопросов
Классный родительский комитет	Форма включения родителей в классное, школьное управление и самоуправление, форма сотрудничества классного руководителя с группой наиболее инициативных родителей. Совместно с классным руководителем и под его руководством родительский комитет планирует, осуществляет, анализирует работу по педагогическому просвещению родителей, их вовлечению в учебно-воспитательный процесс и в управление школой

Вопросы и задания для самоконтроля

- Каковы задачи и функции классного руководителя в современной школе?
- Назовите права и обязанности классного руководителя в соответствии с действующим Положением о классном руководителе.
- Представьте систему (структуру) воспитательной работы классного руководителя в виде схемы. Дайте краткую характеристику видам деятельности классного руководителя, образующим систему его работы с учащимися класса.
- Какие типы целеполагания выделяют? Охарактеризуйте этапы целеполагания в воспитательной работе классного руководителя.
- Раскройте методику работы классного руководителя с Программой воспитания (как нормативным документом) в процессе планирования воспитательной работы в классной группе.
- Назовите принципы планирования воспитательной работы классного руководителя. Раскройте содержание традиционно выделяемых разделов плана воспитательной работы классного руководителя.
- Какие существуют подходы к планированию воспитательной работы и соответствующие им виды планов воспитательной работы классного руководителя?
- Раскройте значение педагогического анализа в работе классного руководителя. Каково содержание педагогического анализа профессиональной деятельности педагогов и воспитанности учащихся?
- Что понимают под эффективностью работы классного руководителя? Какие критерии (показатели) эффективности работы классного руководителя выделяют в педагогике?
- Какие общие задачи решают в школе классный руководитель, социальный педагог и педагог-психолог?
- Охарактеризуйте классного руководителя как организатора и координатора работы педагогического коллектива с учащимися вверенного ему класса.
- Сформулируйте правила взаимодействия классного руководителя с семьями учащихся в процессе их воспитания. Раскройте содержание и дайте краткую характеристику групповых и индивидуальных форм работы классного руководителя с родителями учащихся.

Глоссарий

- **Классный руководитель** — педагог школы, осуществляющий организацию, проведение и координирование внеурочной воспитательной работы в закрепленном за ним классе.
- **Система работы классного руководителя** — последовательная совокупность различных видов педагогической деятельности (целеполагающей, диагностической, прогностической, проектировочной, конструктивной, организаторской, рефлексивной), направленная на решение поставленных образовательных задач в данной группе учащихся (классе); является подсистемой педагогической системы школы.
- **План воспитательной работы классного руководителя** — заранее намеченная система воспитательных дел и мероприятий, предусматривающая порядок, последовательность, сроки выполнения и предполагаемых ответственных.
- **Эффективность работы классного руководителя** — соответствие степени достижения запланированного результата затраченным педагогическим усилиям и средствам; определяется соотношением поставленных целей и реально достигнутых результатов.

ТЕМА 9

Технология педагогического менеджмента

Ничего нет опаснее для успеха дела, чем показная распорядительность.

Ф. Бэкон



Основные вопросы

1. Школа как педагогическая система и объект педагогического менеджмента.
2. Управленческая культура руководителя школы. Распределение функций управления в учреждении общего среднего образования.
3. Педагогический анализ во внутришкольном управлении.
4. Целеполагание, планирование, организация как функции управления школой.
5. Педагогический контроль во внутришкольном управлении.
6. Развитие школьного самоуправления.
7. Имидж учебного заведения.



Рекомендуемая литература

1. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. — М. : Изд. центр «Академия», 2003. — Гл. 23.
2. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / [под ред. П. И. Пидкасистого]. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — С. 517—576.
3. Пискунов, М. С. Имидж образовательного учреждения : структура и механизмы формирования / М. С. Пискунов // Мониторинг и стандарты в образовании. — 1999. — № 5. — С. 45—51.
4. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — С. 482—522.
5. Третьяков, П. И. Адаптивное управление педагогическими системами / П. И. Третьяков [и др.]. — М. : Изд. центр «Академия», 2003. — С. 91—108.
6. Управление в системе образования Республики Беларусь / [под ред. Г. Д. Дыляна]. — Минск : ООО «АСАР», 2004. — 176 с.
7. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. — Минск : Універсітэцкае, 2000. — С. 547—558.
8. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин. — М. : ВЛАДОС, 2002. — 320 с.
9. Щербаков, А. В. Имидж образовательного учреждения / А. В. Щербаков // Справочник руководителя образовательного учреждения. — 2008. — № 9. — С. 39—46.



1. Школа как педагогическая система и объект педагогического менеджмента

Будущему учителю важно иметь четкое представление о принципах, функциях и содержании управления школой как педагогической системой. Это поможет ему войти в ритм работы школы, установить профессиональные, деловые отношения с администрацией, коллегами, учениками и их родителями. *Управление как одна из функций организованных систем* — целенаправленное взаимодействие субъекта и объекта управления в целях поддержания системы в заданном режиме функционирования и развития; деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью; анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. Соответственно *управление в образовании* — взаимодействие субъектов управления системой образования в целях обеспечения стабильного режима ее функционирования, перевода в новое качественное состояние и выхода в позицию развития (Г. Д. Дылян).

Общеобразовательная школа как сложная динамическая социальная система выступает объектом внутришкольного управления. В настоящее время теория управления школой претерпевает изменения. На смену философии воздействия в управлении школой идет философия взаимодействия, сотрудничества, рефлексивного управления. Поэтому теория управления школой дополняется теорией *педагогического менеджмента*. Осмысление идей менеджмента и их перенос в сферу образования дает основание для разработки самостоятельного направления в теории управления школой — педагогического менеджмента.

Педагогический менеджмент — комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности (по В. П. Симонову). В образовательном учреждении функционирует множество систем разного порядка. Управление ими и составляет содержание внутришкольного управления (менеджмента).

В целом общеобразовательное учреждение (школа) представлено двумя основными взаимодействующими системами (подсистемами) — управляющей и управляемой. *Управляющая система школы* образована сочетанием административно-хозяйственных звеньев и различных органов функционального проявления педагогических и ученических коллективов. *Управляемая система* — это единство входящих в нее систем (подсистем): учебной, воспитательной, методической, внешкольной работы, финансово-хозяйственного обслуживания и других.

Внутришкольное управление представляет собой целенаправленное сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса, направленное на достижение оптимального результата. Оно реализуется как цепь последовательных, взаимосвязанных действий, или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и корригирования. Субъектами управления в образовательном учреждении выступают руководители (директор, его заместители), учителя, учащиеся, родители. Внутришкольное управление (менеджмент) основывается на соблюдении ряда общих принципов (см. таблицу 42).

Таблица 42

Принцип управления	Что предписывает
Демократизация и гуманизация управления	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Развивать самостоятельность и инициативу руководителей, учителей, учащихся, родителей. <input type="checkbox"/> Открыто обсуждать и принимать управленческие решения. <input type="checkbox"/> Вводить конкурсное избрание и контрактную систему отбора педагогических кадров. <input type="checkbox"/> Обеспечивать гласность в управлении школой путем открытости, доступности информации (регулярные отчеты администрации, совета школы перед общешкольным коллективом и общественностью). <input type="checkbox"/> Управлять школой, сочетая сотрудничество, соуправление, самоуправление. <input type="checkbox"/> Видеть личность учителя и ученика в каждом управленческом решении, уважать достоинство человека и доверять ему
Системность и целостность в управлении	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Понимать системную природу педагогического процесса (целостность, структура, интегративность, связь с внешней средой). <input type="checkbox"/> Исключить односторонность в управлении, когда главной и решающей функцией признается какая-либо одна из них. <input type="checkbox"/> Обеспечить последовательность, логичность управленческой деятельности, взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности руководителя школы и педагогического коллектива
Рациональное сочетание централизации и децентрализации	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Осуществлять деятельность руководителей административных и общественных органов в интересах коллектива школы. <input type="checkbox"/> Создавать условия для обсуждения и принятия управленческих решений на профессиональном уровне. <input type="checkbox"/> Исключить дублирование и повысить координацию действий всех структурных подразделений системы
Единство единоначалия и коллегиальности	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Преодолевать субъективность, авторитарность, администрирование в управлении целостным педагогическим процессом. <input type="checkbox"/> Опирайтесь на опыт и знания коллег, организовывать разработку и обсуждение ими решений, сопоставление разных точек зрения, принятие оптимального решения. <input type="checkbox"/> Понимать, что: 1) единоначалие в управлении обеспечивает дисциплину и порядок, четкое разграничение и соблюдение полномочий участников педагогического процесса; 2) коллегиальность приоритетна на этапе обсуждения и принятия решений, при разработке стратегических действий, а единоначалие — на этапе реализации принятых решений, при определении тактических действий
Объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Понимать, что эффективность управления в значительной мере определяется наличием необходимой и достоверной информации; процесс управления затрудняют как избыток и неупорядоченность информации, так и ее отсутствие. <input type="checkbox"/> Знать методы сбора, обработки, хранения и использования внутришкольной информации. <input type="checkbox"/> Сосредоточить усилия школьной администрации на разработке и внедрении внутришкольной информационной технологии управления, использовать которую могли бы как руководители школы, так и учителя. <input type="checkbox"/> Повышать научную организацию управленческого труда, формируя информационные банки данных и применяя технологии их оперативного использования

В. П. Симонов дополнил общие принципы управления образовательными системами принципами педагогического менеджмента (см. схему 117, с. 105).

Структура педагогического менеджмента включает следующие уровни: управление деятельностью педагогического коллектива, управление деятельностью педагога, управление деятельностью учащегося.

Главное назначение внутришкольного управления состоит в создании и эффективном использовании условий для продуктивной, творческой и успешной деятельности педагогов, других работников школы, направленной на достижение образовательных целей. К таким условиям относятся: достаточно полное понимание работниками ожидаемых от них результатов и сроков их достижения; заинтересованность работников в достижении намеченных результатов; наличие благоприятного морально-психологического климата в школьном сообществе и другие.

В настоящее время во многих школах происходит модернизация или реорганизация структур управления. Основными причинами этих процессов являются: разрушение традиционной структуры школы как управляемого

объекта; изменение содержания учебного и воспитательного процессов; поиск «золотой середины» между централизацией и децентрализацией принятия управленческих решений; проектирование перспективных систем образования с учетом новых потребностей общества и личности школьников; выбор приоритетных направлений в образовании с учетом спроса потребителей — учеников; установление и реализация внешкольных связей с широким кругом культурно-просветительных, образовательных и других учреждений региона; особенности педагогического процесса и режима деятельности и другие.

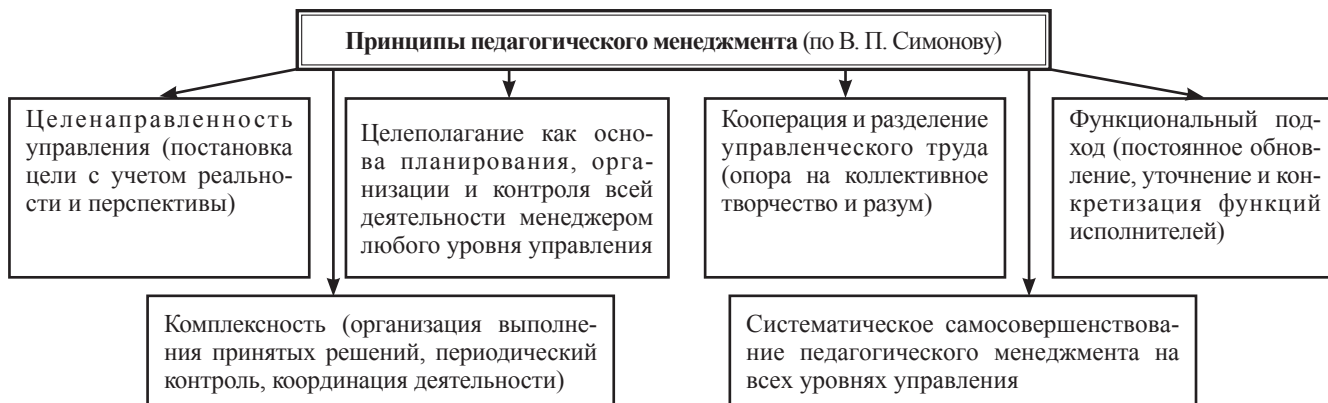


Схема 117



2. Управленческая культура руководителя школы. Распределение функций управления в учреждении общего среднего образования

Управленческая культура руководителей учреждений образования является частью их профессионально-педагогической культуры. Управленческая культура руководителя школы рассматривается в педагогической литературе как мера и способ творческой самореализации личности руководителя школы в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой. Управленческая культура руководителя школы включает ряд компонентов (см. схему 118).

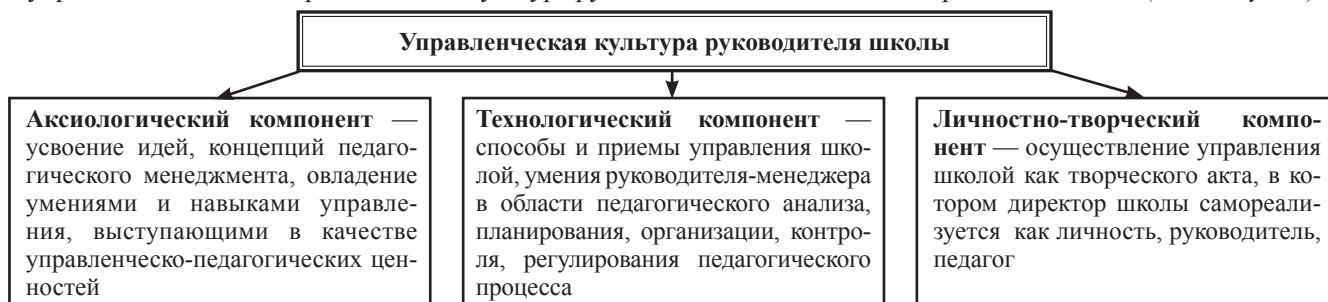


Схема 118

Современный руководитель общеобразовательного учреждения должен обладать качествами эффективного менеджера (см. схему 119).

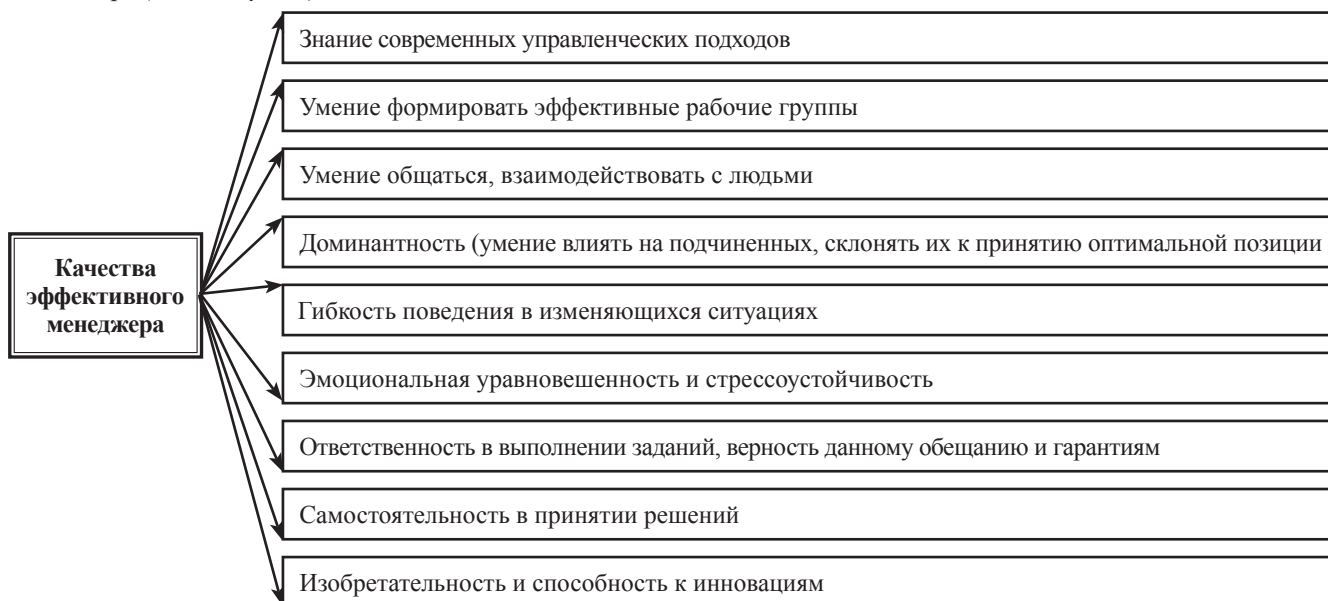


Схема 119

Управленческие органы школы могут быть представлены тремя условно выделяемыми группами (см. схему 120).

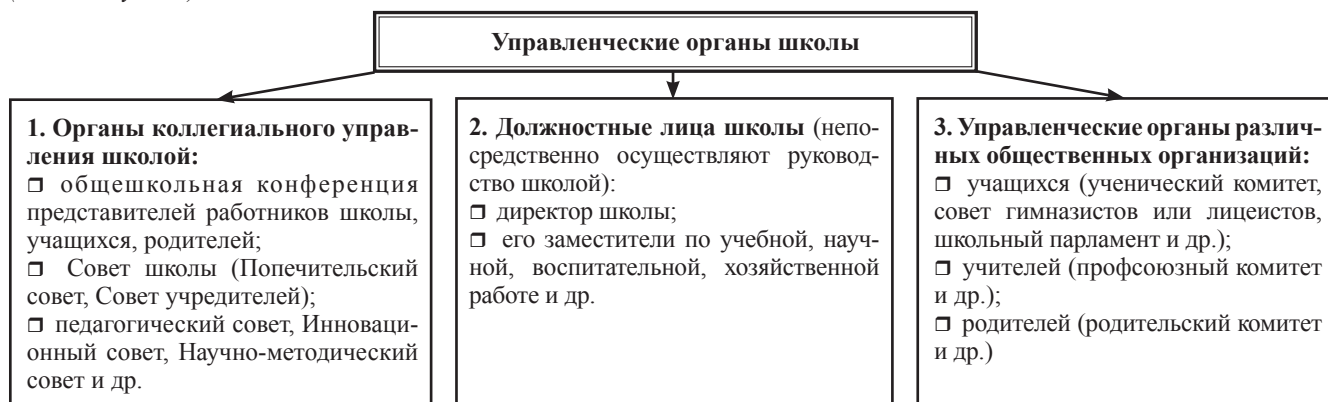


Схема 120

Особенность современного директора школы состоит в том, что он делегирует ряд прав и полномочий нижестоящим руководителям, уходит от рутинной оперативной работы, высвобождая себя для решения стратегических проблем развития школы. Заместители директора школы (их число может достигать в крупных школах до 5—10 человек) сосредотачиваются на решении как стратегических, так и тактических задач. Они могут специализироваться: по ступеням образования, профилям, уровням образовательной деятельности, циклам предметов, сменам, а также по таким направлениям, как научно-методическое, информационное, социально-правовая защита, координаторская, административно-хозяйственная, опытно-экспериментальная или другая работа в зависимости от специфики образовательной системы, уровня сложности школьной организации.

Практика показывает, что именно на уровне заместителей директора школы прослеживается тенденция овладения руководителями функциями менеджера: разрабатываются программы, конкретизирующие стратегические направления развития, вырабатывается тактика реализации программ и инновационных замыслов, создаются условия для слаженной работы коллектива. Деятельность руководителей этого уровня характеризуется новыми функциями и видами работы: моделирование, экспериментирование; исследование, информирование, стимулирование, мотивирование, предупреждение и регулирование конфликтов и другими.

Охарактеризуем направления работы должностных лиц школы и коллегиальных органов управления школой (см. таблицу 43).

Таблица 43

Должностные лица или коллегиальные органы управления школой	Направления работы
Директор школы	Непосредственно или через своих заместителей руководит всей учебно-воспитательной работой, а также внеклассной, методической, организационной работой; руководит родительским комитетом, советом школы, учкомом; осуществляет финансовую, административно-хозяйственную деятельность; курирует учебную и внеклассную работу по определенным учебным предметам и т. д. В частности, он организует деятельность членов администрации и всего коллектива школы, контроль их деятельности, контроль качества педагогического процесса; решает все кадровые вопросы (прием на работу, увольнение, определение учебной нагрузки для учителей; организует работу с родителями; организует разработку, реализацию перспективных программ развития общеобразовательного учреждения; поддерживает и создает условия для развития действующих в школе органов ученического самоуправления и других общественных органов управления; устанавливает и поддерживает связи с внешними организациями (базовыми предприятиями, вузами-шефами и другими)
Заместитель директора по учебно-воспитательной работе	Его обязанностями являются организация и контроль учебно-воспитательного процесса в школе. Отвечает за выполнение учебных планов и программ, соблюдение требований государственных образовательных стандартов, текущее планирование и расписание; руководит работой методических объединений, курирует преподавание отдельных учебных предметов, внеклассную учебную работу, работу факультативов. Особое внимание уделяет контролю качества учебного процесса: регулярно проверяет и анализирует учебную документацию (классные журналы и т. д.), следит за качеством преподавания, подготовки учителей к урокам, организует помощь начинающим учителям и др. Организует работу по повышению квалификации всех педагогов школы, принимает участие в решении кадровых вопросов, в распределении учебной нагрузки

Должностные лица или коллегиальные органы управления школой	Направления работы
Заместитель директора по воспитательной работе	Отвечает за организацию и качество внеучебных и внешкольных мероприятий. Планирует, организует и контролирует проведение внеклассных занятий с учащимися в школе и по месту жительства, их общественно полезный труд; организует работу органов ученического самоуправления, оказывает им необходимую помощь; руководит методическим объединением классных руководителей, профориентационной работой школы, а также работой кружков, клубов, других объединений детей и родителей. Организует работу Совета школы (Попечительского совета школы и др.)
Заместитель директора по научной работе	Руководит научно-экспериментальной работой школы. Устанавливает контакты с учеными, преподавателями вузов, научными центрами с целью организации научных исследований в школе, привлечения ученых и преподавателей к педагогической работе в школе, вовлечения учителей в научно-исследовательскую работу
Классный руководитель	Организует процесс воспитания в классной (учебной) группе (изучает учащихся, диагностирует уровень их воспитанности, осуществляет постановку целей и задач воспитания учащихся данного класса, планирует и организует разнообразные виды их деятельности, осуществляет педагогическое просвещение родителей, работу с учителями-предметниками, школьным психологом, социальным педагогом, ведет установленную документацию и т. д.
Школьный психолог	Организует работу по обеспечению психического здоровья и развития учащихся; посредством психопрофилактики, психодиагностики и реабилитации оказывает помощь детям, учителям, родителям в решении личностных, профессиональных, других жизненных проблем; проводит психолого-педагогическую диагностику готовности детей к обучению при переходе из одной возрастной категории в другую и т. д.
Социальный педагог	Организует внеучебную деятельность учащихся, курирует работу различных секций, клубов, трудовых, краеведческих, туристских и других детских объединений; координирует работу педагогического коллектива с «трудными» детьми, семьями, с окружающей микросредой, общественностью микрорайона; руководит подготовкой и составлением плана социальной работы школы и т. д.
Совет школы	Обсуждает, утверждает план и программу развития школы, планы учебно-воспитательной работы школы, расстановку педагогических и других кадров на новый учебный год; заслушивает отчеты директора, его заместителей, учителей; рассматривает и утверждает планы ремонта, укрепления материально-технической базы школы, осуществляет контроль за сметой расходов школы, ее санитарным состоянием; оказывает помощь детям из малообеспеченных семей, больным детям и т. д.
Педагогический совет	Разбирает основные научно-педагогические вопросы учебно-воспитательного процесса, дает оценку деятельности руководителей школы, учителей; решает организационные вопросы, например, утверждает распределение нагрузки учителей, назначение классных руководителей, перевод учащихся из класса в класс, утверждает результаты аттестации учителей и т. д.



3. Педагогический анализ во внутришкольном управлении

Педагогический анализ в структуре управленческого цикла занимает особое место. С него начинается и им заканчивается любой цикл управления. Основное назначение педагогического анализа состоит в изучении состояния и тенденций развития педагогического процесса, объективной оценке его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы.

Это наиболее трудоемкая функция, требующая максимума интеллектуального напряжения, сформированного аналитического мышления, проявляющегося в умении обобщать, сравнивать, систематизировать педагогические факты и явления. В зависимости от содержания анализа выделяют его виды: параметрический, тематический, итоговый (см. таблицу 44, с. 108).

К основным объектам педагогического анализа относятся формы организации обучения, в частности, урок, внеклассные мероприятия и итоги работы школы за учебный год.

Виды педагогического анализа		
Параметрический анализ	Тематический анализ	Итоговый анализ
<p>Направлен на изучение ежедневной информации о ходе, результатах образовательного процесса, на выявление причин его недостатков. Например, предметом параметрического анализа является изучение текущей успеваемости, состояния дисциплины в классах и в школе за день или неделю, анализ посещаемости уроков и внеклассных мероприятий, санитарного состояния школы, соблюдения расписания занятий и т. п. Основное содержание параметрического анализа, проводимого директором школы и его заместителями, составляет посещение уроков и внеклассных занятий. Фиксирование результатов параметрического анализа, их систематизация и осмысление подготавливают тематический педагогический анализ</p>	<p>Направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в педагогическом процессе. Его предметом, например, выступает система уроков, система внеклассной работы и т. д.</p> <p>Содержание тематического анализа составляют комплексные проблемы: система работы учителей, классных руководителей по формированию отдельных сторон базовой культуры личности, по повышению уровня педагогической культуры, деятельность педагогического коллектива по формированию инновационной среды в школе и т. п.</p>	<p>Охватывает более значительные временные, пространственные или содержательные рамки, проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий достижения этих результатов. Информация для итогового анализа складывается из данных других видов анализа, итоговых контрольных работ учащихся, данных официальных отчетов, справок, предоставляемых всеми участниками педагогического процесса.</p> <p>Содержание итогового анализа работы школы за учебный год составляют итоги по основным направлениям: качество преподавания; качество знаний, умений и навыков учащихся; уровень воспитанности школьников; состояние и качество методической работы в школе; эффективность работы с родителями и общественностью; состояние здоровья учащихся и педагогов, их санитарно-гигиеническая культура; результативность деятельности Совета школы, педагогического совета. Проведение итогового анализа, его объективность и глубина подготавливают работу над планом работы школы на новый учебный год</p>



4. Целеполагание, планирование, организация как функции управления школой

Постоянное развитие школы как педагогической системы невозможно без совершенствования целеполагания и планирования ее учебно-воспитательной работы. Цели управленческой деятельности определяют общее направление, содержание, методы и формы работы. Выделяют цели *стратегического, тактического, оперативного управления*. При этом общая (генеральная) стратегическая цель достигается путем решения составляющих ее частных (тактических, оперативных) задач.

Планирование в управлении школой выступает как принятие решений на основе соотнесения данных педагогического анализа изучаемого явления с генеральной целью и ее подцелями. Планирование помимо целеполагания и процесса разработки планов включает анализ, прогнозирование внутренней и внешней среды школы, выработку различных концепций, самоанализ эффективности планирования и т. п. В ходе планирования моделируются образы желаемого будущего состояния школы и результатов ее работы; определяются средства достижения цели, их состав и логическая структура, последовательность, необходимые ресурсы и условия, исполнители и их взаимодействие, сроки, содержание, методы, средства, формы предстоящей работы и ее промежуточные результаты; определяются стандарты деятельности, требования, критерии и показатели оценки; создаются условия для образовательной и управленческой деятельности.

Принимаемые в ходе планирования решения рассчитаны на далекую перспективу или направлены на решение текущих, оперативных дел. Поэтому выделяют перспективные, годовые, текущие планы работы (развития) школы. Перспективный план работы школы составляется обычно на три-пять лет на основе глубокого анализа работы школы за последние годы. Структура перспективного плана развития школы содержит важнейшие ориентиры функционирования школы на этот период (см. схему 121, с. 109).

Таким образом, перспективный план развития школы позволяет охватить все важнейшие аспекты работы, обеспечивает распределение сил и средств на длительный период, придает системе повышения квалификации учителей циклический, завершённый характер, устанавливает необходимый рабочий ритм деятельности школы.

Годовой план охватывает учебно-воспитательную работу школы в течение учебного года и может включать следующие разделы (см. схему 122, с. 109).

В качестве приложений в годовой план входят: планы работы методических объединений; план работы библиотеки; план работы родительского комитета; план летней оздоровительной работы с детьми и другие.

Текущий план составляется на учебную четверть и является конкретизацией годового плана учебно-воспитательной работы школы. На основе последнего составляется также календарный план организационной, методической и внеклассной работы, то есть планируются: работа педагогического совета, совета школы, заседания методических объединений, совещания при директоре, общешкольные родительские и ученические собрания, заседания родительского и ученического комитетов, работа научных обществ, клубов, общешкольные мероприятия и т. д.

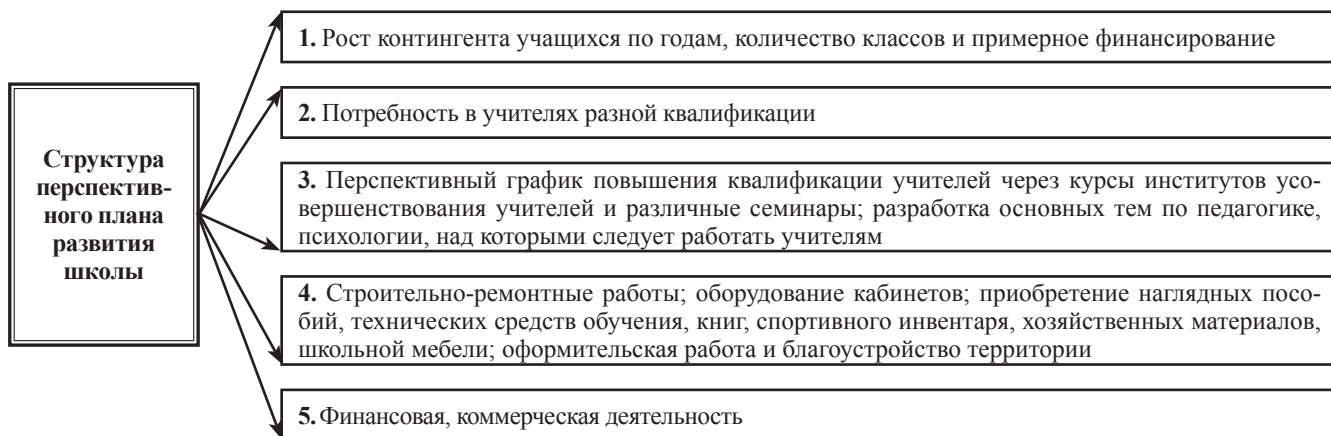


Схема 121

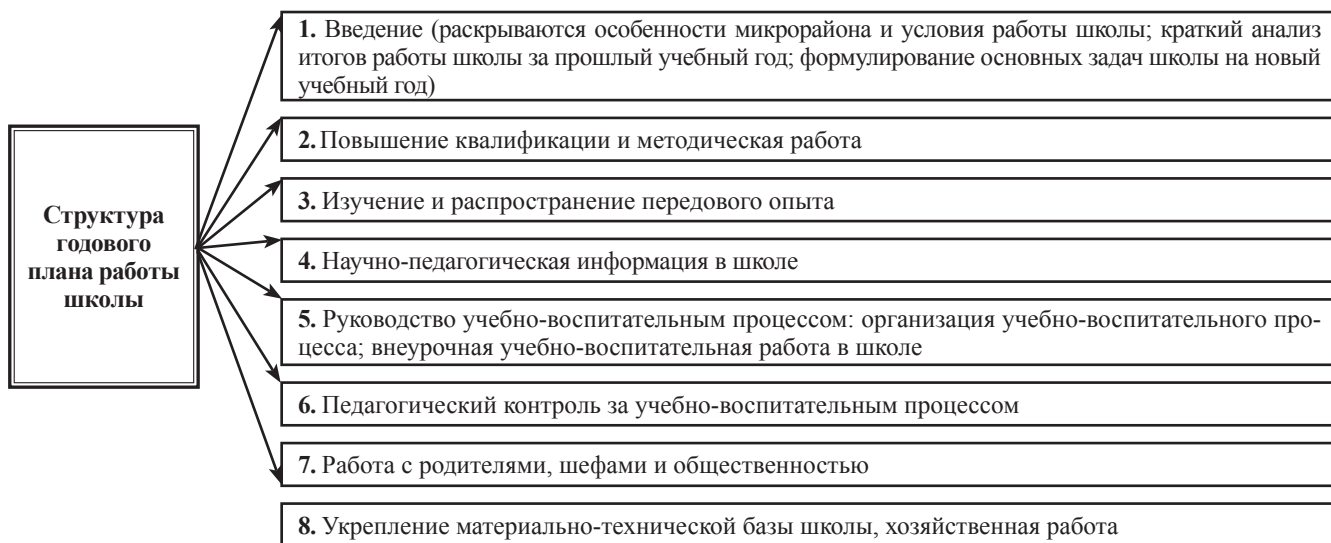


Схема 122

Наряду с традиционными «продуктами» планирования, охарактеризованными выше, появляются и новые по номенклатуре и качеству «продукты»: общие учебные планы школы (школьный компонент) на длительный период с учетом особенностей конкретной школы; рабочие учебные планы, разработанные с учетом текущих условий; образовательные программы; планы, концепции и программы развития школы и ее отдельных участков (звеньев) и другие.

Все виды планов работы школы реализуются через такую функцию управления, как организация работы школы. Организаторская деятельность — это деятельность руководителя школы или других субъектов управления, направленная на выполнение намеченного плана работы, принятых решений. Функция организации предполагает организацию межличностного взаимодействия, использование психолого-педагогических знаний в тех или иных ситуациях, в том числе психологических методик разрешения конфликтов, подготовку школьных менеджеров из числа педагогов и учащихся.

Организатор решает такие вопросы, как предварительный подбор исполнителей, их распределение по местам работы, по времени, по последовательности вхождения в конкретное дело. Отбирая содержание, формы и методы работы, организатор соотносит их с реальными условиями и возможностями исполнителей (средства и орудия труда, помещение, место проведения и пр.). Он мотивирует предстоящую деятельность, дает инструкции, обеспечивает единство действий всех участников, оказывает непосредственную помощь в процессе выполнения работы, стимулирует деятельность, а также оценивает ход и результаты дела. В целом организаторская деятельность директора направлена на формирование педагогического коллектива как коллектива единомышленников.

Одним из показателей организаторской культуры директора является его умение рационально распределять рабочее время. *Рациональное использование времени* — основа научной организации труда педагогического коллектива — достигается упорядочиванием собраний, заседаний советов определением распорядка работы администрации, классовых руководителей и других субъектов управления. Для этого устанавливаются специальные дни и часы проведения совещаний, семинаров (заседаний методического совета, методических объединений, школы молодого учителя и т. п.), временные рамки для совещаний, докладов и т. д., определяется количество заседаний в течение четверти, учебного года.

Основными организационными формами управленческой деятельности в школе являются: Совет школы, педагогический совет, совещание при директоре, совещание при заместителях директора, оперативные совещания, методические семинары, заседания комиссий и другие. Эффективной формой участия учащихся в управлении школой является их работа в составе выборных органов (ученического комитета и других).



5. Педагогический контроль во внутришкольном управлении

Процесс управления требует надежной обратной связи управляющей и управляемой подсистем на любом уровне. Эту обратную связь обеспечивает *контрольно-диагностическая функция*, являющаяся наиболее сложной и трудоемкой функцией внутришкольного управления. Инспекторские функции за деятельностью учителей возложены на директора школы и его заместителей. Управленческая деятельность руководителей школы, результаты ее деятельности — объект контроля инспекторских служб органов управления образованием.

Внутришкольный контроль представляет собой процедуру получения информации о деятельности управляемой системы любого уровня, ее результатах; установления степени достижения целей и задач педагогического процесса. Основная цель внутришкольного контроля — глубокое изучение состояния учебно-воспитательного процесса, направленное на его совершенствование, оказание своевременной помощи учителям. В основе контроля лежит анализ труда всех субъектов педагогического процесса, прежде всего педагогов и учащихся.

В педагогической литературе сформулированы *общие требования* к организации внутришкольного контроля (см. схему 123).

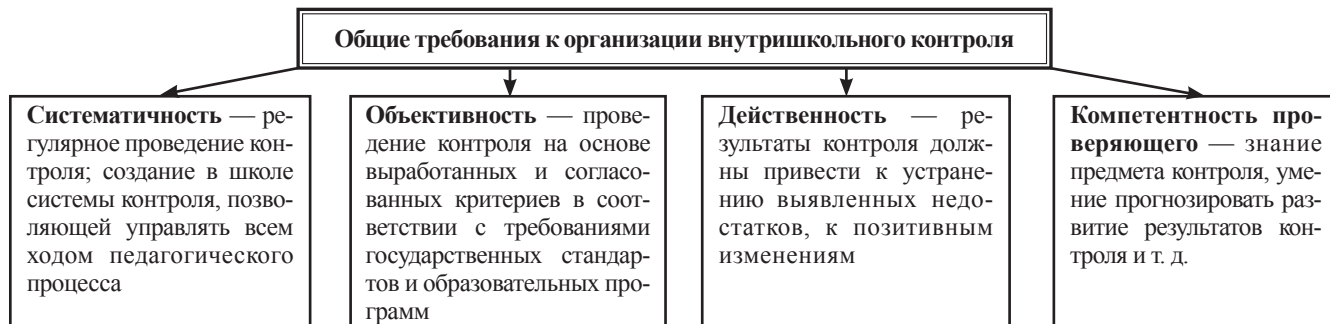


Схема 123

Содержание внутришкольного контроля составляют (М. Л. Портнов, Т. И. Шамова, Н. А. Шубин и другие):

- качество и ход выполнения образовательных программ и государственных образовательных стандартов;
- качество знаний, умений и навыков учащихся;
- уровень воспитанности учащихся;
- состояние преподавания учебных дисциплин, реализация в процессе преподавания функций обучения;
- состояние и качество организации внеурочной воспитательной работы;
- работа с педагогическими кадрами;
- выполнение организационно-педагогических вопросов всеобуча;
- эффективность совместной деятельности школы, семьи, общественности по воспитанию учащихся;
- исполнение нормативных документов и принятых решений.

Выделяют различные виды контроля (см. схемы 124; 125).

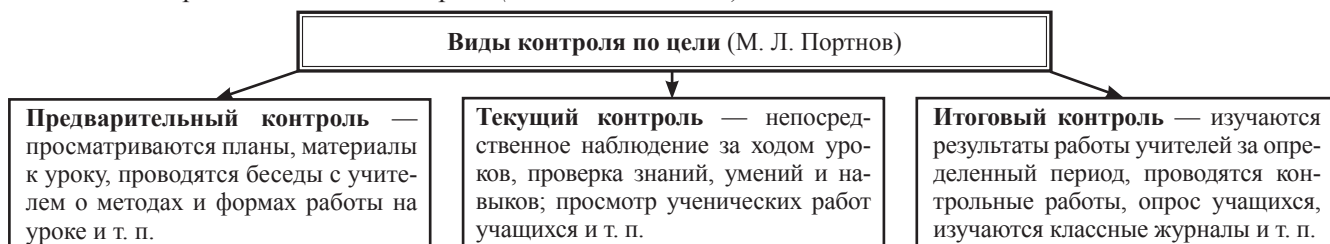


Схема 124

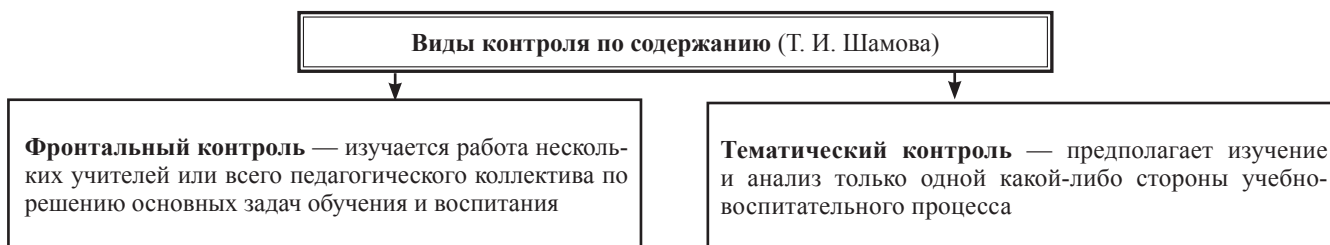


Схема 125

В практике работы сложилась система методов проверки деятельности учителей (см. схему 126, с. 111). Сроки и формы контроля указываются в плане-графике внутришкольного контроля.

Методами контроля уровня знаний и умений учащихся являются: проведение устного опроса учащихся проверяющим или учителем по заранее предложенным вопросам; проведение письменных контрольных работ в отдельных классах или в параллельных классах по определенным предметам по текстам директора или завуча (работы проверяются учителем или комиссией, иногда администрацией школы); изучение результатов деятельности учащихся, например, ученических тетрадей; проверка умений и навыков учащихся в выполнении практических

или лабораторных работ, проверка трудовых умений и навыков и другие методы. При изучении режима работы школы, рационального использования времени урока и внеклассных занятий, для выявления причин перегрузки учащихся и учителей, определения объема домашних заданий, скорости чтения используется метод хронометрирования.

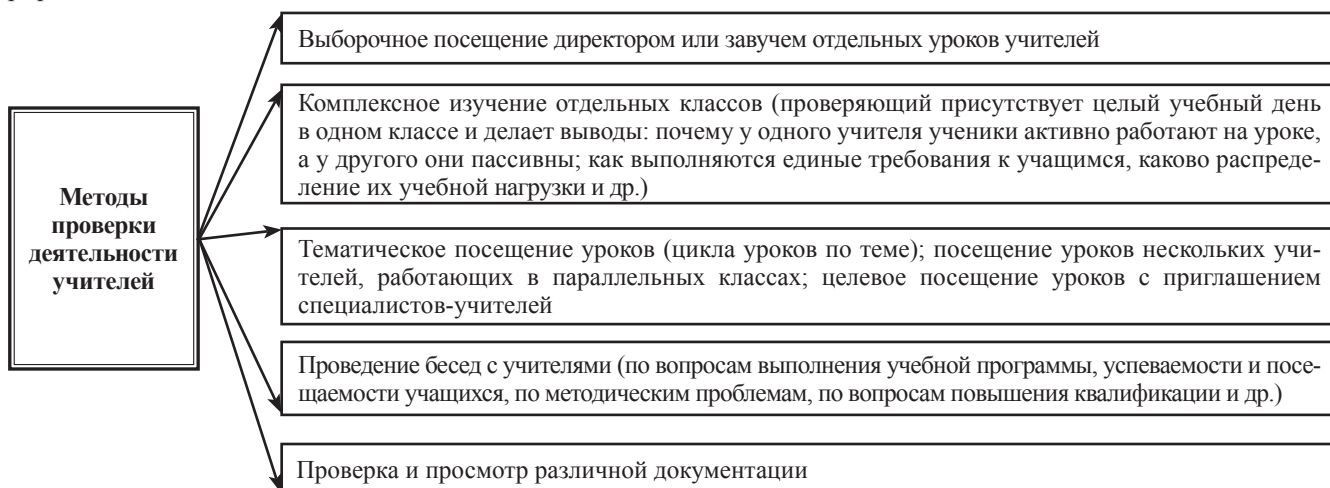


Схема 126

Все вышеназванные методы применяются в процессе педагогического мониторинга, который является способом постоянного изучения (диагностики) результатов учебно-воспитательного процесса, их анализа и оценки на основе сравнения с базовыми и нормативными показателями. Логика педагогического мониторинга состоит в определении небольшого числа показателей, отражающих состояние педагогической системы. Методом повторных замеров накапливается, а затем анализируется информация в динамике. За сравнением реальных результатов с эталонами и нормами следует содержательная оценка и коррекция.



6. Развитие школьного самоуправления

В педагогической науке самоуправление образовательным учреждением рассматривается как необходимое и важное звено в системе государственно-общественного управления образованием. В развитии школьного самоуправления проявляется общественный характер управления системой образования. Сущность школьного самоуправления заключается в передаче ряда функций управления общественным органам и организациям педагогов, учащихся и их родителей. Наряду с должностными лицами внутришкольное управление осуществляют общественные органы, в которые входят представители педагогического и ученического коллективов, родителей учащихся и общественности. Примером такого коллегиального органа является, например, Совет школы (образовательного учреждения), который выбирается на общешкольной конференции. На конференции (проводится не реже одного раза в год) принимается также Устав школы. Устав представляет собой свод положений и правил, которые определяют цели, задачи, организацию, структуру и порядок деятельности школы, права и обязанности педагогов и учащихся. Совет школы может создавать постоянные или временные комиссии, штабы по разным направлениям работы образовательного учреждения. Следует отметить, что советы образовательных учреждений работают далеко не во всех из них. Нередко функции советов школ частично выполняют родительские комитеты. Действуют также педагогические советы, методические объединения.

В целом модель школьного самоуправления охватывает четыре подсистемы: ученическую, педагогическую, родительскую и систему совместного (общего) управления (см. схему 126).

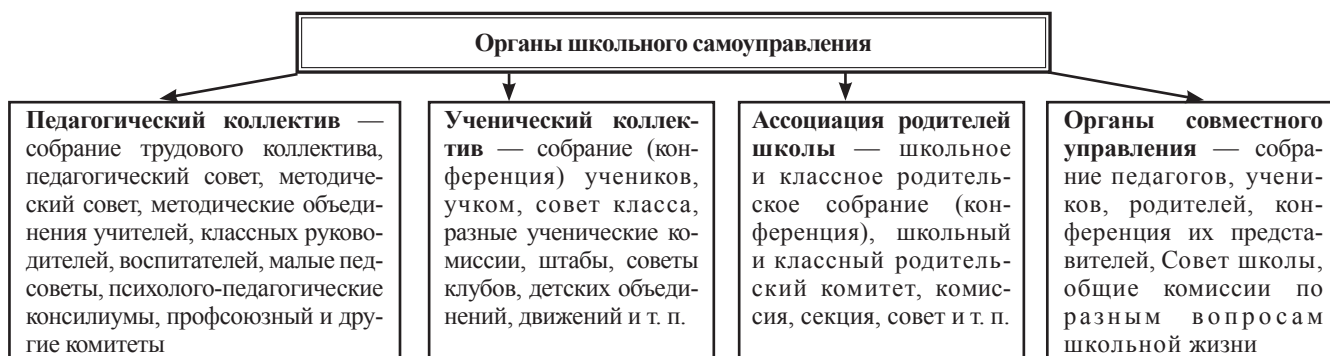


Схема 127

Каждый из коллективов и объединений взрослых и детей в школе должен иметь право на самоуправление, самостоятельное решение своих вопросов, удовлетворение нужд и интересов в образовательном процессе. Этому

служат отдельные органы самоуправления педагогов, учеников, родителей. Их координацию и взаимодействие обеспечивают органы совместного (общего) управления. Если наряду с общешкольными органами самоуправления будут действовать подобные органы самоуправления в первичных коллективах (классах, группах), то школьное самоуправление будет более представительным, четким, оперативным, а в целом — результативным.

Органы самоуправления руководствуются в своей работе социально-педагогическими принципами равноправия, выборности, обновления, преемственности, демократии, представительства, открытости и гласности, законности, педагогической целесообразности, гуманности, коллегиальности в принятии решений и персональной ответственности, свободы и самостоятельности, распределения полномочий, критики и самокритики.

В педагогической практике выработаны правила организации деятельности органов самоуправления (см. схему 128).

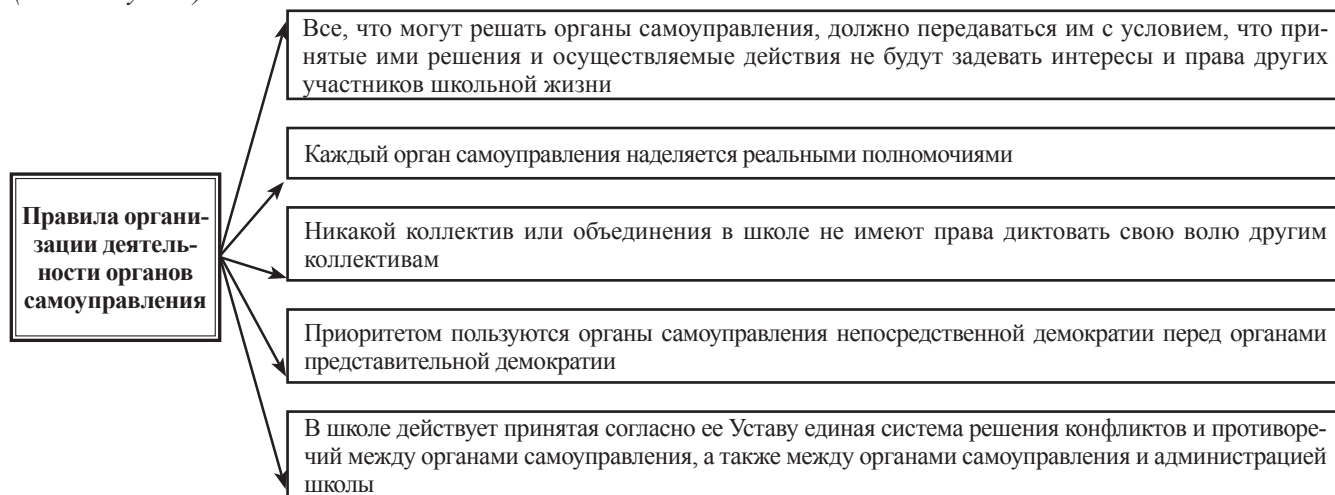


Схема 128

Деятельность органов самоуправления раскрывается в Уставе школы. По уровню организации самоуправления можно судить не только о степени демократичности системы управления, но и об уровне организационной культуры школы.

Самоуправление в педагогическом коллективе повышает социальную защищенность педагогов, содействует установлению благоприятного психологического микроклимата в коллективе, уменьшает возможность возникновения конфликтов в отношениях между работниками. Оно позволяет создать в школе активную педагогическую среду, которая характеризуется высоким уровнем творчества учителей и воспитателей, эффективным взаимодействием в организации школьной жизни педагогов, родителей и учеников.

Самоуправление в педагогическом коллективе влияет на состояние ученического самоуправления. Опыт показывает, что там, где развито самоуправление в коллективе педагогов, успешно действуют и органы ученического управления.



7. Имидж учебного заведения

В настоящее время об учреждении образования все чаще говорят как о сфере услуг. При этом употребляются такие понятия, как «конкурентоспособность», «образовательная услуга», «реклама», «имидж школы и руководителя». *Имидж* (от лат. *imago* — «изображение», «образ») *образовательного учреждения* — это эмоционально окрашенный, обладающий целенаправленно заданными характеристиками образ учреждения образования, созданный в результате формирования и интегрирования представлений педагогов, учащихся, родителей, представителей окружающего социума об образовательном учреждении; он призван оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума (М. С. Пискунов, А. В. Щербаков и другие.).

В наиболее общем виде имидж (образ) школы складывается из образа выпускника школы, образа жизнедеятельности школы, общения и отношений между участниками учебно-воспитательного процесса, представления о месте и роли отдельных индивидов и групп в жизни учебного заведения, представления о взаимодействии учебного заведения с окружающей социальной и природной средой (Е. Н. Степанов). С учетом результатов зарубежных исследований имиджа организации А. В. Щербаков разработал модель структуры имиджа школы (см. схему 129, с. 113).

В ходе педагогических исследований были также установлены компоненты, составляющие *основу имиджа современной школы* (см. схему 130, с. 113).

Создание положительного имиджа школы является сложным и длительным процессом. Основными причинами, влияющими на готовность образовательного учреждения тратить людские, финансовые и временные ресурсы на формирование имиджа являются потребности:

- в выделении в массе подобных учреждений,
- завоевании определенной известности,
- приобретении репутации и высокого статуса,
- обеспечении привлекательности для потребителей,
- создании условий для привлечения финансовых средств для развития учреждения.

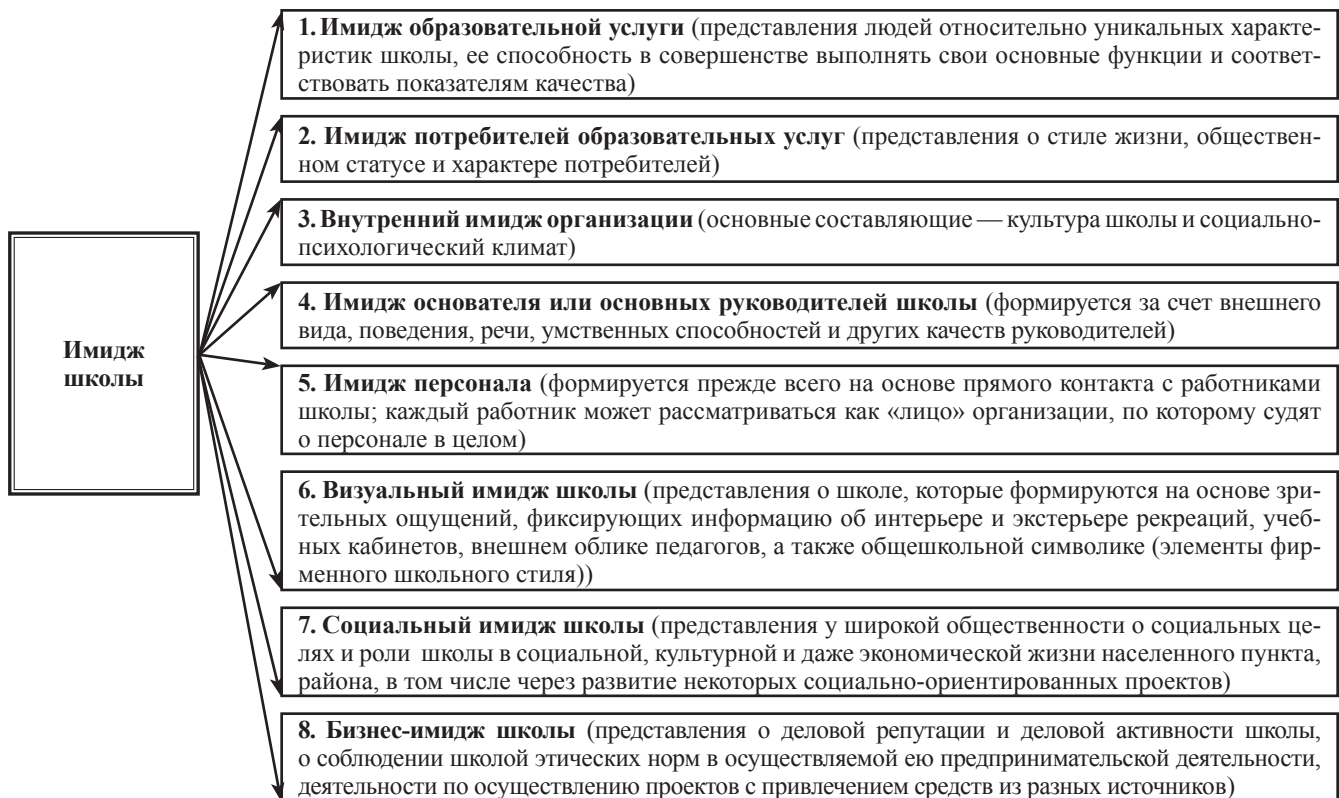


Схема 129

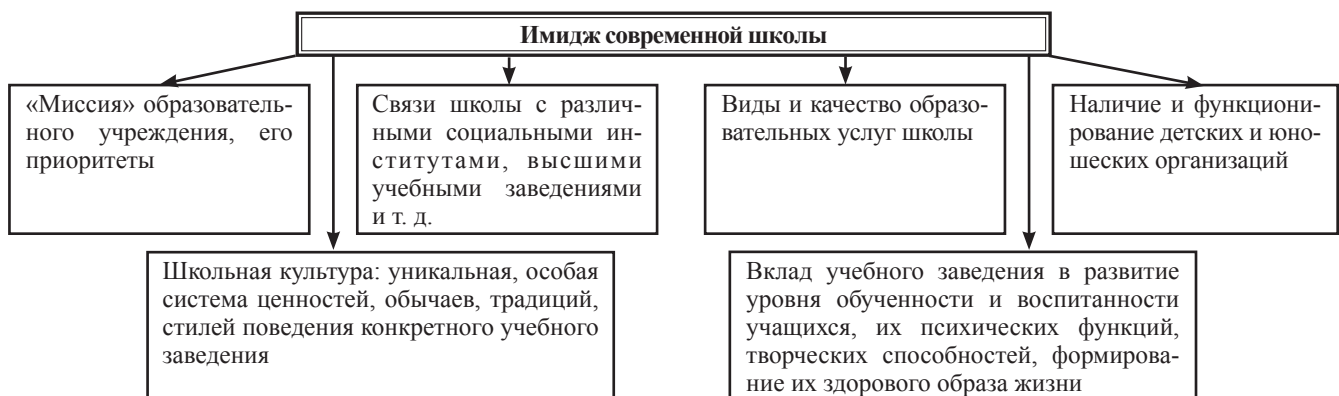


Схема 130

Конечной целью формирования имиджа образовательного учреждения является повышение его конкурентоспособности. В педагогической литературе предлагаются различные технологии формирования имиджа учреждения образования, реализующие два подхода: от потребностей образовательного учреждения или от запросов потребителей (на практике наблюдается сочетание этих подходов). Приведем пример алгоритма построения имиджа образовательного учреждения, исходя из запросов потребителей (см. схему 131).

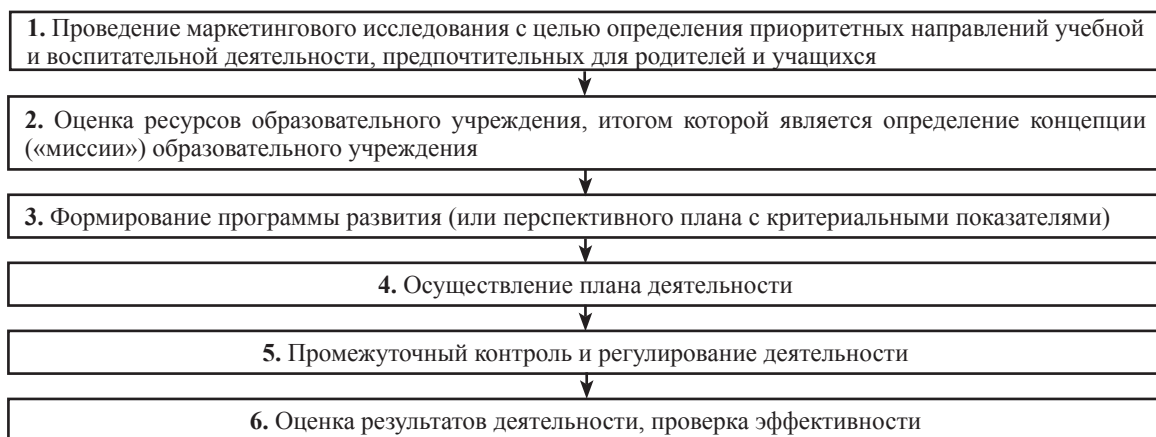


Схема 131

Третий из указанных в схеме 131, (с. 113) этапов включает разработку конкретных мероприятий, связанных с формированием имиджа. Внутри школы эти мероприятия имеют целью повышение организационной культуры школы: изменение качества взаимоотношений всех участников образовательного процесса, обучение этике деловых отношений, создание школьной символики, разработку «дресс-кода» (стандартов одежды) и т. п. Мероприятия внешнего порядка проводятся для того, чтобы транслировать цели и особенности жизнедеятельности школы, представить ее уникальность и отличие от других подобных учебных заведений внешним «потребителям» — родителям, социальным партнерам, СМИ и т. д. К таким мероприятиям относятся: разработка и документальное оформление концепций образовательных программ и программ развития школы; разработка оригинальных для каждого образовательного учреждения информационных документов; создание и регулярное обновление электронного сайта школы; письменные и устные контакты, включающие информирование через рекламные проспекты, бюллетени, буклеты, памятки, листовки, рассылку благодарственных писем и т. п. К подобным материалам относятся также атрибутивные имиджевые характеристики школы: логотипы, лозунги, девизы, полиграфические константы, печатная продукция, школьная форма и т. д.

Указанные документы и атрибуты могут достаточно полно и доступно раскрывать особенности деятельности образовательных учреждений, их сущность и специфику, преимущества внедряемых и используемых новаций, традиции и культуру образовательного учреждения. Немаловажное значение для формирования имиджа школы имеет популяризация достижений успешных педагогов в местном сообществе. С этой же целью планируется участие школы в крупномасштабных проектах, исследованиях, волонтерской деятельности и других мероприятиях, имеющих широкий общественный резонанс. Современными технологиями формирования имиджа школы являются PR-технологии, в основе которых лежит организация общественного мнения в целях наиболее успешной работы образовательного учреждения и повышения его репутации.

Процесс формирования имиджа школы должен органично интегрироваться в учебно-воспитательный процесс. Ежегодно проводится анализ соответствия полученного имиджа с желаемым результатом (5-й и 6-й этапы). При этом с итогами такого мониторинга знакомятся все участники деятельности по формированию имиджа школы.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте содержание понятий «управление», «управление в образовании», «внутришкольное управление», «педагогический менеджмент».
2. Что представляют собой управляющая и управляемая подсистемы общеобразовательного учреждения (школы)? Назовите принципы внутришкольного управления и педагогического менеджмента. Раскройте их содержание.
3. Охарактеризуйте управленческую культуру руководителя школы. Какими компонентами она представлена? Назовите качества эффективного менеджера в области образования.
4. Каковы направления и содержание работы должностных лиц школы и коллегиальных органов управления школой?
5. В чем заключается назначение педагогического анализа как одной из функций управления? Назовите его виды.
6. Охарактеризуйте планирование как функцию управления. Какие виды планов работы составляют должностные лица и органы коллегиального управления школой?
7. Раскройте содержание организаторской деятельности руководителя школы и других субъектов управления школой.
8. Докажите, что функция контроля является наиболее сложной и трудоемкой функцией внутришкольного управления. Каковы цели и содержание внутришкольного контроля?
9. Назовите и охарактеризуйте различные виды контроля. Какие методы внутришкольного контроля сложились в педагогической практике?
10. Раскройте сущность, принципы и правила организации деятельности органов самоуправления. Опишите идеальную модель школьного самоуправления.
11. Определите понятие «имидж образовательного учреждения». Раскройте разные подходы к определению его структуры.
12. Кратко охарактеризуйте технологии формирования имиджа школы, разработанные в педагогике.

Глоссарий

- **Управление в образовании** — взаимодействие субъектов управления системой образования в целях обеспечения стабильного режима ее функционирования, перевода в новое качественное состояние и выхода в позицию развития.
- **Внутришкольное управление** — целенаправленное сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса, направленное на достижение оптимального результата. Представляет собой цепь последовательных, взаимосвязанных действий (функций): педагогического анализа, целеполагания, планирования, организации, контроля, регулирования и корректирования.
- **Педагогический менеджмент** — комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности.
- **Управленческая культура руководителя школы** — мера и способ творческой самореализации личности руководителя школы в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой.
- **Педагогический анализ** — изучение состояния и тенденций развития педагогического процесса, объективная оценка его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы.
- **Планирование в управлении школой** — принятие решений на основе соотнесения данных педагогического анализа изучаемого явления с запрограммированной целью.
- **Внутришкольный контроль** — процедура получения информации о деятельности управляемой системы любого уровня, о результатах этой деятельности; установления степени достижения целей и задач педагогического процесса.

□ **Педагогический мониторинг** — постоянное изучение (диагностика) результатов учебно-воспитательного процесса, их анализ и оценка на основе сравнения с базовыми и нормативными показателями; прогнозирование, отслеживание хода, результатов, перспектив учебно-воспитательного процесса.

□ **Школьное самоуправление** — передача ряда функций управления учащимся, педагогам, родителям учащихся, обществу, их органам и организациям.

□ **Имидж образовательного учреждения** — эмоционально окрашенный, обладающий целенаправленно заданными характеристиками образ учреждения образования, созданный в результате формирования и интегрирования представлений педагогов, учащихся, родителей, представителей окружающего социума об образовательном учреждении; призван оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума.

ТЕМА 10

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

Неустанно совершенствуй свое искусство, остальное придет само собой.

Р. Шуман



Основные вопросы

1. Методическая работа в школе как фактор повышения профессионально-педагогической культуры.
2. Основные формы методической работы в школе. Аттестация педагогических работников.
3. Профессиональное самообразование педагога.
4. Инновационная направленность организации методической работы в современной школе.



Рекомендуемая литература

1. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова [и др.]. — М. : Изд. центр «Академия», 2000. — С. 163—185.
2. Карпович, Т. Е. Основы педагогики. Практикум : учеб. пособие / Т. Е. Карпович. — Минск : Тесей, 2007. — С. 129—134.
3. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания : учеб. пособие / Л. И. Маленкова. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — С. 83—87.
4. Основы педагогики : учеб. пособие / А. И. Жук, И. И. Казимирская [и др.]. — Минск : Аверсэв, 2003. — С. 226—237.
5. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / [под ред. П. И. Пидкасистого]. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — С. 577—615.
6. Пуйман, С. А. Педагогика. Основные положения курса / С. А. Пуйман. — Минск : ТетраСистемс, 2001. — С. 210—219.
7. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — С. 550—561.
8. Фарино, К. С. Организационно-управленческие аспекты научно-методической работы в средних общеобразовательных учебных заведениях / К. С. Фарино // Кіраванне ў адукацыі. — 2000. — № 2. — С. 47—58.



1. Методическая работа в школе как фактор повышения профессионально-педагогической культуры

В педагогической практике существуют разные направления и формы повышения квалификации учителей. В соответствии с планами повышения квалификации один раз в пять лет они проходят специальное обучение в институтах повышения квалификации и переподготовки работников образования (в областных центрах Беларуси) или в Академии последипломного образования (г. Минск). Непосредственно в учреждениях образования (школах) организуется методическая работа, являющаяся важной составной частью непрерывного последипломного образования педагогов.

Методическая работа в образовательном учреждении — деятельность всех субъектов управления образовательного учреждения, направленная на повышение квалификации педагогов, уровня профессионально-педагогической культуры учителей во всех ее аспектах.

Методическая работа в школе выступает объектом управления для заместителя директора по учебно-воспитательной работе. Сформулируем цели и задачи методической работы в школе (см. схему 132, с. 116).

Содержание методической работы составляют: общая культура, методологическая и исследовательская культура, интеллектуальная и информационная культура, культура педагогического общения, управленческая культура и другие компоненты профессиональной культуры педагога. В соответствии с этим определяются направления методической работы (см. схему 133, с. 116).

Методическая работа организуется с учетом жизненных и профессиональных установок, ценностей, мотивов и отношения к профессиональному росту, опыта и уровня профессионализма учителей. Она включает учебно-методический и научно-исследовательский аспекты (это позволило ввести новый термин — «научно-методическая работа») (см. схему 134, с. 116).

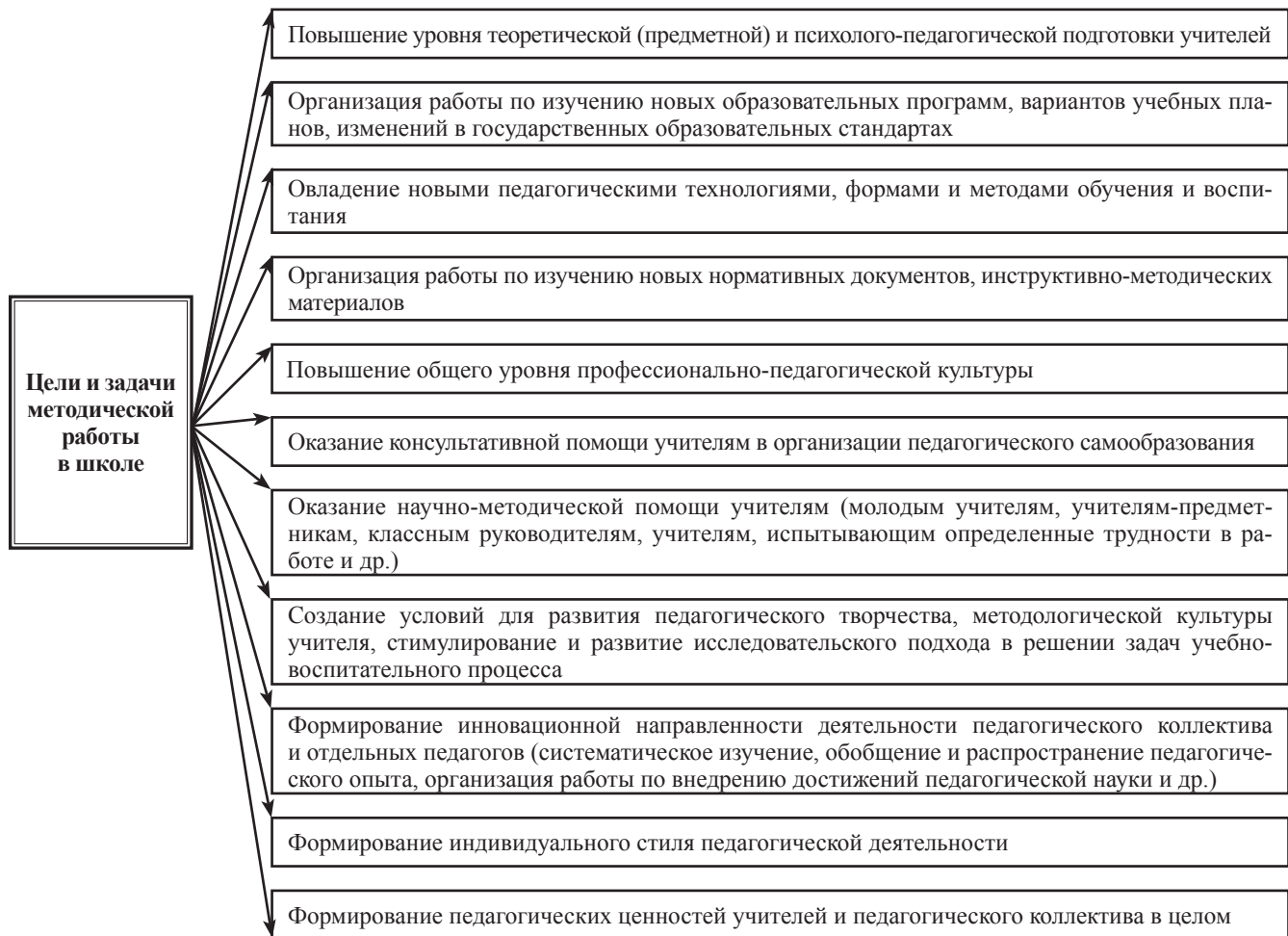


Схема 132

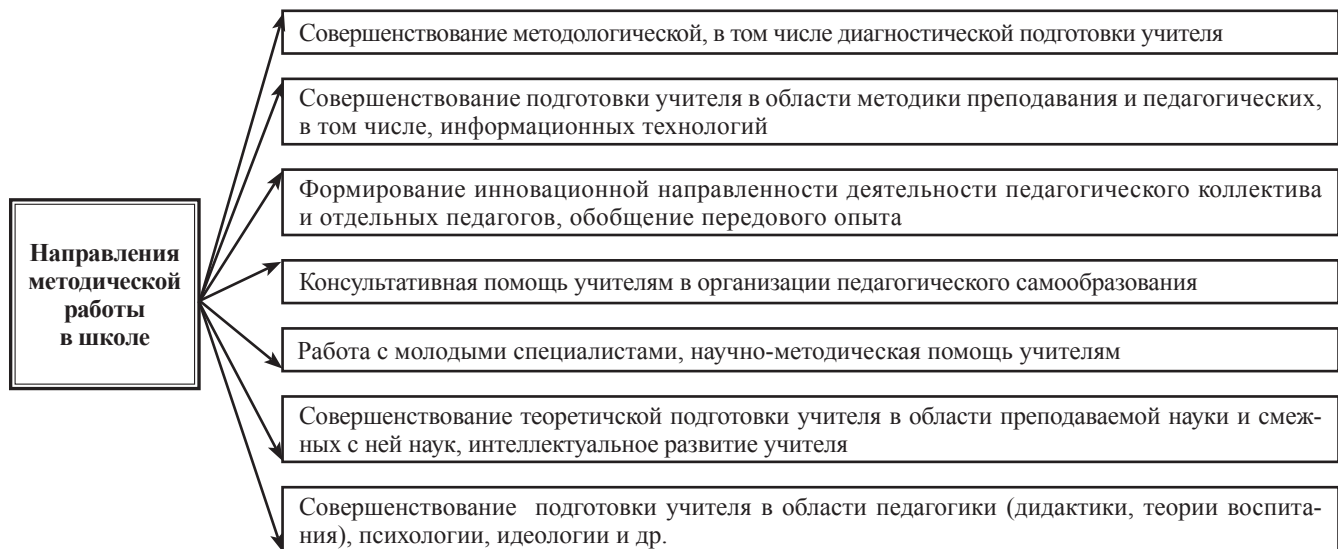


Схема 133

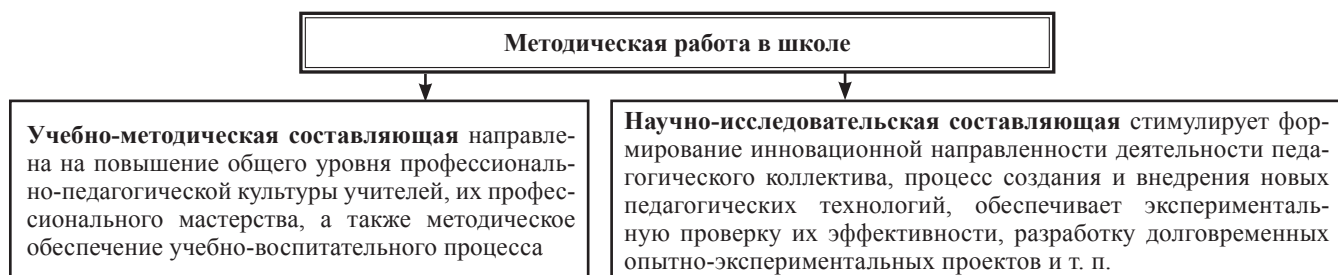


Схема 134



2. Основные формы методической работы в школе. Аттестация педагогических работников

Формы методической работы разнообразны и обычно подразделяются на массовые, групповые и индивидуальные (см. схему 135). Краткая характеристика наиболее распространенных из них приведена в таблице 45.

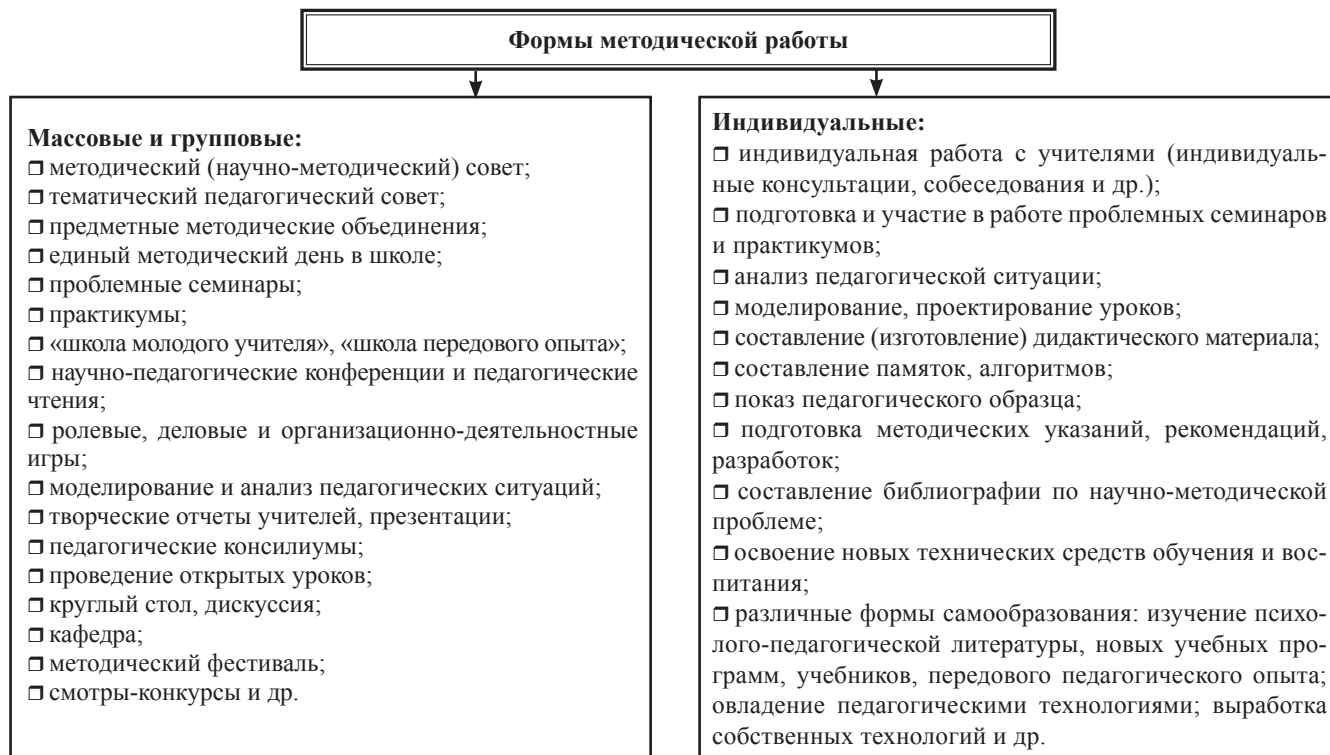


Схема 135

Таблица 45

Форма методической работы	Краткая характеристика
Методический (научно-методический) совет	Организационный координационный орган методической работы, разрабатывающий ее стратегию и тактику. Основная функция — повышение научно-методического уровня педагогической деятельности, педагогического творчества каждого учителя, разработка научно-методических рекомендаций и т. п. В научно-методический совет входят наиболее опытные учителя, представляющие различные ступени образования и профили учебных предметов, в том числе руководители методических объединений. Его состав обсуждается на педагогическом совете и утверждается приказом директора школы. Руководит методическим советом обычно заместитель директора по учебно-воспитательной работе. Методический совет разрабатывает программу научно-методической работы в школе, программы лекториев, семинаров, практикумов и др.
Предметное методическое объединение	Основная форма методической работы. В состав методического объединения входят обычно 4—5 преподавателей одного или смежных предметов. Методические объединения создаются в крупных школах или на базе нескольких небольших (сельских) школ. На заседаниях методических объединений организуется изучение учителями результатов новейших достижений в области преподаваемой науки, их знакомство с новыми методическими приемами работы и технологиями обучения, разбор новых учебных программ и вопросов изучения конкретных тем; анализируются уроки учителей, заслушиваются их доклады и сообщения о результатах своей педагогической деятельности и т. д.
Методическое объединение классных руководителей	Рассматривает вопросы повышения теоретического и методического уровня организации воспитательной работы; изучает современные концепции и программы воспитания, нормативные документы по организации воспитательной работы в школе, передовой воспитательный опыт, сущность технологического подхода к воспитанию; разрабатывает методические рекомендации по отдельным направлениям деятельности классных руководителей; организует овладение учителями технологиями воспитания и т. д.

Форма методической работы	Краткая характеристика
«Школа передового опыта»	Реализует задачи индивидуального и коллективного наставничества. Опытный учитель (руководитель школы) работает с учителями, нуждающимися в методической помощи. Вариант такой школы — «школа молодого учителя» (начинающие учителя объединяются под руководством опытного учителя). Занятия в «школе молодого учителя» проводятся по определенному плану и предусматривают выполнение определенных практических заданий (например, разработка вариантов технологических карт уроков с использованием информационных и других технологий). Важной задачей «школы молодого учителя» является сохранение, развитие, углубление теоретической (специальной и психолого-педагогической) подготовки начинающего педагога в ходе его практической деятельности
Исследовательская деятельность педагогического коллектива в рамках избранной научно-методической темы	Эффективность этой формы научно-методической работы зависит от правильного выбора темы исследования, которая, в частности, должна решать конкретные проблемы школы; раскрытия целей исследования и ожидаемых результатов; сформированности психологической готовности педагогического коллектива к работе над темой; умения руководителей школы организовать учителей школы на решение научно-методической проблемы, привлечь ученых к совместной работе и других факторов. Исследовательская тема планируется на несколько лет, при этом цели, задачи, объемы и содержание работы планируются на каждый год, намечаются сроки исполнения промежуточных этапов, разрабатываются формы представления результатов работы. Формами отчета могут быть, например, научно-практические конференции, педагогические чтения, педагогические советы, общешкольные семинары и др.
Проблемная (инновационная) группа	Возникают по инициативе ученых, руководителей школы или самих педагогов. Учителя совместно изучают и обсуждают литературу по определенной проблеме; изучают, обобщают и распространяют передовой педагогический опыт; разрабатывают и внедряют в практику собственную концепцию или методы и приемы обучения (проводят опытно-экспериментальную работу), посещают и анализируют уроки друг друга и т. п.
Проблемные семинары и практикумы	Эти формы работы обеспечивают единство теоретической и практической подготовки педагога. В начале учебного года учителя получают план работы семинаров и практикумов с указанием тем, заданий по темам и списка литературы, рекомендуемой для изучения. Наиболее опытные учителя выступают с лекциями, проводят открытые уроки. Практикумы проводятся с применением активных методов и форм работы (деловые игры, тренинги, дискуссии, методические ринги и другие)
Научно-теоретическая конференция, педагогические чтения, творческие отчеты	Итоговые формы методической работы. В ходе их проведения учителя выступают с рефератами, докладами, сообщениями. В своих выступлениях они подводят итоги своих исследований по каким-либо теоретическим или методическим проблемам. Проводятся в торжественной праздничной обстановке, при этом учителя могут поощряться за результаты методической или исследовательской работы
Единый методический день	Имеет определенную тему. Перед его проведением выпускается тематический педагогический бюллетень, оформляются выставки психолого-педагогической литературы, методических разработок, творческих работ учителей и учащихся. В рамках этой формы методической работы проводятся открытые уроки, внеклассные мероприятия, их анализ и обсуждение, круглые столы, пресс-конференции и т. п.
Кафедра как структурное подразделение в гимназиях, лицеях и других учреждениях образования	Руководят научно-исследовательской, творческой работой учителей; проводят анализ, корректирование, экспертную оценку, рецензирование новых учебных программ, учебников и т. п.; осуществляют внешкольные связи с вузами, НИИ, культурно-образовательными центрами. Деятельность кафедры направлена также на конструирование и внедрение новых педагогических технологий, на отработку отдельных аспектов внедрения инноваций. Для этого при кафедрах могут создаваться исследовательские и творческие группы учителей
Тематический педагогический совет	Реализует научно-педагогическое направление в деятельности педагогического совета: обсуждение указаний руководящих органов, результатов научно-исследовательской работы, передового педагогического опыта в целях его обобщения и внедрения; анализ учебно-воспитательного процесса в школе

Наряду с традиционными формами применяются *активные формы* методической работы: дискуссия, диалог, методический ринг, методические «посиделки», деловая игра, тренинг, педагогический КВН, «мозговой штурм», методический фестиваль, решение педагогических задач, защита педагогических проектов, круглый стол, «горячее кресло» («выскажу все, что наболело»), презентация и другие. Важной формой методической

работы является *самообразование* учителя, которое предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей, знаний, технологий обучения и воспитания.

Средством стимулирования роста научно-теоретической подготовки и профессионального мастерства учителя, включения его в научно-исследовательскую деятельность, развития его творческой инициативы выступает *аттестация педагогических работников*. Она заключается в комплексной оценке уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников образовательных учреждений. Аттестация призвана содействовать повышению престижа педагогических работников в обществе, дифференциации оплаты их труда. В ходе аттестации выявляются профессиональные качества педагога, делаются выводы о соответствии его занимаемой должности, о присвоении, повышении или снятии квалификационных категорий. Аттестация состоит из квалификационного экзамена (для высшей и первой категории) и аттестационной беседы. Принципами аттестации педагогических кадров являются требования добровольности, открытости, системности и целостности экспертных оценок. В основе аттестации лежит объективное, корректное, доброжелательное отношение к педагогам.



3. Профессиональное самообразование педагога

Важными компонентами профессиональной компетентности любого специалиста, в том числе учителя, являются потребность и способность к личностному развитию и профессиональному росту в течение всей жизни, опыт самовоспитания и самообразования, обусловленный педагогической позицией по отношению к себе. Педагогическая позиция по отношению к самому себе — это устойчивая система отношений человека к своим способностям, возможностям, своей индивидуальности, побуждающая его к адекватной самооценке, непрерывному самообразованию и самовоспитанию (И. И. Казимирская).

В педагогике (А. С. Роботова и другие) под *профессиональным самообразованием учителя* понимают личностно и профессионально значимую самостоятельную познавательную деятельность учителя, включающую общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразование. Самообразование предполагает осмысление как собственной педагогической деятельности, так и педагогического опыта, педагогической культуры общества в целом. Самообразование можно рассматривать в двух значениях: как «самообучение» (самонаучение) и как «самосозидание» («самостроительство»). Во втором случае самообразование выступает механизмом превращения репродуктивной деятельности человека в продуктивную, приближающую индивида к творчеству.

Исследователи (М. Князева, В. Д. Диденко) выделили основные *функции профессионального самообразования* (см. схему 136).

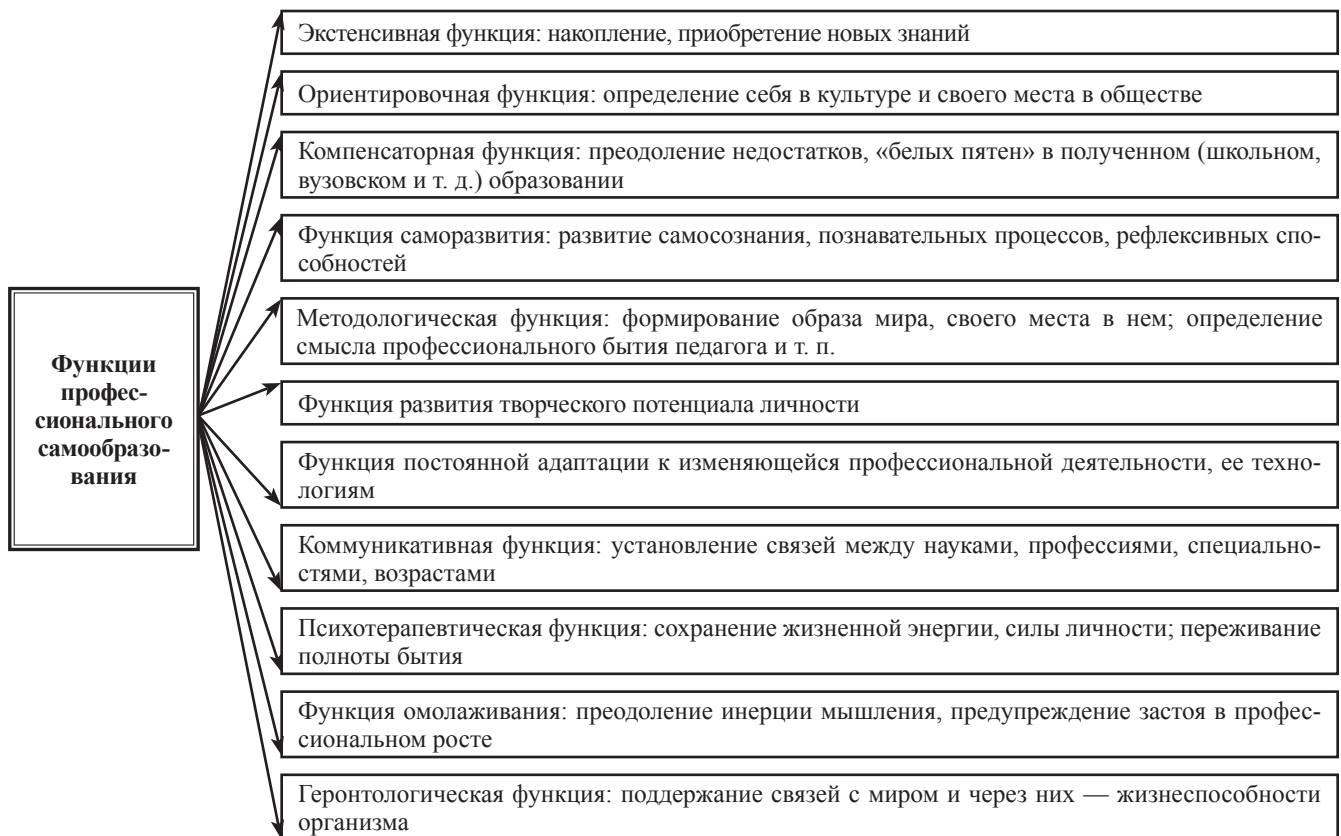


Схема 136

Источниками профессионального самообразования педагога (будущего учителя) являются: научная, научно-популярная, методическая, психолого-педагогическая и иная литература, периодическая печать, СМИ, Интернет; исследовательская деятельность; обучение на разных курсах (освоение дополнительных образовательных программ); работа по основной или сопутствующим специальностям; хобби (занятия теми или иными видами искусства, спортом, туризмом и т. п.). Содержание профессионального самообразования учителя образуют психолого-педагогические и специальные знания; основы научной организации педагогического труда, общая культура, спроецированная в сферу профессиональной деятельности и т. п. В соответствии с содержанием профессионального самообразования можно определить основные его направления (см. схему 137).



Схема 137

Самосовершенствование профессиональных знаний и умений взаимосвязано с личностным ростом педагога, то есть с его самовоспитанием. *Культура самовоспитания* проявляется в устойчивой потребности педагога работать над собой (программа самовоспитания) и в его умениях формулировать цели самовоспитания (в виде качеств, совершенствование которых необходимо или желательно), применять оптимальные методы, приемы, средства самовоспитания, определять критерии и показатели сформированности качеств, осуществлять их самодиагностику.



4. Инновационная направленность организации методической работы в современной школе

Методическая работа в школе является организационной основой для формирования инновационной направленности педагогической деятельности. В своем профессиональном росте педагог любой специальности проходит четыре этапа (см. схему 138).



Схема 138

Если профессиональная подготовка приобретает в процессе профессионального образования, то второй, третий и четвертый этапы осуществляются педагогом в процессе постоянного профессионального самосовершенствования, в том числе ходе методической работы.

Профессиональное творчество — это такой уровень выполнения профессиональной деятельности, который характеризуется новизной и оригинальностью, рационализацией методов, форм, средств работы. Профессиональное творчество по определению неразрывно связано с новаторством. *Профессиональное, в том числе педагогическое новаторство* (от лат. *novatio* — «обновление», «изменение», «новшество») представляет собой деятельность по внесению и осуществлению в профессиональной деятельности новых прогрессивных идей, целей, содержания, методов, форм, средств и т. п. Термин «инновации в образовании» используют, когда хотят подчеркнуть принципиальное отличие вносимых новшеств от традиционно применяемых содержания, методов, средств, форм, технологий обучения и воспитания.

Педагогическая инновация — нововведение в педагогическую деятельность; изменения, вносимые в цели, содержание, методы, формы, средства (технологии) обучения и воспитания. Педагогические инновации всегда направлены на повышение эффективности педагогического процесса. Инновационные процессы происходят как на уровне отдельных педагогических систем (учреждений образования), так и на уровне всей системы образования общества. Вместе с тем инновационные процессы в образовании нуждаются в управлении. В этом контексте возрастает роль всех субъектов управления образованием.

Инновационные процессы в системе образования — это управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогическим сообществом педагогических новшеств (инноваций). Эти процессы стали предметом исследования *педагогической инноватики* как отрасли педагогической науки. *Педагогическая инноватика* изучает закономерности, принципы, методы и средства обновления педагогической деятельности. Выявлены (Н. В. Бордовская и другие) следующие источники педагогических инноваций (см. схему 139).

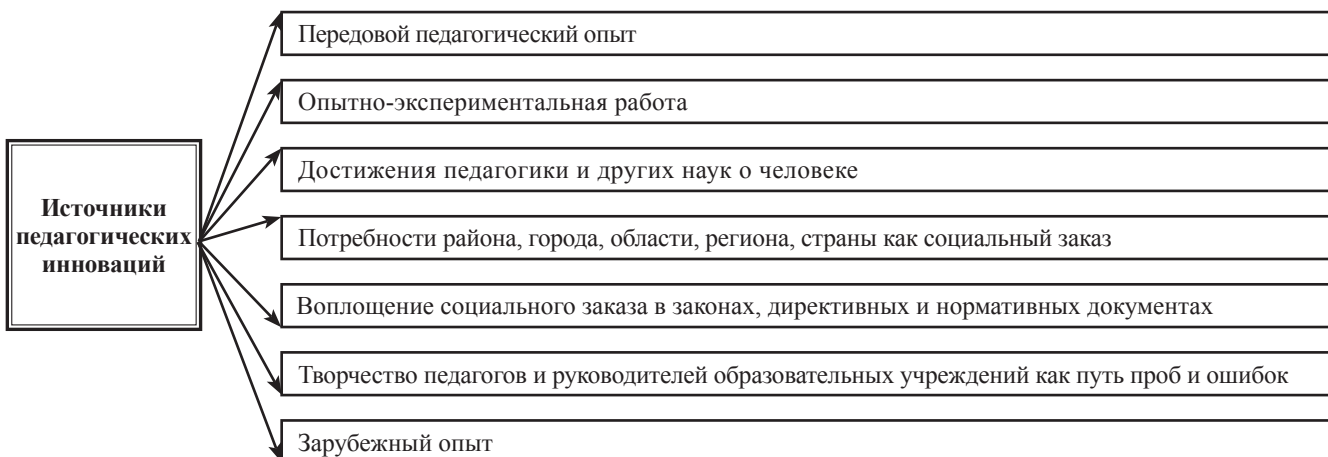


Схема 139

Проблема инновационной направленности методической работы и педагогической деятельности в целом связана с другими двумя важными проблемами педагогики: изучением, обобщением, распространением педагогического опыта и внедрением достижений педагогической науки в практику. Это обусловлено прежде всего тем, что источниками педагогических новшеств являются педагогическая наука, с одной стороны, и педагогический опыт самих учителей — с другой. Различают понятия передового и массового педагогического опыта. Разновидностями передового педагогического опыта выступают новаторский и исследовательский педагогический опыт. Образцами передового педагогического опыта является опыт известных педагогов-новаторов (В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина, М. П. Щетинина, С. В. Лысенковой, В. А. Караковского, А. Н. Тубельского, Е. Я. Ямбурга и других.)

Внедрение в практическую деятельность учителей результатов психолого-педагогических исследований — вторая составляющая инновационной направленности педагогической деятельности. Она предполагает ознакомление педагогов с научными результатами, обоснование целесообразности их внедрения и применения в педагогической практике. Последнее возможно в процессе специально организованного обучения методам и приемам реализации научных рекомендаций при условии консультативной, методической помощи специалистов.

Инновационная направленность организации методической работы, создание инновационной среды в учреждении образования является объективной необходимостью в современных условиях развития общества, культуры и образования. Это вызвано рядом обстоятельств:

□ Социально-экономические преобразования в обществе приводят к необходимости коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях разного типа. Средством такого обновления выступает деятельность учителей и воспитателей по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств.

□ Непрерывное усовершенствование и гуманитаризация содержания образования, изменение его объема, состава учебных дисциплин требуют обновления форм, методов, средств, технологий обучения.

□ Изменяется отношение самих педагогов к факту освоения и применения педагогических новшеств. В настоящее время учитель более свободен в выборе новых технологий, методов и приемов педагогической деятельности. Поэтому важным направлением работы органов управления образования, руководителей образовательных учреждений является анализ и оценка педагогических новшеств, внедряемых учителями в учебно-воспитательный процесс, создание условий для их успешной разработки и применения.

□ Вхождение образовательных учреждений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе негосударственных, вызывает необходимость повышения конкурентоспособности учреждений образования.

В педагогике разработаны *критерии педагогических новаций* (см. схему 140).



Схема 140

Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций позволяет руководителям школ и отдельным учителям объективно оценивать и прогнозировать их внедрение. Вместе с тем анализ массового опыта деятельности учреждений образования и соответствующей педагогической литературы позволяет сделать вывод о недостаточной интенсивности применения педагогических инноваций в образовательной практике. Одну из основных причин такого положения исследователи видят в отсутствии в учреждениях образования *инновационной среды* — «определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы» [7, с. 549]. Отсутствие такой среды проявляется в слабой информированности учителей о сущности педагогических нововведений, а также в методической неподготовленности учителей к их внедрению. Напротив, наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе способствует снижению сопротивления отдельных учителей нововведениям, формированию положительного отношения к ним и преодолению стереотипов в профессиональной деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите цели и задачи методической работы в общеобразовательном учреждении.
2. Каково содержание и направления методической работы в школе?
3. Охарактеризуйте основные формы методической работы в школе.
4. С какой целью проводится аттестация педагогических кадров?
5. Докажите, что профессиональное самообразование учителя является условием и в то же время важным компонентом его профессионально-педагогической компетентности.
6. Какие функции выполняет профессиональное самообразование в становлении профессиональной компетентности педагога?
7. Назовите источники, основные компоненты содержания и направления профессионального самообразования учителя.
8. Определите понятия «педагогическое творчество», «педагогическое новаторство», «педагогические инновации», «инновационная среда в учреждении образования». Установите взаимосвязи между этими понятиями.
9. Обоснуйте положение о том, что инновационная направленность организации методической работы в современной школе является объективной необходимостью в современных условиях развития общества и образования.

Глоссарий

□ **Методическая работа в образовательном учреждении** — деятельность всех субъектов управления образовательного учреждения, направленная на повышение квалификации педагогов, уровня профессионально-педагогической культуры учителей во всех ее аспектах.

□ **Аттестация педагогов** — комплексная оценка уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников образовательных учреждений.

□ **Профессиональное самообразование учителя** — лично и профессионально значимая самостоятельная познавательная деятельность учителя, включающая общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразование.

□ **Профессиональное (педагогическое) творчество** — высокий уровень выполнения профессиональной (педагогической) деятельности, который характеризуется новизной, оригинальностью, рационализацией методов, форм, средств работы.

□ **Педагогическое новаторство** — деятельность по внесению и осуществлению в профессиональной педагогической деятельности новых прогрессивных идей, целей, содержания, методов, форм, средств и других изменений, повышающих ее эффективность.

□ **Педагогическая инновация** — нововведение в педагогическую деятельность; изменения, вносимые в цели, содержание, методы, формы, средства (технологии) обучения и воспитания, направленные на повышение их эффективности.

□ **Инновационная среда в учреждении образования** — определенная морально-психологическая обстановка, подкрепленная комплексом мер научного, методического, организационного, материального (средства обучения), финансового характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы.

ТЕМА 11

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ АВТОРСКИХ ШКОЛ

Воспитание — это помощь ребенку в развитии его потенциальных возможностей.

Э. Фромм



Основные вопросы

1. Сущность авторской школы. Типология авторских идей и гипотез.
2. Школа-коммуна (А. С. Макаренко).
3. Школа адаптирующей педагогики (Е. А. Ямбург, Б. А. Бройде).
4. Школа самоопределения (А. Н. Тубельский).
5. Школа-парк (М. А. Балабан).
6. Агрошкола (А. А. Католиков).
7. Школа «Экология и диалектика» (Л. В. Тарасов).



Рекомендуемая литература

1. Балабан, М. А. Свободные парк-школы / М. А. Балабан. — М. : Изд. центр «Академия», 1992. — 192 с.
2. Католиков, А. А. Моя семья / А. А. Католиков. — М. : Педагогика, 1990. — 223 с.
3. Козлов, И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко / И. Ф. Козлов. — М. : Просвещение, 1987. — 159 с.

4. Макаренко, А. С. Проектировать лучшее в человеке / А. С. Макаренко. — Минск : Універсітэцкае, 1989. — 416 с.
5. Педагогические технологии : учеб. пособие для студ. пед. специальностей / [под общ. ред. В. С. Кукушина]. — Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2002. — С. 233—237.
6. Пичугина, Г. В. Агрошкола — интернат как воспитательная система / Г. В. Пичугина // Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / [под ред. Н. Л. Селивановой]. — М. : Просвещение, 1998. — С. 196—209.
7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
8. Тарасов, Л. В. Модель школы «Экология и диалектика» / Л. В. Тарасов // Школьные технологии. — 1997. — № 1. — С. 55—70.
9. Тарасов, Л. В. Неслучайная случайность / Л. В. Тарасов. — М. : Изд. центр «Академия», 1996. — 175 с.
10. Школа самоопределения / [под ред. А. Н. Тубельского]. — М. : Изд. центр «Академия», 1994. — 320 с.
11. Цырлина, Т. В. Обреченные на успех. Авторские школы гуманистического типа / Т. В. Цырлина. — Курск, 1995. — С. 10—34.
12. Ямбург, Е. А. Школа для всех : Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. — М. : Новая школа, 1997. — 352 с.



1. Сущность авторской школы. Типология авторских идей и гипотез

Новые для своего времени, оригинальные (инновационные, альтернативные), экспериментальные учебно-воспитательные учреждения встречались на всех этапах развития педагогической теории и образовательной практики. Термин «авторская школа» («авторская педагогическая система») употребляется в педагогике с конца 1980-х годов.

Авторские школы как экспериментальные образовательные учреждения, деятельность которых строится на основе психолого-педагогических и (или) организационно-управленческих концепций, разработанных отдельным автором или авторским коллективом, — феномен инновационной образовательной практики в России в конце XX века. Концепции и практика авторских школ обычно существенно отличаются от традиционной образовательной практики и часто строятся на противопоставлении этой практике, ее критике и доказательстве преимуществ новых подходов перед известными. В качестве отличительной черты авторских школ многие специалисты выделяют и то, что такие школы создаются на основе заранее разработанного оригинального (отсюда — авторская школа) концептуального проекта. Создателями авторских школ являются как ученые-педагоги, так и учителя-практики.

Термин «авторские школы» применяют также к наиболее известным образовательным учреждениям прошлого. Из истории педагогики известны такие авторские школы, как воспитательные заведения И. Г. Песталотци, школы Л. Н. Толстого, М. Монтессори, С. Френе, Р. Штейнера, В. Н. Сороки-Росинского, школа-коммуна А. С. Макаренко, Первая опытная станция по народному образованию С. Т. Шацкого, Павлышская средняя школа В. А. Сухомлиного и другие. Приведем примеры современных авторских школ (см. схему 141).

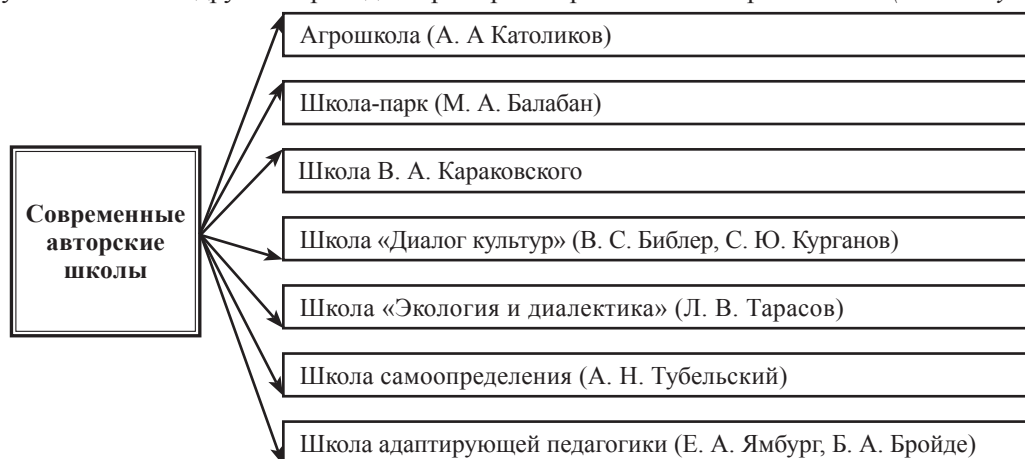


Схема 141

С учетом вышесказанного, *авторская школа* — образовательное учреждение (педагогическая система), в основе которой лежат нетрадиционные оригинальные идеи, концепции, подходы, принципы, содержание, технологии, проектируемые и эффективно реализованные автором (ученым, директором школы, педагогическим коллективом и другими) в педагогической практике.

Авторские школы суммируют многие прогрессивные педагогические идеи и подходы прошлого и современности. В педагогике выделены (Г. К. Селевко) отличительные черты (критерии) авторских школ (см. схему 142, с. 124).

Современные авторские школы имеют обычно статус экспериментальной площадки, который присваивается соответствующими органами управления образованием после проведения специальной общественно-государственной экспертизы. Это дает право учреждению образования на оригинальное (авторское) построение и осуществление учебно-воспитательного процесса и его новую структуру; на приоритет в материально-техническом снабжении и оснащении, а также другие преимущества.



Схема 142



2. Школа-коммуна (А. С. Макаренко)

20-е годы XX века характеризовались реорганизацией структуры и содержания школьного образования в России и Беларуси. В этот период отрабатывались модели общеобразовательной школы, учитывающие региональные условия и особенности контингента учащихся. Экспериментальная работа велась в опытно-показательных учреждениях, где апробировались новые учебные программы, формы, методы воспитания и обучения. К таким учреждениям относились прежде всего *школы-коммуны* (к концу 20-х годов их насчитывалось около 400). Школы-коммуны обычно располагались в бывших помещичьих усадьбах, имели интернат, часто включали детский сад. Наиболее известными из них были школы-коммуны под руководством П. М. Лепешинского, М. М. Пистрака, А. С. Макаренко.

А. С. Макаренко (1888—1939) с 1920 по 1936 год руководил сначала трудовой колонией для беспризорных и малолетних правонарушителей (позже ей было присвоено имя А. М. Горького, и она стала называться трудовой), располагавшейся под Полтавой, затем с 1928 года — детской трудовой коммуной имени Ф. Э. Дзержинского в Харькове. Годы развития колонии имени А. М. Горького были временем разработки педагогической системы (школы-коммуны) А. С. Макаренко, получившей мировую известность. Рассмотрим основные положения и пути реализации целостной педагогической концепции А. С. Макаренко, которая является образцом творческого соединения практики и теории (см. таблицу 46).

Таблица 46

Основные положения педагогической концепции А. С. Макаренко	Пути реализации
1. Педагогика — «наука практически целесообразная»	Цель воспитательной работы в школе-коммуне выводилась А. С. Макаренко из «программы человеческой личности», которая была востребована обществом в то время. Особое значение в школе-коммуне придавалось воспитанию качеств хозяина и организатора, а также дисциплинированности, чувства долга, понятия чести, умения подчиняться и приказывать товарищу, умения владеть собой и влиять на других, способности любить жизнь, быть счастливым и т. д. Для достижения воспитательных целей проектировались содержание жизни и деятельности детей, система педагогических средств, гармонично связанных между собой
2. Единство воспитания и жизни, школы и общества, воспитания и производства	Эта идея практически реализовалась в школе-коммуне в духе «педагогике параллельного действия» путем создания единой «трудовой общины» взрослых и детей в педагогическом учреждении. «Связующим звеном» между формирующейся личностью и обществом выступал «воспитательный коллектив», который выполнял две взаимосвязанные функции. С одной стороны, он ограждал детей от трудностей жизни, с другой — обеспечивал полноценное воспитание, учитывая возрастные особенности детей, сочетая общественные и индивидуальные потребности «сегодняшнего и завтрашнего дня». Одной из основных целевых ориентаций школы-коммуны было создание детского воспитательного коллектива как педагогически целесообразной организации детской жизни, в ходе которой и достигались поставленные воспитательные цели
3. Коллектив возникает, сплавляется в процессе совместной деятельности людей	В школе-коммуне организовывалась совместная коллективная учебная деятельность, производительный труд, общественная работа, другие виды деятельности, в ходе которой дети вступали в отношения сотрудничества, взаимопомощи, взаимной ответственности. А. С. Макаренко воспитывал ответственное отношение колонистов, а затем и коммунаров ко всей жизни коллектива тем, что ставил их в положение ответственных хозяев и организаторов своей жизни. Большое значение при этом имели связи детского коллектива с другими детскими и взрослыми коллективами

Основные положения педагогической концепции А. С. Макаренко	Пути реализации
4. Особенности педагогического руководства коллективом, его организационное строение зависят от этапа развития коллектива	На первом этапе педагог как организатор выступает с требованиями к коллективу, которые необходимо неукоснительно выполнять. Уже в этот период педагог должен опираться на возникающий актив, создавать его и сплачивать вокруг себя. Второй этап жизни коллектива начинается с возникновения в нем актива, не только поддерживающего педагога в его требованиях, но и самостоятельно выступающего с этими требованиями. На третьем этапе, когда «требуется сам коллектив», детский коллектив становится воспитательным в полном смысле этого слова. По мере накопления организаторского опыта, создания органов самоуправления сам коллектив воспитанников становится все более способным к управлению своими делами
5. Выявление действенных средств и организационных форм воспитания личности в коллективе	Основные педагогические поиски А. С. Макаренко были связаны с выявлением действенных средств и организационных форм воспитания личности в коллективе: сводные (разновозрастные) отряды, совет командиров, выборность и гласность, система перспективных линий, традиции коллектива, игра, труд, эстетика, четкая организация быта и др.

Проиллюстрируем эти теоретические положения педагогической системы школы-коммуны А. С. Макаренко примерами из жизни коммунаров (по И. Ф. Козлову).

□ Центром школы-коммуны была общеобразовательная полная средняя школа (например, в 1934 году в коммуне были десятилетка, техникум, технические курсы). За время существования коммуны не было ни одного случая, чтобы окончившие школу коммунары не смогли выдержать вступительные экзамены в вуз. В коммуне работала сеть технических, общеобразовательных, художественных, спортивных кружков и курсов, а также клуб, театр, кино, библиотека, духовой оркестр, столярная, швейная, сапожная и другие мастерские, два с технической точки зрения передовых (для того времени) завода (электроинструментов и фотоаппаратов «ФЭД»).

□ Коммунары жили в красивом, хорошо оборудованном двухэтажном здании. «Высокие светлые спальни, нарядные залы, широкие лестницы, гардины, портреты. Все в коммуне было сделано с умным вкусом», — писал А. С. Макаренко в «Педагогической поэме». У воспитанников была удобная, красивая одежда.

□ Значительное место в жизни коммуны занимал производительный труд. Коммунары работали на производстве 4 часа в день (приобретали рабочие квалификации). Хотя первоначально материальная база школы-коммуны была создана за счет средств работников НКВД, в дальнейшем коммуна не только перешла на хозрасчет (жалование учителям, содержание воспитанников, оборудование школы, летние походы, посещение театров и т. п.), но и давала прибыль государству. Все работы в коммуне по производству (за исключением специальных инженерно-технических, бухгалтерских и торгово-снабженческих работ), самообслуживанию (содержание в чистоте спален, клуба, школы и т. п.) выполнялись самими детьми по очереди.

□ В школе-коммуне были широко представлены разные виды спорта (теннис, шахматы, стрелковый, конный спорт и др.). Ежегодные летние туристские походы (по Украине, Кавказу, Волге; объехали всю европейскую часть страны) закаляли здоровье коммунаров. Физическому воспитанию способствовал также красивый строй коммунаров со знаменем, оркестром и различными атрибутами, которым они украшали свои «общеколлективные движения» (общее собрание в коммуне, праздники и т. п.). Вся жизнь коммунаров была пронизана мажором, радостью, оптимизмом. Они жили интенсивной культурной жизнью (например, имели ежедневно 32 места в театрах Харькова).

□ Все управление жизнью коммуны осуществлялось самими детьми. Высшим органом в коммуне было общее собрание коммунаров, а главным органом управления — совет командиров. Советом командиров руководил секретарь. Коммуна была разбита на отряды по 10—15 воспитанников разного возраста. Отряд избирал командира, который после утверждения его на общем собрании имел все права начальника: ему беспрекословно подчинялись все члены отряда. Командир нес полную ответственность за состояние отряда и каждого его члена перед общим собранием, советом командиров и заведующим коммуной.

□ Жизнь коммуны была связана с окружающей жизнью. Эта связь осуществлялась через общественные организации коммуны (комсомол, пионерскую организацию), а также путем шефства. Коммуна взаимодействовала также с рабочими организациями и клубами. За восемь лет в коммуне побывали десятки тысяч гостей (рабочих делегаций, писателей, педагогов, делегатов общественных организаций), в том числе иностранных.

В дальнейшем идеи А. С. Макаренко о детском воспитательном коллективе получили развитие в теории и практике авторских школ (Ф. Ф. Брюховецкий, С. А. Калабалин, Э. Г. Костяшкин, В. А. Сухомлинский, А. А. Католиков и другие).



3. Школа адаптирующей педагогики (Е. А. Ямбург, Б. А. Бройде)

Под *адаптивной школой* ее авторы Е. А. Ямбург (заслуженный учитель РФ, директор многопрофильного комплекса № 109 г. Москвы) и Б. А. Бройде (заслуженный учитель РФ, директор учебно-воспитательного комплекса вариативного образования на базе средней школы № 26 г. Ярославля) понимают школу, которая обладает технологиями, позволяющими ей максимально приспособливаться, адаптироваться к каждому ученику.

При этом все учащиеся усваивают учебный материал (стандарт). В школе *адаптирующей педагогики*, несмотря на то что в ней учатся разные категории учащихся, в том числе дети с особыми образовательными потребностями (одаренные, нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении), ставится цель сохранить личность воспитанника при любых обстоятельствах его жизни.

Школа адаптирующей педагогики обеспечивает взаимное сближение, приятие, совместимость ребенка и школы. При этом *адаптация школы к ребенку*, к его возрастным и индивидуальным особенностям достигается системой дифференциации учебно-воспитательного процесса, предусматривающей разнообразие уровней и вариантов содержания и методов образования. *Адаптация ребенка к школе* обеспечивается тем, что его признают субъектом обучения, опосредованно воздействуют на него через родителей, а также всем комплексом социальной, экономической, психологической и педагогической поддержки. В случае необходимости школа осуществляет *компенсирующее обучение*, создавая вокруг ребенка реабилитирующее пространство, в котором компенсируются недостатки школьного образования, семейного воспитания, устраняются нарушения работоспособности и произвольной регуляции деятельности, охраняется и укрепляется физическое и нервно-психическое здоровье ребенка. *Адаптация выпускника к жизни* осуществляется через систему профессиональной и социально-бытовой ориентации, социального закалывания.

Раскроем ведущие концептуальные идеи (принципы) адаптивной школы (см. схему 143).

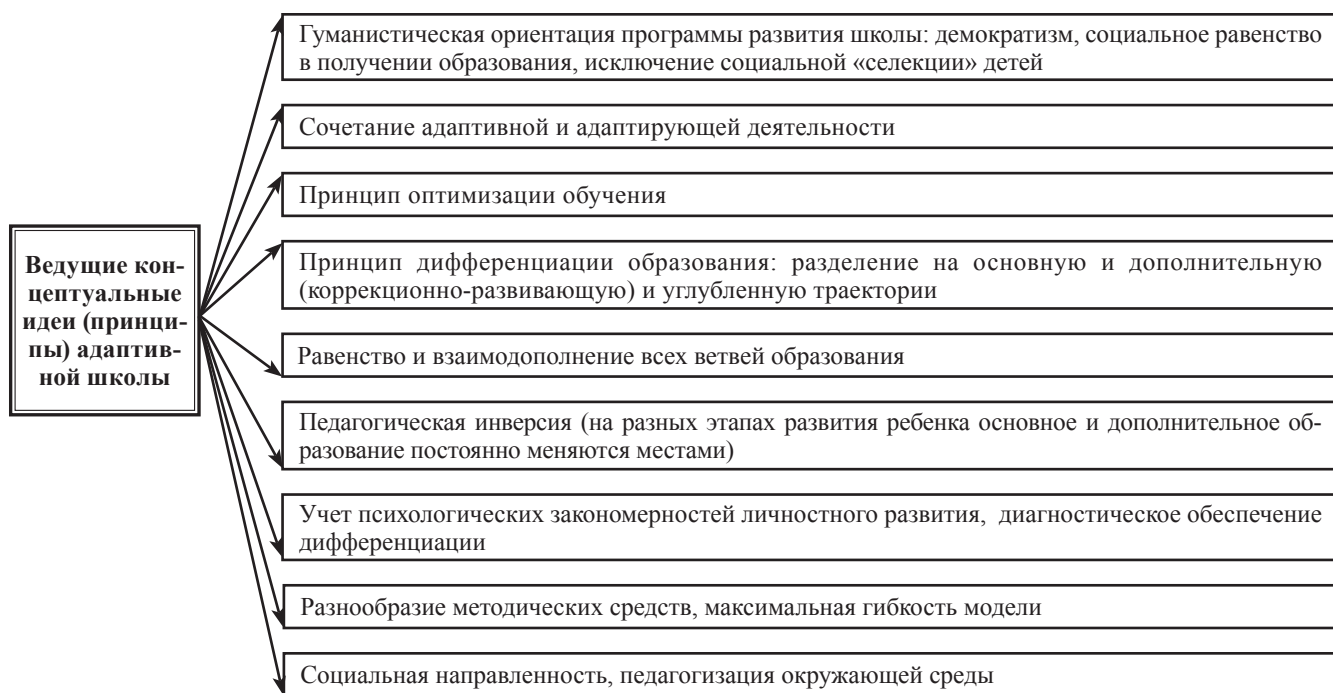


Схема 143

Разнообразные программы обучения строятся с учетом требований государственных образовательных стандартов к знаниям, умениям и навыкам учащихся.

Идея дифференциации обучения по уровню развития детей организационно реализуется в виде трех учебных потоков-траекторий, построенных по вертикали от первого класса начальной до выпускного класса средней школы (см. схему 144). Каждая траектория имеет ряд разветвлений, подуровней и вариантов.

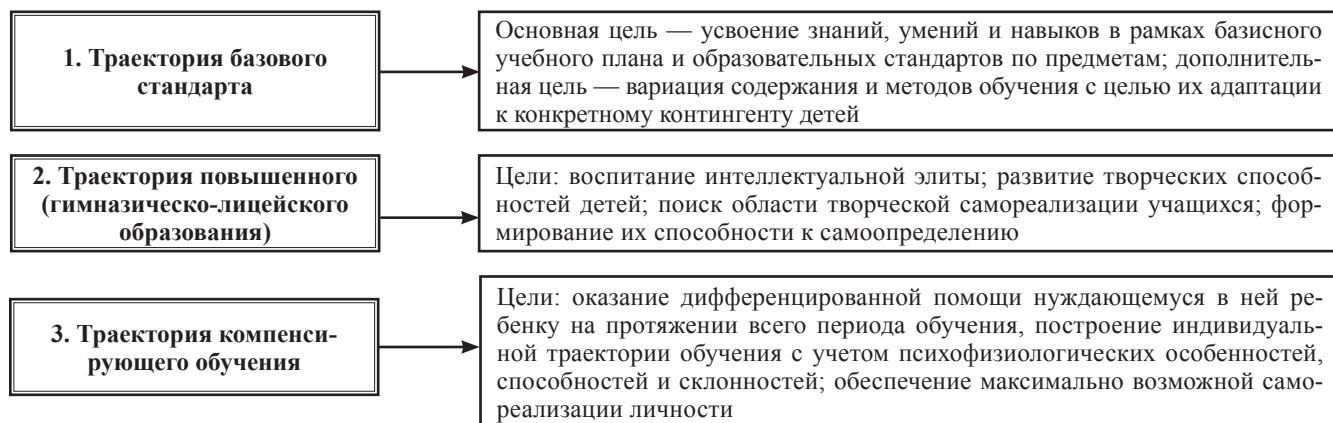


Схема 144

Система дифференциации в учебно-воспитательном процессе предполагает:

- добровольность и свободный выбор ребенком варианта образования;
- помощь ребенку в самоопределении и поиске своих задатков и способностей;
- возможность исправления ошибок в выборе ребенка, миграции его с одного варианта (траектории) обучения на другой.

Образовательная модель адаптивной школы представлена основными и сопутствующими модулями (см. схему 145).

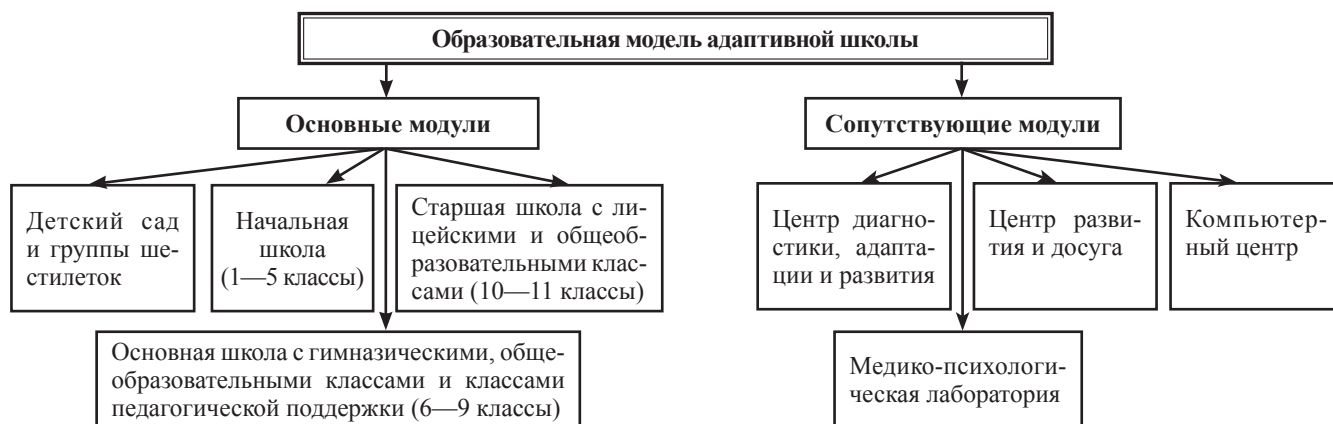


Схема 145

В работе детского сада реализуются индивидуальный подход, акценты на самостоятельность детей и их разностороннее (интеллектуальное, эмоциональное, волевое и т. д.) развитие; адаптация учебного материала (учебной программы) к потребностям каждого ребенка; крайне редкие перегруппировки детей.

Для учебно-воспитательного процесса в начальной школе характерно: изучение всех предметов в группах «смешанных способностей»; порционное изучение учебного материала учащимися; проведение диагностических тестов после усвоения базовой учебной единицы с целью выявления его успешности; индивидуальная или групповая работа в период коррекции; одновременное начало изучения новой базовой единицы; постоянная забота педагога о гуманном характере взаимоотношений учащихся и благоприятном рабочем климате.

Главная цель основной школы — создание системы разноуровневого дифференцированного обучения. Внутренняя дифференциация заменяется внешней. В основной (базовой) школе решаются следующие задачи: отбор, разработка и модификация содержания образования в классах повышенного уровня (гимназических); углубление линии коррекционно-развивающего обучения с учетом специфики основной школы в классах педагогической поддержки; углубление внутренней дифференциации обучения в общеобразовательных классах.

В старшей школе реализуется «отборочно-поточная» модель. В ней занимаются учащиеся, нацеленные на обучение в вузе.

Наряду с технологией дифференцированного обучения в школе адаптирующей педагогики применяются и другие известные нам технологии и их элементы: технология полного усвоения знаний, педагогической поддержки (обучение без принуждения, основанное на интересе, успехе и доверии); использование опорных сигналов (ориентировочной основы действий); формулирование определений по установленному образцу, применение алгоритмов; взаимообучение, диалогические методики; комментированные упражнения (по С. Н. Лысенковой), разделение сложного задания на составляющие и т. д.



4. Школа самоопределения (А. Н. Тубельский)

Автор концепции «Школы самоопределения» (средняя школа № 734, г. Москва), директор этой школы с 1985 года А. Н. Тубельский (1940—2007) — президент «Ассоциации демократических школ» (Россия), кандидат педагогических наук, заслуженный учитель Российской Федерации. В 1992 году по инициативе А. Н. Тубельского Министерством образования РФ и Московским Департаментом образования на базе общеобразовательной школы № 734 и детского сада № 869 было создано научно-педагогическое объединение «Школа самоопределения», которое в числе первых в России встало на путь поиска демократических перемен в сфере образования.

В основе концепции «Школы самоопределения» лежит идея о том, что главная задача человека — максимально реализовать свою человеческую сущность, индивидуальность, стать самим собой («тем, что я есть») и тем самым исполнить свое всеобщее и индивидуальное предназначение, реализовать заложенные в нем возможности. Отсюда следуют целевые ориентации «Школы самоопределения», которую иначе называют «Школой индивидуального развития» (см. схему 146, с. 128).

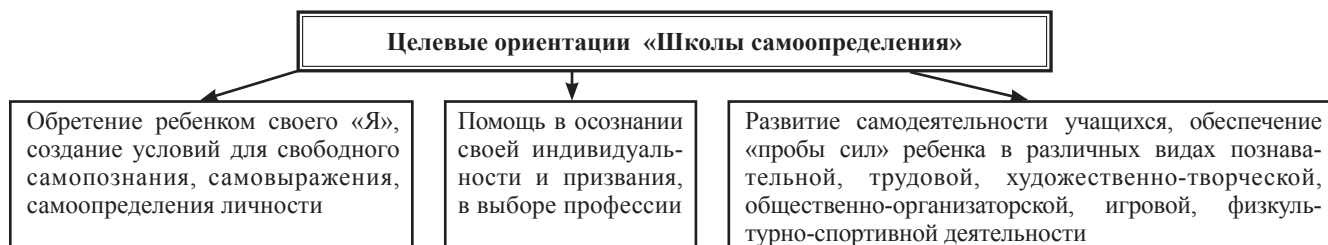


Схема 146

В соответствии с этими целевыми ориентациями в содержание образования наряду с учебными программами включаются: постепенное формирование образа своего «Я», овладение средствами и способами для развития своей индивидуальности, опытом их применения. Основу указанных средств и способов составляют универсальные умения (могут быть применены в познании, освоении и преобразовании нескольких образовательных областей, разных сфер деятельности), на базе которых только и возможна действительная реализация компетентностного подхода.

Работа школы в экспериментальном режиме позволила выявить условия реализации концепции «Школы самоопределения», достижения ее целевых ориентаций (см. схему 147).

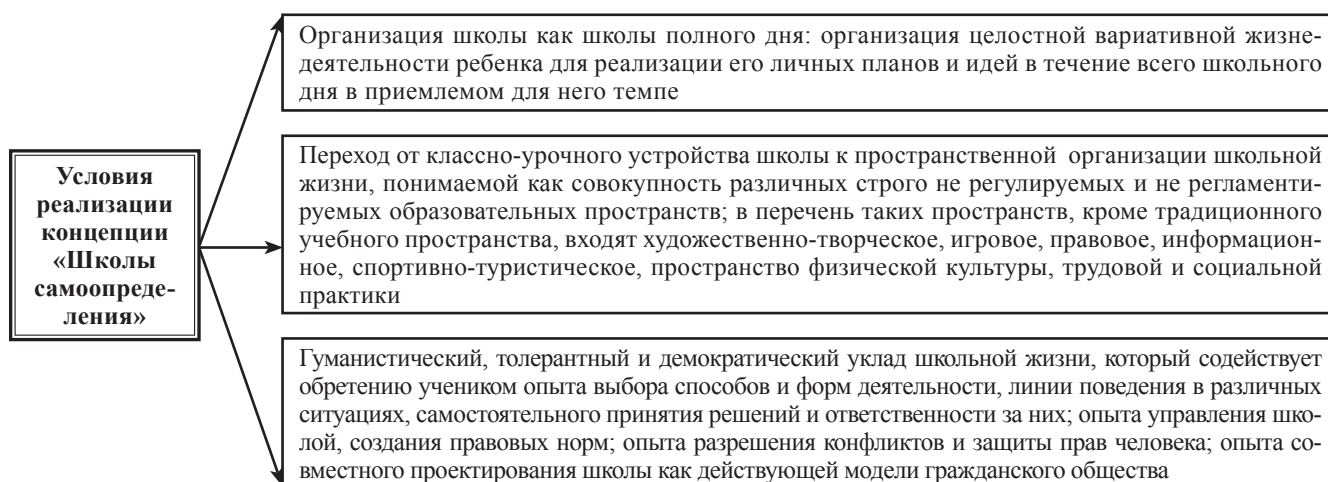


Схема 147

При соблюдении этих условий ребенок становится субъектом своего образования:

- не только «присваивает» содержание учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта;
- регулирует свою познавательную деятельность на основе рефлексии процесса этой деятельности и ее результатов;
- имеет желание и возможность регулировать образовательный процесс на учебных занятиях в своем классе, в школе в целом.

Субъектность учащихся дает им возможность двигаться в направлении осознания собственного Я-образа, собственных жизненных и образовательных целей и позволяет им выстраивать собственное образование на основе индивидуальных образовательных траекторий.

Рассмотрим, как охарактеризованные выше условия создаются в НПО «Школа самоопределения». Возможность выбора в школе распространяется на определение содержания образования (выбор предметов, тем и способов работы), на выбор учителя, индивидуального темпа обучения, видов внеурочной деятельности, варианта и способа поведения. Ученика привлекают к постановке личных целей и задач образования, учитывается его личный опыт, стиль и способности, а также признается право ребенка на собственное личностное отношение к происходящему. В основе оценки ребенка находится не столько отметка учителя, сколько самооценка процесса своего образования, рефлексия и деятельностная взаимооценка всех субъектов образования. Учителями школы разработана система форм оценивания, самооценивания и взаимооценивания (см. схему 148, с. 129).

Подростки, учителя и родители открыто участвуют в создании норм и правил совместной жизни как системы договоров между ними (в школе имеется школьная Конституция и сообща придуманные школьные законы и положения). Так формируется чувство причастности к организации жизни школы. Управление школой носит демократический государственно-общественный характер, так как каждый участник образовательного процесса может влиять на принимаемые решения как лично, так и через систему существующих в школе объединений и организаций. Важной чертой школьного уклада является система ключевых дел (школьные праздники, избирательные кампании, зимние и летние лагеря, деловые игры, проекты, важные для сохранения школьных традиций и для создания атмосферы общего дома). Ежегодно в качестве ключевых дел проводятся мероприятия: «Лицей», «Новый год», «День рождения школы», «Деловая игра», «Фестиваль творчества». Разновозрастные учебные группы, лаборатории, клубы, кружки, школьные научные, коммерческие общества работают в рамках «школы полного дня».

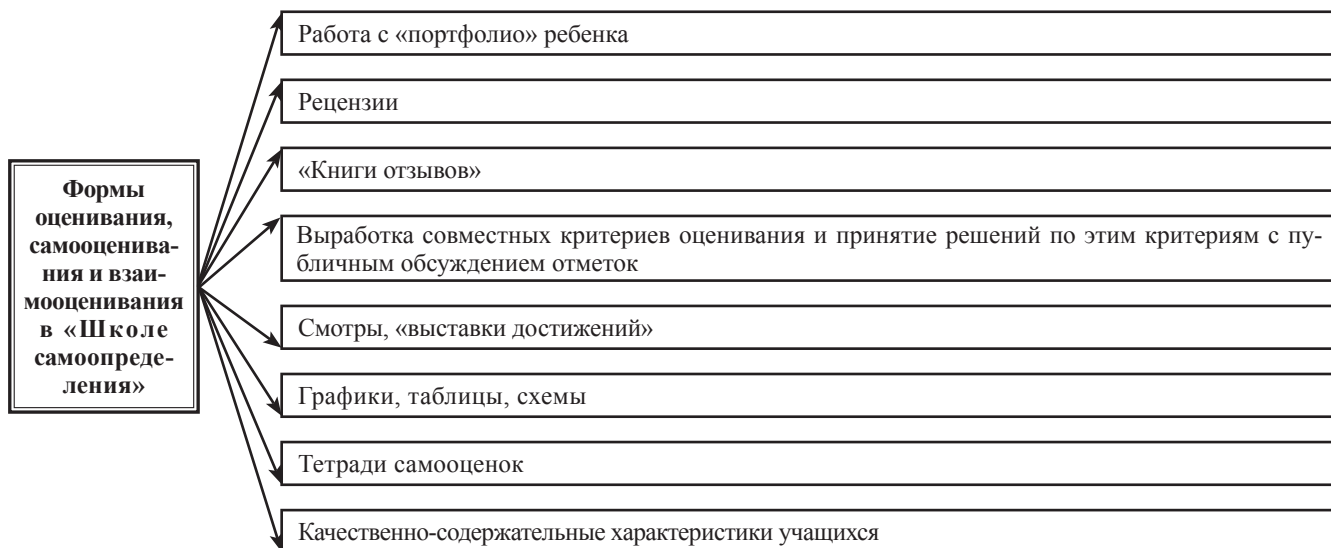


Схема 148

Учебно-воспитательный процесс организуется в виде «погружений», когда в течение нескольких дней изучается только один предмет, причем тема, виды работ, критерии оценки продвижения и форма зачета вырабатываются детьми вместе с учителем. Другой формой учебного процесса является мастерская или студия, которой руководит учитель или приглашенный специалист. В них преимущественно осуществляется передача способов научной, трудовой, художественно-творческой и другой деятельности от мастера к ученику.

В *начальной школе* (трех-, четырех-, пяти- или шестилетней) идет освоение общекультурных навыков чтения, письма, счета в индивидуальном для каждого ребенка темпе, при этом особое внимание уделяется средствам выражения своего опыта, чувств, интересов. Создаются условия для развития процессов понимания и рефлексии, умения выстраивать собственную деятельность. Учебный процесс строится на основе целостной жизнедеятельности учащихся, при этом основной формой становятся коллективные детско-взрослые игровые образовательные проекты.

В *основной школе* применяются такие формы обучения и воспитания, которые обеспечивают максимально возможное разнообразие проб ребенка в самых разных видах деятельности на основе индивидуальных и коллективных образовательных проектов и пространственной организации школы. Например, один день в неделю посвящается трудовой подготовке: учащиеся сами определяют виды деятельности, которыми хотят овладеть (изготовление изделий из дерева, металла; шитье и конструирование одежды; кулинария; художественные ремесла; программирование; библиотечное дело; воспитание дошкольников и т. п.). Через два месяца мастерскую можно сменить. Таким образом, в течение нескольких лет подросток может попробовать себя в разных видах труда.

Для *старшей школы* (10—11-е классы) свойственно профильное обучение, организованное не на основе профильных классов, а на основе индивидуальных образовательных программ каждого учащегося. Лучшим ученикам педсовет предоставляет возможность свободного посещения уроков. В старших классах введена зачетная система: все пройденные темы должны быть сданы в конце четверти. Для желающих сдать учебный материал экстерном введены так называемые «интенсивы», где за короткое время можно освоить государственный минимум. Новации в школе внедряются и в настоящее время.



5. Школа-парк (М. А. Балабан)

Школа-парк (парк-школа) — образовательная система, автором российского варианта которой является известный российский педагог, координатор международной программы EPOS (Educational park of open studios) М. А. Балабан (1927—2005). Ее экспериментальная апробация была проведена двумя экспериментальными площадками: «Школой самоопределения» (в 1995—2007 годах; А. Н. Тубельский), а также школами № 95 и № 19 г. Екатеринбурга (в 1993—2003 годах; А. М. Гольдин).

Целевые ориентации технологии «школа-парк» заключаются в развитии личности на уровне ее наивысшего индивидуального потенциала; увеличение членораздельности, или «фрактальности» (О. М. Леонтьева) индивидуальной картины мира каждого учащегося. Раскрытием концептуальные основы «школы-парка» (см. схему 149, с. 130).

Можно отметить также еще ряд особенностей образовательного процесса в парке-школе. Состав учащихся в студии на каждом занятии является переменным и разновозрастным. Он заранее известен учителю только в том случае, если студия будет работать в закрытом режиме. Во всех других случаях любой ребенок может подключиться к работе студии или выйти из нее в любой момент времени. Поэтому в студии применяются методы обучения, которые можно реализовать в условиях разновозрастного состава и свободы входа в студию и выхода из нее.

Основными способами работы в студии являются: активное молчание, направляемое чтение, антиципационное чтение, неспецифическое чтение, неспецифическая классификация, модальная классификация, лабораторные туры, обзорное чтение, обращенное чтение, обращенный пересказ, метод проектов. В парке-школе перспективное

планирование традиционной школы заменяется ретроспективным анализом, так как учитель не может написать заранее «план урока», а итоги работы учащихся, их личные учебные достижения фиксируются учителем после занятия. В парке-школе все виды контроля знаний заменяются резюме личных достижений учащегося в студиях, которые не являются отметками и оценками в традиционном понимании. Итоговая аттестация проводится традиционно в соответствии с законодательством.

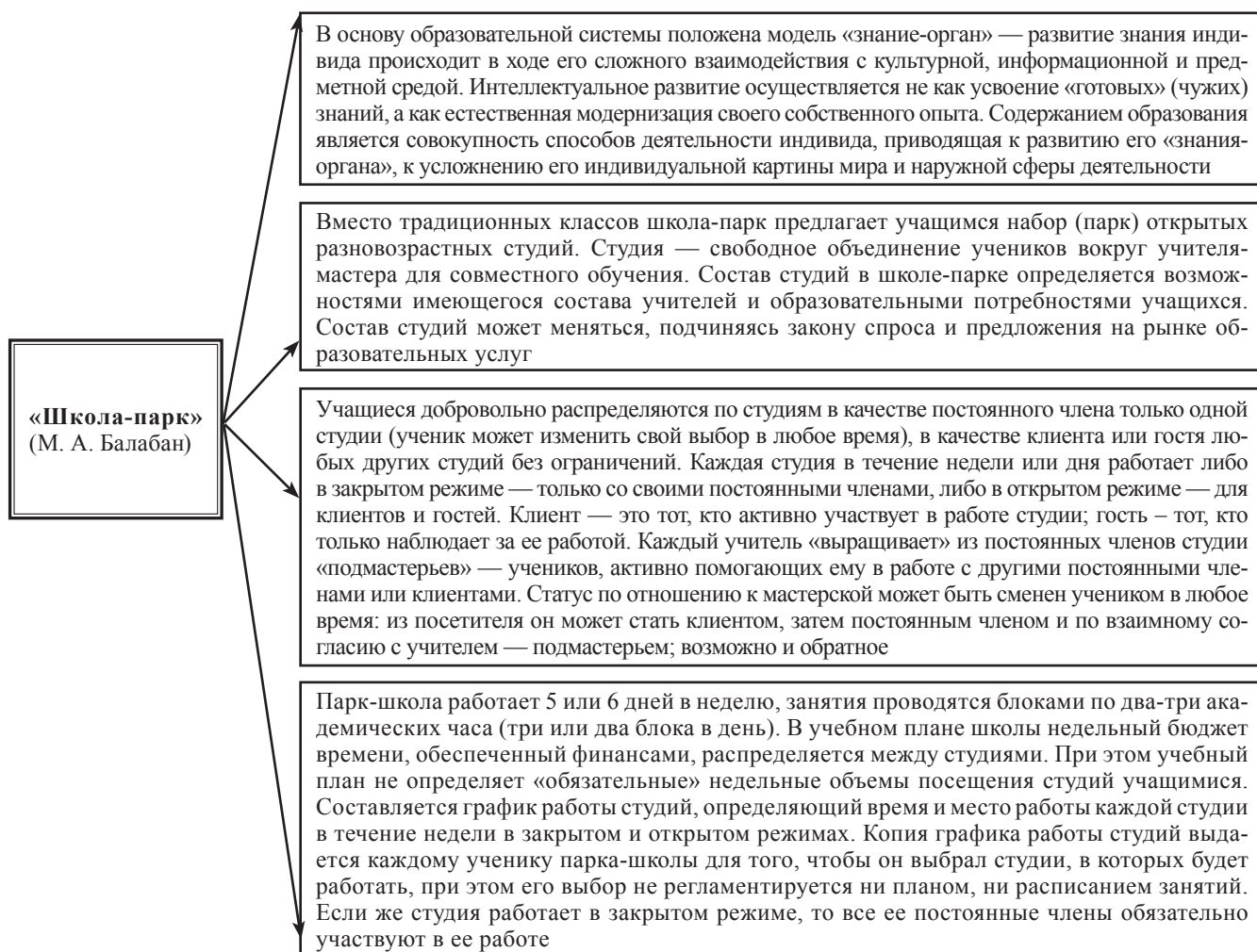


Схема 149

Результаты экспериментальной апробации образовательной системы «школа-парк» О. М. Леонтьевой и А. М. Гольдиным показали, что ее выпускники успешно проходят стандартные процедуры итоговой аттестации и продолжают свое образование в вузах, и, следовательно, школа-парк имеет право на существование и развитие наряду с классно-урочной системой.



6. Агрошкола (А. А. Католиков)

В последние десятилетия наблюдалось снижение внимания к проблеме трудового и политехнического воспитания в общеобразовательной школе. Тем ценнее опыт школ, осуществляющих в современных условиях технологии трудового и политехнического образования, соединения обучения с производительным трудом. Эти школы выступают на общем фоне как альтернативные, авторские.

К таким образовательным учреждениям относится агрошкола-интернат (первоначально школа-интернат для детей-сирот) в г. Сыктывкаре (Республика Коми, Россия), которую с 1973 по 1996 год возглавлял талантливый педагог-новатор, народный учитель СССР А. А. Католиков. Под его руководством педагоги интерната начали разрабатывать принципиально новые модели воспитания и развития детей-сирот в различных видах деятельности. С 1993 года агрошкола является экспериментальной площадкой Института профессионального самоопределения РАО. Цель научно-экспериментальной работы — поиск наиболее эффективных средств развития воспитанников интернатов, их психологической реабилитации, социальной адаптации, совершенствование методов подготовки воспитанников к сельскохозяйственному труду.

Еще в 1966 году при интернате было создано учебно-опытное хозяйство «Межадорское», расположенное в 70 километрах от города в живописном сосновом лесу, на берегу реки. Здесь дети отдыхали во время каникул и выращивали овощи, цветы, проводили сельскохозяйственные опыты. Со временем «Межадорское» превратилось в современное многопрофильное сельскохозяйственное предприятие, располагающее более 200 гектарами земли, большим парком многопрофильной сельскохозяйственной техники, животноводческими фермами, теплыми корпусами для круглогодичного проживания детей, комплексом спортивных сооружений.

В настоящее время помимо учебно-опытного фермерского хозяйства агрошколы располагает комплексом городских зданий. Это жилые корпуса, учебный корпус, зоосад для сельскохозяйственных животных, оранжерея, плавательный бассейн, сауна, зал тренажеров, медицинское отделение с физиотерапевтическим кабинетом и водолечебницей. В структуре агрошколы имеются дошкольное отделение, начальная и средняя школы. В ней живут и учатся дети от трех до восемнадцати лет.

Цель агрошколы — обеспечить разностороннее развитие детей и подготовить их к активной самостоятельной жизни. Для достижения этой цели агрошколы решает комплекс задач (см. схему 150).

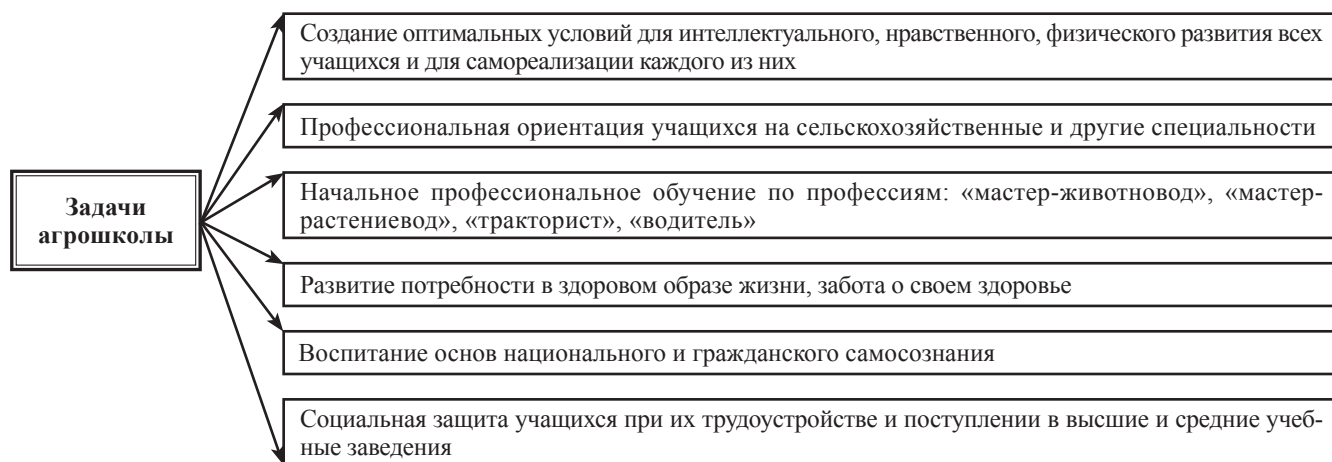


Схема 150

В соответствии с целями и задачами агрошколы определялись основные направления и формы ее инновационной деятельности (см. схему 151).

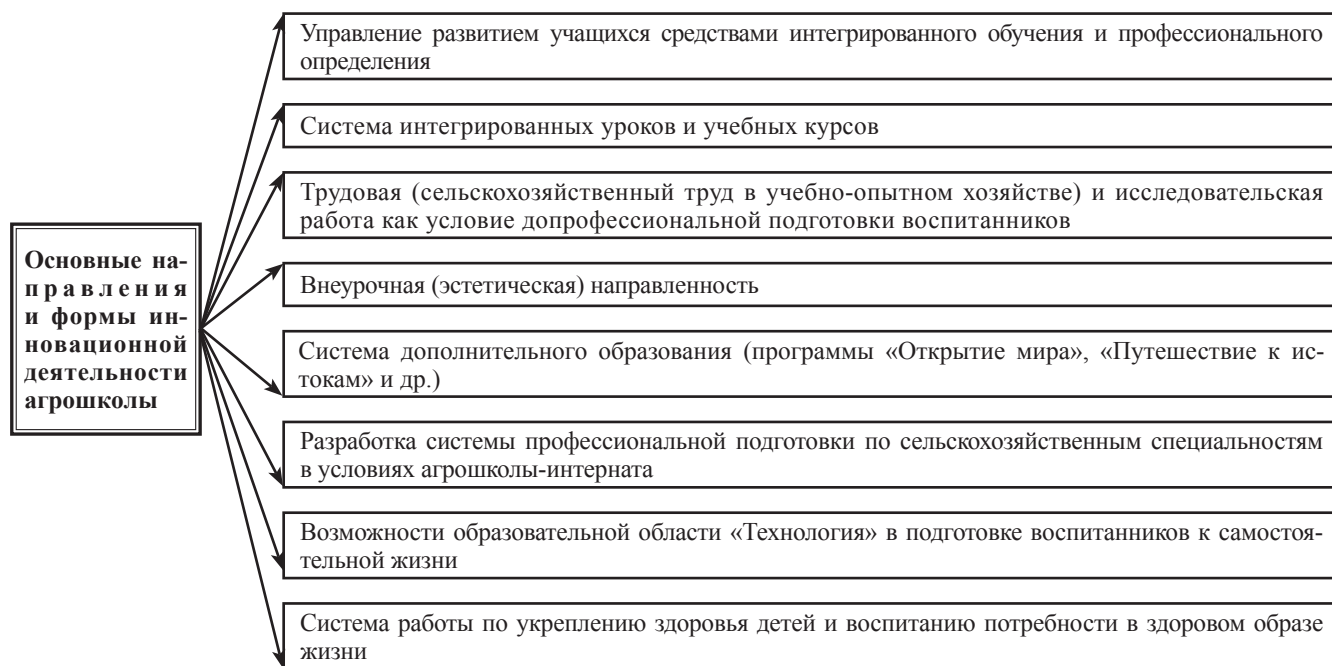


Схема 151

Основным элементом воспитательной системы агрошколы, стержнем всего учебно-воспитательного процесса является сельскохозяйственный труд. Для каждой возрастной группы детей подбираются виды работ, соответствующие их физическим возможностям и интересам. Ежегодно составляется план проведения весенне-летних работ и уборочной кампании, планируются и основные показатели: урожайность, продуктивность животных и др. За группами детей закрепляются участки работ и распределяются конкретные обязанности. В хозяйстве работают и взрослые сотрудники: агроном, зоотехник и т. д. Они решают проблемы, требующие специальных знаний. Однако воспитанники являются полноправными хозяевами в своем учебно-опытном хозяйстве. В основе организации их труда лежит система ученического самоуправления. Первичные детские коллективы организованы по принципу разновозрастных бригад (отрядов), действующих на основе общих дел и забот.

Бригадир избирается на собрании бригады и входит в совет бригадиров (командиров). У каждой бригады свой выпелл, эмблема и песня. В разновозрастной бригаде каждый ребенок — член какой-либо общешкольной комиссии, в которой он представляет свою бригаду. Таким образом, каждый проходит школу руководства и управления. В школе действует также совет чести.

Совет бригадиров, в частности, распределяет трудовые задания, подводит итоги работы за день, начисляет зарплату с учетом объема и качества выполненной работы. Каждая бригада, имея самостоятельный участок работы, в каком-то звене обязательно пересекается с трудовыми делами других бригад (принцип пересеченности в трудовых поручениях бригад).

Юннаты агрошколы принимают активное участие в сортоиспытании и сортоизучении сельскохозяйственных культур, районировании новых сортов, обеспечивают горожан высококачественной сортовой рассадой. На базе своего учебно-опытного хозяйства под руководством ученых-биологов Коми научного центра РАН воспитанники агрошколы проводят исследовательскую работу, результаты которой внедряются в практику сельского хозяйства республики.

Воспитательная система на основе совместного сельскохозяйственного труда позволяет включать учащихся в экологическую деятельность: охрана природы в лесном заказнике, санитарная рубка леса, высадка саженцев кедра, работа отрядов «голубого» и «зеленого» патрулей и т. д.

Важнейшим элементом воспитательной системы А. А. Католикова является целенаправленное экономическое воспитание детей, основная цель которого — вовлечь учащихся в реальные экономические взаимоотношения, воспитать у них бережливость, подготовить к самостоятельной жизни. В 1993 году в агрошколе была введена система экономического стимулирования труда и учебы воспитанников, которая стала неотъемлемым элементом учебно-воспитательного процесса агрошколы. При совете агрошколы был создан школьный банк в составе расчетной группы, экономического бюро и контрольной комиссии, которые укомплектовывались воспитанниками. Была разработана документация банковского учета: лицевые счета и чековые книжки для каждого воспитанника, начиная с пятого класса. Установлены формы оплаты труда учащихся на различных работах, а также те статьи, по которым премируются воспитанники (учение без двоек, успехи в конкурсах, спортивных мероприятиях), и статьи вычетов. Доход каждого учащегося складывается прежде всего из заработков в летний период, а также за работу на различных объектах в городе, за счет стипендий, назначаемых за хорошее учение, и премий. Вычеты производятся за порчу и утрату имущества, недобросовестное отношение к учению, нарушение дисциплины. Здесь есть элемент игры: большую часть заработанного воспитанники получают в «условных денежных единицах» — деньгах агрошколы, которые они могут потратить на школьных ярмарках, приобретая сладости, одежду и обувь. Определенную часть заработанного учащиеся получают в реальных деньгах, которые они тратят во время экскурсий или сохраняют на своих счетах до окончания школы. Сам А. А. Католиков рассматривал деньги как средство воспитания, требующее умного применения.

В тематические планы учителей агрошколы входят уроки, на которых содержание общеобразовательных предметов интегрируется с сельскохозяйственными спецкурсами. Еще одна особенность организации учебно-воспитательного процесса в агрошколе — обучение по схеме «урок-самоподготовка»: 45 минут — урок, 5 минут — перемена, 20 минут — самоподготовка под руководством учителя. Ежедневно бывает четыре таких урока, соединенных с самоподготовкой. У старшеклассников предусмотрена часовая самоподготовка по одному предмету вечером. За счет такой организации учебного процесса появились дополнительные возможности для эстетической деятельности (занятия рисованием, музыкой, танцами (по выбору)). В агрошколе действуют многочисленные кружки, клубы, студии, детские художественные коллективы (например, духовой оркестр и ансамбль ложечников).

Результатом многолетнего труда всего коллектива воспитателей является индивидуальный подход к каждому воспитаннику, основанный на психолого-педагогическом мониторинге. Не менее важной задачей, чем обучение, А. А. Католиков считал формирование навыков здорового образа жизни, физическое воспитание. Ослабленное здоровье — неизбежный спутник сиротства. Педагоги школы считают, что невозможно эффективно обучать и воспитывать больного ребенка. В интернате организована собственная мини-поликлиника с физиотерапевтическим кабинетом, ингалятором, лечебными ваннами. Оздоровлению детей способствуют посильный физический труд в экологически чистом районе; многочисленные спортивные мероприятия, проводимые в летний период (регулярные купания, игры и состязания, лодочные походы, русская баня). Зимой дети регулярно посещают сауну, плавательный бассейн, зал тренажеров.

Определенное значение придают педагоги агрошколы развитию навыков свободного общения. Это направление работы реализуется в интернате как через систему специально разработанных воспитательных мероприятий, тренингов, так и путем предоставления воспитанникам возможности выйти за рамки ограниченного круга общения в интернате. Многолетние дружеские отношения связывают воспитанников агрошколы с ветеранами войны и труда, со сверстниками, живущими в других интернатах, и другими.

Во многих странах мира агротерапия как вариант трудотерапии является одним из основных направлений социальной и медицинской реабилитации детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, технологией их социализации и интеграции в общество. Агрошколу А. С. Католикова можно отнести к таким технологиям.



6. Школа «Экология и диалектика» (Л. В. Тарасов)

Модель школы (технология) «Экология и диалектика», разработанная ученым-педагогом Л. В. Тарасовым, прошла успешную апробацию в ряде школ России, Украины, Казахстана в 1989—1999 годах. С 2000 года в школах Украины отрабатывается технология «Экология и развитие», имеющая эколого-естественно-математическую направленность. В ее основе лежат апробированные десятилетней практикой в рамках технологии «Экология

и диалектика» новые подходы к содержанию и методам обучения с использованием учебников принципиально нового типа. Целевые ориентации и концептуальные основы школы «Экология и диалектика» определяются ее названием (см. таблицу 47).

Таблица 47

Термин «экология» в названии школы	Термин «диалектика» в названии школы
<p>Подчеркивает ориентацию учебно-воспитательного процесса на проблемы, которые предстоит решать человечеству. Все содержание образования в школе перестраивается с точки зрения экологического императива: человек — часть природы; он должен бережно относиться ко всему живому и неживому окружающему миру (к людям, животным, растительному миру, к планете в целом).</p> <p>Экологический императив предполагает императив нравственный: выдвигание на передний план моральных ценностей, духовное развитие личности, гуманизацию общества и т. п. Все это реализуется в школе через единство естественнонаучного, гуманитарного и эстетического образования</p>	<p>Подчеркивает ориентацию школы на развивающее обучение, на раскрытие диалектики реальных взаимосвязей в природе и обществе. При этом задачами развития выступают развитие восприятия, воображения, разных форм мышления, памяти. Особое внимание уделяется развитию диалектического и, в частности, вероятностного мышления, эмоциональной сферы учащихся, развитию творческой личности. Ученик движется от овладения формальной логикой к умению оценивать и выбирать варианты, а затем к умению искать и находить самостоятельные решения, просчитывать вероятность. Этим он подготавливается к жизни в реальном мире, построенном на вероятности. В школе решается задача формирования разнообразных умений детей: художественных (рисование, лепка, игра на музыкальных инструментах, пение, танец и т. д.); трудовых (работа в саду, на огороде, несложный ремонт мебели, одежды, электроприборов, приготовление пищи и т. п.); умений работы с компьютером</p>

Новизна рассматриваемой модели школы заключается в последовательном использовании в учебном процессе *интегративно-гуманитарного подхода*, суть которого в проецировании знания на личность ученика, в разрушении барьеров между предметами, обеспечении экологизации всех предметов и учебно-воспитательного процесса в целом. Данный подход реализуется посредством выполнения принципов школы «Экология и диалектика» (см. схему 152).



Схема 152

В данной модели школы были радикально перестроены содержание и методы образования. В частности, в учебном плане школы была реализована новая концепция естественно-математического образования (см. таблицы 48, 49):

□ предусматривается глубокое профилирование в 10—12-х классах на основе заверченного базового образования;

□ математика в 5—6-х классах представлена двумя параллельно изучаемыми предметами: «Геометрия окружающего мира» и «Число и функция в окружающем мире»; из первого вырастает базовый курс геометрии (7—9-е классы), а из второго — базовый курс алгебры (7—9-е классы);

□ образовательная отрасль «Человек и мир» на начальной ступени представлена двумя учебными предметами: «Я — человек» (1—4-е классы) и «Окружающий мир» (1—4-е классы);

□ природоведение (естествознание) в 5—6-х классах представлено двумя интегративными предметами: «Микромир и Вселенная» (5 класс) и «Природа Земли: прошлое, настоящее, будущее» (6 класс);

□ выше перечисленные интегративные предметы подготавливают как в содержательном, так и в мотивационном плане синхронное изучение в 7—9-х классах базовых курсов «Физика», «Химия», «Биология», «География и экология»;

□ предусматривается интегративный предмет «Закономерности окружающего мира» в 7—12-х классах, являющийся «стержнем» технологии «Экология и диалектика»; этот предмет выстроен в виде трех ступеней: «Случайность, необходимость, вероятность» (7—8-е классы), «Вероятность в современном обществе» (8—9-е классы), «Эволюция естественнонаучного знания» (10—12-е классы).

Таблица 48

Начальная ступень			
1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Моя первая математика			
Я — человек:			
Человек красивый	Сотвори себя (анатомия и физиология)	Сотвори себя (психология)	Все остается людям
Окружающий мир:			
Красота и симметрия	Времена года	Родной край	Родная планета
1 класс	2 класс	3 класс	4 класс

Таблица 49

Базовая ступень					Профильная ступень
5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс	10—12 классы
Геометрия окружающего мира		→	Геометрия		Профилирование
Число и функция в окружающем мире		→	Алгебра		
Природоведение (естествознание):		→	Физика		
Микромир и Вселенная	Природа Земли: прошлое, настоящее, будущее	→	Химия		
		→	Биология		
		→	География и экология		
		Закономерности окружающего мира:			Эволюция естественнонаучного знания
		Случайность, необходимость, вероятность	Вероятность в современном обществе		
5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс	10—12 классы

Многопрофильный лицей на старшей ступени школы вырастает естественным путем из начальной и средней ступеней, а не создается за счет конкурсного отбора. Иначе говоря, лицеистов готовят с первого класса. Технология «Экология и диалектика» использует в комплексе многие инновации (идеи и технологии) в педагогике. Широко применяются в школе Л. В. Тарасова методы развивающего, проблемного обучения, а также игра, драматизация, визуализация, синектика, юмор, инсайт, творчество и другие методы, позволяющие обучать школьников в поисковом режиме.

Технология «Экология и диалектика» предлагает принципиально новую концепцию школьных учебников и, как следствие, модернизацию роли учителя в учебном процессе. Традиционные учебники нацелены на то, чтобы стать своеобразными «сценариями» уроков, проводимых учителем в классе, они пишутся «под учителя» и в его отсутствие фактически не работают. Новые же учебники, по убеждению Л. В. Тарасова, должны быть в значительной мере «самоучителем» для учащихся, должны писаться «под ученика», быть для него «лично-значимыми». Учитель в этом случае приходит к ученику со своим поурочным планированием и систематизирует информацию, почерпнутую учеником из данного учебника и, возможно, других источников.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте содержание понятия «авторская школа». Назовите отличительные черты (критерии) авторских школ.
2. Каковы основные положения педагогической концепции А. С. Макаренко, разработанной и апробированной им в школе-коммуне? Проиллюстрируйте их примерами из жизни коммунаров.
3. Каким образом в школе адаптирующей педагогики обеспечивается адаптация школы к ребенку и адаптация ребенка к школе?
4. Охарактеризуйте ведущие концептуальные идеи адаптивной школы. Как организационно реализуется в школе адаптирующей педагогики идея дифференциации обучения по уровню развития учащихся?
5. Укажите целевые ориентации «Школы самоопределения» и условия их достижения.
6. Докажите, что в научно-педагогическом объединении «Школа самоопределения» ученик становится субъектом своего образования. Приведите примеры.
7. В чем заключаются принципиальные отличия школы-парка от классно-урочной системы обучения? Каковы особенности образовательного процесса в школе-парке?
8. Раскройте цели, задачи, основные направления и формы инновационной деятельности агрошколы А. А. Католикова. Охарактеризуйте ее как технологию агротерапии, социальной и медицинской реабилитации, интеграции в общество детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.
9. Каковы целевые ориентации и концептуальные основы школы «Экология и диалектика»?
10. Охарактеризуйте принципы, особенности содержания и методов образования в школе Л. В. Тарасова. Какую концепцию школьных учебников и роли учителя в учебном процессе предложил Л. В. Тарасов?

Глоссарий

▣ **Авторская школа** — образовательное учреждение (педагогическая система), в основе которой лежат нетрадиционные оригинальные идеи, концепции, подходы, принципы, содержание, технологии, проектируемые и эффективно реализованные автором (ученым, директором школы, педагогическим коллективом и другими) в педагогической практике.

ТЕМА 12

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ

Пора отказаться от того, чтобы другие думали за меня.

Пора воздержаться от того, чтобы думать за других.

А. А. Окунев



Основные вопросы

1. Сущностные характеристики альтернативных педагогических технологий.
2. Технология французских мастерских.
3. Вальдорфская педагогика Р. Штейнера.
4. Технология свободного труда С. Френе.
5. Технология саморазвития М. Монтессори.
6. Дальтон-технология.



Рекомендуемая литература

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. — Минск : Сэр-Вит, 2004. — С. 184—204; 223—227.
2. Капранова, В. А. Авторская школа / В. А. Капранова // Адукацыя і выхаванне. — 1997. — № 1. — С. 100—108.
3. Капранова, В. А. Авторская школа / В. А. Капранова // Адукацыя і выхаванне. — 1997. — № 4. — С. 102—107.
4. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори ; пер. с итал. С. Г. Займовский ; ред. А. И. Саченко. — СПб. ; Гомель, 1993. — 336 с.
5. Окунев, А. А. Как учить не уча / А. А. Окунев. — СПб. : Питер Пресс, 1996. — 448 с.
6. Педагогические технологии : учеб. пособие для студ. пед. специальностей / [под общ. ред. В. С. Кукушина]. — Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2002. — С. 233—237.
7. Селевко, Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. — М. : НИИ Школьных технологий, 2005. — 224 с.
8. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — С. 150—167.
9. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии : практический аспект / Е. И. Снопкова. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2004. — С. 62—68.
10. Френе, С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; под ред. Б. Л. Вульфсона. — М. : Прогресс, 1990. — 301 с.
11. Штейнер, Р. Методика обучения и предпосылки воспитания / Р. Штейнер. — М. : Изд. центр «Академия», 1994. — 175 с.



1. Сущностные характеристики альтернативных педагогических технологий

В поисках путей развития и совершенствования системы образования в педагогической науке и практике предлагается немало педагогических технологий. Понятие «альтернативная педагогическая технология» рассматривается исследователями (Г. К. Селевко и другие) в широком (нестрогом) и узком (строгом) смысле (см. схему 153, с. 136).

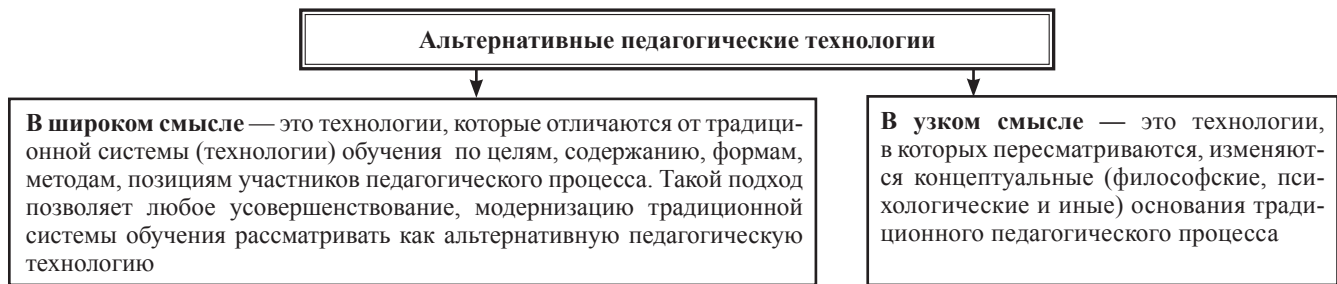


Схема 153

Например, альтернативой классно-урочной системе являются: отказ от ее организационных атрибутов и характеристик (деления на классы по возрастному принципу, обязательности посещения занятий, стандартов, учебных программ, экзаменов, отметок): деятельность разновозрастных групп и объединений; коллективная система обучения; уравнивая и другие виды дифференциации и индивидуализации; тесная интеграция образования с окружающим миром («открытые школы») и другое. Альтернативой игнорированию закономерностей развития ребенка, ограничению физического движения и общения детей на уроке, непосильной умственной нагрузке, которые свойственны традиционному обучению, будут технологии, учитывающие природосообразность как педагогический принцип. Согласно ему, воспитатель в своей деятельности опирается на факторы естественного, природного развития ребенка.

Альтернатива авторитарности, подчиненному положению ребенка по отношению к педагогу — педагогические технологии, реализующие концепцию свободного воспитания (Л. Толстой, М. Монтессори, К. Вентцель и другие). Рассмотрим альтернативные педагогические системы (технологии) в зарубежной педагогике (см. схему 154).

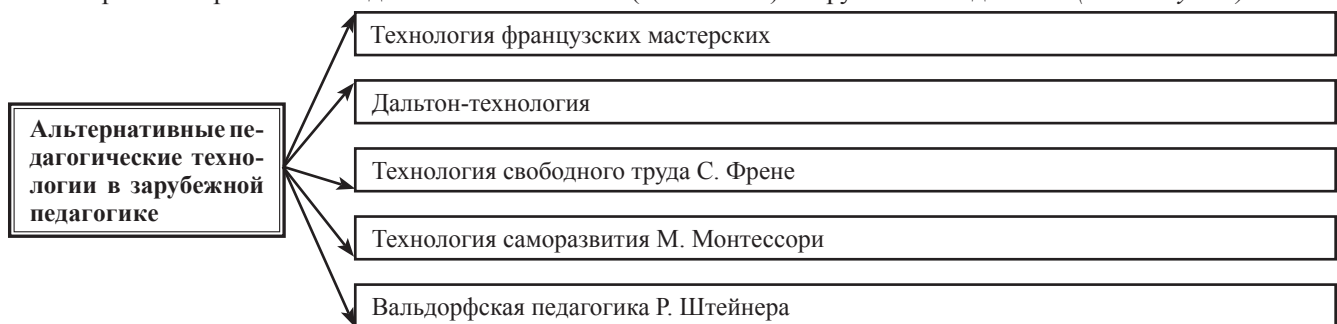


Схема 154

Эти педагогические системы (технологии) возникли в начале XX века в русле идей реформаторской педагогики как протест против традиционной педагогики с ее оторванностью от жизни, чрезмерным интеллектуализмом в обучении, ограничением активности и самостоятельности ученика. Философским основанием реформаторской педагогики были новые философские направления того времени: *антропософия, экзистенциализм, прагматизм* и др. Для них характерно новое осмысление сущности человека как единства телесного, душевного и духовного начал, отказ от авторитарного давления на личность в различных сферах жизнедеятельности, предоставление свободы нравственного выбора в сочетании с ответственностью за него, развитие свободной коммуникации.

Базис реформаторской педагогики составили три альтернативных подхода (см. схему 155).

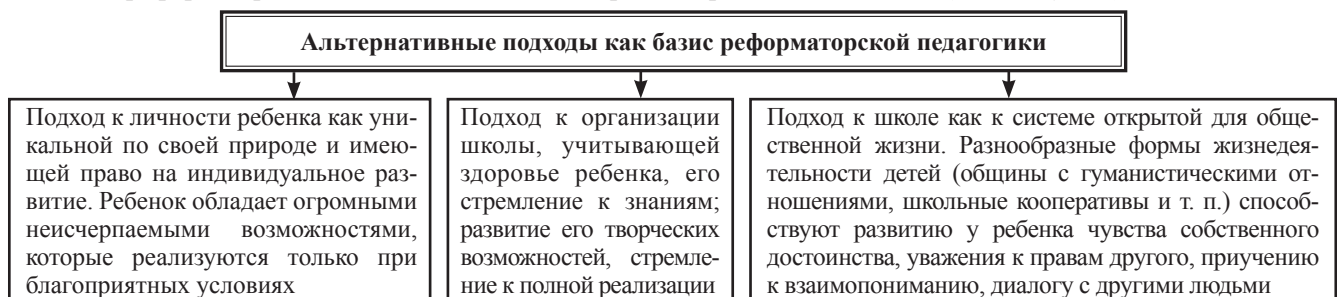


Схема 155

2. Технология французских мастерских

Технология французских (педагогических) мастерских основывается на идеях GFEN (Groupe français education nouvelle) — французской группы движения за новое образование. Это движение, объединившее философов, ученых, педагогов Франции, возникло более 70 лет назад. Теоретические основы технологии педагогических мастерских разрабатывали известные психологи и общественные деятели: Анри Валлон, Поль Ланжевен, Жан Пиаже и другие. Они сформулировали основные идеи технологии педагогических мастерских: ребенок должен сам добывать знания; все дети способны; труд ученика должен иметь смысл; дети любят работать руками; ребенок должен двигаться и др.

Целевые ориентации этой технологии: овладение знаниями, способами умственной деятельности; осознание учащимися закономерностей мира, самих себя и своего места в мире; формирование умений ставить и решать проблемы; развитие коммуникативной культуры, творческих умений; воспитание уверенности в своих творческих способностях. *Принципы,* в соответствии с которыми реализуется технология французских мастерских, характеризуют образовательный процесс и профессиональную позицию педагога («мастера») (см. схему 156).

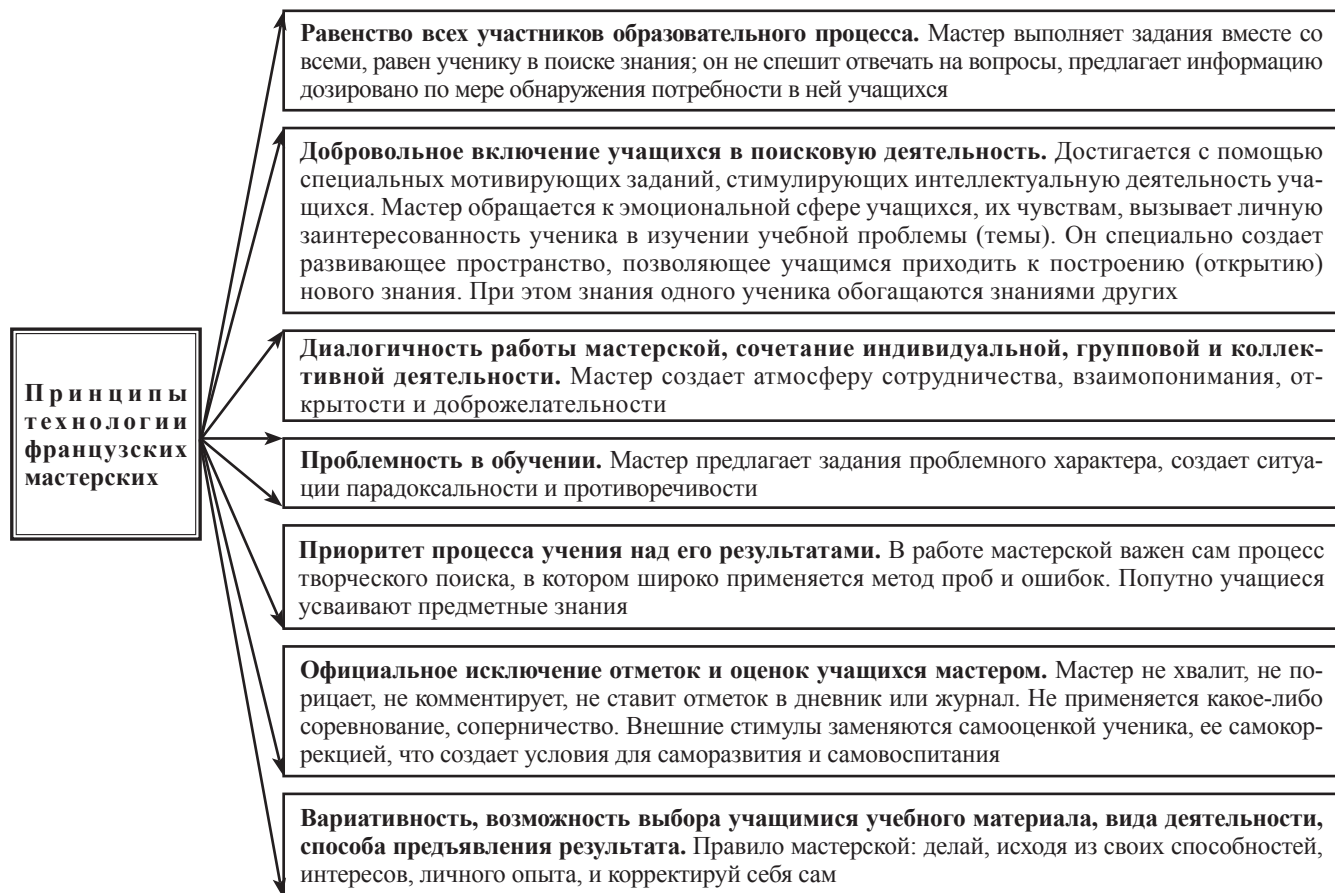


Схема 156

Существуют разные алгоритмы проведения педагогических мастерских. Вместе с тем можно выделить общие этапы их работы (см. таблицу 50).

Таблица 50

№ п/п	Название этапа	Характеристика этапа
1.	Индукция	Организация проблемной ситуации, создание эмоционального настроения, включение подсознания, сферы чувств, формирование личного отношения к предмету обсуждения. Достигается с помощью «индуктора» — задания (слово, образ, предмет, звук, мелодия, рисунок, текст, предмет и т. п.), стимулирующего творческую деятельность ученика, требующего от него опоры на субъективный опыт (чувства, ассоциации, воспоминания и т. п.), принятия независимого решения. Предпочтительны индукторы, создающие не учебные, а реальные проблемные ситуации. В этом случае мастер сам вовлекается в поисковую деятельность наравне с учениками
2.	Самоконструкция	Индивидуальная работа по решению проблемы: выдвижение гипотез, собственное решение, создание текстов, рисунков, выполнение проекта и т. п. Это может быть выполнение заданий, связанных с изучаемой темой или с организацией учебного процесса; создание собственных образовательных продуктов и др. Важно, что каждый участник мастерской выбирает свой способ выполнения задания, учебные материалы, темп работы
3.	Социоконструкция	Работа в парах, группах по выполнению заданий мастера. В результате создается общий продукт: вариант решения, проект, конспект, рисунок и т. п.
4.	Социализация (афиширование)	Общее обсуждение, обнародование того, что сделано индивидуально, в паре и группе; анализ различных гипотез и точек зрения. Может сопровождаться афишированием — представлением продуктов (результатов) деятельности учащихся и мастера в аудитории и ознакомлением всех учащихся с ними

№ п/п	Название этапа	Характеристика этапа
5.	Разрыв	Сопоставление учащимися своих работ с работами одноклассников или с культурно-историческими образцами (продуктами, созданными специалистами в соответствующих областях науки, культуры, искусства) и осознание неполноты своих знаний. Приводит к эмоциональному конфликту и потребности в получении нового знания, углублении в проблему и т. п. Ситуация разрыва создает предпосылки для принятия участниками мастерской решения о развитии своего образовательного продукта, его преобразовании, отказе от него, принятии варианта, предложенного группой и т. п.
6.	Рефлексия	Процесс осознания учащимися своей деятельности: обсуждаются применяемые в ходе мастерской или освоенные способы и методы деятельности; обозначаются нерешенные проблемы; принимаются решения о продолжении поиска решения и т. п.; анализируются чувства, эмоциональные состояния, возникающие в ходе работы мастерской

Последовательность охарактеризованных этапов может быть различной, что и обеспечивает многообразие вариантов (алгоритмов) педагогических мастерских.

Технология французских мастерских не требует коренной ломки сложившейся у педагога системы обучения. Она является локальной и может применяться при изучении отдельных тем (разделов) или даже на отдельных учебных занятиях. Вместе с тем данная технология требует от педагога специальной подготовки: овладение философией, принципами данной технологии, наличие мотивации на освоение и применение технологии. Необходим также определенный уровень развития учащихся, прежде всего их творческих, исследовательских, коммуникативных умений, умений работать в группе, с литературой, анализировать тексты и др.



3. Вальдорфская педагогика Р. Штейнера

Немецкий философ, педагог *Р. Штейнер* (1861—1925) на основе своего антропософского учения создал международное культурно-образовательное движение под названием «*вальдорфская педагогика*». Первая вальдорфская школа была открыта в Штутгарте в 1919 году для детей работников фабрики «Вальдорф — Астория». Отсюда и название педагогической системы Рудольфа Штейнера.

С позиции антропософии, человек — маленький космос, а космос — это большой человек. Мир, природа, история — точное отражение человека, а человек — синтез мира, природы, истории в миниатюре. Р. Штейнер создавал свою педагогическую систему на основе понимания сущности человека как синтеза четырех основных частей (см. схему 157).

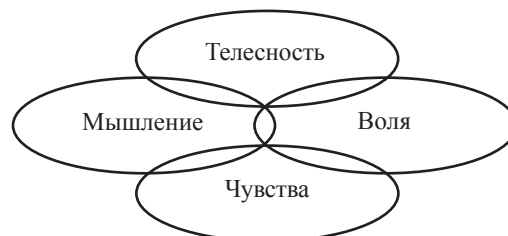


Схема 157

Все части человеческой сущности развиваются по-разному в разные возрастные периоды. Процесс обучения и воспитания в вальдорфской школе строится на знании законов этого развития. Поэтому вальдорфская педагогика может быть охарактеризована как природосообразная технология.

Педагогический идеал вальдорфской школы — воспитание цельного, гармонично развитого человека. Это определяет и *другие целевые ориентации вальдорфской педагогики*: формирование личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на свободный и осознанный выбор в разнообразных жизненных ситуациях; развитие способности личности к самоопределению, самореализации и самоактуализации. Основные *концептуальные положения* вальдорфской педагогической системы базируются на антропософском учении о человеке (см. схему 158, с. 139).

Указанные концептуальные положения определяют особенности содержания, методики, характер педагогического взаимодействия в вальдорфских образовательных учреждениях.

Учебный план вальдорфских школ основывается на идее гармонии в развитии интеллекта, чувств и воли. Это выражается в разумном сочетании теоретических дисциплин, практических занятий (обработка металла, дерева, ткачество, переплетные работы, кузнечное дело и т. д.) и художественных дисциплин. Отличительной особенностью в вальдорфской школе является принцип (метод) погружения, который реализуется в системе «учебных эпох»: 1-я половина дня в школе отводится «главному уроку» — дисциплине, курс которой изучается в течение 3—4-недельной эпохи; середина дня отводится на изучение двух иностранных языков, музыки,

живописи, эвритмии (искусство движения, исполняемого в гармонии с музыкой и речью); заключительная часть школьного дня — обучение ремеслу, ручной труд. Целям эстетического воспитания служат также среда и архитектура школы.

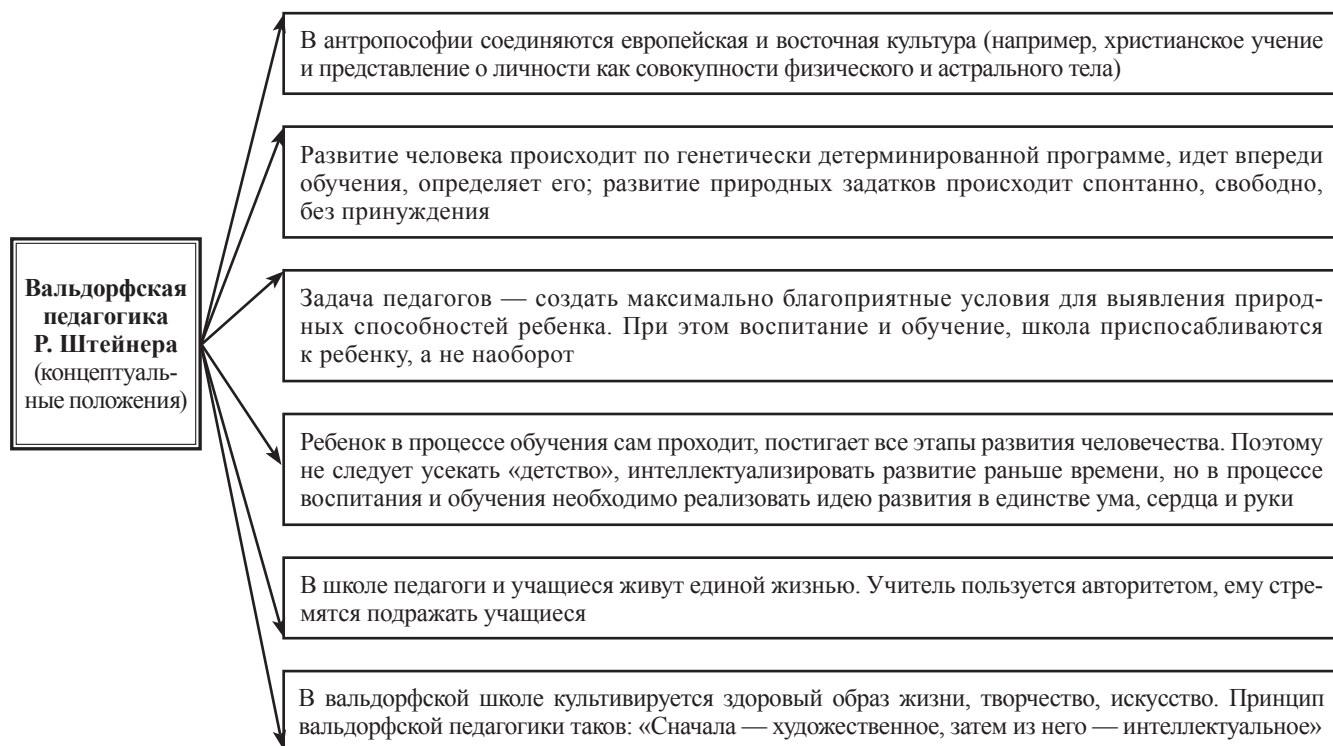


Схема 158

Основными методами и средствами образования являются слово учителя, игра, творческая деятельность, искусство (музыка, изобразительное искусство, фольклор и т. д.), природные материалы, труд, ремесла. Педагогика требований заменяется педагогикой отношений. Отсутствует деление на учебную и внеклассную работу.

Ключевая фигура в вальдорфской школе — учитель (классный руководитель), который преподает все предметы с 1-го по 8-й классы, заботится об интеллектуальном и духовном развитии личности каждого ученика, установлении прочных, дружественных связей с родителями. В соответствии с принципом творческой автономии учитель действует не на основе инструкций, учебных программ и т. п., а на основе понимания сущности ребенка. Он ожидает созревания природных сил ребенка и принимает ребенка таким, какой он есть. Учителя самостоятельны в выборе содержания, форм и методов обучения и воспитания. Они не говорят ребенку «нет», «нельзя», не делают замечаний, не выделяют слабых и сильных, не оставляют на второй год. Важно и то, что учитель имеет возможность творчески реализовать себя.

В школе отсутствует традиционная система отметок, ее заменяют характеристики учащихся, в которых представлены их успехи, прилежание, перспективы. Каждый ученик, находясь в центре педагогической системы, может свободно развиваться в соответствии со своими способностями. Он имеет право и свободу выбора формы и плана урока, вида и способов деятельности на уроке. У него есть право на ошибку и на свободный творческий поиск.

У учащихся складываются отношения ответственной зависимости с коллективом, так как важным принципом вальдорфской педагогики является принцип самоуправления. Создаются различные коллегиальные органы школьного самоуправления: еженедельные конференции, школьное объединение, совет родителей и учителей и др.

В конце XX века в мире насчитывалось более 500 вальдорфских школ и 1 000 детских садов. Вальдорфская педагогика применяется также в работе лечебно-педагогических сообществ «Кэмпхилл», в которых живут и воспитываются дети и взрослые с особенностями психофизического развития. Вальдорфские учителя специально готовятся на педагогических семинарах при вальдорфских школах (3—4 года обучения).



4. Технология свободного труда С. Френе

С именем французского мыслителя и педагога С. Френе (1896—1966) связана модернизация французской школы в 30-е годы XX века. Включившись в движение за новое воспитание, он создал и до конца жизни руководил экспериментальной сельской начальной однокомплектной школой (см. схему 160, с. 140), в которой и реализовал свою альтернативную педагогическую концепцию и технологию (см. схему 159, с. 140).

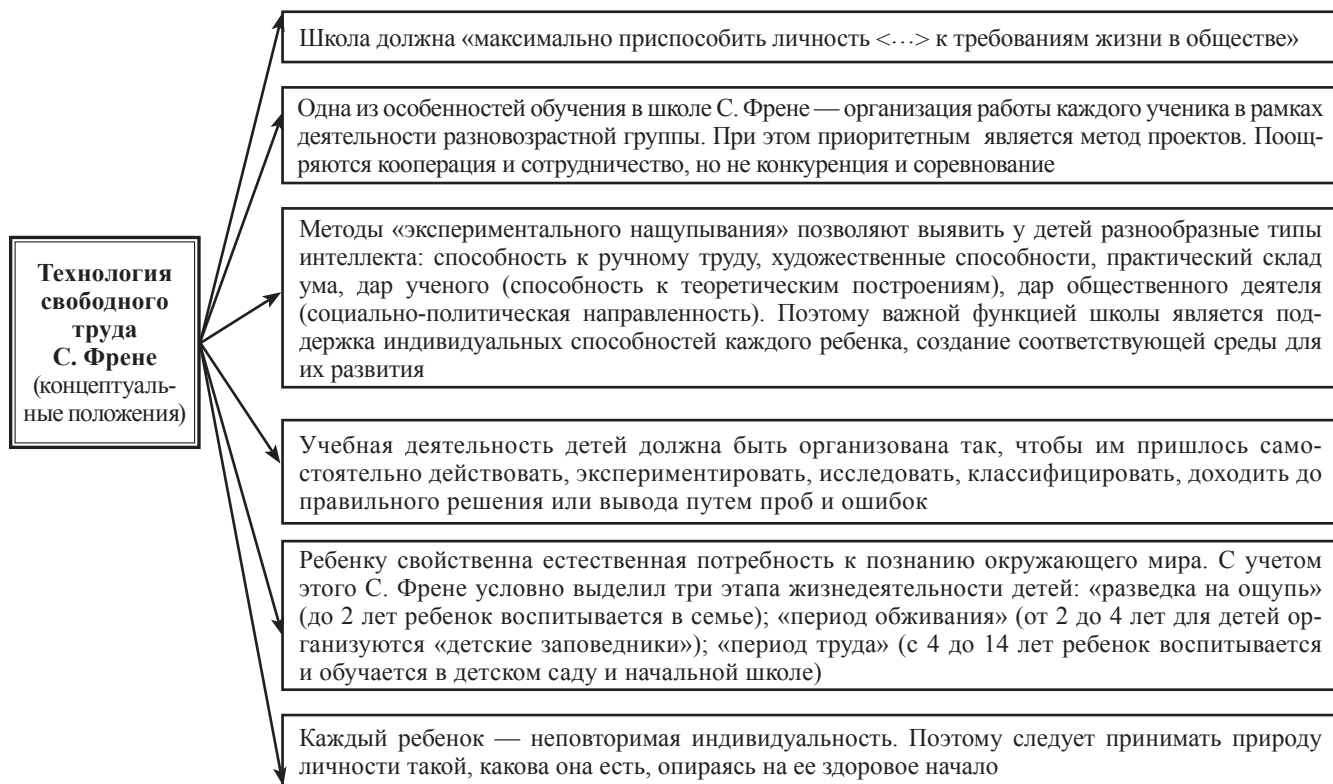


Схема 159

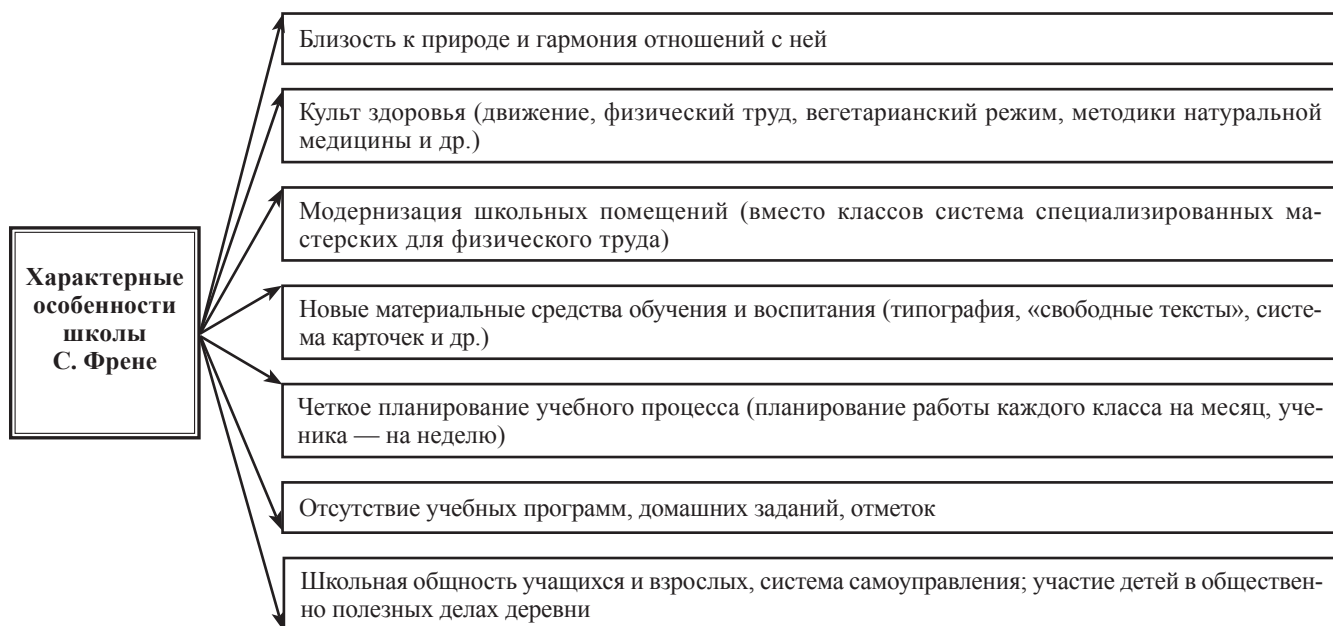


Схема 160

В школе С. Френе важно не только иметь знания, но знать, где и как их добывать. Достижению этой цели способствовали новые материальные средства обучения и воспитания, предложенные С. Френе. Это прежде всего типография и связанные с ней «свободные тексты». Свободные тексты представляли собой небольшие сочинения, в которых дети рассказывали о своих семьях, планах, друзьях и т. п. Учитель вместе с учащимися отбирал лучшие из них («текст дня») для обсуждения и переписывания детьми. Они могли корректировать и дополнять эти тексты. После этого тексты печатали в школьной типографии и использовали в качестве учебных пособий. В ходе такой работы формировались навыки чтения и письма, культура устной и письменной речи. Вместо традиционных учебников, которые, по мнению Френе, исключают возможность индивидуализированного обучения, в школе применялась система специальных карточек, содержащих учебный материал по определенному предмету или конкретное задание (текст для грамматического упражнения, арифметическую задачу, вопросы по географии и др.). Карточки нумеровались, систематизировались по предметам или комплексным темам. Каждый ученик с помощью учителя составлял для своих занятий определенный набор карточек. Это позволяло ему изучать учебный материал в индивидуальном темпе, учитывая свой познавательный интерес. Можно сказать, что С. Френе создал прообраз программированного обучения — «обучающую ленту»,

в которой были последовательно прикреплены информационные карточки, карточки с упражнением, вопросом или задачей и карточки с контрольным заданием.

Для системы С. Френе характерно четкое планирование учебного процесса. Учитель планирует работу для каждого класса на месяц. На основе этого плана каждый ученик совместно с учителем составляет индивидуальный недельный план, в котором отражает все основные виды своей работы. Личные продвижения учащихся учитываются через взаимооценивание детей и педагогов.

Учащиеся занимались разными видами труда: полевыми, кузнечными и столярными работами, животноводством, ткачеством, прядением, шитьем, домоводством, конструированием, механикой, основами торговли. Кроме того, они участвовали в общественно полезных делах деревни, переписывались со сверстниками.

Особенностью технологии свободного труда является наличие школьной общности детей и взрослых, система самоуправления, которая реализуется через школьный кооператив. Во главе кооператива стоит выборный совет. Раз в неделю проходит общее собрание, на котором подводятся итоги учебной, трудовой и общественной работы. Педагоги также участвуют в решении общих проблем. В школе Френе уделяется внимание гласности. Например, каждый может заполнить общий лист-газету с четырьмя колонками: «Я сделал», «Я хотел бы», «Я хвалю», «Я критикую». В школе отсутствует назидательная дисциплина, учащиеся сами разрабатывают нормы общежития.

В настоящее время технология свободного труда С. Френе применяется в школах Франции. В России организована Ассоциация педагогов Френе, распространяющая его идеи.



5. Технология саморазвития М. Монтессори

Мария Монтессори (1870—1952), видный итальянский врач, философ, педагог, оказала значительное влияние на развитие педагогической теории и практики XX века. Анализируя систему школьного образования своего времени, М. Монтессори пришла к выводу, что «каждая система школьного воспитания вредит нормальному развитию ребенка». Она решила построить свою педагогическую теорию на основе наблюдений поведения детей, их потребностей и интересов (см. схему 161).

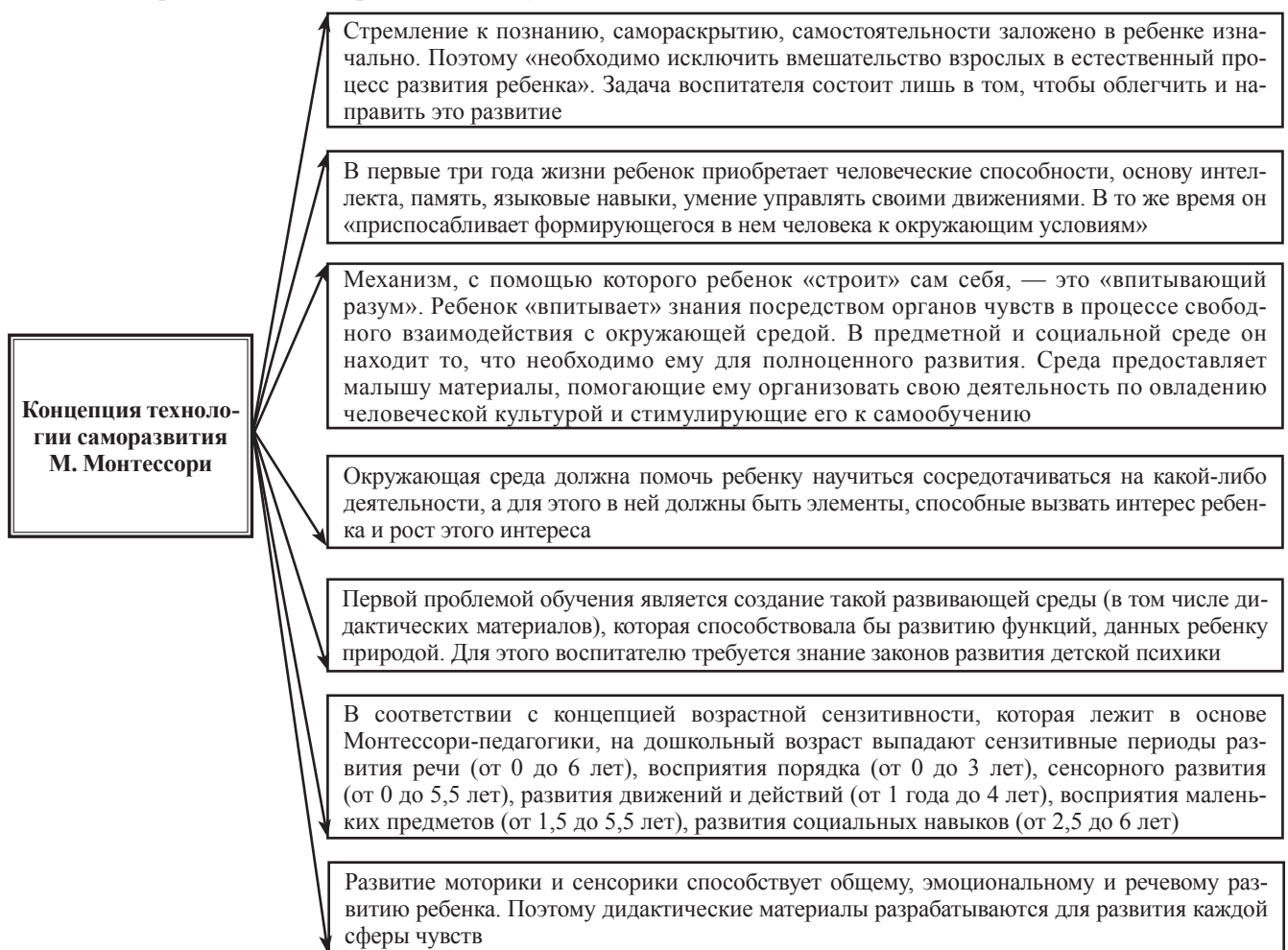


Схема 161

Из охарактеризованных выше концептуальных основ следуют принципы педагогики М. Монтессори (см. схему 162, с. 142).



Схема 162

Свою педагогическую концепцию М. Монтессори реализовала в созданном ею «Доме ребенка» (1907). Большое значение в педагогической системе Монтессори придается физическому и сенсорному воспитанию — воспитанию органов чувств и развитию моторики. Ею разработана серия дидактических материалов, отвечающих спонтанному стремлению ребенка к движению. Это различные кубики, цилиндры, тела разной формы, толщины, высоты, объема; рамки для упражнений в застегивании, шнуровании, завязывании и т. п.; дощечки и куски материи разной степени шероховатости; разного рода шумы, колокольчики, звонки, мотки цветной шерсти и т. п.; математические материалы; материалы для развития речи, подготовки к письму; материалы для естественнонаучного («космического») воспитания и другие.

Занятия ребенка с дидактическими материалами Монтессори называла «уроками». В ходе таких уроков ребенок имеет возможность самостоятельности, свободу выбора материала и действий с ним, индивидуальный темп обучения. Действуя самостоятельно, он приобретает различные навыки, учится ставить цель и находить пути ее достижения, контролировать свои ошибки, учиться сравнивать, самостоятельно мыслить, упражняет внимание и т. п.

В настоящее время существуют также начальные Монтессори-школы (до 12 лет). Образовательный процесс в них строится на тех же концептуальных основах и принципах, что и в дошкольных учреждениях. В Монтессори-школе нет единых программ обучения (каждый осуществляет свой уникальный путь развития), уроков (объяснения нового материала, проверки и контроля знаний, отметок и т. д.) и домашних заданий в традиционном понимании.

Охарактеризуем возможную структуру школьного дня (см. схему 163).



Схема 163

Структура дидактических материалов соответствует внутренней логике формирования определенного понятия. Логика постепенного освоения дидактического материала определяет расположение материала в среде и фиксируется в специально разработанных учителями учебных тетрадах. В российских Монтессори-школах дети обычно имеют такие тетради по трем интегрированным предметам: родному языку, математике и «космическому воспитанию». Заполняя листы один за другим, ученик как бы достраивает логику изучения предмета, переводит материальное в абстрактное, уточняет и систематизирует свои знания.

Отдельные методические приемы технологии саморазвития применяются в других локальных технологиях и частных методиках (обучения чтению, письму и т. п.).

В современный период идеи М. Монтессори переживают второе рождение. Особенно популярны начальные школы Монтессори в Германии и Нидерландах. «Центры Монтессори» организуют семинары для учителей в различных странах мира, в том числе в Беларуси. Популяризирует идеи М. Монтессори Международная Ассоциация Монтессори, имеющая при ЮНЕСКО консультативный статус.



6. Дальтон-технология

Дальтон-технология (Дальтон-план, или система мастерских) впервые была реализована в 1919 году на базе экспериментальной школы в городе Дальтон (США) педагогом Е. Паркхерст (1887—1973). В основу Дальтон-технологии были положены два основных положения: индивидуальное развитие ребенка до максимально высокого уровня как важнейшая цель обучения; школа должна быть моделью общества, в ней дети учатся взаимодействовать друг с другом и со взрослыми. Вместо классно-урочной системы Е. Паркхерст ввела *систему индивидуализированного обучения*, отвечающую принципам свободы выбора, ответственности, сотрудничества, самостоятельности (см. схему 164).

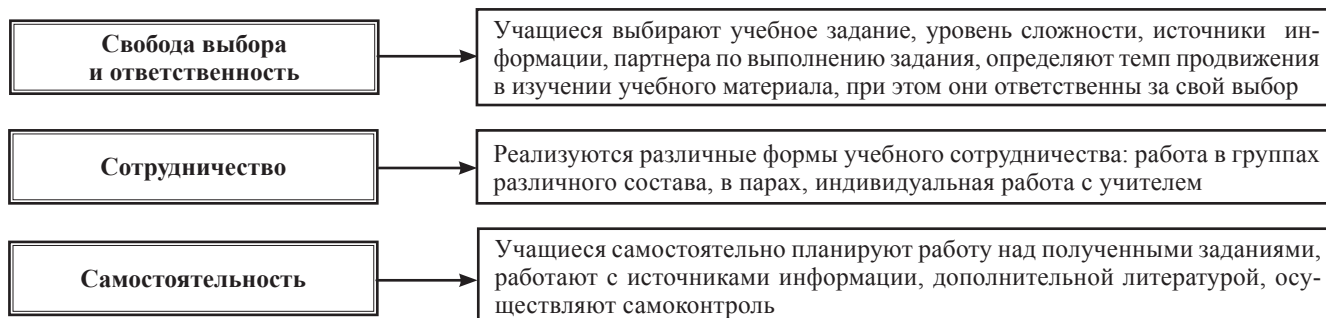


Схема 164

Раскроем пути реализации указанных принципов в Дальтон-технологии. Учебный материал по предмету, который необходимо изучить в течение учебного года, разбивается на отдельные *месячные подряды* — серии разделов. В каждом разделе представлен конспект, сопровождаемый вопросами, на которые необходимо ответить, указываются возможные темы докладов и литература. Подряды на год или месяц вывешиваются на виду у всех. В начале учебного года учащиеся заключают с учителем контракт о самостоятельной проработке заданий в намеченное время. Далее все зависит от самих учеников: они определяют в каком порядке, в каком темпе, как глубоко изучать материал. Ученик принимается за новый подряд по предмету, когда закончит подряды предыдущего месяца. Поэтому он должен уметь распределять время так, чтобы не отстать от других учащихся. Большое внимание в данной технологии уделяется учету работы учащихся. В частности, по окончании работы ученик делает отметку в своей учетной тетради.

Первую половину дня (с 9 до 12 часов) учащиеся работают самостоятельно в предметных мастерских (лабораториях) над выполнением подрядов с помощью рабочих руководств (инструкций), не придерживаясь какого-либо расписания. В лаборатории есть все необходимое оборудование, наглядные пособия, литература. Ученики, работающие по одному вопросу, могут общаться между собой. Кроме того, ученик имеет право обратиться за разъяснениями к учителю-руководителю лаборатории. Ученик работает в мастерской до тех пор, пока у него есть интерес, затем он может перейти в другую мастерскую.

Во второй половине дня осуществляются занятия в группах по интересам (гимнастика, музыка, домоводство и т. п.), во время которых учащиеся могут выполнять задания как индивидуально, так и сообща в парах, группах. Еженедельно (1—2 раза) с 12 до 14 часов проводятся уроки-конференции, на которых каждый ученик отчитывается о своей работе, разрешаются общие затруднения, учитель раскрывает те вопросы, которые по каким-либо причинам остались без внимания учащихся.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие технологии в педагогике определяют как альтернативные?
2. Раскройте сущностные характеристики альтернативных педагогических технологий.
3. Сформулируйте цели и принципы технологии педагогических (французских) мастерских.
4. Охарактеризуйте общие этапы работы педагогической мастерской.
5. Раскройте целевые ориентации и основные концептуальные положения вальдорфской педагогической системы.
6. В чем заключаются особенности содержания, методики, позиции учителя и воспитанника в вальдорфских образовательных учреждениях?
7. Докажите альтернативный характер проекта сельской начальной одноклассной школы, который разработал и реализовал на практике С. Френе.
8. С помощью каких методов и материальных средств реализуется технология свободного труда С. Френе?
9. Докажите, что Монтессори-педагогика является технологией свободного, природосообразного обучения и воспитания. Сформулируйте принципы этой педагогической системы.
10. Раскройте подходы к созданию и организации дидактической среды в Монтессори-школе.
11. Каковы цели и принципы педагогики Дальтон? Охарактеризуйте технологию Дальтон как систему индивидуализированного обучения.

Глоссарий

□ **Альтернативная педагогическая технология** (в широком смысле) — технология, которая отличается от традиционной системы (технологии) обучения по целям, содержанию, формам, методам, позициям участников педагогического процесса; любое усовершенствование, модернизация традиционной системы обучения.

□ **Альтернативная педагогическая технология** (в узком смысле) — технология, в которой пересматриваются, изменяются концептуальные (философские, психологические и иные) основания традиционного педагогического процесса.

ТЕМА 13

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ ТЕХНОЛОГИЯ

Не снизойти до ребенка, а подняться до уровня его понимания.

Я. Корчак



Основные вопросы

1. Предмет, задачи, основные понятия коррекционной педагогики.
2. Сущность и основные направления коррекционно-педагогической деятельности.
3. Общая характеристика нарушений психофизического развития. Причины врожденных и приобретенных нарушений психофизического развития.
4. Система специального образования. Законодательно-нормативная база ее функционирования и развития.
5. Коррекционно-педагогическая помощь детям в учебных заведениях разного типа.



Рекомендуемая литература

1. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб. пособие / Т. В. Варенова. — Минск : ООО «Асар», 2003. — С. 7—23; 40—53; 54—74.
2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Яллаева ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Изд. центр «Академия», 1999. — С. 5—10; 25—39; 41—82; 123—128.
3. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учебник для студ. пед. училищ и колледжей / И. П. Подласый. — М. : ВЛАДОС, 2006. — Гл. 1.
4. Сивашиная, Е. Ф. Особенности обучения «гиперактивного» ребенка в школе / Е. Ф. Сивашиная // Дефекталогия. — 2007. — № 6. — С. 13—21.
5. Хитрюк, В. В. Введение в коррекционную педагогику : курс лекций / В. В. Хитрюк. — Минск : Жасскон, 2006. — С. 6—22; 26—38; 42—57.



1. Предмет, задачи, основные понятия коррекционной педагогики

Современная коррекционная педагогика как отрасль педагогической науки имеет своей основой дефектологию, но при этом ее объект и предмет несколько шире, чем у дефектологии. *Дефектология* — наука о психофизических особенностях развития и закономерностях обучения и воспитания детей, имеющих значительные отклонения от нормального физического и психического развития и вследствие этого нуждающихся в специальных условиях обучения и воспитания. Дефектология включает ряд научных отраслей (см. схему 165).

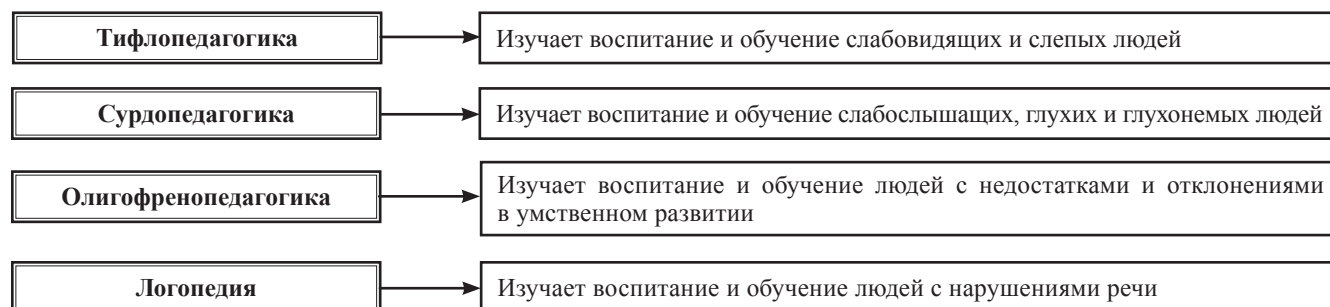


Схема 165

Кроме названных, имеются отрасли дефектологии, изучающие воспитание и обучение людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, с множественными комбинированными нарушениями и другие.

Термин «специальная педагогика» (альтернативное название дефектологии) является общепринятым в международной педагогической теории и практике. Под специальной педагогикой понимают теорию и практику специального (особого) образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии, для которых образование в обычных педагогических условиях при помощи общепедагогических методов и средств затруднительно или невозможно (Н. М. Назарова).

В отечественной педагогике в последнее время более употребительным становится понятие «коррекционная педагогика». Коррекционная педагогика изучает особенности образования людей, имеющих отклонения

в физическом или умственном развитии. *Объектом коррекционной педагогики* является личность ребенка, имеющего незначительные отклонения в психофизическом развитии (сенсорно-двигательной, соматической, интеллектуально-речевой сферах) или отклонения в поведении, затрудняющие его адекватную социализацию и школьную адаптацию (А. Д. Гонеев). Эти отклонения или нарушения связаны с тем или иным дефектом, с перенесенной в детстве депривацией (лишением), со школьной дезадаптацией (нарушением приспособления) или с девиацией (отклонением в поведении). Носителей таких нарушений называют «аномальные дети» (в настоящее время термин редко употребляется), дети с особенностями психофизического развития, с отклонениями в развитии, с патологией развития, с дизонтогенезом (нарушением индивидуального хода развития), с трудностями в обучении, с недостатками в умственном и физическом развитии, с особыми образовательными потребностями, лица с ограниченными возможностями здоровья.

Рассмотрим подходы исследователей к определению предмета коррекционной педагогики (см. схему 166).

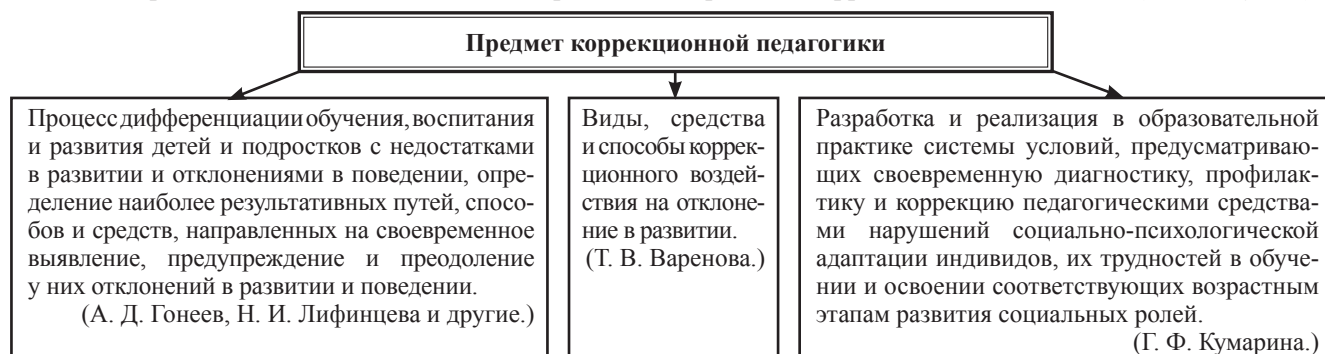


Схема 166

Как научная отрасль педагогики коррекционная педагогика решает следующий комплекс задач (см. схему 167).

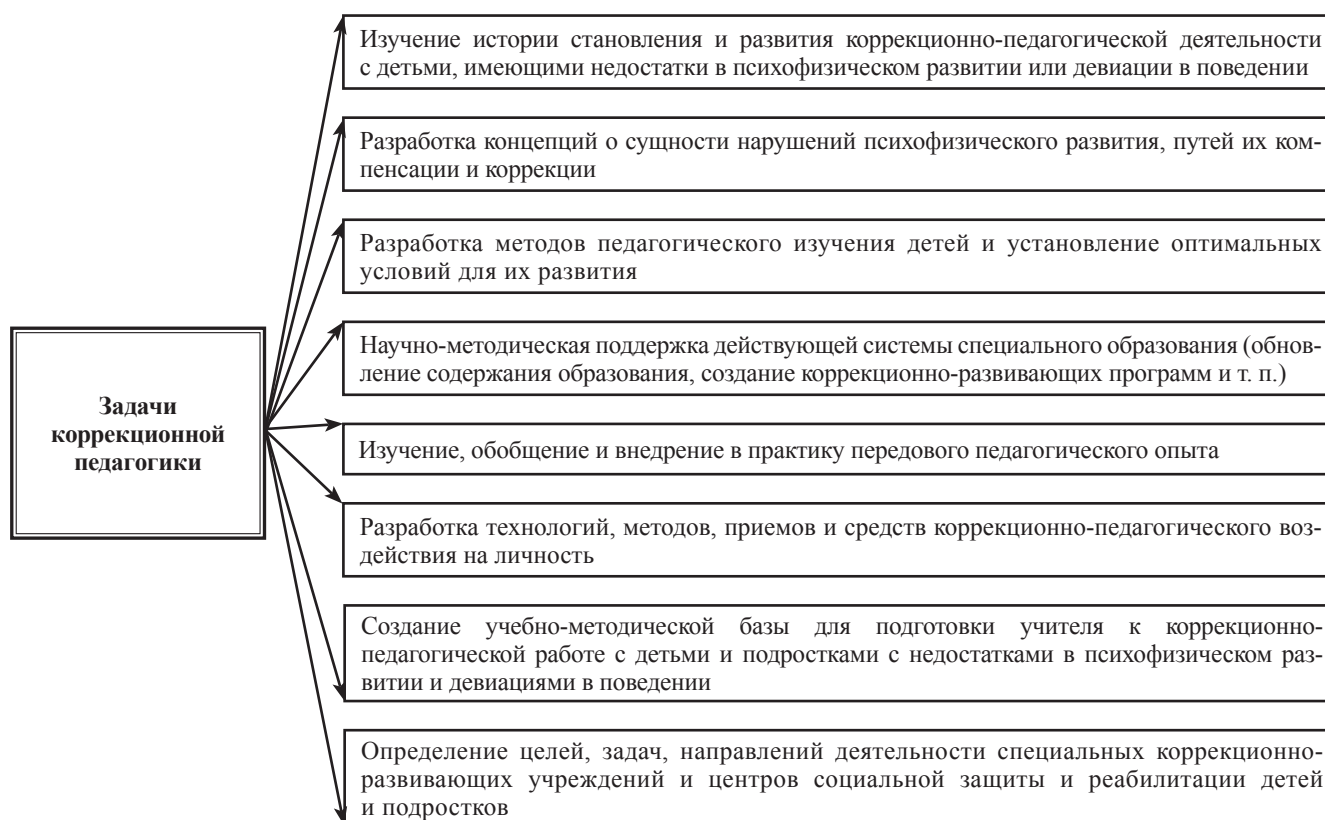


Схема 167

Определим необходимые *специальные понятия* коррекционной педагогики. По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), *дефект* — это постоянная или временная утрата психической, физиологической или анатомической структуры (функции) или отклонение от нее. Это физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития ребенка. *Недостаток* — неблагоприятное состояние, вызванное инвалидностью. *Инвалидность* — любое ограничение или отсутствие (в результате дефекта) способности выполнять какую-либо деятельность в соответствии с нормой.

В психологической науке решается проблема нормы и ее вариантов, а также определения понятий «нормального» и «аномального» развития. *Аномальное развитие* — это развитие, отклоняющееся от нормы, от общей закономерности. Строго научного понятия «норма личности» не существует. Кроме того, оно рассматривается в разных аспектах (см. схему 168, с. 146). Между нормальным типом поведения и патологическим (болезненным) находится множество

переходных форм. У практически здорового ребенка могут наблюдаться проявления, состояния, формы поведения, отклоняющиеся от нормы. Это так называемые факторы риска, существующие в каждом возрастном периоде. Их коррекция — обязанность педагога.

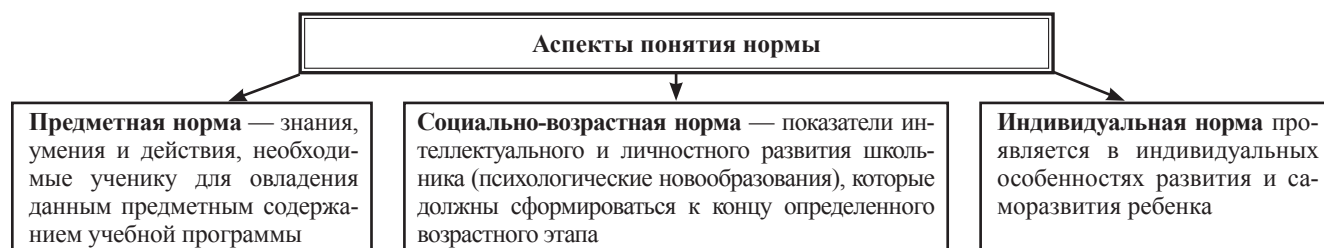


Схема 168

В целом о недостатке, отклонении в развитии говорят тогда, когда возникает несоответствие возможностей человека общепринятым социальным ожиданиям, школьно-образовательным нормативам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения, то есть когда налицо ограничение социальных возможностей.

2. Сущность и основные направления коррекционно-педагогической деятельности

Для того чтобы раскрыть сущность коррекционно-педагогической деятельности необходимо обратиться к таким понятиям коррекционной педагогики, как «коррекция», «компенсация», «реабилитация», «адаптация» (см. таблицу 51).

Таблица 51

Коррекция	Компенсация	Реабилитация	Адаптация
Система специальных (психологических, медицинских и т. д.) и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков. Коррекцией называют как специфические педагогические действия, направленные на частичное исправление недостатка или преодоление дефекта, так и составную часть учебно-воспитательного процесса, направленную на изменение формирующейся личности ребенка	Процесс возмещения недоразвитых, нарушенных или утраченных функций за счет перестройки или усиленного использования сохранных функций. Компенсаторный процесс опирается на резервные или недостаточно задействованные возможности организма человека, в частности, на практически неограниченные возможности образования ассоциативных нервных связей в коре головного мозга	Система мер по обеспечению или восстановлению функций, компенсации их утраты или отсутствия, снятию функциональных ограничений. <i>Социальная реабилитация</i> — система медико-педагогических мер, направленных на включение ребенка с отклонениями в развитии или поведении в социальную среду, в адекватные взаимоотношения со сверстниками и общественно полезную деятельность. Реабилитацию нередко рассматривают как результат, итог коррекционно-педагогической работы	Процесс приспособления индивида к изменившимся условиям или преодоление им возникающих трудностей. <i>Школьная адаптация</i> — процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам и требованиям. <i>Деадаптация</i> — это состояние невозможности приспособиться к изменившимся условиям или преодолеть возникающие трудности. Например, результаты школьной дезадаптации — неуспеваемость, отставание в освоении школьной программы, негативное отношение к учению, пропуски занятий, педагогическая запущенность, асоциальное поведение и т. п.

Коррекционно-педагогическая деятельность (ее структура, содержание, диагностика и технология коррекционного процесса) является предметом изучения не только специальной педагогики, но и специальной психологии, медицины. В коррекционной педагогике (А. Д. Гонеев и другие) *коррекционно-педагогическая деятельность* рассматривается как составная часть педагогической деятельности, учебно-воспитательного процесса в целом, направленная на изменение познавательных возможностей ребенка, его эмоционально-волевой сферы и личностных качеств. Необходимость такой деятельности обусловлена тем, что личность ребенка изменчива и не всегда формируется по восходящей линии. Временные психологические трудности, эмоциональные расстройства и нарушения поведения встречаются у многих детей.

Особого внимания и помощи со стороны педагогов, родителей, психологов, врачей требуют дети, у которых возникающие психические и физические особенности развития и нарушения поведения носят затяжной и устойчивый характер и, следовательно, искажают процесс нормального развития. Многие исследователи подчеркивают, что коррекционно-педагогическая деятельность как педагогическое воздействие не сводится только к мероприятиям, направленным на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития, а подразумевает воздействие на ребенка с целью формирования его личности в целом. Сформулируем цели коррекционно-педагогической деятельности (см. схему 169, с. 147).

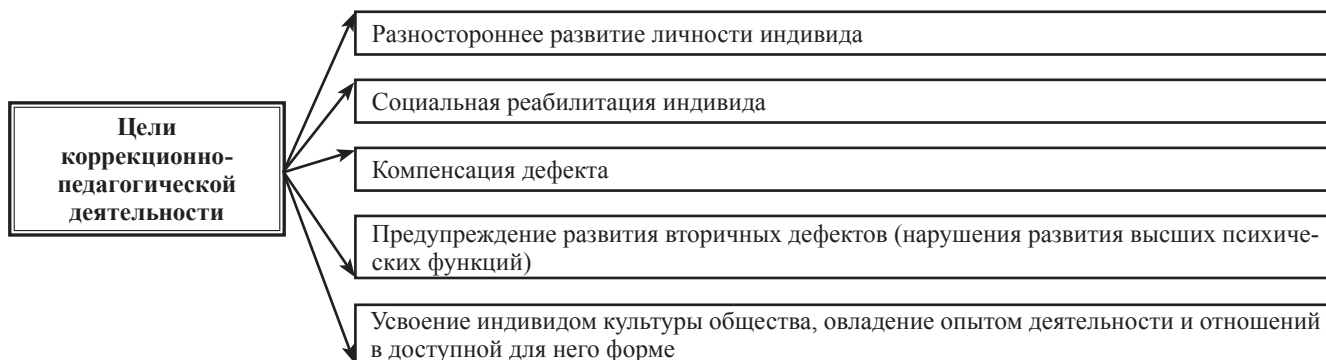


Схема 169

Коррекционно-педагогическая деятельность охватывает весь педагогический процесс, все его компоненты. Поэтому выделяют такие виды этой деятельности, как: коррекционно-диагностическую, коррекционно-развивающую, коррекционно-воспитательную, коррекционно-обучающую, коррекционно-профилактическую. Коррекционно-педагогическая деятельность осуществляется с учетом общепедагогических принципов и собственно принципов коррекционно-педагогического процесса (см. схему 170).

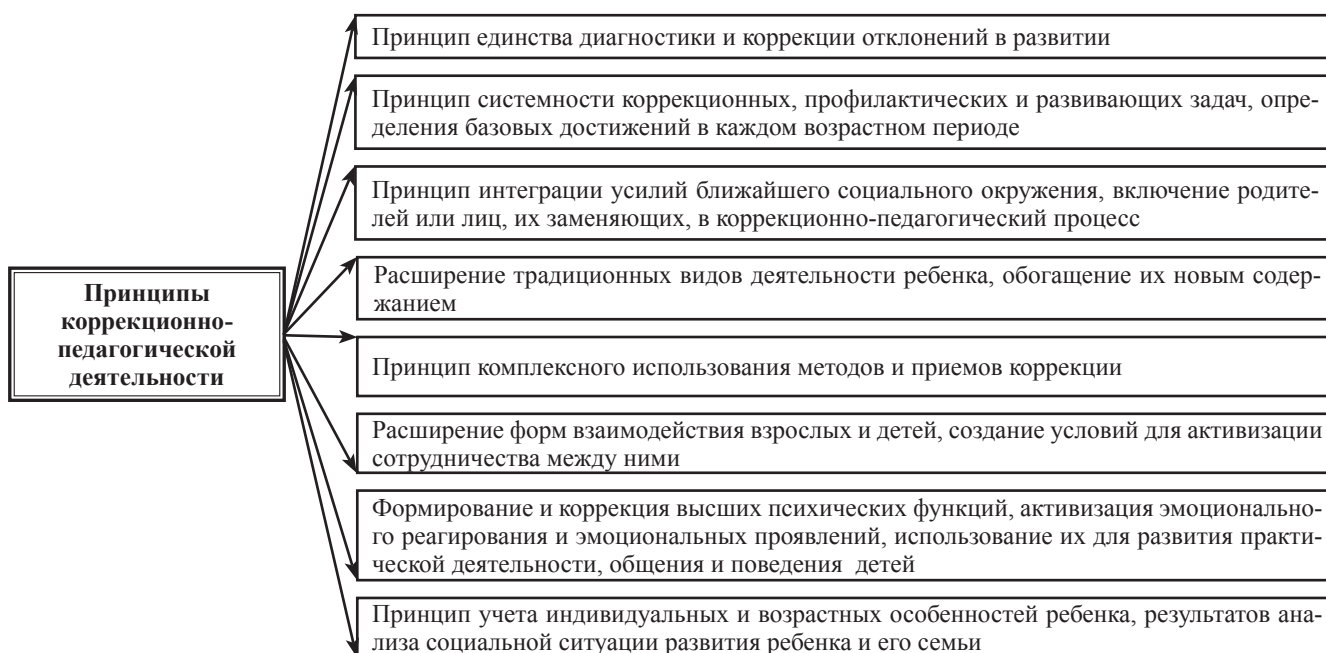


Схема 170



3. Общая характеристика нарушений психофизического развития

Причины врожденных и приобретенных нарушений психофизического развития

В международной практике постепенно формируется убеждение, что человек имеет право на индивидуальность, самобытность, признание и учет обществом его особенностей, в том числе ограниченных возможностей жизнедеятельности. Общество обязано предложить такому человеку *медицинскую, социальную, психологическую и педагогическую помощь*. Основной целью всесторонней помощи лицам с ограниченными возможностями жизнедеятельности является создание оптимальных условий для обучения, воспитания, успешной коррекции и компенсации нарушенных функций, социальной реабилитации и интеграции в общество.

В 1996 году в Республике Беларусь был проведен единовременный учет детей и подростков с особенностями психического и физического развития. С этого времени банк данных о детях с такими особенностями ежегодно пополняется и уточняется. В настоящее время обнаруживается тенденция к некоторому увеличению количества детей с нарушениями в развитии.

Все нарушения в развитии в зависимости от времени возникновения могут быть разделены на врожденные и приобретенные. *Врожденные нарушения* связаны с заболеваниями матери во время беременности или с наследственными генетическими поражениями. *Приобретенные нарушения* связаны с родовыми или послеродовыми поражениями организма ребенка. По характеру расстройств выделяют *органические* (поражение материальной структуры мозга) и *функциональные* (дизинтеграция различных мозговых структур) нарушения.

Причинами возникновения нарушений могут быть не только биологические, но и социальные факторы. Различные формы нарушений развития индивида (онтогенеза) обозначают термином «*дизонтогенез*». Исследователи выделяют различные варианты дизонтогенеза (см. схему 171, с. 148).

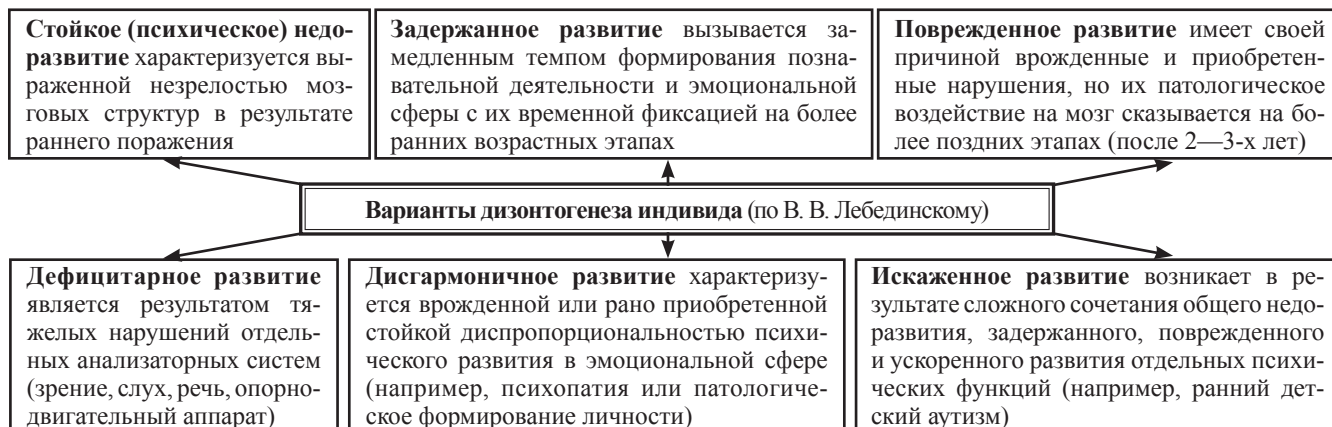


Схема 171

Дадим общую характеристику нарушений психофизического развития (см. таблицу 52).

Таблица 52

Нарушения психофизического развития	Краткая характеристика
1. Нарушения слуха	Это глухота (полное выпадение слуха или остаточный слух), частичная слуховая недостаточность (тугоухость), потеря слуха после овладения речью. Глухота вызывает более медленное и более своеобразное развитие речи. Нарушение слуха и речевое недоразвитие влияют на развитие всех познавательных процессов ребенка, воли, эмоций, чувств, характера и других свойств личности. Между собой неслышащие люди общаются с помощью мимико-жестикуляторной речи, а средством общения их со слышащими являются естественные жесты
2. Нарушения зрения	Это слепота (полное отсутствие зрительных ощущений, сохранение светоощущения, остаточное зрение), слабое зрение, косоглазие и другие. Обучение незрячих детей осуществляется на основе системы Брайля посредством осязания. Чем раньше возник дефект зрения, тем большее негативное влияние он оказывает на формировании психики ребенка, на развитие познавательных процессов (уменьшается количество получаемой информации, изменяется ее качество). Физическое развитие характеризуется нарушением точности движений, их интенсивности, специфической ходьбой. Затрудняется общение, нарушается игровая деятельность. Особое значение для слепых и слабовидящих людей имеет осязание как ведущий фактор компенсаторного развития, именно через осязание происходит познание ими окружающего мира. Большое значение имеют также слуховое восприятие и речь
3. Нарушения (недоразвитие, утрата) функций опорно-двигательного аппарата	Значительную часть детей с такими нарушениями составляют дети, страдающие детским церебральным параличом (ДЦП). Это заболевание возникает в результате недоразвития или повреждения мозга в раннем онтогенезе. Оно проявляется в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений. Другие категории детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, как правило, не имеют нарушений познавательной деятельности. Требуется специальная работа по социальной адаптации детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в двух направлениях: приспособление к ребенку окружающей среды (специальные технические средства передвижения, предметы обихода, пандусы и т. п.) и приспособление самого ребенка к обычным условиям окружающей среды
4. Интеллектуальная недостаточность	Проявляется как умственная отсталость или задержка психического развития (ЗПР). <i>Умственная отсталость</i> — стойкое нарушение познавательной деятельности в результате органического поражения головного мозга. Формы умственной отсталости: <i>олигофрения</i> (проявляется в возрасте до двух лет) и <i>деменция</i> (после трех лет). В соответствии с классификацией ВОЗ выделяют: легкую степень умственной отсталости, умеренную умственную отсталость, выраженную умственную отсталость, глубокую умственную отсталость. Исследователи выделяют также три степени интеллектуального недоразвития. Самая тяжелая степень — идиотия, затем — имбецильность, наиболее легкая степень — дебильность. Дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются нарушениями (стойким отставанием) в сфере познавательных процессов, в том числе в словесно-логическом мышлении. Своеобразны и их личностные проявления. Эти дети нуждаются в специально организованном обучении и воспитании, которые направлены на общее развитие детей, формирование у них высших психических процессов, прежде всего мышления. Коррекционная работа с умственно отсталыми детьми предусматривает также совершенствование их эмоционально-волевой сферы. <i>Задержка психического развития</i> — нарушение нормального темпа психического развития. Это нарушение вызывает трудности в обучении. Общей причиной неуспеваемости детей с ЗПР в массовой школе является незрелость сложных форм поведения, целенаправленной деятельности. Состояние ЗПР следует разграничивать с педагогической запущенностью или умственной отсталостью

Нарушения психофизического развития	Краткая характеристика
5. Тяжелые нарушения речи	<p>В логопедии выделяют нарушения устной и письменной речи. К нарушениям устной речи относятся расстройства звукового оформления речи: отсутствие или нарушение голоса (афония, дисфония); патологически замедленный темп речи (брадилалия); патологически убыстренный темп речи (тахилалия); заикание; нарушение произносительной стороны речи при нормальном слухе и сохраненной обеспеченности речевого аппарата (дислалия); нарушение тембра голоса и звукопроизнесения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата (ринолалия); нарушение произносительной и мелодико-интонационной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата (дизартрия). Выделяют также нарушения структурно-семантического оформления высказываний: отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга (алалия); полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга (афазия).</p> <p>Нарушения письменной речи могут выражаться в частичном (полном) специфическом нарушении процессов письма (дисграфия) или в частичном (полном) нарушении процессов чтения (дислексия).</p> <p>Речевые нарушения могут быть как врожденные, так и приобретенные. Вместе с тем факторы риска имеют социально-психологическую природу: недостаточность эмоционального и речевого общения со взрослыми, педагогическая запущенность и другие. Если речевые нарушения носят органический характер, то они могут сопровождаться различными двигательными нарушениями, быстрым истощением и пресыщением любым видом деятельности, раздражительностью, возбудимостью, повышенной расторможенностью, неустойчивостью внимания и памяти, низким уровнем понимания словесных инструкций</p>
6. Комбинированные (сложные, смешанные) дефекты	Сложные нарушения развития возникают при сочетании двух или более психофизических нарушений развития у одного ребенка (например, слепоглухонемого, сочетание умственной отсталости с глухотой). При сложных нарушениях резко суживается диапазон возможных средств компенсации
7. Дисгармоничное развитие	Примерами выступают психопатия и патологическое формирование личности. Психопатия — психическое расстройство, проявляющееся в необратимой выраженности свойств характера, препятствующих адекватной адаптации ребенка в социальной среде. Патологическое формирование личности может проявляться в патологии влечений, отклонениях в нравственном развитии, в закрепленных отрицательных формах поведения вплоть до правонарушений и преступлений
8. Искаженное развитие	Клинической моделью варианта искаженного психического развития является синдром раннего детского аутизма (РДА). В случае РДА отдельные психические функции развиваются замедленно, другие, наоборот, патологически ускоренно. В соответствии с критериями ВОЗ при аутизме наблюдаются: качественные нарушения в сфере социального взаимодействия; качественные нарушения способности к общению; ограниченные повторяющиеся или стереотипные модели поведения, виды деятельности, интересы; особенности речевого развития (отсутствие речи, эхолалия, наличие слов-штампов или фраз-штампов, «попугайность» речи; позднее появление в речи личных местоимений, расширение или сужение толкований значений слов и др.)

В последнее время растет количество детей с *синдромом дефицита внимания с гиперактивностью*. Диагноз СДВГ устанавливается ребенку в возрасте до 7 лет, если на протяжении 6 месяцев у него наблюдались непоседливость, беспокойные движения руками и ногами, многословие, привычка перебивать собеседника, невозможность соблюдения тишины, очередности, неспособность довести начатое дело до конца, непонимание опасных ситуаций и др. Нередко данный синдром встречается в рамках задержки психического развития, аутистических особенностей, а также одаренности.



4. Система специального образования. Законодательно-нормативная база ее функционирования и развития

Права лиц с ограниченными возможностями здоровья зафиксированы рядом документов, принятых Генеральной Ассамблеей ООН: Всеобщей декларацией прав человека, Декларацией о правах умственно отсталых лиц (1971), Декларацией о правах инвалидов (1975), Конвенцией о правах ребенка (1989). Кроме того, в Республике Беларусь приняты законы «Об образовании» (2002), «О правах ребенка» (1990) и другие, определяющие права детей и лиц с особенностями психофизического развития в области образования, коррекционных услуг, медицинского обслуживания, социальной адаптации и интеграции в общество.

Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (2004 г.) определяет и регламентирует правовые, экономические, социальные и организационные основы специального образования, оказание коррекционной помощи, социальную адаптацию и интеграцию в общество, обеспечивает доступность образования лицам с особенностями психофизического развития.

Закон определяет *цели специального образования*:

- реализация прав лиц с особенностями психофизического развития на получение образования и коррекционной помощи путем обеспечения их доступности и создания для этого специальных условий;
- социальная адаптация и интеграция указанных лиц в общество, в том числе приобретение навыков самообслуживания, подготовка к трудовой и профессиональной деятельности, семейной жизни (статья 3).

Структура системы специального образования включает: участников образовательного процесса; образовательные стандарты и разработанные на их основе учебные планы и учебные программы; республиканские органы государственного управления и местные исполнительные органы в пределах их полномочий по управлению в сфере специального образования (статья 3.1). *Уровни специального образования*: дошкольное, общее базовое и общее среднее образование; профессионально-техническое образование; среднее специальное, высшее и послевузовское образование (статья 7.2).

Законом определены дифференцированные возможности в выборе форм получения образования, а также обучение по индивидуальным учебным планам (статья 10.2).

Назовем основные принципы построения системы специального образования (*см. схему 172*).

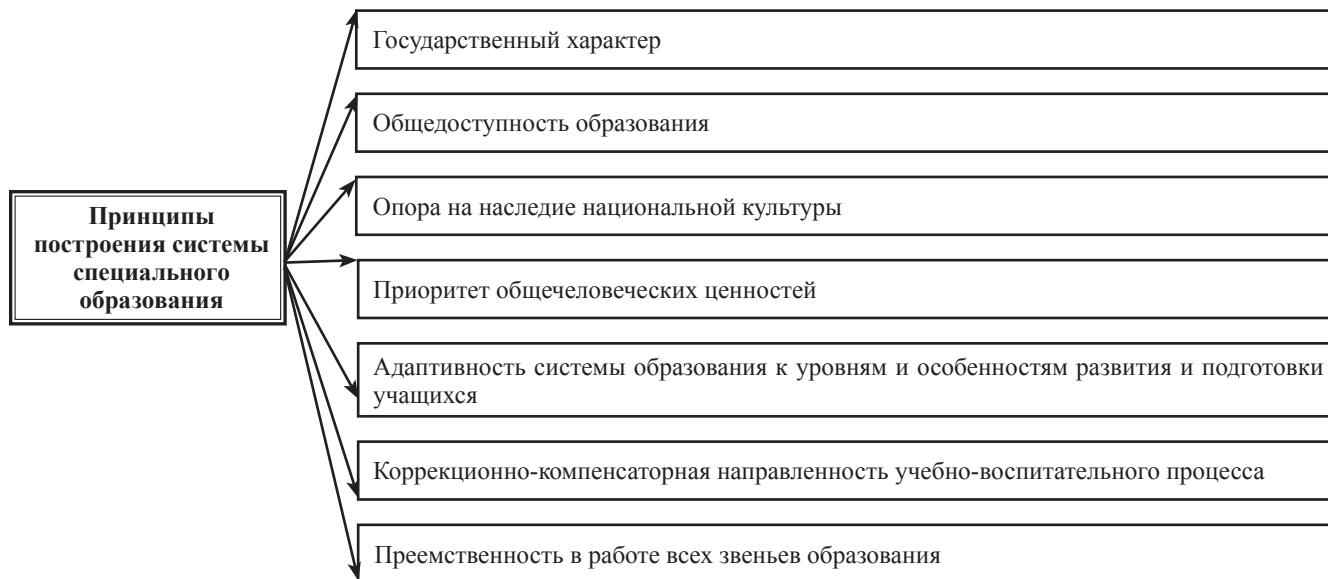


Схема 172

Организация специального образования осуществляется: 1) в учреждениях, обеспечивающих получение специального образования (специальные дошкольные учреждения, специальные общеобразовательные школы (школы-интернаты), вспомогательные школы (школы-интернаты), центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации); учреждения образования общего типа, создавшие условия для получения образования лицам с особенностями психофизического развития (спецклассы, классы интегрированного обучения и воспитания; пункты коррекционной помощи и т. д.); 2) на дому, в том числе в форме комбинированного обучения; 3) в условиях организаций здравоохранения, в условиях учреждений социального обслуживания.

К *учреждениям, обеспечивающим специальное образование*, относятся учреждения для лиц с интеллектуальной недостаточностью; для лиц с нарушениями речи; для лиц с нарушениями слуха; для лиц с нарушениями зрения; для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата; для лиц с тяжелыми множественными (комбинированными) нарушениями, а также учреждения образования общего типа, создавшие условия для обучения таких лиц. *Содержание образования во всех типах специальных учебных заведений* разрабатывается в соответствии с требованиями образовательных стандартов специального образования, соответствующих учебных планов и программ с использованием различных форм организации специального образования, средств и методов обучения с учетом специфики физических и психических нарушений.

В соответствии с возрастной периодизацией развития личности система специального образования включает пять уровней: период младенчества и раннего детства (от рождения до 3 лет); дошкольный период (от 3 до 6—7 лет); период обязательного обучения (от 6—7 лет до 16 лет); период среднего образования и профессиональной подготовки (от 15 до 18 лет вплоть до 21 года для незрячих, глухих, с нарушениями опорно-двигательного аппарата); период обучения взрослых-инвалидов.

Система специального образования представлена следующими учреждениями и формами получения образования (*см. таблицу 53, с. 151*).

Психолого-медико-педагогическая комиссия занимается комплектованием, зачислением ребенка в специализированное дошкольное (школьное) учреждение и выводом из него.

Специальная школа является основным типом учебного заведения, в котором обучаются дети, имеющие различные особенности психофизического развития. Образовательный процесс в специальной школе носит коррекционно-развивающую направленность и способствует формированию компенсаторных способностей,

развитию личности учащихся, их социальной адаптации и интеграции в общество. Школа состоит из двух ступеней: начальной (4 года) и базовой (5 лет); наполняемость классов от 8 до 12 человек, при комбинированных дефектах — 6 человек. В школе осуществляется лечебно-восстановительный процесс (медицинский осмотр, консультации у специалистов, выполнение лечебных рекомендаций и др.).

Таблица 53

Дошкольные учреждения	Специальные школы	Другие формы получения образования
<ul style="list-style-type: none"> ☐ Специализированные детские сады с круглосуточным пребыванием. ☐ Специализированные детские дома. ☐ Специальные группы при массовых детских садах. ☐ Дошкольные группы при специальных школах-интернатах. ☐ Группы кратковременного пребывания 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Вспомогательные школы (школы-интернаты). ☐ Для детей с тяжелыми нарушениями речи. ☐ Для неслышащих или слабослышащих детей. ☐ Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. ☐ Для детей с задержкой психического развития 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Индивидуальное обучение на дому, в том числе форма комбинированного обучения. ☐ Интегрированное обучение в условиях стационарного лечебного учреждения. ☐ Специальные техникумы. ☐ Специальные группы в техникумах и колледжах. ☐ Отделения в вузах. ☐ Реабилитационные центры. ☐ Учебно-производственные мастерские от общества глухих, слепых, инвалидов

В настоящее время система специального школьного образования включает 15 типов специального обучения, реализуемых в 8 (6) основных видах специальных школ (по данным Т. В. Вареновой). Для детей с эмоциональными нарушениями и девиантным поведением специальных учебных учреждений в нашей стране нет. Все специальные школы (классы), кроме вспомогательных, дают *цензовое образование*, обеспечивающее формирование базового объема знаний и оказание коррекционной помощи. *Нецензовое образование* (для детей с легкой и умеренной степенью умственной отсталости) обеспечивает адекватную познавательным возможностям общеобразовательную подготовку, коррекционную помощь, профессионально-трудовое обучение. Нецензовое, абилитационное образование рекомендуется для детей с тяжелой и глубокой степенями умственной отсталости, тяжелыми множественными нарушениями. Оно обеспечивает общее развитие, коррекцию и компенсацию нарушений, бытовую адаптацию и социализацию.

Наиболее острой является проблема *профессионального образования* лиц с нарушениями психофизического развития. В соответствии с Положением о специальной общеобразовательной школе для детей с особенностями психофизического развития (2002 г.) в структуре специальной школы может открываться *отделение социальной адаптации и реабилитации*. Оно наряду с консультационными реабилитационными задачами оказывает помощь в профориентации, получении профессии, трудоустройстве и трудовой адаптации.

Дальнейшее развитие сети специальных учреждений будет осуществляться по следующим направлениям (см. схему 173).

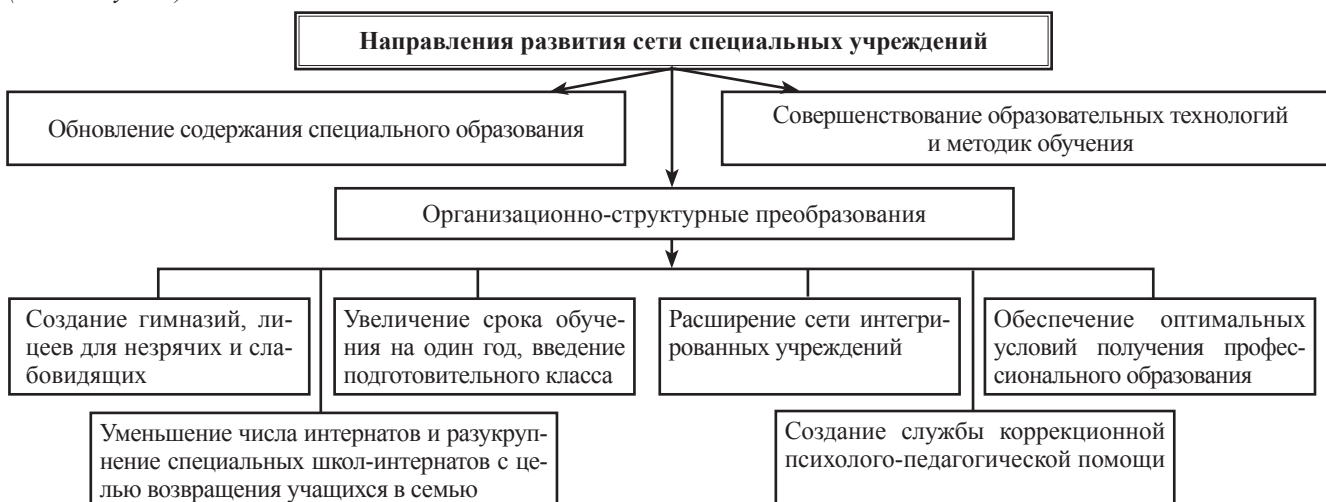


Схема 173

Выявлением детей с особенностями психофизического развития, проведением дифференциальной диагностики отклонений в развитии, определением условий, формы и программы специального образования занимаются специалисты *центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации* (ЦКРОиР). На начало 2003 года по данным Министерства образования в Беларуси действовало 146 таких центров. Кроме того, в структуре дошкольных и школьных учреждений могут открываться *пункты коррекционно-педагогической помощи* (ПКПП).



5. Коррекционно-педагогическая помощь детям в учебных заведениях разного типа

Основные направления коррекционно-педагогической деятельности, указанные выше, реализуются в учебных заведениях разного типа специального и основного образования, а также в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и пунктах коррекционно-педагогической помощи.

Огромное значение в формировании личности ребенка с дизонтогенезом развития имеет *ранняя коррекция*. Чем раньше будет начата коррекционная работа, тем с меньшими затруднениями будет идти двигательное, речевое, интеллектуальное развитие. По данным исследователей, в результате ранней коррекции до 30 % детей к 6 месяцам достигают показателей нормы, у 90 % детей наблюдается стойкий положительный эффект. Удастся «сгладить» недостатки и проблемы в развитии, а в ряде случаев даже устранить их. Так, 25 % детей с глубокими нарушениями слуха, пройдя раннюю комплексную коррекцию, поступают в массовую школу и успешно там обучаются; 50 % глухих детей, прошедших раннюю коррекцию, поступают в школу для слабослышащих; у 27 % воспитанников дома ребенка с функциональными и органическими поражениями ЦНС удастся нормализовать ход и темп психического развития, приближающиеся к возрастной норме.

Ведущим принципом работы в специальных учреждениях является коррекционно-реабилитационная направленность учебно-воспитательного процесса, которая предполагает слияние учебного процесса с коррекционно-педагогической работой. Учебный план специальной школы всех типов включает наряду с базовым и школьным компонентами коррекционные блоки предметов. Например, развитие слухового восприятия, пространственная или социально-бытовая ориентировка, логопедические занятия и т. д. Проводя коррекционную работу, выбирая средства коррекции (см. схему 174), важно опираться на социально значимое содержание изучаемого ребенком материала.

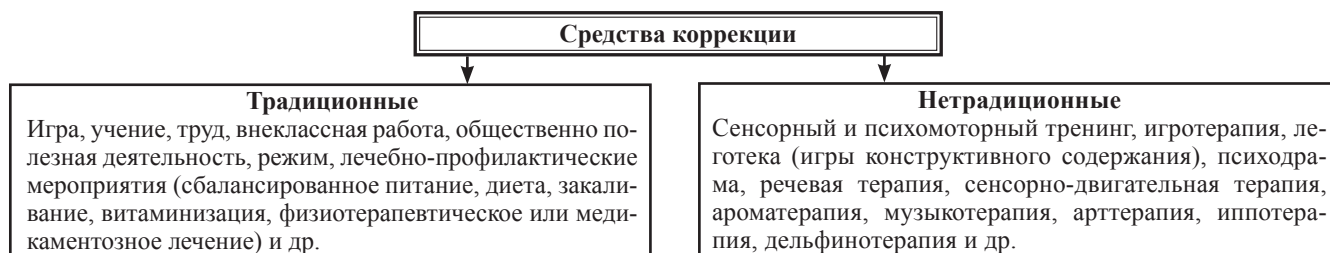


Схема 174

Большинство традиционных средств предполагает коррекцию личности в целом, при этом коррекция осуществляется в основном косвенным образом. Альтернативные средства обычно направлены на развитие и коррекцию отдельных функций и применяются в комплексе с другими мероприятиями.

В целом коррекционная работа в специальном образовательном учреждении предполагает адаптацию содержания обучения к особенностям познавательной деятельности учащихся, учет актуального уровня и зоны ближайшего развития воспитанника, использование наглядных средств обучения, замедление темпа обучения, упрощение материала в структурном отношении, увеличение количества заданий на повторение и тренировочных упражнений.

Коррекционно-педагогическая деятельность — составная часть педагогического процесса и в общеобразовательных учреждениях. Это обусловлено тем, что именно в них в большинстве случаев обучаются дети с эмоциональными нарушениями, нарушениями личностного развития, девиантным поведением, с проблемами в обучении (неуспевающие, отстающие и т. п.). Эти вопросы будут рассмотрены в соответствующих темах.

В настоящее время в Республике Беларусь получило развитие *интегрированное обучение* — совместное обучение детей с особенностями психофизического развития и детей, не имеющих таких особенностей, при участии педагогов-специалистов. Являясь вариантом специального образования, интегрированное обучение осуществляется в учреждениях образования общего типа, создавших специальные условия для пребывания, обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.

Основная идея интегрированного образования: от интеграции в школе к интеграции в обществе (от образовательной интеграции к социальной интеграции). Совместное обучение гарантирует право ребенка с дизонтогенезом не быть изолированным от общества, сверстников и обеспечивает ему возможность посещать школу, которую он посещал бы, если бы был здоров.

Выявлены (Н. М. Назарова и другие) условия успешной реализации интегрированного обучения (см. схему 175, с. 153).

Мировая образовательная практика предлагает четыре варианта интеграции в обучении: комбинированную, частичную, временную, полную. При комбинированной интеграции дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, находятся в массовых группах или классах, получая постоянную помощь учителя-дефектолога. В случае *частичной интеграции* дети с проблемами развития, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образованием, вливаются в массовые группы (классы) на часть дня. *Временная интеграция* означает, что все воспитанники специальных групп, вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития, объединяются со здоровыми детьми не реже 1—2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера. Что понимают под «*полной интеграцией*», следует из названия.

На практике интеграция реализуется в интернальной или экстернальной формах. *Интернальная форма* имеет место в системе специального образования: совместное обучение глухих и слабослышащих, слепых и слабовидящих и т. п. *Экстернальная форма* интеграции предполагает взаимодействие специального и массового образования (см. схему 176, с. 153).

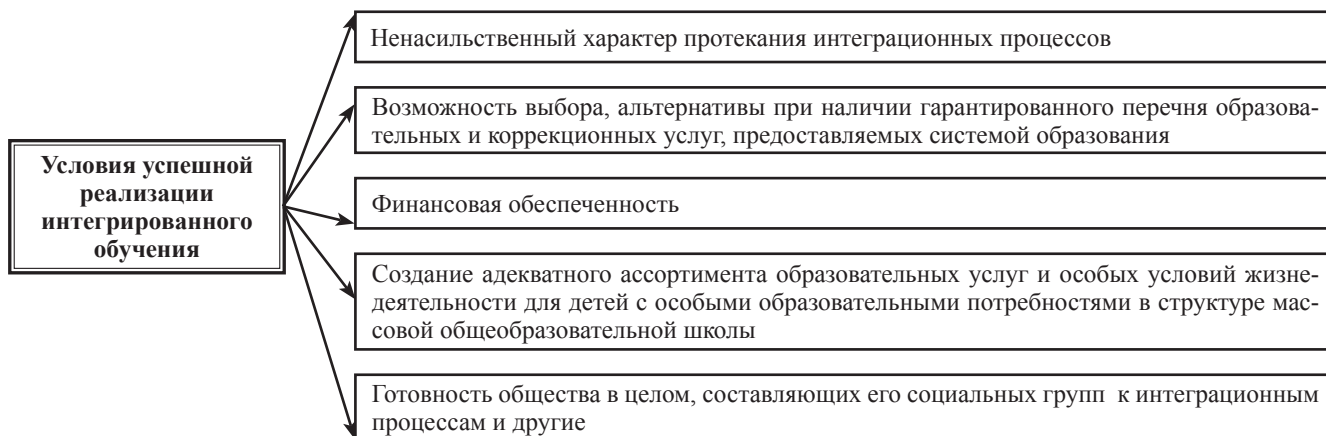


Схема 175

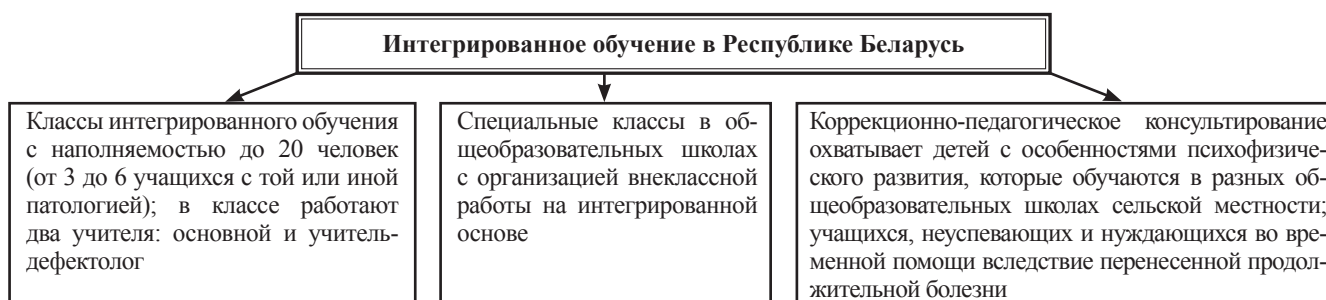


Схема 176

Решение об интегрированном обучении принимается на добровольных началах при гарантированном соблюдении прав ребенка, активном участии родителей на всех этапах принятия решения, реализации индивидуального подхода в процессе определения образовательного маршрута для каждого ребенка с учетом особенностей его развития.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите предмет и задачи коррекционной педагогики.
2. Определите основные понятия коррекционной педагогики. Установите взаимосвязь между понятиями «коррекция» и «компенсация».
3. Раскройте сущность коррекционно-педагогической деятельности. Каковы ее цели, принципы и основные направления?
4. Дайте общую характеристику нарушений психофизического развития. Назовите причины врожденных и приобретенных нарушений психофизического развития.
5. Охарактеризуйте цели, принципы, структуру и уровни специального образования в соответствии с законом Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)».
6. Какими учреждениями представлена система специального образования? В чем заключаются особенности образовательного процесса в специальной школе?
7. Назовите направления дальнейшего развития сети специальных учреждений в Республике Беларусь.
8. Покажите возможные пути реализации в специальных учреждениях и в условиях массовой общеобразовательной школы принципа коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса. Какие средства коррекции применяются при этом?
9. В чем заключается сущность интегрированного образования детей с нарушениями в развитии? Каковы условия успешной реализации интегрированного обучения?
10. Какие варианты интегрированного обучения детей с особенностями развития предлагает мировая образовательная практика? Как эта проблема решается в системе образования Республики Беларусь?

Глоссарий

- **Дефектология** — наука о психофизических особенностях развития и закономерностях обучения и воспитания детей, имеющих значительные отклонения от нормального физического и психического развития и вследствие этого нуждающихся в специальных условиях обучения и воспитания.
- **Специальная педагогика** — теория и практика специального (особого) образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии, для которых образование в обычных педагогических условиях при помощи общепедагогических методов и средств затруднительно или невозможно.
- **Коррекционная педагогика** — группа педагогических наук, которые изучают теорию и практику образования лиц с отклонениями в физическом, психическом или умственном развитии, а также детей и подростков, проявляющих девиации в поведении.
- **Специальное образование** — процесс обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития, включающий создание специальных условий для получения образования, социальной адаптации и интеграции в общество, оказание коррекционной помощи.

□ **Коррекция** — система специальных (психологических, медицинских и т. д.) и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.

□ **Компенсация** — процесс возмещения недоразвитых, нарушенных или утраченных функций за счет перестройки или усиленного использования сохранных функций.

□ **Реабилитация** — система мер по обеспечению или восстановлению функций, компенсации их утраты или отсутствия, снятию функциональных ограничений.

□ **Коррекционно-педагогическая деятельность** — составная часть педагогической деятельности, учебно-воспитательного процесса в целом, направленная на изменение познавательных возможностей ребенка, его эмоционально-волевой сферы и личностных качеств.

□ **Специальная школа** — основной тип учебного заведения, в котором обучаются дети, имеющие различные особенности психофизического развития.

□ **Интегрированное обучение** — совместное обучение детей с особенностями психофизического развития и детей, не имеющих таких особенностей, при участии педагогов-специалистов.

ТЕМА 14

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Воспитывать — значит правильно организовать жизнь ребенка.
В правильной жизни правильно растут дети.*

Л. С. Выготский



Основные вопросы

1. Понятие «девиантное поведение». Виды отклоняющегося поведения.
2. Формы проявления девиантного поведения.
3. Особенности поведения детей, имеющих осложнения психического и личностного развития.
4. Поведенческие отклонения в развитии детей.
5. Технологии коррекционно-воспитательной работы с подростками. Виды и содержание профилактической работы среди несовершеннолетних.
6. Ученический коллектив и семья как факторы предупреждения отклоняющегося поведения подростков.



Рекомендуемая литература

1. Василькова, Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Василькова. — М. : Изд. центр «Академия», 2001. — С. 62—65; 91—121.
2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Изд. центр «Академия», 1999. — С. 25—39; 173—237.
3. Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков. Диагностика. Профилактика. Коррекция : учеб. пособие / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. — Минск : Аверсэв, 2004. — С. 35—60; 93—184; 205—220.
4. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учебник для студ. пед. училищ и колледжей / И. П. Подласый. — М. : ВЛАДОС, 2006. — Гл. 2, 3, 4, 5.
5. Права ребенка : обучение, реализация, защита : пособие для организаторов занятий по реализации и защите прав ребенка / авт.-сост. Т. М. Степанова, А. М. Маханько. — Минск : ФУАинформ, 2007. — С. 169—197.
6. Ребенок и социум / сост. Ю. В. Мелешко, Ю. А. Лежнева. — Минск : Красико-Принт, 2007. — 128 с.
7. Фурманов, И. А. Детская агрессивность : психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. — Минск : Изд. Ильин В. П., 1996. — 192 с.
8. Хитрюк, В. В. Введение в коррекционную педагогику : курс лекций / В. В. Хитрюк. — Минск : Жаскон, 2006. — С. 59—71.



1. Понятие «девиантное поведение». Виды отклоняющегося поведения

Современная молодежь представляет собой поколение, выросшее в постсоветском обществе. На ее формирование влияли разнородные факторы, в том числе экономические трудности, социальная нестабильность, неопределенность общественных ценностей и идеалов и др. «В этой ситуации среди детей и подростков усилился процесс своеобразной поляризации. Одна часть молодых людей выбирает общественно полезные и личностно значимые способы поведения. Это <...> законопослушные подростки. Их большинство. Другая проявляет достаточно устойчивую склонность к отклоняющемуся поведению» [6, с. 3].

Нарушения личностного развития и девиантное (отклоняющееся, деликventное, асоциальное, аномальное и т. п.) поведение детей и подростков являются причинами их «трудновоспитуемости», а также симптомами критериями их психической и социальной дезадаптации. Как отмечают исследователи (В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов и другие), понятие «девиантное поведение» относится к группе понятий («факторы риска», «кризисные состояния», «акцентуации характера» и т. д.), находящихся между нормой и патологией, не будучи в то же время ни тем, ни другим. В зарубежной литературе под девиантным (от англ. deviation — «отклонение») поведением понимают различные нарушения правил поведения.

В отечественной коррекционной педагогике под девиантным поведением понимают отдельные поступки или поведение в целом, которому свойственны отклонения от принятых в обществе моральных, социальных, правовых норм и правил. Девиантное поведение рассматривают также как трудности развития ребенка, неудачную форму адаптации его к среде (дезадаптацию), своеобразную задержку взросления личности с наличием искажений в проживании типичных возрастных кризисов. Общеизвестно также, что девиантное поведение чаще всего является результатом ошибок в воспитании (например, чрезмерная опека или, наоборот, предоставление ребенка самому себе).

Проявления отклоняющегося поведения разнообразны. Существуют разные подходы к классификации отклоняющегося поведения. Например, И. П. Подласый предложил *многомерную классификацию*, в которой учтены причины, цели, эмоциональные состояния, видимые формы проявления девиантного поведения. К проявлениям отклоняющегося поведения И. П. Подласый относит: непослушание, шалость, озорство, проступок, негативизм, упрямство, капризы, своеволие, грубость, недисциплинированность, агрессию и правонарушения. Эти проявления девиантного поведения, по его мнению, вызываются *эмоциональной напряженностью* разного уровня (от легкого эмоционального возбуждения, двигательного беспокойства и тревожности разной степени тяжести до депрессии, депривации и фрустрации). Поэтому основной (обычно неосознаваемой) целью отклоняющегося поведения и является стремление избавиться от эмоционального напряжения. Действительно, шалость, озорство и другие мелкие нарушения прекращаются сразу, как только дана разрядка организму, снято избыточное напряжение [4].

В психолого-педагогической литературе предлагаются и другие подходы к классификации отклоняющегося поведения. В одной из них (С. А. Беличева, 1994) девиантное поведение характеризуется как устойчивое проявление отклонения от социальных норм, имеющее социально-пассивную, корыстную или агрессивную направленность (см. схему 177).

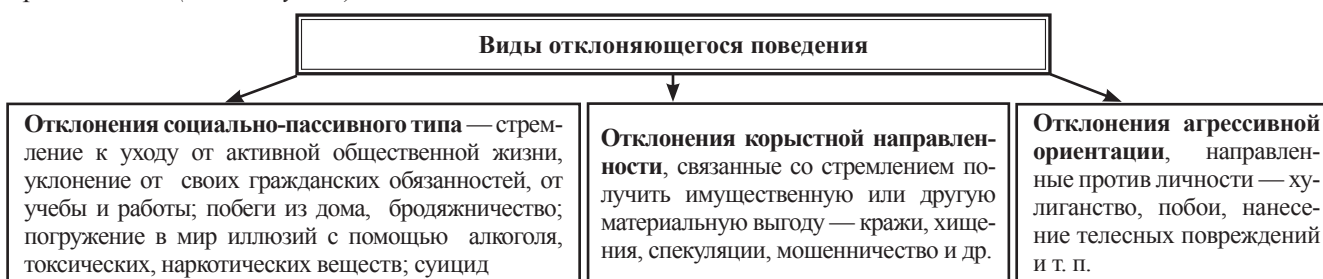


Схема 177

Девиантное поведение обусловлено общим развитием личности, ее возрастными особенностями и социальным опытом. Это отражено в классификации видов девиантного поведения подростка, предложенной А. Д. Гонеевым (см. схему 178).

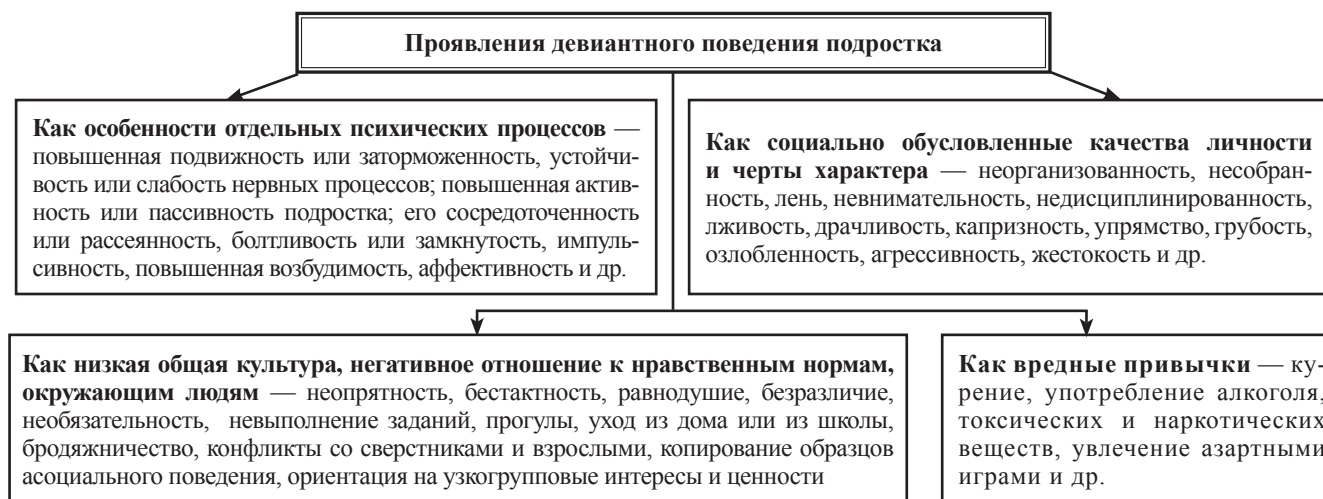


Схема 178

Основополагающей причиной распространения разных форм отклоняющегося поведения стал кризис ценностных ориентаций части молодежи. Свою жизнь они считают бесполезной, не нужной другим, бесперспективной, бесцельной, неинтересной, разобщенной. Существенную роль играет действие механизма относительной депривации, то есть ощущение ущемленности своего материального положения по сравнению с положением других.

Ребенок с девиантным поведением обычно характеризуется как «трудновоспитуемый», «сопротивляющийся воспитанию и обучению», социально дезадаптированный. Социальная дезадаптация приводит к педагогической или социальной запущенности.

Педагогическая запущенность характеризуется хроническим отставанием по ряду предметов школьной программы, негативным отношением к учению, сопротивлением педагогическому воздействию, дерзостью, различными социальными проявлениями (сквернословие, курение, хулиганство, пропуски уроков, осложненные конфликтные отношения с учителями, родителями, сверстниками и другими). Она может сопровождаться *социальной запущенностью*. В этом случае для подростков характерны отчужденность от семьи и школы, опасные социальные отклонения; они формируются под воздействием асоциальных (криминогенных) группировок, усвоение групповых норм и ценностей которых приводит к деформации сознания, ценностных ориентаций и социальных установок.

В психолого-педагогической литературе (А. С. Белкин и другие) под *социально-педагогической запущенностью* понимают стойкое, отчетливо выраженное искажение нравственных представлений, невоспитанность чувств, навыков общественного поведения, обусловленные неблагоприятными влияниями микросреды и недостатками педагогического процесса. Возникновение социально-педагогической запущенности — длительный процесс, проходящий несколько стадий (см. таблицу 54).

Таблица 54

Стадии возникновения социально-педагогической запущенности			
I стадия	II стадия	III стадия	IV стадия
Возникают предпосылки педагогической запущенности, которые формируются преимущественно в дошкольный период. Доминанты отклонений: недостаточное развитие индивидуально-психологических качеств (внимание, усидчивость, память, эмоциональная устойчивость); слабая психолого-педагогическая подготовка к школе (искаженная информация о ней, отсутствие элементарных учебных навыков)	Появляются начальные формы отклонений в поведении. Это свойственно обычно учащимся начальных классов. Доминанты отклонений: отсутствие успеха в различных видах деятельности, неумение выполнять требования педагога, слабость внутригрупповых отношений. Проступки носят преимущественно ситуативный характер, осознаются слабо, но могут глубоко переживаться	Стабилизируются неблагоприятные тенденции в поведении школьника. Это характерно для подростков 11—13 лет. Проступки связаны обычно с нарушением норм жизни класса или школы; носят преимущественно ситуативный, а иногда и преднамеренный характер. Подросток способен осознать нарушение норм, даже переживать его, но не всегда умеет предвидеть отрицательный результат своих действий	Возникают устойчивые признаки асоциального поведения. Оно характерно для старших подростков и старшеклассников (14—17 лет). Проступки носят обычно преднамеренный характер. Школьники не только понимают асоциальную направленность своего поведения, но и часто оправдывают свои действия. Подобные состояния являются предпосылкой возможных правонарушений и даже преступлений

Существующая педагогическая практика показывает, что социальная дезадаптация — обратимый процесс. При своевременном вмешательстве и коррекции поведение и развитие детей может вернуться или приблизиться к норме.

Исследователи подчеркивают, что большинству «трудных» подростков свойственны отсутствие личностной значимости обучения в школе, нарушение активности (беспомощность), нарушения и даже отсутствие ценностных ориентаций и нравственных норм. Ценностные ориентации подростков-правонарушителей характеризуются неразвитостью взглядов на будущее, высоким уровнем социальной дезадаптации; их притязания носят характер материального вознаграждения. Недостаточная зрелость личности проявляется в низком уровне самосознания. Психическая незрелость, неадекватность самооценки, неточные представления о своих возможностях и занимаемом месте в обществе делают подростка неподготовленным к жизни в обществе и толкают его на своеобразные пути самоутверждения. Кроме того, у подавляющего большинства подростков девиантного поведения обнаруживается склонность к употреблению спиртных напитков, наркотических веществ и более высокий уровень агрессивности.

Доминирующими факторами поведения подростков и молодежи в современных условиях (по оценке самих молодых людей) является проявление таких негативных личностных черт, как зависть, корысть, злоба, ненависть, насилие в отношениях между подростками, негативные примеры или образцы поведения. Отрицательно влияют на поведение подростков конфликтные отношения с родителями, незанятость, избыток свободного времени.



2. Формы девиантного поведения

Наиболее социально опасными формами отклоняющегося поведения, в том числе подросткового, являются: пьянство (алкоголизм), наркомания, токсикомания (см. схему 179, с. 157), суицидальное поведение.

Назовем общие признаки наркомании и токсикомании: болезненное влечение к употреблению средства; наличие состояния наркотического или токсикологического опьянения; абстинентный синдром (дискомфорт организма, повышенная раздражительность, бессонница, тремор конечностей и т. п.); толерантность организма к принимаемому препарату, требующая постоянного увеличения дозы для достижения состояния эйфории. Исследователями выявлены главные причины подросткового алкоголизма, наркомании и токсикомании (см. схему 180, с. 157).

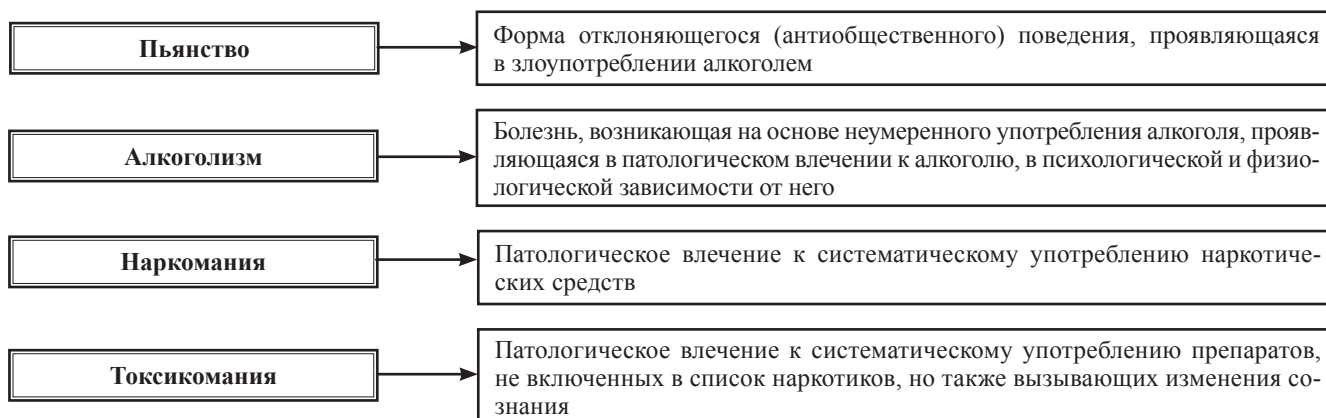


Схема 179

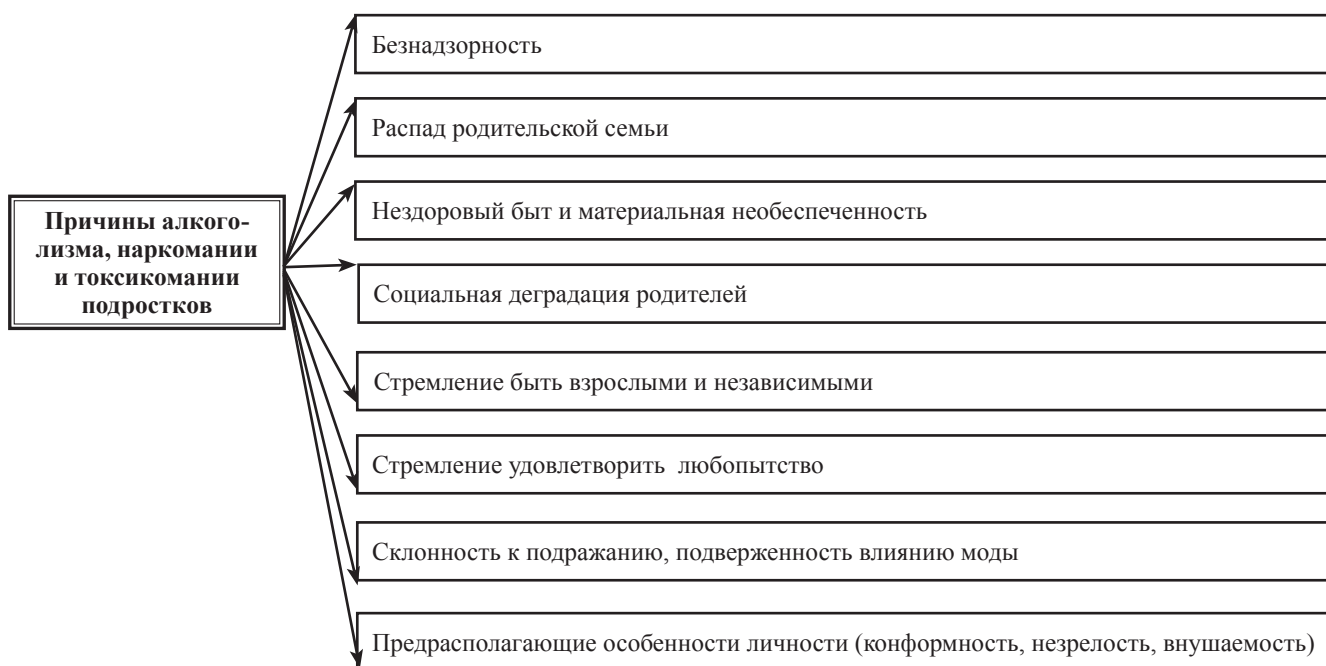


Схема 180

С наркоманией часто связана детско-подростковая проституция — торговля своим телом детьми и подростками с целью получения средств к существованию. Неспособность ребенка противостоять взрослым, нередко низкий интеллектуальный уровень, «благосклонность» семьи к подобной деятельности лишает его возможности отказаться от этого занятия. Подростки неизбежно втягиваются в преступные группы, попадают в зависимость к сутенерам. Детско-подростковая проституция наносит вред здоровью, влечет за собой подростковую беременность, искажение полоролевой идентификации, возможность становления ненормального сексуального поведения. Проблема защиты детей и подростков от всех форм сексуальной эксплуатации является в настоящее время актуальной и требует скорейшего решения.

С каждым годом увеличивается число подростков, покушающихся на свою жизнь. Это мировая тенденция. *Суицидальное поведение* включает суицидальные мысли, высказывания, угрозы, попытки, покушения и собственно *суицид* (осознанное лишение себя жизни). В возрасте до 13 лет суицидальные попытки встречаются редко. Максимум суицидальной активности подростков приходится на 16—17 лет. По данным исследователей, только один из 10 подростков, совершивших суицидальную попытку, действительно хотел покончить с собой, остальные стремились привлечь внимание к себе или своим проблемам.

Выделяют следующие формы суицидальных попыток у подростков: 1) демонстративные или шантажные; 2) реактивные или эмоциональные (совершаются под влиянием чрезвычайно сильных стрессов, переживаний, возникших как реакция на какое-либо внешнее событие); 3) сознательные, продуманные, хорошо спланированные действия, целью которых является лишение себя жизни; 4) суицидные попытки, совершенные душевно больными подростками в состоянии тяжелой депрессии.

Назовем основные *причины* суицидального поведения молодых людей (см. схему 181, с. 158).

Если ребенок или подросток предпринял попытку самоубийства, необходимо помнить, что в 9 случаях из 10 происходят повторные попытки, поэтому следует обратиться за социально-психологической помощью. Роль педагога в работе с таким ребенком состоит прежде всего в создании благоприятного психологического климата, способствующего поведенческим изменениям.

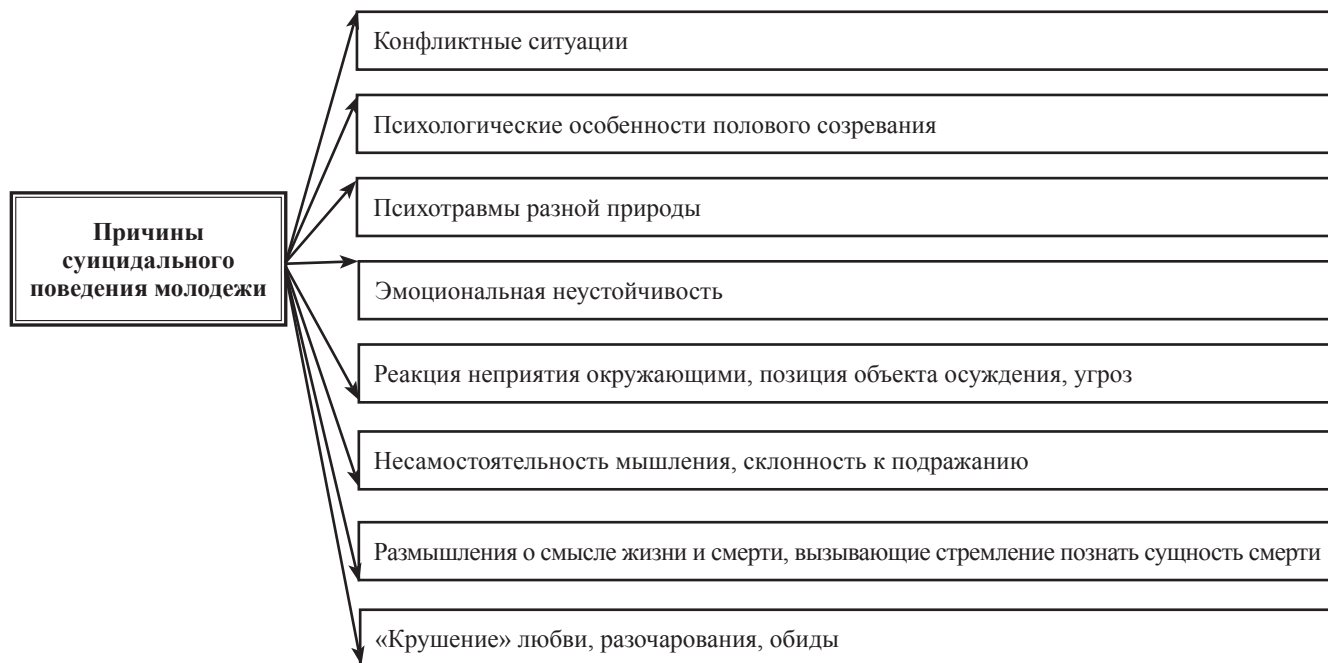


Схема 181

К социально-опасным формам отклоняющегося поведения относятся также правонарушения, которые по степени тяжести делятся на проступки и преступления (схема 182).

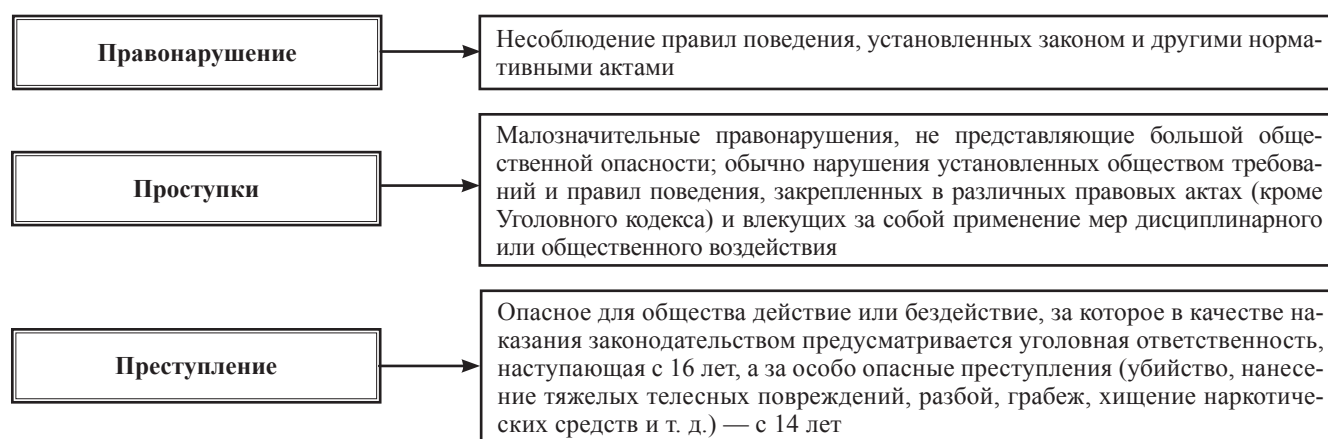


Схема 182

Подросткам в возрасте от 14 до 16 лет присущи два основных вида криминальной мотивации: *корыстная* и *насильственно-эгоистическая*. Корыстные мотивы носят незрелый, «детский» характер: правонарушения совершаются из-за озорства или любопытства, желания «развлечься», показать силу, ловкость, смелость, утвердить себя в глазах сверстников, получить их признание. Иногда малолетними правонарушителями движет стремление к чему-то необычному, желание приключений и острых ощущений. Могут присутствовать мотивы, обусловленные внушением или подражанием. На незрелость мотивации указывает тот факт, что большая часть правонарушений носит групповой характер и совершается в ситуативно-импульсивной форме. Кроме того, мотивация в этом возрасте имеет предметную определенность: интерес к предметам молодежной моды, спортивным принадлежностям, радиоаппаратуре, сладостям, вину, табачным изделиям, деньгам и др. Главное же в *насильственно-эгоистической мотивации* — потребность в самоутверждении через насилие. Такая мотивация нередко сочетается с жестокостью поведения. Истоки жестокости исследователи усматривают во внутренних конфликтах личности, обусловленных притязаниями, неадекватными объективным обстоятельствам.

С возрастом мотивация противоправного поведения становится шире и разнообразнее: ситуативно-импульсивное поведение уступает место «рациональному», заранее спланированному, преднамеренному. На первое место выходит мотивация корысти, выгоды, пользы, зависти. На смену хулиганству, браваре, самоутверждению приходят озлобленность, месть, ревность и пр. Согласно данным статистики, имущественный характер (кражи, грабежи, разбои, вымогательство) имеют более 70 % совершенных подростками преступлений. Существенную роль в инициировании преступных действий играют алкоголь и наркотизация: в момент совершения преступлений в состоянии опьянения находились около 40 % юных правонарушителей [3].

На формирование противоправного поведения влияют как социальные, так и биологические факторы. Степень распространения девиантного поведения в значительной мере зависит от того, как происходит процесс

включения индивида в общественную жизнь. Изъяны, деформации, которые возникают в функционировании всех основных институтов социализации личности (семьи, учреждений образования, общественных организаций, неформальных объединений и групп молодежи и других), неизбежно ведут к разного рода отклонениям в поведении детей и подростков.

В группе социальных факторов главную роль играют семья (неполная, неблагополучная, алкоголизм или аморальный образ жизни родителей, отрицательный микроклимат в семье, низкий уровень культуры родителей и т. п.) и неформальная группа сверстников с антисоциальными тенденциями. К психологическим факторам относятся акцентуации характера, к биологическим — наследственность, акселерация, инфантилизм, психические заболевания и другие. В частности, деструктивные и противоправные действия нередко совершаются в состоянии сильных аффектов. В таком состоянии человек плохо контролирует или совсем не контролирует свое поведение.

Детей, демонстрирующих склонность к аффективному поведению, называют *аффективными* (истерическими или истероидными). Причинами аффективного поведения могут быть: склонность к нему, характер и темперамент; дидактогенная, неудачи в учении; конфликты с учениками класса, со всей учебной группой; несложившиеся отношения с учителями, родителями; внутренний конфликт между уровнем притязаний и тем уровнем, на котором ученик пребывает в классе; напряженность жизни и др.



3. Особенности поведения детей, имеющих осложнения психического и личностного развития

Нарушения психического и личностного развития — это нарушения структуры и динамики отношения человека к окружающему миру и самому себе. Эти нарушения вызваны отклонениями в механизмах мотивационной, эмоциональной, волевой и нравственной регуляции, а также могут происходить в результате асинхронности биологического, психологического и социального развития человека. Нарушения психического и личностного развития сопровождаются соответствующими особенностями поведения. К ним относятся упрямство, замкнутость, застенчивость, нечестность, лень, инфантильность, агрессивность и другие (см. таблицу 55).

Таблица 55

№ п/п	Нарушения психического и личностного развития	Краткая характеристика и причины
1.	Упрямство	Особенность поведения, выражающаяся в необоснованном и нерациональном противодействии просьбам, советам, требованиям и указаниям родителей, педагогов и других взрослых. Эта форма поведения обусловлена мотивом самоутверждения. Психологами выделены несколько «периодов упрямства»: возраст около 3 лет, период 6—7 лет и подростковый возраст. В каждый из этих периодов ребенок стремится «защитить» себя от внушающих воздействий ближайшего окружения. Опасность упрямства в том, что оно может привести к расстройству нервной системы ребенка: возбудимости, раздражительности, неврозам. Кроме того, оно может порождать детскую лживость. У детей и подростков возникновению упрямства способствует неудовлетворение их насущных потребностей, грубость в обращении с ними или, наоборот, потакание их капризам и необоснованным требованиям
2.	Застенчивость и замкнутость	Застенчивость как качество личности проявляется в тревожности, нерешительности, чрезмерной осторожности в общении с окружающими, наличии субъективных барьеров в общении. Застенчивость может развиваться под влиянием излишне строгого, авторитарного стиля воспитания. Ранние проявления застенчивости можно скорректировать, постоянно ободряя ребенка, побуждая его высказывать собственное мнение, включая его в игры, требующие проявления инициативы, смелости, принятия быстрого решения и т. п. Полезно беседовать с ребенком о причинах его удачных и неудачных поступков и действий. Замкнутость — нарушение, которое вызывается застенчивостью и проявляется в трудностях установления эмоциональных контактов, отношений с окружающими людьми. Может сопровождаться беспокойством, депрессией, ощущением одиночества, снижением самооценки, неуверенностью в себе, ощущением неполноценности
3.	Лживость	Сознательное искажение действительного положения вещей, стремление создать неправильное впечатление о фактах и событиях ради достижения желаемой цели или избегания нежелательных последствий. Лживость необходимо отличать от детского фантазирования. В последнем выражается склонность ребенка изображать события не такими, каковы они на самом деле, а какими ему хотелось бы видеть. Обычно такая мнимая лживость с возрастом проходит. Вместе с тем чрезмерное пристрастие ребенка к мысленному, а затем и словесному проигрыванию воображаемых ситуаций может свидетельствовать о каком-либо неблагополучии в его эмоциональной жизни, а также о недостатках воспитания. Поэтому такое фантазирование может перерасти в ложь с элементами хвастовства, когда ребенок преувеличивает свои достоинства в ответ на недооценку его окружающими людьми. Помимо этого причинами детской лживости являются: предъявление непосильных для ребенка требований или большое количество налагаемых запретов; страх перед наказанием, желание его избежать (в этом случае формируются также лицемерие, приспособленчество, озлобленность); стремление к самоутверждению (желание привлечь к себе внимание, утвердиться в желаемой позиции, завоевать признание и т. п.); самозащита и защита других людей; охрана личной жизни, защита своего внутреннего мира и др.

№ п/п	Нарушения психического и личностного развития	Краткая характеристика и причины
3.	Лживость	<p>Опасность лживого поведения заключается в том, что ребенок приучается извлекать из лжи выгоду, и такое поведение становится привычным.</p> <p>Бороться с детской лживостью путем строгих разоблачений и наказаний бесполезно. Прежде всего следует устранить из жизни ребенка те негативные явления, которые побуждают его к искажению и приукрашиванию действительности. Замечено также, что дети-лжецы растут в семьях, в которых родители тоже лгут и нарушают общепринятые нормы. Поэтому важен пример честного поведения со стороны окружающих ребенка взрослых</p>
4.	Лень	<p>Лень как психическое явление есть состояние бездеятельности, душевной вялости, пассивности. Лень выражается в отсутствии желания делать что-либо, требующее волевого усилия. Она может даже сопровождаться переживанием удовольствия от безделья. Лень имеет разную природу и может быть как «нормальной», так и «патологической». В первом случае причиной лени является прямое нерасположение к той деятельности, к которой взрослый призывает ребенка. Во втором случае признаками лени являются малоподвижность, низкая работоспособность, расстройство воли, равнодушие к жизни, высокая подчиняемость другим. Причиной такого состояния может быть физическая и психическая слабость, вызванная соматическим заболеванием. Лень считается следствием неправильного воспитания. Она развивается, например, в результате частых ограничений самостоятельности ребенка, чрезмерной его опеки, ограждения его от участия в выполнении хозяйственно-бытовых дел и т. п. Причинами лени могут выступать также возложенные на ребенка непосильные обязанности; неуспехи ребенка при овладении какой-либо новой деятельностью или, наоборот, достижение успеха без приложения особых усилий; праздный образ жизни семьи, пренебрежение взрослых своими обязанностями. Невозможно преодолеть лень методами принуждения. Эффективно включить ребенка в совместную со сверстниками деятельность, вызывающую у него интерес и активность. Рост активности ребенка вызывает, например, включение в любую деятельность элемента соревнования. Переживание ребенком успеха в той или иной деятельности также будет способствовать преодолению лени</p>
5.	Инфантилизм	<p>Психическая незрелость, незрелость эмоционально-волевой сферы, задержка социального и нравственного созревания личности, характеризующаяся преобладанием черт, свойственных младшему возрасту. В поведении детей и подростков психический инфантилизм выражается в капризности, жажде удовольствия, быстрой пресыщаемости, стремлении идти по пути наименьшего сопротивления, преобладании игровых интересов, неусидчивости, беспечности. Эти свойства могут сопровождаться возбудимостью, слабоволием, склонностью ко лжи и т. д. Такие дети не способны противостоять давлению извне, склонны к чрезмерному подчинению, не умеют преодолевать даже маленькие соблазны. Причинами инфантилизма могут быть как наследственные, так и социальные факторы, в частности, деформация условий жизни, неправильное воспитание. Инфантилизм может привести к тяжелым социальным последствиям, так как инфантилы тянутся к людям с антисоциальным поведением. Таких детей и подростков следует постоянно контролировать, одновременно формируя у них правильные социальные установки, практические умения и навыки, самостоятельность, ответственность, отрицательное отношение к иждивенчеству</p>



4. Поведенческие отклонения в развитии детей

Агрессивное поведение (агрессия) относится к поведенческим отклонениям, к формам девиантного поведения (см. схема 183).

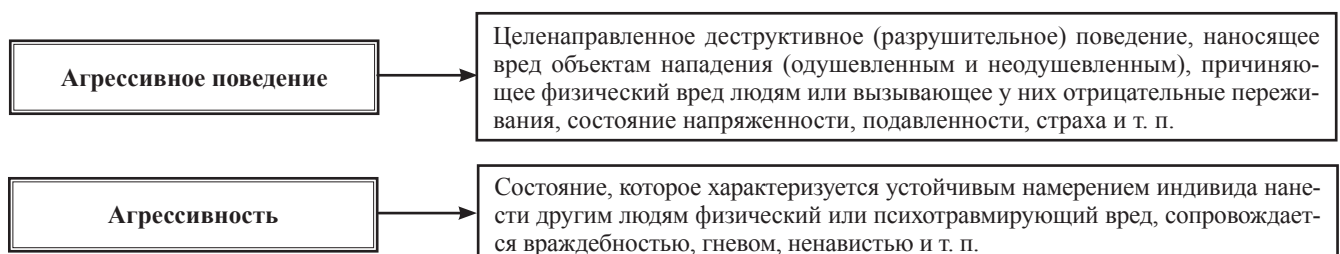


Схема 183

Агрессивностью в той или иной степени страдают все люди. «Доброкачественная» агрессия (Э. Фромм) является биологической адаптацией, способствующей поддержанию жизни, и возникает как реакция на угрозу. Ее видами, например, являются непреднамеренная агрессия, игровая агрессия, агрессия как самоутверждение и самореализация, как способ психической разрядки, оборонительная агрессия (реакция сохранения своих

ценностей или «объектов почитания»), а также инструментальная агрессия (как средство получения «необходимого» или «желательного»). Выделяют также конформистскую агрессию, вызываемую привычкой подчиняться или нежеланием оказаться трусом в группе сверстников. Напротив, «злокачественная» агрессия (Э. Фромм) проявляется в деструктивности, жестокости, ее целью является получение удовольствия.

По форме выражения различают: а) *физическую агрессию* (нападение) — использование физической силы против другого лица или объекта; б) *вербальную агрессию* — выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик и т. п.), так и через содержание (угроза, проклятие и т. п.) вербальных реакций. По направленности на объект или субъект бывает: а) *прямая агрессия* — непосредственно направленная против какого-либо объекта (безличные обстоятельства, предметы или социальное окружение) или субъекта; б) *косвенная агрессия* — действия опосредованно (окольным путем) направлены на другое лицо (злобные шутки, сплетни и т. п.) или ни на кого не направлены (неупорядоченные взрывы ярости в форме крика, топота ногами, битья кулаками по столу и т. п.); в) *аутоагрессия* — выражение обвинений или требований самому себе, нанесение себе телесных повреждений или самоубийство. Существуют и другие подходы к классификации видов агрессии.

Исследователи констатируют нарастание проявлений детской агрессии. Выявлены (И. П. Подласый и другие) факторы детской агрессивности и другие причины, ее провоцирующие (см. схемы 184, 185).

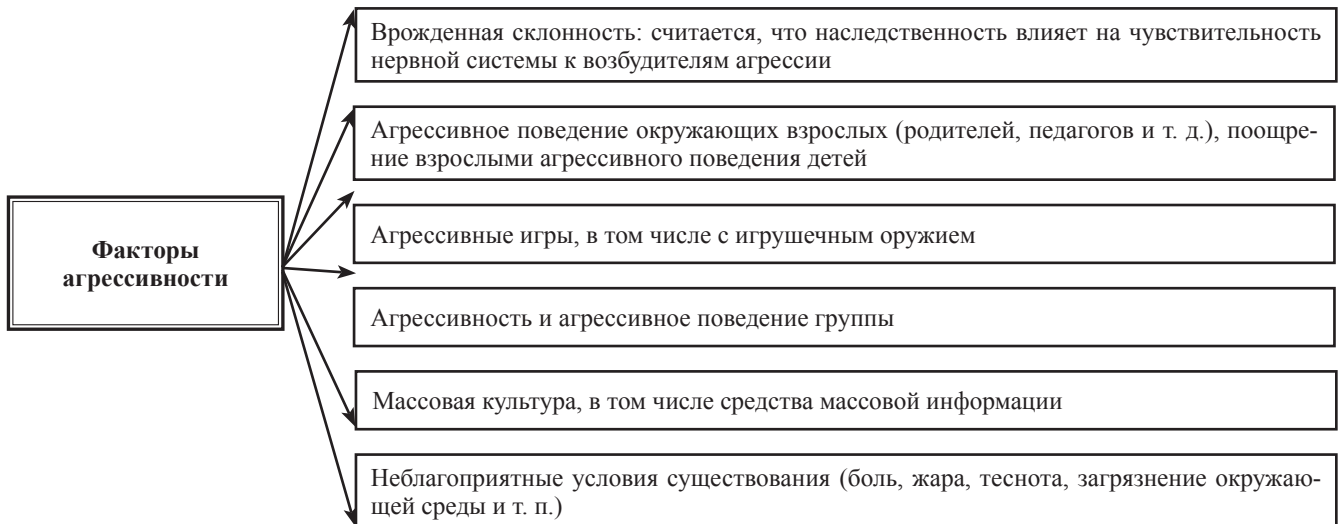


Схема 184

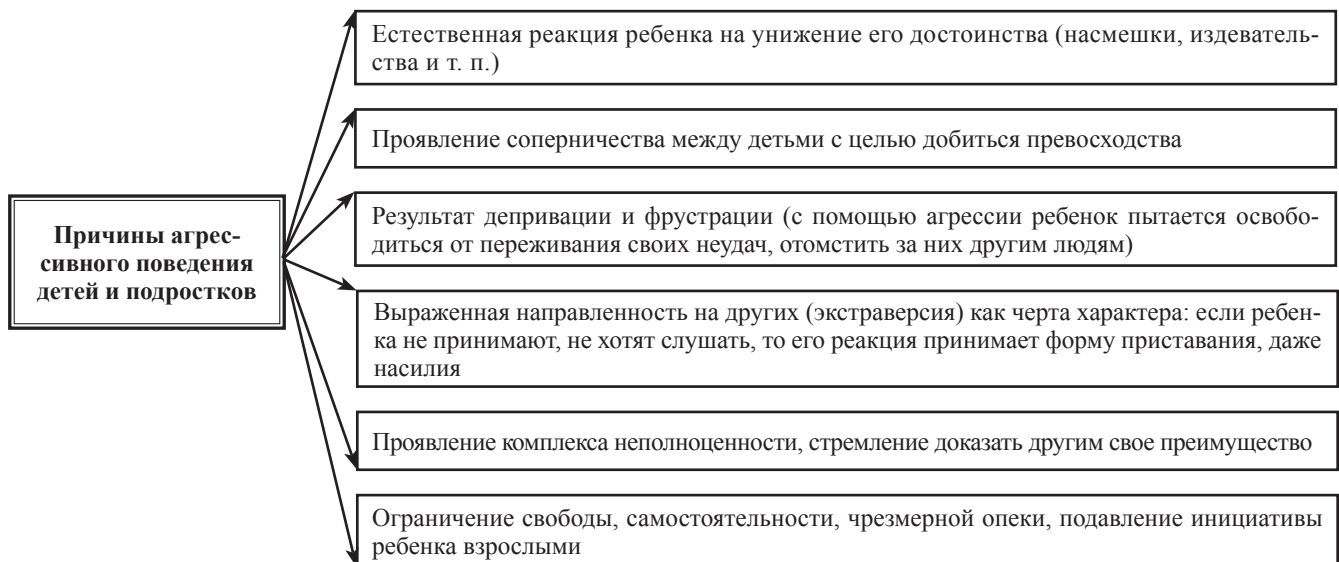


Схема 185

Вышеназванные виды детской агрессии устраняются, если правильно установлены и устранены породившие их причины. Нередко при этом требуется консультации специалистов (врачей, психологов и др.). Педагог может распознать агрессивность по ряду признаков (см. схему 186, с. 162).

Специалисты советуют педагогу в общении с детьми с повышенной агрессивностью быть сдержанным, терпеливым, показывать своим видом, что понимает проблемы этих детей. Важно поставить ученика в такие условия, в которых нежелательное поведение не приветствуется (игнорируется), а нормальное (неагрессивное) поощряется. Педагогам и родителям следует также помнить, что наказывать агрессивных детей, применять слишком суровые наказания — пустая трата времени и сил. Необходимо обучить таких детей эффективным

методикам снятия эмоциональной напряженности, замещения агрессивных переживаний. Суть этих методик состоит в том, чтобы давать выход агрессивным эмоциям, гнев на неодушевленные предметы.

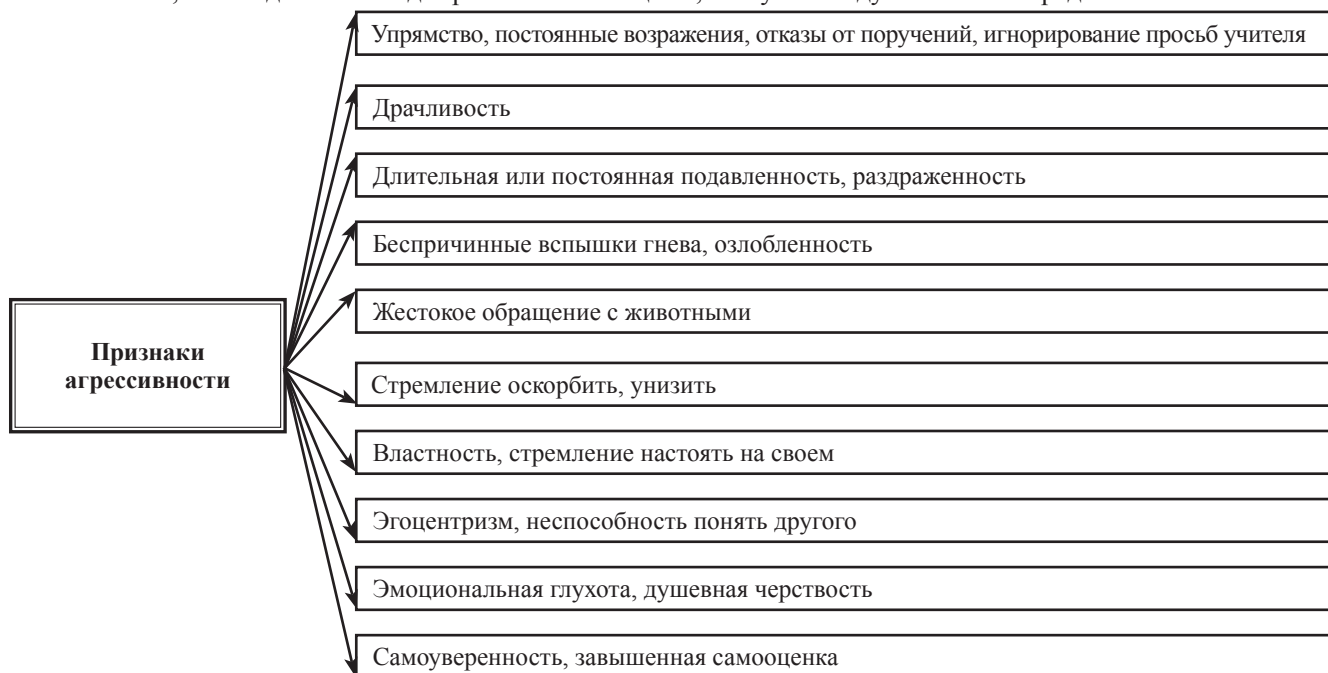


Схема 186

В целом важно переключить активность агрессивного ребенка в конструктивное русло, опираясь на его склонности, способности, интересы. Например, педагог постепенно будет включать ребенка в такую групповую деятельность, которая требует от него решительности, смелости, энергичности и формирует умение сотрудничать с другими детьми.

5. Технологии коррекционно-воспитательной работы с подростками Профилактическая работа среди несовершеннолетних

Коррекционно-воспитательная работа выступает составной частью учебно-воспитательного процесса, которая направлена на изменение эмоционально-волевой сферы ребенка, его отношений к себе и окружающему миру, личностных качеств и привычек поведения.

Целью коррекционно-воспитательной работы является преодоление негативных установок и поведенческих стереотипов личности и формирование противоположных им положительных социально-значимых качеств. В коррекционной работе педагога с детьми и подростками, склонными к девиантному поведению, выделяют следующие этапы (см. схему 187).

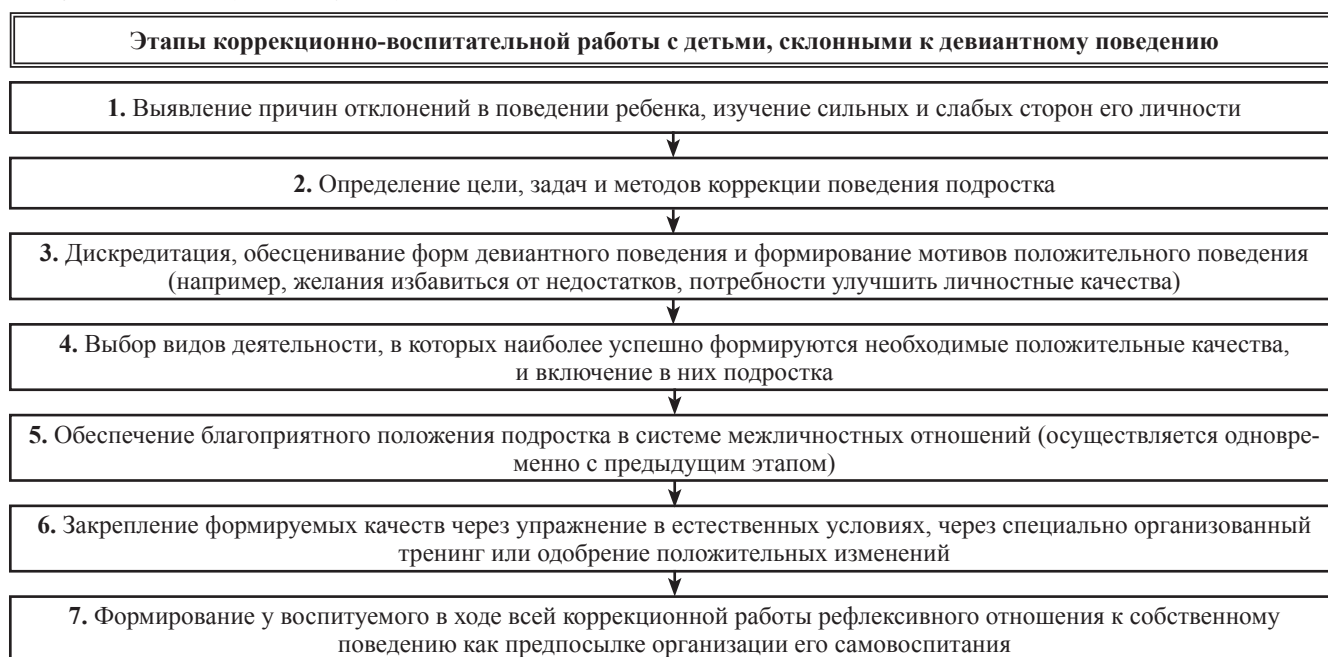


Схема 187

Для того чтобы внеклассная воспитательная работа обладала необходимым коррекционно-развивающим потенциалом, она должна быть снабжена как *общими методами воспитания* (убеждение, беседа, упражнение, пример, поощрение, наказание, переключение, естественных последствий и другие), так и специальными методами. В коррекционной педагогике выделяют (А. Д. Гонеев, А. И. Кочетов и другие) четыре группы методов, направленных на преодоление отклоняющегося поведения подростков (см. схему 188).

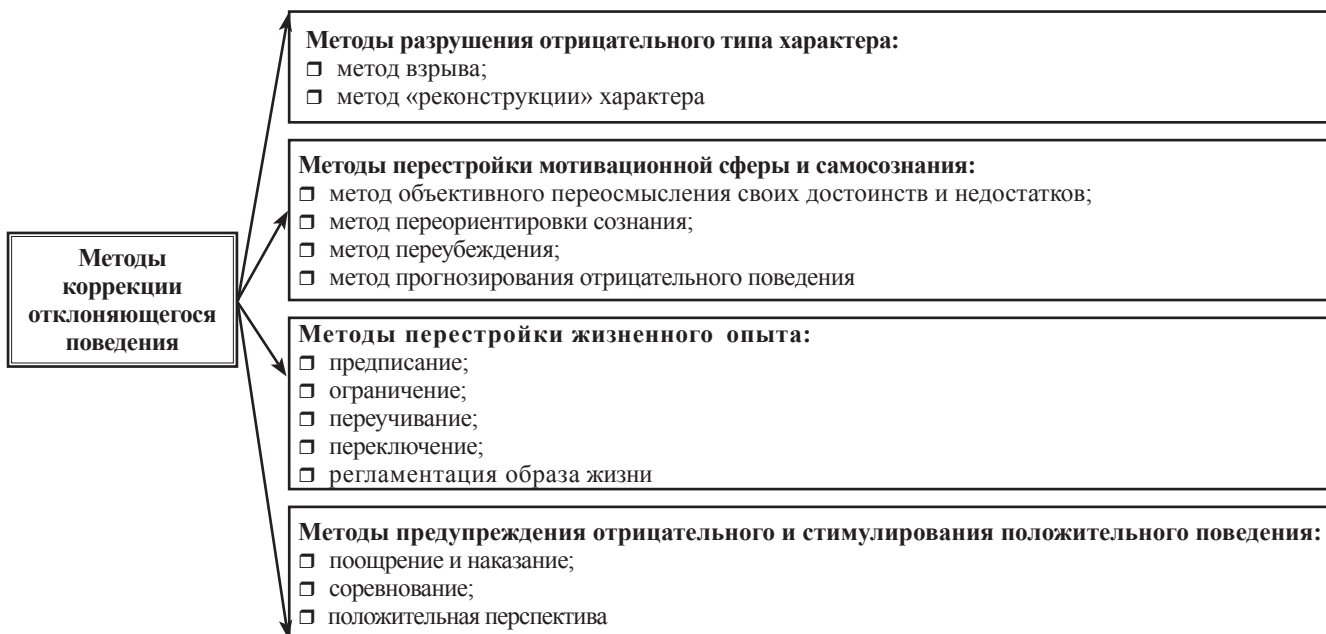


Схема 188

Например, метод «реконструкции» характера включает: выявление положительных качеств воспитанника с целью их развития и углубления; прогнозирование положительного развития личности воспитанника на основе выявленных позитивных тенденций его поведения; восстановление положительных качеств, привычек, которые не были востребованы вследствие неблагоприятных условий жизни подростка; видоизменение тех отрицательных свойств, от которых подросток не желает отказываться; переоценку отрицательных свойств, желание от них избавиться; восстановление такого образа жизни, при котором отрицательные свойства, вредные привычки и т. п. оказываются неприемлемыми.

К *специальным методам* педагогической коррекции также относится *субъективно-прагматический метод* (И. П. Подласый). Его сущность заключается в создании условий, при которых быть невоспитанным, необразованным, нарушать дисциплину не выгодно. Модификациями данного метода являются, например, «контракты» между воспитателями и воспитанниками, в которых определяются их обязанности; программы самосовершенствования; профилактическая работа с детьми из «групп риска», включающая мониторинг их поведения, социального развития; штрафы (в баллах, очках), влекущие реальные наказания (денежные компенсации, лишение привилегий и т. п.). Широко применяются *методы психологической коррекции*: суггестивные методики, основанные на самовнушении и внушении; методики, обучающие управлению собой, укреплению своего нервно-психологического здоровья, рефлексии; методики групповой психокоррекции, в том числе разыгрывания ролевых ситуаций; методы арттерапии, социальной терапии, разрешения конфликтов, поведенческого тренинга и другие.

Продуктивными технологиями коррекционно-воспитательной работы являются индивидуальное, групповое, семейное социально-педагогическое консультирование; индивидуальная или групповая психологическая терапия, а также социально-педагогическая поддержка и патронаж. Все методы и технологии коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения личностного развития и поведения, направлены на развитие представлений о себе, своем будущем, формирование ценностных ориентаций и нравственных норм, коррекцию самооценки, агрессивности, развитие навыков взаимодействия с другими людьми. Это, в свою очередь, будет способствовать преодолению недостатков ребенка, реабилитации его личности и интеграции в социум.

Общая профилактика отклонений в личностном развитии и поведении представляет собой работу по предупреждению возможного неблагополучия в психологическом и личностном развитии ребенка, а также по созданию социально-экономических, социокультурных, психолого-педагогических условий, максимально благоприятствующих этому развитию. Это система мер, направленных на содействие семье в выполнении своих функций по воспитанию физически и социально здоровых детей; по реализации воспитательных функций общеобразовательными учреждениями всех типов, по обеспечению ими полноценного развития интересов и способностей школьников, занятости их общественно полезной деятельностью во внеурочное время (А. Д. Гонеев). *Специальная профилактика* предполагает использование разнообразных мероприятий психолого-педагогической поддержки и социально-правовой помощи несовершеннолетним, защиту их от невнимания родителей, жестокости, насилия, негативного влияния асоциальной среды. Коррекционно-воспитательная и профилактическая работа с детьми, имеющими нарушения личностного развития и поведения, предусматривает координацию усилий школы, семьи, воспитательных систем в социуме, государства.



6. Ученический коллектив и семья как факторы предупреждения отклоняющегося поведения подростков

Дети и подростки, склонные к девиантному поведению, являются членами ученических коллективов. Они, так или иначе, подчиняются нормам взаимоотношений в коллективе, находятся под влиянием его ценностей. Вместе с тем существуют педагогические приемы (см. схему 189), с помощью которых положительное коррекционное воздействие коллектива на «трудных» подростков может быть усилено.

Доверие подростку	→	Подростку доверяют выполнение общественного поручения, которое значимо для коллектива и в котором он сможет проявить свои знания и умения, положительные качества
Постепенное приучение к деятельности на общую пользу	→	Поручения подростку становятся постоянными, усложняются, мотивируются общественной значимостью
Поддержка коллективистских проявлений подростка	→	Коллектив поощряет и одобряет усилия подростка по выполнению дел на пользу коллектива, возрастает доброжелательное отношение учащихся к нему
Недоверие подростку, осуждение его безнравственных установок и взглядов	→	Коллектив сомневается в целесообразности поручения каких-либо дел подростку, так как отрицательно оценивает его отдельные личностные качества, побуждая его тем самым к самокритике
Отклонение недобросовестного или некачественного выполнения работы	→	Коллектив предлагает переделать работу, обосновывая свое решение необходимостью и возможностью более качественного ее выполнения
Переключение критики на самокритику	→	Побуждение подростка к объективной самооценке своих поступков, к размышлениям о том, что вызывает в его поведении недовольство со стороны окружающих
Включение подростка в коллективные общественно значимые виды деятельности	→	Формирование у подростка положительного отношения к совместным коллективным делам, умения сотрудничать с одноклассниками, организаторских и коммуникативных умений

Схема 189

Для предупреждения и преодоления девиантного поведения необходимо «нейтрализовать негативное влияние социальной среды, ограничить отрицательное воздействие социальных факторов (неблагополучной семьи, асоциальной группы, противоправного межличностного общения)» [1, с. 225]. Прежде всего необходима коррекция общения и взаимоотношений в семьях «трудных» подростков. Существуют разные пути и средства педагогического воздействия на воспитательный потенциал семьи, семейный микроклимат, характер внутрисемейных отношений. В случае если между педагогами школы и родителями подростка с отклоняющимся поведением существует взаимопонимание, родители осознают проблемы своего ребенка, то возможен прямой путь коррекционного воздействия на семью: родители принимают помощь педагогов, участвуют в мероприятиях, проводимых школой и классным руководителем в рамках педагогического просвещения и других форм работы с родителями. В противном случае (семья негативно или безразлично относится к рекомендациям и содействию педагогов в воспитании ребенка) приемлем косвенный путь коррекционно-педагогического воздействия на семью через самих детей, через организацию совместной деятельности детей и взрослых в семье, по месту жительства, в школе. Классный руководитель, социальный педагог, психолог и другие педагоги школы помогают семье оценить внутрисемейную атмосферу, проанализировать характер семейного общения; вызывают желание изменить сложившиеся взаимоотношения в семье, показывают пути и способы этого изменения; определяют совместно с членами семьи перспективы положительного общественно значимого и привлекательного для ребенка семейного общения.

Формы и методы работы с семьями, где растут дети, склонные к девиантному поведению, зависят от типа семей [1] (см. таблицу 56).

Таблица 56

Типы семей	Педагогически несостоятельные семьи	Педагогически пассивные семьи	Семья антипедагогического типа
Общая характеристика семей данного типа	Имеют малосодержательный, непоследовательный характер семейного общения, относительно низкий общий и нравственно-культурный уровень; обычно малокомпетентны в вопросах воспитания, но имеют желание получить знания в этой области	Выделяют две группы таких семей. Первую группу составляют семьи, пассивные в воспитательном воздействии на детей в силу объективных причин (большая занятость, частое отсутствие родителей и т. п.); вторую — семьи, которые пассивны в воспитании детей в силу субъективных причин: они устраняются от воспитания вследствие конфликтных взаимоотношений с детьми вплоть до разрыва с ними	Семьи этого типа часто являются «закрытой системой», которая скрывает свою антипедагогическую сущность под маской мнимого благополучия и псевдоактивности. Демонстрируют предвзятое отношение к советам и рекомендациям педагогов, или полностью их не принимают. Эти семьи требуют больших усилий в изменении условий семейного общения и взаимоотношений

Типы семей	Педагогически несостоятельные семьи	Педагогически пассивные семьи	Семьи антипедагогического типа
Общая характеристика семей данного типа		Общение в таких семьях носит деструктивный характер. В целом семья оказывает отрицательное влияние на ребенка, хотя чаще всего оно ситуативное	
Пути, методы и формы работы с семьями данного типа	Включаются в общую систему педагогического просвещения, при этом наиболее приемлемой формой является педагогическая консультация. Вовлекаются в общественную деятельность (укрепление материальной базы школы, организация мероприятий для учащихся, совместная с детьми общественно полезная деятельность и др.)	С семьями первой группы данного типа возможно конструктивное решение проблемы с помощью усилий школы. Для решения проблем семей второй группы необходимы совместные усилия школы и других социальных институтов. Такие семьи находятся под контролем совета школы, социального педагога, психолога, которые оказывают им помощь в осознании своих ошибок в общении с детьми, изменении семейного климата	Усилия педагогического коллектива, совета школы, родительского комитета направлены на укрепление связи семьи и школы с целью установления единства воспитательного влияния на детей, повышение педагогической культуры родителей, предупреждение детской безнадзорности и правонарушений. Представители родительской общественности ведут целенаправленную работу с каждой неблагополучной семьей. Родители вовлекаются в общественно полезную деятельность в школе, в организацию и проведение совместных мероприятий с детьми. Действенными формами работы являются дискуссии, обсуждение проблемных ситуаций, диалог-конференции по проблемам семейного воспитания

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите понятие «девиантное поведение». Установите его взаимосвязь с понятиями «трудновоспитуемость», «дезадаптация», «социально-педагогическая запущенность».
2. Раскройте основные подходы к классификации девиантного поведения.
3. В каких формах может проявляться девиантное поведение подростков?
4. Охарактеризуйте стадии возникновения социально-педагогической запущенности.
5. Назовите наиболее опасные формы отклоняющегося поведения. Каковы их главные причины?
6. Раскройте особенности поведения детей, имеющих осложнения психического и личностного развития, и особенности работы педагога по их преодолению.
7. Определите понятия «агрессивность» и «агрессивное поведение».
8. Назовите факторы детской агрессивности и причины агрессивного поведения подростков. По каким признакам педагог может распознать детскую агрессивность?
9. Выделите этапы коррекционной работы педагога с детьми и подростками, склонными к девиантному поведению.
10. Раскройте содержание общей и специальной профилактики отклонений в личностном развитии и поведении.
11. Какие методы и технологии коррекции отклоняющегося поведения применяет педагог в работе с детьми и подростками?
12. С помощью каких педагогических приемов педагог может усилить положительное коррекционное воздействие коллектива на «трудных» подростков?
13. Раскройте специфику работы педагогов с разными типами семей, в которых растут дети, склонные к девиантному поведению.

Глоссарий

- **Девиантное поведение** — отдельные поступки или поведение в целом, которому свойственны отклонения от принятых в обществе моральных, социальных, правовых и т. п. норм и правил.
- **Пьянство** — форма отклоняющегося (антиобщественного) поведения, которая проявляется в злоупотреблении алкоголем и на основе которой развивается алкоголизм.
- **Алкоголизм** — болезнь, возникающая на основе неумеренного употребления алкоголя, проявляющаяся в патологическом влечении к алкоголю, в психологической и физиологической зависимости от него.
- **Наркомания** — патологическое влечение к употреблению наркотических средств.
- **Токсикомания** — патологическое влечение к систематическому употреблению препаратов, не включенных в список наркотиков, но вызывающих изменения сознания.
- **Суицид** — осознанное лишение себя жизни.
- **Суицидальное поведение** — поведение, включающее суицидальные мысли, высказывания, угрозы, попытки, покушения и собственно суицид.
- **Правонарушение** — несоблюдение правил поведения, установленных законом и другими нормативными актами.

□ **Проступки** — малозначительные правонарушения, не представляющие большой общественной опасности, но влекущие за собой применение мер дисциплинарного или общественного воздействия.

□ **Преступление** — опасное для общества действие или бездействие, за которое в качестве наказания законодательством предусматривается уголовная ответственность.

□ **Нарушения личностного развития** — нарушения структуры и динамики отношения человека к окружающему миру и самому себе, вызванные отклонениями в механизмах мотивационной, эмоциональной, волевой и нравственной регуляции или происходящие в результате асинхронности биологического, психологического и социального развития человека.

□ **Агрессивное поведение (агрессия)** — целенаправленное деструктивное (разрушительное) поведение, наносящее вред одушевленным или неодушевленным объектам нападения, причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, подавленности, страха и т. п.

□ **Агрессивность** — состояние, которое характеризуется устойчивым намерением индивида нанести другим людям физический или психотравмирующий вред; сопровождается враждебностью, гневом, ненавистью и т. п.

□ **Коррекционно-воспитательная работа** — составная часть учебно-воспитательного процесса, направленная на изменение эмоционально-волевой сферы ребенка, его отношений к себе и окружающему миру, личностных качеств и привычек поведения.

□ **Общая профилактика отклонений в личностном развитии и поведении** — система мер по предупреждению возможного неблагополучия в психологическом и личностном развитии ребенка, а также по созданию социально-экономических, социокультурных, психолого-педагогических условий, максимально благоприятствующих этому развитию.

□ **Специальная профилактика** — мероприятия, включающие психолого-педагогическую поддержку и социально-правовую помощь несовершеннолетним, защиту их от невнимания родителей, жестокости, насилия, негативного влияния асоциальной среды.

ТЕМА 15

ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

У каждого ребенка есть свои сильные стороны, свои положительные качества, на которых чуткий взрослый должен помочь ему выстроить прочный фундамент позитивной самооценки.
Р. Бернс



Основные вопросы

1. Неуспеваемость учащихся как педагогическая проблема. Причины отставания и неуспеваемости детей в школе.
2. Методы предупреждения и преодоления школьной неуспеваемости.
3. Готовность учителя к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности.
4. Функциональные обязанности и личностные качества педагогических работников, занимающихся коррекционно-педагогической деятельностью.



Рекомендуемая литература

1. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Изд. центр «Академия», 1999. — С. 212—217; 239—252.
2. Кашлев, С. С. Педагогика : теория и практика педагогического процесса : учеб. пособие. В 3 ч. / С. С. Кашлев. — Минск : Зорны верасень, 2005. — Ч. 1. — С. 24—40.
3. Локалова, Н. П. Школьная неуспеваемость : причины, психокоррекция, психопрофилактика : учеб. пособие / Н. П. Локалова. — СПб. : Питер, 2009. — 368 с.
4. Мурачковский, Н. И. Как предупредить неуспеваемость школьников / Н. И. Мурачковский. — Минск : Народная асвета, 1977. — 80 с.
5. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И. П. Подласый. — М. : ВЛАДОС, 2006. — С. 236—274.
6. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Просвещение, 1991. — С. 21—30; 189—215.
7. Хитрюк, В. В. Введение в коррекционную педагогику : курс лекций / В. В. Хитрюк. — Минск : Жасскон, 2006. — С. 74—82.



1. Неуспеваемость учащихся как педагогическая проблема. Причины отставания и неуспеваемости детей в школе

Предупреждение и преодоление неуспеваемости относится к «вечным» школьным проблемам, так как в каждом классе есть дети, недостаточно качественно усваивающие образовательные программы. Под *неуспеваемостью* понимают итоговую (комплексную) неподготовленность учащихся по одному или нескольким предметам, которая диагностируется по завершении более или менее длительного законченного отрезка времени (учебная четверть, полугодие, учебный год). О неуспеваемости говорят в том случае, если школьник за отведенное время не овладевает знаниями, предусмотренными учебной программой, даже на удовлетворительном уровне.

Отставание в учении может рассматриваться как первая, в большинстве случаев обратимая стадия неуспеваемости. *Отставание в учении* — это невыполнение учеником требований учебной программы, которое имеет

место на одном из промежуточных этапов обучения внутри временного отрезка, отведенного для определения успеваемости. Неуспеваемость — итог процесса отставания. Существуют разные подходы к классификации причин неуспеваемости, которые, так или иначе, отражают психологический, медицинский, дидактический и методический аспекты этой проблемы (Н. А. Менчинская, Н. И. Мурачковский, И. П. Подласый и другие).

Назовем категории детей, которые чаще всего становятся отстающими в учении, неуспевающими, являясь, образно говоря, «группой риска» (см. схему 190).

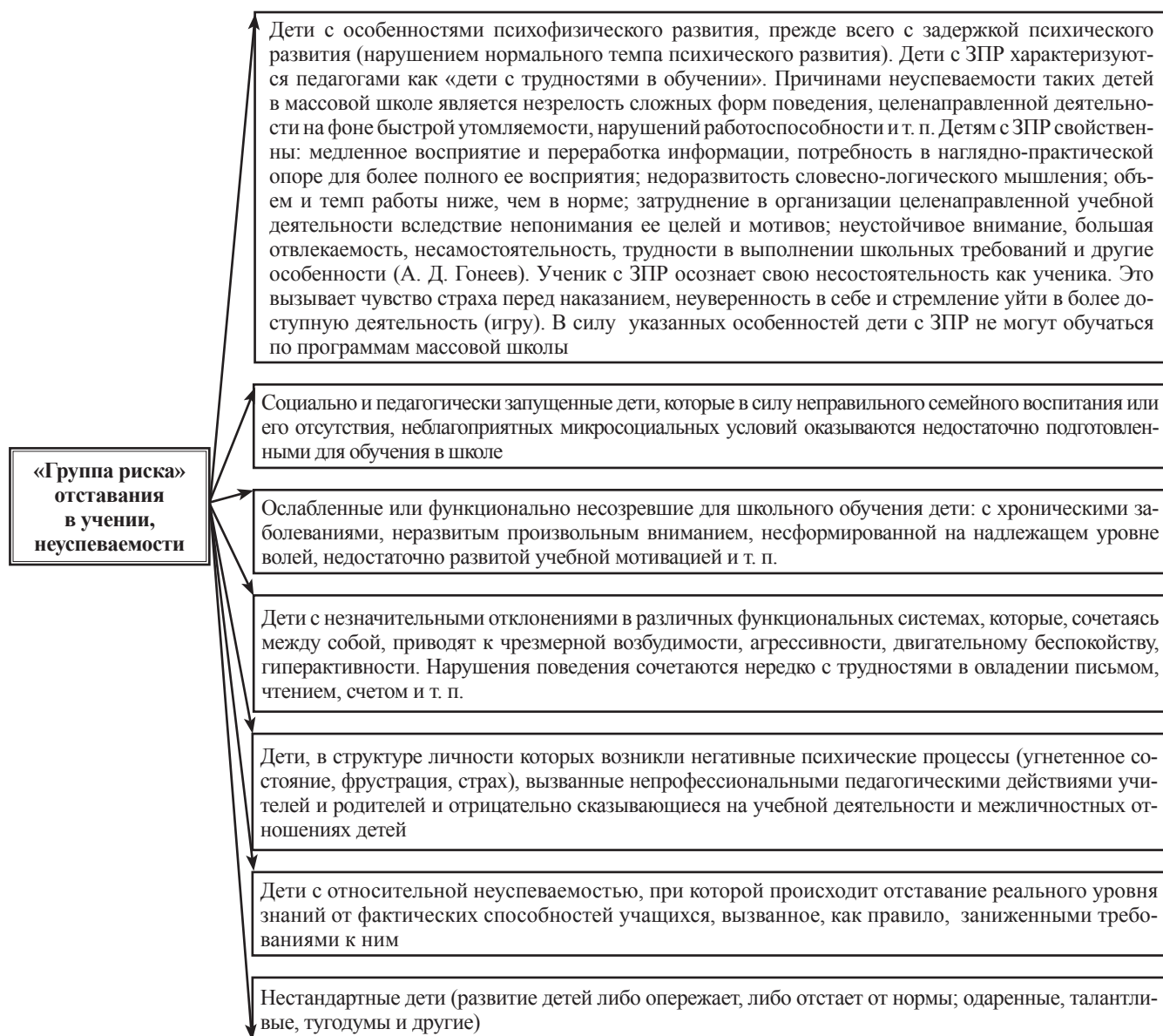


Схема 190

В основу психологической характеристики неуспевающих школьников исследователи (Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова и другие) положили понятие обучаемости. *Обучаемость* — восприимчивость, способность ученика к усвоению знаний и способов учебной деятельности, решению теоретических и практических задач, в основе которой лежат особенности его мыслительной деятельности и других познавательных процессов. Различают общую (проявляется при обучении всем учебным предметам) и специальную (обнаруживается при изучении отдельных предметов) обучаемость.

Было установлено, что в основе обучаемости школьника лежат особенности его мышления, а не память и внимание, как обычно полагают учителя. Ученые составили «психологический» портрет слабоуспевающего ученика (см. схему 191, с. 168).

Если не принимать меры по эффективной коррекции отставания в учении, то ученик с низкой обучаемостью все более будет отставать от одноклассников. Постепенно вырабатывается определенное отношение к нему со стороны ученического коллектива, складывается стереотипное мнение о нем учителей. У самого ученика формируется заниженная самооценка своих учебных возможностей, исчезает мотив достижения успеха, он привыкает к низким отметкам. Низкую обучаемость психологи объясняют отклонениями, лежащими в пределах нормы, или временными задержками психического развития.

Психологи (Н. А. Менчинская, Н. И. Мурачковский и другие) выделяют три типа неуспевающих (см. схему 192, с. 168).

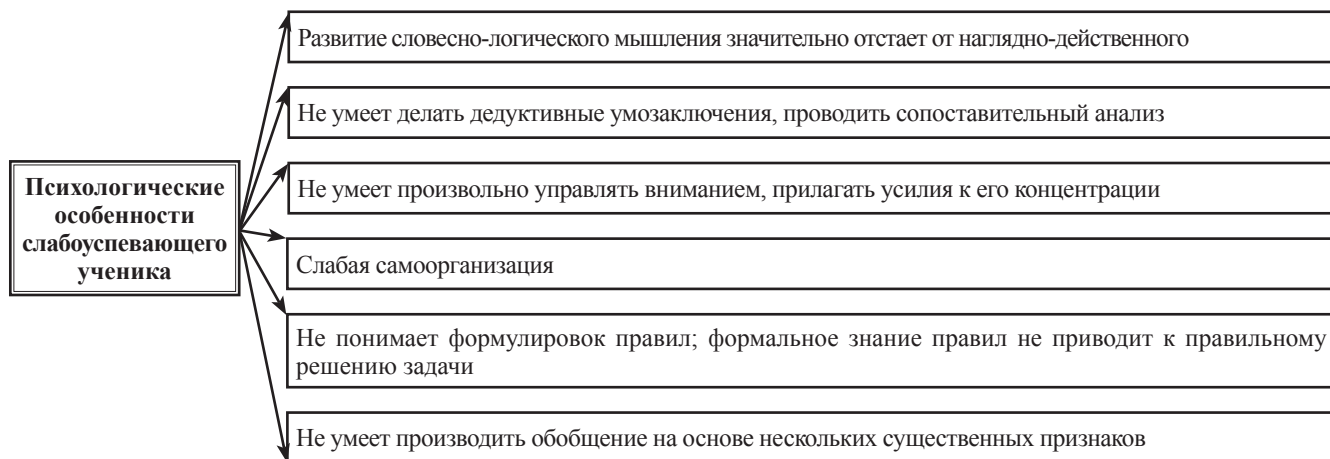


Схема 191

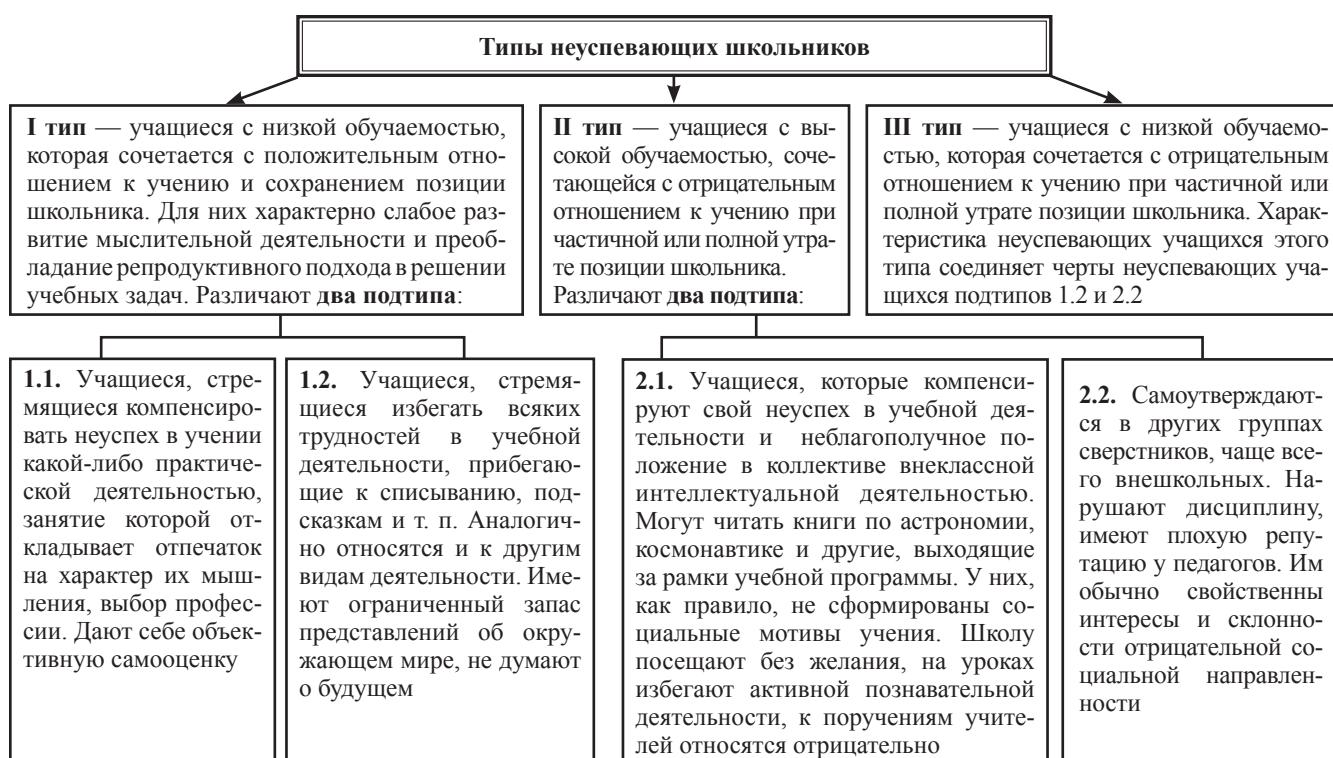


Схема 192

В педагогике (Ю. К. Бабанский, В. С. Цетлин и другие) выделяют две группы причин неуспеваемости: внешние и внутренние. Говорят также (И. П. Подласый и другие) о причинах органического и неорганического, школьного и внешкольного происхождения (см. таблицы 57, 58, с. 169).

Нередко учителя объясняют основную причину неуспеваемости недостатком воли, отсутствием усердия, прилежания или других нравственных качеств учащихся. Отсюда стремление учителей к таким средствам «профилактики» и «педагогической помощи», как вызов родителей, порицание и другие формы дисциплинарного давления на ученика. Эти средства, как правило, не только малоэффективны, но и вредны, поскольку не устраняют реальных причин неуспеваемости. Между тем в основе неуспеваемости школьников лежит комплекс разнообразных причин, при этом «на первоначальную причину неуспеваемости наслаиваются новые, вторичные причины как следствие отставания в учебе» [3, с. 190]. Анализ причин и типология неуспеваемости открывают возможности ее предупреждения и преодоления.



2. Методы предупреждения и преодоления школьной неуспеваемости

Основой большинства различных подходов к предупреждению и преодолению неуспеваемости учащихся являются: реализация лично ориентированной парадигмы образования; учет индивидуальных особенностей неуспевающих школьников; психолого-педагогическая подготовка к учебной деятельности, формирование положительной учебной мотивации, адекватной самооценки, умений и навыков учебного труда; создание условий для развития мышления и памяти учащихся, снижения уровня их школьной тревожности; создание для

таких школьников ситуаций успеха в учебной деятельности, убеждение в значимости знаний и умений. Проверенными способами предупреждения и коррекции неуспеваемости являются технологии дифференцированного и индивидуального обучения, технология полного усвоения темы урока, технологии личностно ориентированного и развивающего обучения, технологии на основе схемных и знаковых моделей учебного материала, технологии коллективного обучения, обучения в малых группах и другие.

Таблица 57

Внутренние (субъективные) причины			
Недостатки психофизического развития, связанные с органическими нарушениями нервной и других систем организма	Недостатки психического развития личности и поведения, связанные с неблагоприятными условиями развития в основном здорового ребенка (временное отклонение от нормы)	Недостатки, связанные с низким уровнем воспитанности личности	Недостатки, связанные с низким уровнем обученности личности
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Дефекты органов чувств. <input type="checkbox"/> Слабое здоровье, соматическая ослабленность. <input type="checkbox"/> Особенности высшей нервной деятельности, отрицательно влияющие на учение. <input type="checkbox"/> Минимальная мозговая дисфункция. <input type="checkbox"/> Леворукость. <input type="checkbox"/> Психопатологические отклонения 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Недостатки развития психических процессов, прежде всего мышления, познавательной деятельности. <input type="checkbox"/> Слабое развитие эмоционально-волевой сферы личности. <input type="checkbox"/> Отсутствие или слабое развитие познавательных потребностей, интересов, положительных учебных мотивов. <input type="checkbox"/> Неверие ученика в собственные силы, низкая самооценка. <input type="checkbox"/> Неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельности (например, сила и подвижность нервной системы). <input type="checkbox"/> Повышенный уровень тревожности 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Недостатки в развитии направленности личности ученика, его ценностных ориентаций и отношений, в том числе к учителям, коллективу, семье и другим (наличие конфликтов во взаимоотношениях). <input type="checkbox"/> Недостаточное развитие нравственных качеств личности, необходимых для успешной учебной деятельности (ответственность, трудолюбие, аккуратность и т. п.). <input type="checkbox"/> Повышенный конформизм (подчинение нормам поведения группы сверстников в противовес собственным устремлениям) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Недостаточная готовность ребенка к школьному обучению (отсутствие необходимых знаний, умений, привычек). <input type="checkbox"/> Пробелы в знаниях и специальных умениях. <input type="checkbox"/> Несформированность приемов учебной деятельности

Таблица 58

Внешние (объективные) причины	
Недостатки учебно-воспитательного процесса	Недостатки влияния внешкольной среды
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Недостатки процесса обучения (содержания, методов, форм, средств, в том числе учебных программ, пособий и т. п.). <input type="checkbox"/> Оценка достижений ученика не по его реальному продвижению в учении, а в сравнении с успехами лучших учеников класса. <input type="checkbox"/> Отсутствие в арсенале педагогов методов, форм и средств дифференцированного обучения, методик обучения нестандартных детей. <input type="checkbox"/> Недостатки воспитательных влияний школы (учителей, коллектива учащихся и др.). <input type="checkbox"/> Недостаточный учет педагогом ведущего канала восприятия информации учащимися (зрительного, слухового, кинестетического, логического) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Недостатки влияния семьи (неблагополучная семья). <input type="checkbox"/> Недостатки влияния групп сверстников. <input type="checkbox"/> Недостатки влияния социокультурного и производственного окружения; <input type="checkbox"/> Негативное влияние СМИ, в том числе телевидения и Интернета

До недавнего времени одной из наиболее распространенных мер преодоления неуспеваемости была организация дополнительных занятий с отстающими учащимися во внеурочное время обычно без учета причин их отставания. Практика показала, что экстенсивный подход (увеличение учебной нагрузки) в решении проблемы неуспеваемости не эффективен, так как он не сопровождается улучшением качества обучения.

Вместе с тем преодоление неуспеваемости в каждом конкретном случае носит индивидуальный характер. Основная помощь неуспевающим школьникам первого типа, для которых характерна низкая обучаемость (см. схему 192, с. 168), заключается в формировании приемов учебно-познавательной деятельности, а также в перестройке тех особенностей мыслительной деятельности, которые тормозят успешное обучение. С этой целью рекомендуются специально организованные занятия по формированию познавательных процессов: внимания, памяти, отдельных мыслительных операций (сравнения, классификации, обобщения и т. д.), а также занятия по формированию учебных навыков (алгоритм решения задачи или работа с ее условием, развитие скорости чтения и т. д.). Эти дети, как правило, болезненно переживают свои неудачи, поэтому надо вместе с ними радоваться каждой малейшей победе, каждому продвижению вперед. Неуспевающим учащимся второго типа достаточно изменить свое отношение к обучению, нежелание учиться для того, чтобы возросла продуктивность их учебной деятельности. Поэтому целесообразно начинать преодоление неуспеваемости учащихся этой группы с воспитательной работы, основной целью которой будет развитие учебной мотивации. В работе с неуспевающими учащимися третьего типа — самой сложной группой неуспевающих — наряду с вышеназванными подходами следует придерживаться следующей стратегии. Для того чтобы учебные неудачи не формировали у ученика низкую самооценку, чтобы он не чувствовал себя обделенным, необходимо выявить его сильные стороны, положительные качества и найти такую сферу его жизнедеятельности, где эти сильные стороны (способности, умения) и качества будут проявляться в полной мере (В. А. Сухомлинский, Р. Бернс и другие). Ошибочно формировать и поддерживать у неуспевающих школьников представление о том, что высшей ценностью для личности и главным фактором любой оценки этой личности является только ее хорошая успеваемость.

Для определенной группы учащихся основная причина трудностей в учении — слабое здоровье. Такие дети быстро утомляются и плохо воспринимают учебный материал. Учитель должен знать учеников с постоянными или временными серьезными заболеваниями. Для этого он деликатно сотрудничает с родителями, школьным врачом, наблюдает за вниманием учащихся на уроке, степенью их утомляемости. Учителю не нужно знать особых подробностей о заболевании ученика. Достаточно лишь представлять, в какой степени недуг ученика может влиять на учение. Информированность о здоровье детей помогает избежать потери их интереса к предмету, учебной деятельности, предупредить отставание и неуспеваемость.

Распространенной причиной устойчивой неуспеваемости является недисциплинированность отдельных учеников. Опыт работы с такими учениками показывает, что включение их в посильную интересную работу на уроке и вне его способствует преодолению неуспеваемости.

Современная дидактика предлагает следующие основные пути преодоления неуспеваемости (см. схему 193).

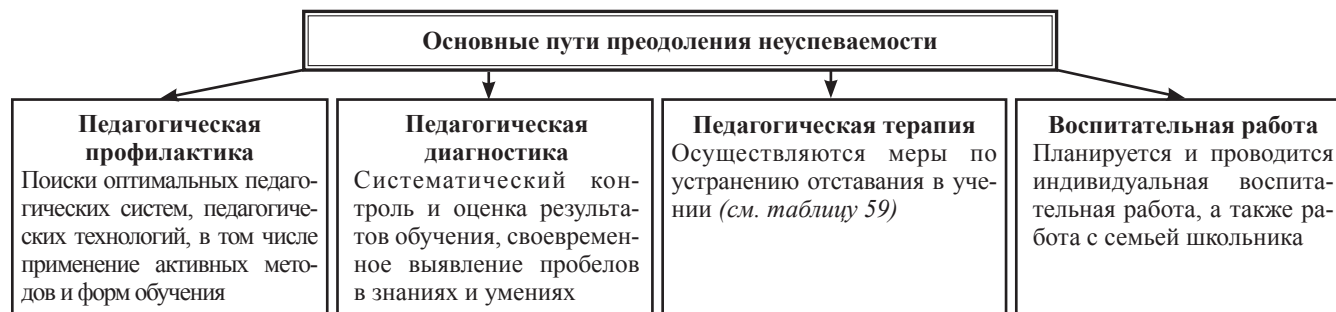


Схема 193

Собственно коррекционную работу с детьми и подростками, имеющими отставание в учебной деятельности, следует начинать с диагностики (наблюдение, беседа, тестирование, изучение результатов учебной деятельности и другие методы) их познавательных возможностей, мотивации учебной деятельности, состояния эмоционально-волевой сферы. С учетом результатов диагностики педагоги оказывают непосредственную (оперативную) или опосредованную (длительного действия) помощь. *Оперативная помощь* носит единовременный, локальный характер и направлена на устранение пробелов в знаниях, способах мышления или деятельности (см. таблицу 59).

Таблица 59

Признаки отставания в учении	Коррекционная помощь
<ul style="list-style-type: none"> □ Затрудняется отвечать на вопросы по тексту учебника или по содержанию рассказа учителя. □ Не может выделить главные теоретические положения, неправильно воспроизводит определение, формулировку закона, не может воспроизвести схему и т. п. 	<p>Повторить объяснение материала, максимально разбив его на части. Задать вопросы по основным содержательным частям изученного материала, опустив детали</p>

Признаки отставания в учении	Коррекционная помощь
<p>□ Испытывает затруднения в понимании, запоминании, воспроизведении правил, формул, в применении их по образцу, в знакомой ситуации</p>	<p>Выполнить несколько однотипных заданий, постоянно возвращаясь к тексту этих правил или формул. После тренировки воспроизвести их. Повторно рассмотреть и проанализировать используемые на уроке схемы, таблицы, опоры с объяснением того, что непонятно</p>
<p>□ Затрудняется в творческом применении изученного материала в незнакомой ситуации</p>	<p>Решить ряд задач, в которых используется изучаемый материал (понятие, закон), рассматривая альтернативные варианты решения</p>
<p>□ Не владеет общеучебными умениями и навыками (работа с учебником, справочной литературой, другими источниками учебной информации, составление плана, конспекта, выделение главного, связный пересказ и т. п.)</p>	<p>Разъяснять назначение данных умений; систематично и последовательно отрабатывать каждое умение; обеспечить алгоритмизацию отработки умений и навыков (давать точные предписания по выполнению элементарных операций и действий в определенной последовательности)</p>

В целом устранение пробелов в знаниях и умениях осуществляется в ходе выполнения посильных индивидуальных заданий, подборе дополнительного материала, в конкретизации учебных заданий, в указании способов работы, предупреждающих ошибки, в совместном выполнении образцов заданий, в предупреждении о возможных трудностях в учебной деятельности и путях их преодоления. *Опосредованная помощь* направлена на устранение причин, порождающих неуспеваемость, на общее улучшение условий обучения.

Предупредить отставание учеников проще, чем решать потом проблему неуспеваемости. Профилактика отставания в учении и неуспеваемости проводится учителем на всех этапах обучения. Так, в процессе объяснения нового материала он проверяет степень понимания учащимися основных положений; стимулирует учащихся к формулированию вопросов в случае затруднений в усвоении материала; применяет разнообразные методы и приемы, обеспечивающие активное усвоение материала всеми учащимися и поддерживающие их интерес к учебно-познавательной деятельности и к изучаемому материалу; привлекает учащихся в качестве помощников при подготовке приборов, опытов и т. п.

В ходе организации самостоятельной работы учащихся учитель подбирает задания по наиболее существенным, сложным и трудным разделам учебного материала, предлагает их для выполнения в определенной системе, стремясь меньшим числом упражнений достичь большего эффекта. В содержание самостоятельной работы включаются также упражнения по устранению ошибок, допущенных в устных ответах и в письменных работах. Учитель инструктирует детей о порядке выполнения работы и требованиях к оформлению; более подробно объясняет последовательность выполнения задания, использует карточки-консультации (с направляющим планом действий); разбивает сложное задание на более простые, напоминает прием или способ выполнения задания, ссылается на правило, которое необходимо для выполнения упражнения; формирует умения самостоятельной учебной деятельности (планирование, организация, контроль, выполнение в необходимом темпе и т. д.).

Организуя самостоятельную домашнюю работу учащихся, учитель обеспечивает повторение ими изученного на уроке; сосредоточивает внимание детей на наиболее существенных вопросах учебной программы, вызывающих обычно наибольшие затруднения при их усвоении. Систематически предлагает домашние задания по работе над типичными ошибками. Четко инструктирует учащихся о порядке выполнения домашних работ, проверяет степень понимания этих инструкций школьниками, испытывающими трудности в обучении. Учитель согласовывает объем домашних заданий с другими учителями, преподающими в классе, с целью исключения перегрузки учащихся.

В процессе контроля и оценивания результатов учебно-познавательной деятельности учащихся учитель делает упор на проверку усвоения вопросов, обычно вызывающих у учащихся наибольшие затруднения. Он тщательно анализирует, систематизирует ошибки, допускаемые учениками в устных ответах, письменных работах, сосредоточивает внимание на устранении типичных для всего класса ошибок. По окончании изучения темы или раздела учитель обобщает пройденное, подводит результаты учебно-познавательной деятельности (усвоения основных понятий, законов, правил, овладения умениями и навыками), выявляет причины отставания отдельных учащихся. Учащиеся, пропустившие уроки по изучению темы, требуют особого внимания педагога. В ходе опроса учащихся создается доброжелательная атмосфера, снижается темп опроса, предлагается примерный план ответа, наглядные пособия. Учитель стимулирует оценкой, подбадривает, хвалит.



3. Готовность учителя к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности

Учитель является основным субъектом коррекционно-педагогической деятельности. *Готовность* к ее осуществлению — важнейшее условие эффективности преподавания и воспитательной работы. Однако научные исследования и педагогическая практика показывают, что немалая часть учителей затрудняется в осуществлении коррекционной работы с педагогически запущенными, испытывающими социальную (школьную) дезадаптацию, неуспевающими учащимися. Готовность учителя к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности — составная часть готовности учителя к целостной профессионально-педагогической деятельности. Последнюю в педагогике (В. А. Сластенин, Ю. И. Турчанинова и другие) рассматривают как сложное интегративное качество (систему качеств), а также состояние личности, включающее взгляды, убеждения, отношения, мотивы, чувства, установки, ценностные ориентации, знания, умения, профессионально-личностные свойства, позволяющие успешно выполнять профессионально-педагогическую деятельность.

Готовность учителя к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности формируется в процессе интеграции знаний основ коррекционной педагогики; умений осуществлять коррекцию познавательных возможностей ребенка, его интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, поведения; профессионально-личностных качеств педагога, необходимых для эффективной реализации данного вида педагогической деятельности. В соответствии с этим в *структуре* готовности к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности выделяют (А. Д. Гонеев и другие) следующие взаимодействующие компоненты (см. таблицу 60).

Таблица 60

Компоненты готовности учителя к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности	Краткая характеристика
1. Мотивационно-ценностная готовность	Направленность личности на работу с детьми с особенностями развития и поведения, понимание важности и значимости этой деятельности. Это система потребностей, идеалов, установок, ценностных ориентаций, лежащая в основе мотивации деятельности педагога. Включает три группы мотивов: мотивы, определяющие отношение к педагогической деятельности в целом и к ее коррекционной составляющей в частности; мотивы, связанные с приобретением знаний, умений, личностных качеств, необходимых для этой деятельности; мотивы самореализации педагога
2. Когнитивная готовность	Процесс и результат накопления необходимого объема культурологических, медико-биологических, специальных, психолого-педагогических и других знаний, необходимых для реализации коррекционно-педагогической деятельности. Особенно значимыми для педагога являются знания о содержании, методах, технологиях организации индивидуальной работы с учащимися, имеющими особенности психического, интеллектуального, эмоционально-волевого развития, отклонения в поведении, с неуспевающими учащимися и др.
3. Операционно-деятельностная готовность	Практические умения и навыки, позволяющие осуществлять коррекционную работу с учащимися с особенностями развития и поведения. Наряду с общепедагогическими умениями к ним относятся умения: определять причины и условия отклонений в развитии и поведении ребенка, изменения психического состояния ученика по внешним проявлениям и действиям; мысленно ставить себя на место воспитанника; понимать и объяснять особенности его поведения в конкретной ситуации; прогнозировать и проецировать поведение воспитанника; предупреждать трудности и ошибки в учебной и других видах деятельности учащихся; находить необходимый стиль и тон в общении со школьниками; быстро принимать решения и находить эффективные средства и способы взаимодействия с ними и др.
4. Эмоционально-волевая готовность	Наличие и проявление определенных чувств к воспитанникам и педагогической профессии, чувства долга и ответственности за результаты профессионально-педагогической деятельности; умение управлять собой, способность преодолевать напряженность, умение мобилизовать свою волю в сложных жизненных ситуациях. Основным компонентом эмоционально-волевой готовности является психологическая и профессиональная устойчивость (способность к саморегуляции своего эмоционального состояния, к педагогическому творчеству, организации продуктивной деятельности, например, по поиску новых форм, методов, подходов к разрешению одной и той же проблемы и т. п.)

Компоненты готовности учителя к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности	Краткая характеристика
5. Профессионально-личностная и рефлексивная готовность	Сформированность профессионально-значимых качеств личности педагога (нравственная культура, гуманность, эмпатийность, духовная теплота и щедрость, толерантность, деликатность, тактичность, умение соблюдать конфиденциальность информации о воспитаннике и другой служебной информации, организаторские, коммуникативные, рефлексивные умения и др.)

Вместе с тем даже при наличии у учителя (классного руководителя, воспитателя) всех охарактеризованных выше компонентов готовности к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности он не в состоянии один решить проблемы девиантного поведения, неуспеваемости, отклонений в развитии детей и подростков. Для этого ему необходимо наладить взаимодействие со специалистами, родителями учащихся и другими субъектами коррекционного педагогического процесса.



4. Функциональные обязанности педагогических работников, занимающихся коррекционно-педагогической деятельностью

Коррекционно-педагогической деятельностью занимаются все категории педагогических работников образовательных учреждений. Для разрешения актуальных проблем воспитания детей и учащейся молодежи в учреждениях образования создается социально-педагогическая и психологическая служба (СППС) в соответствии с «Положением о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования» (2006), утвержденным Министерством образования Республики Беларусь.

Объединение специалистов в СППС способствует координации их деятельности, повышению результативности социально-педагогического и психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса и направлено на развитие контактов с учреждениями социальной защиты населения, системы здравоохранения, внутренних дел, иными государственными и общественными организациями, благотворительными фондами и частными лицами в интересах эффективной поддержки детства.

Основными специалистами службы являются социальный педагог и педагог-психолог. По усмотрению руководителя учреждения в ее состав могут быть включены педагог-дефектолог, педагог-организатор, медицинский работник, методист и другие. В соответствии с вышеназванным Положением выделим приоритетные направления работы СППС учреждения, обеспечивающего получение общего среднего образования (см. схему 194).

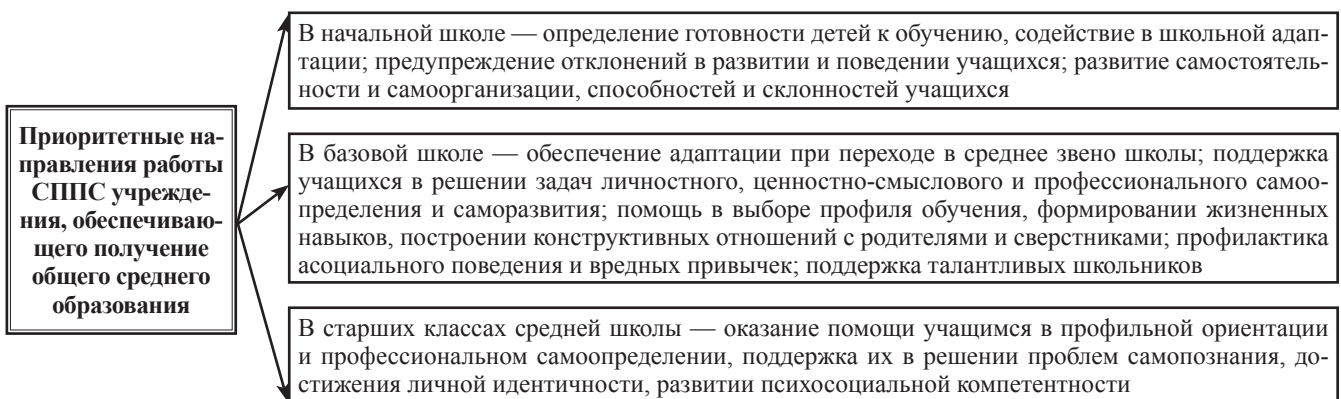


Схема 194

Важнейшими направлениями деятельности СППС являются профилактика и просвещение — развитие правовой, психолого-педагогической осведомленности учащихся, родителей, социально-педагогической культуры учителей и воспитателей. Основным содержанием просветительской работы СППС для педагогов школы должно быть проведение психологического всеобуча, обучение приемам интерактивного взаимодействия с учениками и родителями, оказание методической помощи в осуществлении педагогического диагностирования. Просветительская работа педагога-психолога и социального педагога осуществляется в ходе педагогических советов, родительских собраний, классных часов, заседаний методических объединений с использованием интерактивных методов. Применяются также такие формы работы, как телефон доверия, консультирование в школьной печати, работа общественной приемной, групповые консультации и т. п. Сфера деятельности социального педагога и педагога-психолога в образовательных учреждениях различного типа представлена в схеме 195 (с. 174), а функциональные обязанности, основные направления работы специалистов, занимающихся коррекционно-педагогической деятельностью, — в таблице 61 (с. 174).

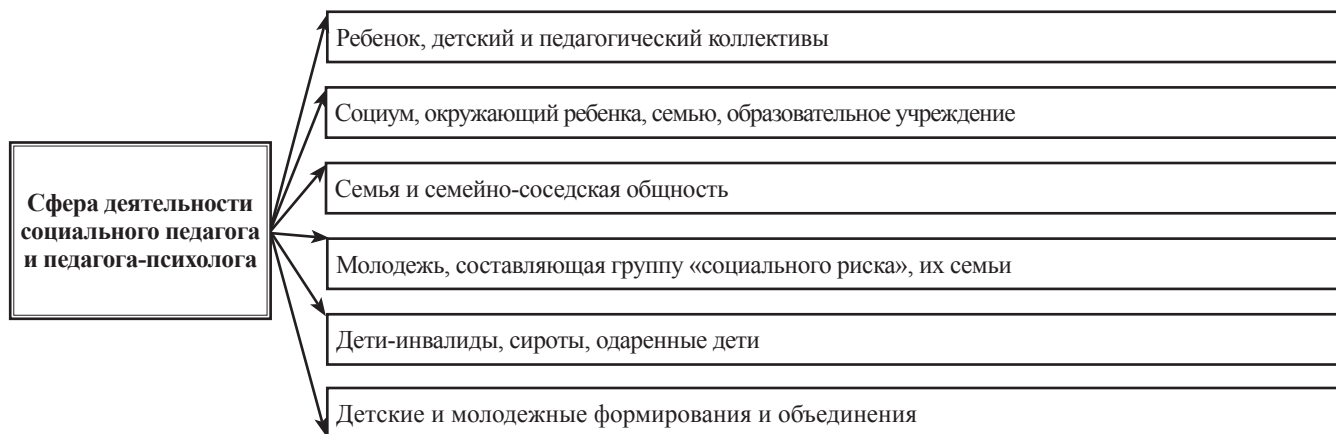


Схема 195

Таблица 61

Специалисты	Основные направления работы
Социальный педагог	<p>С помощью методов диагностики исследует социум, окружающий ребенка, его семью, образовательное учреждение, стремясь точно определить его «социальный диагноз»; исследует взаимоотношения, которые складываются в классном, общешкольном коллективе, группе, объединении, содействует организации в них воспитательного процесса, социально значимой деятельности, развивая самоуправленческие начала; устанавливает и помогает решать социальные, эмоциональные проблемы в этих коллективах, которые являются помехой в обучении, посещаемости, общении, проявлении личностной позиции в коллективе; помогает членам коллектива корректировать отношения с окружающими, изменять поведение, познать самих себя.</p> <p>Консультирует педагогов, помогает им понять ребенка и проблемы детских коллективов, найти пути их разрешения; информирует и обсуждает с педагогами проблемы конкретного ребенка, состояние его здоровья, сферу его интересов, склонностей и способностей, условия семейной жизни и воспитания.</p> <p>Исследует семейный социум: материальные, экономические, бытовые, духовные, воспитательные и иные условия жизни семьи; работает с семьями, имеющими кризисные ситуации, конфликты, нуждающимися в социальной помощи и поддержке (неполными, многодетными, малообеспеченными, молодыми семьями); помогает семье в расширении знаний о своих детях, их развитии, поведении, содействует процессу семейного воспитания; заботится о благополучии ребенка в семье, вмешивается в семейные отношения в случаях жестокого обращения с ребенком, нарушения его прав и интересов, вносит предложения о лишении прав родителей на ребенка; способствует укреплению семейных отношений, согласовывает действия образовательного учреждения и семьи в интересах ребенка, находит пути включения родителей в совместную воспитательную деятельность.</p> <p>Организует социально-педагогическую работу в образовательных учреждениях с детьми-инвалидами, сиротами, группами «социального риска» (детей и молодежи, которые склонны к алкоголизму, наркомании, проституции, суицидальным действиям и поступкам или имеют отклонения в поведении) и их семьями; анализирует условия их жизни, семейную обстановку, состояние здоровья, сферу общения, способности; выявляет социально-педагогические проблемы, волнующие детей и их семьи; направляет свои действия на объединение усилий всех тех, кто профессионально может помочь данным категориям лиц решить материальные и социальные проблемы; оказывает помощь в восстановлении контактов ребенка-инвалида с внешним миром, способствует расширению круга его общения, восстановлению, по возможности, его способности к полноценному социальному функционированию в окружающей среде через включение в процесс обучения, занятия трудовой, художественно-творческой деятельностью, профессиональную подготовку, трудоустройство, организацию сферы их досуга, отдыха; осуществляет коррекционную работу, помогает родителям или лицам, которые за ним ухаживают, овладеть также ее методами; заботится о материальном и социальном обеспечении, жизнеустройстве детей сирот, расширяет сферу их позитивного общения, обучает вопросам самостоятельной жизни, способствует организации их отдыха, лечения, оздоровления, трудоустройства, психокоррекции и других видов социальной помощи</p>

Специалисты	Основные направления работы
Педагог-психолог	<p>Направляет свои усилия на обеспечение успешной социализации, сохранение и укрепление здоровья учащихся, предупреждение отклонений в их развитии и поведении, психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, процесса профессионального становления и жизненного самоопределения, создание комфортной, эмоционально благоприятной атмосферы в классах, группах и педагогическом коллективе.</p> <p>Определяет готовность к обучению и обеспечивает адаптацию ребенка к школе и при переходе в среднее звено школы; ведет работу по предупреждению и коррекции отклонений учащихся в развитии и поведении, формирование у них эмоционально позитивного отношения к учению; содействует формированию благоприятной атмосферы в детских и педагогическом коллективах; оказывает помощь учащимся в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, в сохранении психофизического здоровья; ведет работу по предупреждению семейного неблагополучия, профилактике девиантного поведения, вредных привычек, поддержке талантливых школьников.</p> <p>Активно сотрудничает с классными руководителями, осуществляет анализ соответствия внеклассных мероприятий поставленным развивающим и воспитательным задачам, возрастным особенностям учащихся и ситуации их социального развития; использует классные часы для проведения совместных с классными руководителями мероприятий профилактического и просветительского характера (психологические и деловые игры, психологические акции и т. п.).</p> <p>Оказывает необходимую помощь педагогическим коллективам учреждений образования в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития учащихся, индивидуального подхода к ним, а также родителям или лицам, их заменяющим, в решении проблем воспитания детей.</p> <p>Соблюдает в своей деятельности определенные этические нормы, руководствуясь принципом «не навреди»: принимает решения и ведет работу в формах, исключающих возможность нанесения вреда здоровью, достоинству детей, учащихся, родителей, педагогов</p>
Педагог-дефектолог	<p>Оказывает квалифицированную педагогическую помощь ребенку с особыми образовательными потребностями, работая в составе СППС учреждений образования, специальных образовательных учреждениях, центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, пунктах коррекционно-педагогической помощи, в детских домах и школах-интернатах, а также осуществляя домашнее обучение и воспитание.</p> <p>Содействует средствами специального образования социальной адаптации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности и особенностями развития.</p> <p>Осуществляет педагогическую диагностику и консультирование, профилактическую работу, участвует в оказании психологической или психотерапевтической помощи, педагогическом просвещении, образовательной и социально-педагогической деятельности.</p> <p>Для реализации этих направлений работы педагогу-дефектологу необходим комплекс коррекционных умений: увидеть отклонения в развитии ребенка и поставить предварительный педагогический диагноз; провести педагогическую диагностику отклонения, осуществить прогноз пути дальнейшего развития ребенка с учетом наличия дефекта и его последствий; предупредить возникновение вторичных отклонений и дефектов; учитывать в учебно-воспитательном процессе характерные для тех или иных категорий детей возможности и факторы компенсации, используя их в коррекционной работе; отбирать и применять методы, формы, средства обучения, воспитания, диагностики, коррекции, компенсации и др.</p>

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте содержание понятий «отставание в учении», «неуспеваемость». Каково их соотношение?
2. Охарактеризуйте группы детей, которые попадают обычно в категорию отстающих или неуспевающих учащихся.
3. Какие типы неуспевающих учащихся выделены исследователями? Дайте их краткую характеристику.
4. Назовите внутренние и внешние причины неуспеваемости учащихся.
5. Какие основные пути преодоления неуспеваемости предлагает современная дидактика? Какие подходы лежат в их основе?
6. Докажите, что преодоление неуспеваемости в каждом конкретном случае носит индивидуальный характер. В чем заключается основная помощь неуспевающим учащимся разных типов?
7. Раскройте сущность оперативной и долговременной помощи отстающим или неуспевающим учащимся. Приведите примеры.
8. Какие меры по профилактике отставания и неуспеваемости предпринимает учитель на разных этапах процесса обучения?
9. Назовите компоненты готовности учителя к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности. Раскройте их содержание.
10. Для чего в учреждениях образования создается социально-педагогическая и психологическая служба? Охарактеризуйте важнейшие направления ее деятельности.
11. Раскройте функциональные обязанности педагогических работников, занимающихся коррекционно-педагогической деятельностью. Каковы их личностные качества?

Глоссарий

□ **Неуспеваемость** — итоговая (комплексная) неподготовленность учащихся по одному или нескольким предметам, которая диагностируется по завершении более или менее длительного законченного отрезка времени (учебная четверть, полугодие, учебный год).

□ **Отставание в обучении** — невыполнение учеником требований учебной программы, которое имеет место на одном из промежуточных этапов обучения внутри временного отрезка, отведенного для определения успеваемости; первая, в большинстве случаев обратимая стадия неуспеваемости.

□ **Обучаемость** — восприимчивость, способность ученика к усвоению знаний и способов учебной деятельности, решению теоретических и практических задач, в основе которой лежат особенности его мыслительной деятельности и других познавательных процессов.

□ **Готовность учителя к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности** — интегративное качество личности учителя, включающее знание основ коррекционной педагогики; умения осуществлять коррекцию познавательных возможностей ребенка, его интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, поведения; профессионально-личностные свойства педагога, необходимые для эффективной реализации данного вида педагогической деятельности.

ТЕМА 16

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Тем, кто хочет учиться, часто вредит авторитет тех, кто учит.

М. Т. Цицерон



Основные вопросы

1. Особенности организации компьютерного обучения.
2. Формы применения компьютера в педагогическом процессе. Виды педагогических программных средств.
3. Модель рациональной организации самостоятельной работы учащихся на основе применения компьютера.
4. Информационные монотехнологии.
5. Физиолого-гигиенические требования к взаимодействию учащихся с компьютером.



Рекомендуемая литература

1. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. — М. : Изд. центр «Академия», 2003. — С. 22—60.
2. Мультимедийное сопровождение учебного процесса / авт.-сост. В. Н. Пунчик [и др.]. — Минск : Красико-Принт, 2009. — С. 5—30.
3. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. — М. : Изд. центр «Академия», 2006. — С. 132—156.
4. Педагогическое образование в Республике Беларусь : аналитические материалы : практ. пособие / П. Д. Кухарчик [и др.] ; под общ. ред. И. И. Цыркуна. — Минск : БГПУ, 2007. — С. 224—228.
5. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 2. — С. 180—212.
6. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. А. Хуторской. — СПб. : Питер, 2001. — С. 442—480.
7. Цыркун, И. И. Генеративное обучение педагогике : программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов / И. И. Цыркун, Л. А. Козинец, В. Н. Пунчик. — Минск : Жасскон, 2005. — С. 12—24.
8. Цыркун, И. И. Теоретико-методические аспекты рациональной организации самостоятельной работы учащихся и студентов / И. И. Цыркун, В. Н. Пунчик // Адукацыя і выхаванне. — 2003. — № 1. — С. 31—42.



1. Особенности организации компьютерного обучения

Специальные исследования в области применения информационных технологий в образовании ведутся уже более полувека. Отношения типа «человек — машина» в обучении определились в 1954 году с выходом в свет книги Н. Винера «Кибернетика и общество». Первые попытки использования компьютеров в обучении были предприняты в конце 50 — начале 60-х годов XX века в США. В это время большую популярность приобрела теория программированного обучения Б. Скиннера и Н. Краудера, в соответствии с которой на базе ЭВМ первого поколения стали разрабатываться обучающие и контролирующие программы. В настоящее время уже стали классикой исследования А. И. Берга, Б. С. Гершунского, В. Я. Ляудис, Е. И. Машбица, Н. Ф. Талызиной и других российских ученых. Анализ их работ позволил сделать вывод о качественно новых возможностях организации педагогического процесса на основе применения информационных технологий.

Информационные технологии обучения — педагогические технологии, использующие специальные методы, программные и технические средства работы с информацией и предназначенные для создания новых возможностей эффективного достижения дидактических целей (по И. Г. Захаровой).

К информационным технологиям обучения относятся все технологии обучения, использующие специальные технические информационные средства: компьютер, аудио-, кино-, видеотехнику и др. Современный компьютер

интегрирует возможности большинства существующих информационных средств, поэтому компьютерные технологии являются наиболее распространенными среди других видов информационных технологий, применяемых в обучении. Поскольку различие между информационными и компьютерными технологиями носит технический характер, в педагогике допустимо употребление этих понятий как синонимов.

Компьютерные технологии обучения — это технологии обучения, в которых главным средством подготовки и передачи информации обучаемому является компьютер (по Г. К. Селевко). Когда речь идет о конкретной компьютерной технологии обучения, обычно уточняется, какие из возможностей компьютера в ней используются.

С позиций информационного подхода любая педагогическая технология может быть названа информационной, так как сущность процесса обучения заключается в передаче и преобразовании информации. Когда компьютеры стали использоваться в педагогическом процессе, появился термин «новые информационные технологии обучения». В настоящее время характеристика «новые» по отношению к компьютерным технологиям как виду информационных либо не употребляется, либо заменяется характеристикой «современные».

Информационные технологии в педагогическом процессе могут применяться на трех уровнях (Г. К. Селевко). Их характеристика представлена в схеме 196.

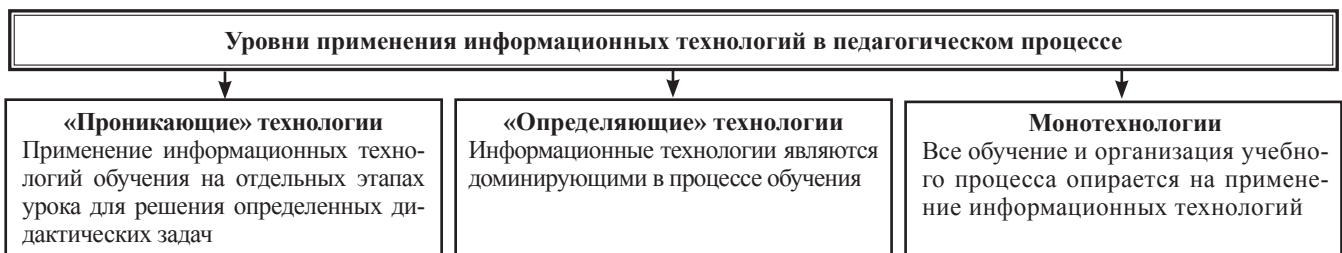


Схема 196

Практика применения компьютерных технологий в педагогическом процессе позволила обнаружить два принципиально различных подхода: один подход связан с изменением организационной формы педагогического процесса (монотехнологии); другой предполагает модификацию структуры учебного занятия при сохранении традиционной формы организации педагогического процесса («проникающие» и «определяющие» технологии).

Включение компьютера в учебное занятие предполагает работу со специальными дидактическими компьютерными средствами, по поводу общего названия которых ученые не пришли к единому мнению. В различных источниках их называют по-разному: компьютерные средства обучения, электронные средства обучения, педагогические программные средства, компьютерные учебные программы, обучающие программы, дидактические компьютерные средства и др. Остановимся на наиболее общем понятии — педагогические программные средства.

Педагогические программные средства (ППС) — компьютерные продукты и системы, специально разработанные или адаптированные для применения в обучении, отражающие содержание некоторой предметной области (по Г. К. Селевко). ППС в большей или меньшей степени реализуют технологию изучения предметной области, обеспечивают условия для осуществления различных видов учебной деятельности.

2. Формы применения компьютера в педагогическом процессе. Виды педагогических программных средств

Достоинствами компьютера как средства обучения являются высокое быстродействие, алгоритмическая универсальность и наличие памяти, а также возможность управляемости и контролируемости обучения. Его применение позволяет обеспечить объективность, систематичность и оперативность контроля, возможность реализации индивидуализированного контроля при групповых формах обучения. Компьютеризация дает возможность перехода на качественно новый уровень информационного обеспечения учебного процесса. Это обусловлено, в частности, широкими возможностями компьютеров в представлении и обеспечении доступа к информации.

Особое значение имеют мультимедийные возможности компьютера: графика, звук, анимация и другие. Они обеспечивают не просто наглядность и доступность изложения, а полисенсорное восприятие учебного материала. В настоящее время получила распространение когнитивная компьютерная графика, позволяющая визуализировать свойства не только реальных объектов, но даже научных закономерностей, теорий, понятий. Этот аспект использования компьютеров в учебном процессе особенно способствует повышению интереса к изучаемому материалу, усилению мотивации учения. Кроме того, как отмечено психологами, не каждый ученик склонен обсуждать свои затруднения с учителем — большинство школьников в процессе обучения предпочитают иметь дело с машиной, и лишь будучи уверенными в своих знаниях, — с преподавателем.

Широкий спектр возможностей применения компьютера, позволяющий повышать активность деятельности обучаемого, иногда может снижать эффективность обучения, например, если ученику предоставляется чрезмерно большая возможность выбора в организации своего обучения. К другим недостаткам применения компьютера в учебном процессе можно отнести: предпосылки к отчуждению учащихся друг от друга вследствие чрезмерного общения с компьютером; сокращение живого общения с педагогом; недостаточные воспитательные возможности компьютера; отрицательное воспитательное воздействие на обучаемого, например, формирование необоснованной уверенности в неограниченных эвристических возможностях компьютера и соответствующих

прагматических настроений, граничащих с отказом от самостоятельных усилий в достижении тех или иных целей, чрезмерное увлечение диалоговым общением с компьютером в процессе видеоигр (за счет других видов деятельности); возможность воспитания «оператора», лишённого самостоятельности, интеллектуальной инициативы; опасность воспитания чрезмерного индивидуализма и т. д. Однако указанные недостатки проявляются лишь при чрезмерном применении компьютера.

Форма применения компьютера на уроке определяется его *ролью в процессе усвоения учебного материала* (см. схему 197).

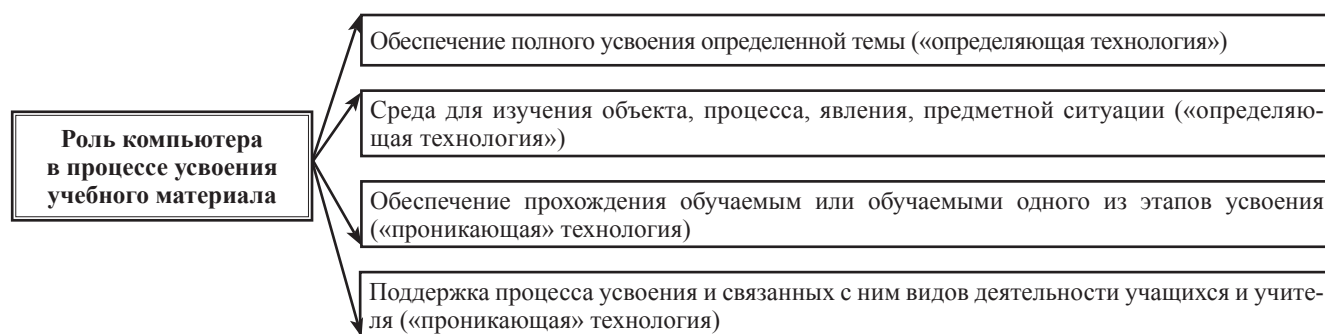


Схема 197

Для обеспечения полного усвоения материала темы компьютер моделирует действия учителя, работающего индивидуально с учащимся, при этом компьютер выступает в форме *репетитора*. В этом случае каждое действие обучаемого находится под контролем компьютерной программы. Создание программ такого уровня сопряжено с определенными трудностями, связанными с диагностикой уровня имеющихся знаний и умений, а также постоянным контролем хода усвоения. В настоящее время на основе искусственного интеллекта создаются принципиально новые интеллектуальные обучающие системы, осуществляющие рефлексивное управление учебной деятельностью.

Если компьютер применяется в форме репетитора для изучения всего предмета, то реализуется монотехнология электронного обучения. Компьютер также может обеспечивать прохождение обучаемыми отдельного этапа урока, осуществляя при этом одну из следующих функций: оценка текущего уровня знаний; преподнесение нового материала; выработка одного или нескольких практических умений; контроль знаний и практических умений и др. В этом случае он используется в форме квазипреподавателя. Применение компьютера в такой форме на уроке эффективно в том случае, если компьютерная программа реализует функции учителя на данном этапе учебного занятия быстрее или качественнее, чем это мог бы сделать сам преподаватель. В частности, компьютерные программы качественнее «проконтролируют» формирование умений, обеспечат преподнесение нового материала в мультимедийной форме в индивидуальном для каждого обучаемого темпе, объективно и оперативно «оценят» уровень имеющихся знаний и умений. Ход и результативность этапа с применением компьютера в форме квазипреподавателя должны оперативно учитываться учителем при проведении остальных этапов урока.

Исследование различных объектов, процессов, явлений, предметных ситуаций на компьютере связано с работой в специализированных средах. При этом изучение реального объекта с помощью его компьютерной модели становится важнейшим инструментом познания. Дополняя и видоизменяя модель, можно добиться полного описания того или иного явления. Использование компьютерных моделей обеспечивает наглядность восприятия материала, позволяет преодолеть трудности, обусловленные сложностью объектов изучения. В этом случае компьютер применяется как *моделирующая среда*.

В современных условиях применение компьютера как моделирующей среды приобретает глобальное значение. Оно связано не только с моделированием процесса, ситуации или явления, но и с созданием виртуальной модели реальности. Виртуальная реальность, как и объективная, дается человеку через его ощущения в его воображении. Однако если объективная реальность отражается человеческим воображением, то виртуальная реальность целиком и полностью есть плод такого воображения. При имеющемся уровне развития информационных технологий актуальным является вопрос о создании единого виртуального учебного пространства.

Применение компьютера для поддержки процесса усвоения и связанных с ним видов деятельности учащихся имеет несколько аспектов.

Компьютер в форме *сервисного средства* является источником предоставления учащимся информации в электронном виде, выступая мультимедийным аналогом традиционных средств обучения. Так, это могут быть презентации, сопровождающие и иллюстрирующие объяснение; справочные системы, содержащие иерархически организованный информационно-справочный материал; учебно-методические материалы в электронном виде, электронные хрестоматии, электронные дидактические комплексы и др.

Применение компьютера как инструментального средства предполагает, что на этапах учебной деятельности определенный вид работы либо отдельные действия осуществляются учеником с использованием компьютера. Это связано с созданием и оформлением учащимися собственных образовательных продуктов: ведением конспектов в электронном виде, компьютерным оформлением рефератов и творческих работ, созданием презентаций выступлений и т. д. Компьютер в настоящее время широко используется как средство доступа к ресурсам сети Интернет. Глобальная сеть открывает доступ к разнообразной информации, создавая реальные условия

для самообразования, расширения кругозора, удовлетворения познавательного интереса и потребностей в дистанционной коммуникации. Информация в Интернет, имеющая дидактическую ценность, находится на самых различных сайтах, она динамична (обновляется, удаляется, теряет актуальность) и не сосредоточена в определенном месте.

Распределенный информационный образовательный ресурс (РИОР) — совокупность ППС, электронных изданий и другой информации образовательного назначения, представленной в глобальных сетях (Г. К. Селевко). Если компьютер используется учащимся как средство доступа к РИОР, для поиска различных источников информации в глобальной и локальных сетях, обеспечения телекоммуникационного взаимодействия между удаленными субъектами обучения, то компьютер является в этом случае *средством телекоммуникации, или провайдером*.

Таким образом, формы применения компьютера на уроке могут быть разнообразными, как специфически педагогическими, связанными с полным или частичным управлением познавательной деятельностью учащегося, так и общего назначения, играющими вспомогательную роль в процессе усвоения (см. схему 198).

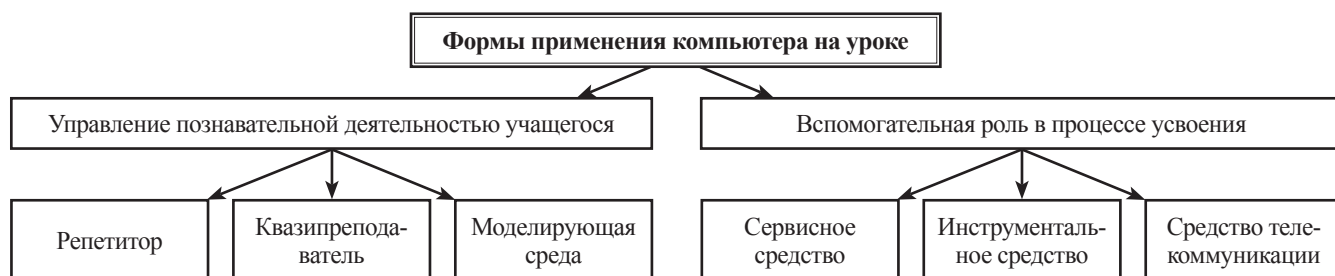


Схема 198

ППС в процессе усвоения могут иметь комплексное или специальное назначение, либо играть вспомогательную (с точки зрения управления познавательной деятельностью обучаемого) роль. Авторская классификация ППС (И. И. Цыркун, В. Н. Пунчик) в зависимости от роли компьютера в процессе усвоения представлена в таблице 62.

Таблица 62

Роль компьютера в процессе усвоения		Примеры ППС и их назначение
Виды ППС	Комплексного назначения	<ul style="list-style-type: none"> □ <i>Электронный учебник</i> — обеспечение интерактивного обучения по полному усвоению обучаемым определенного фрагмента содержания образования. □ <i>Экспертные обучающие системы</i> — решение конкретных задач с объяснением на основе моделирования деятельности специалистов. □ <i>Интеллектуальные обучающие системы (адаптивные гипермедиа системы)</i> — обеспечение компьютерной программой учебного диалога с обучаемым на уровне индивидуальной работы учителя с обучаемыми (реализуются на базе идей искусственного интеллекта)
	Обеспечение прохождения учащимися одного из этапов усвоения	<ul style="list-style-type: none"> □ <i>Консультационные</i> — линейное или разветвленное пошаговое преподнесение нового материала в мультимедийной форме. □ <i>Диагностические</i> — определение состояния или отдельных особенностей обучаемого (группы) и прогнозирование его (ее) дальнейшего развития. □ <i>Контролирующие</i> — проверка и оценка правильности выполнения задания обучаемым через сравнение с эталонным ответом. □ <i>Тестовые</i> — определение состояния или отдельных особенностей обучаемого на текущий момент времени на основе выполнения стандартизованных заданий. □ <i>Тренажеры</i> — отработка умений и навыков в процессе решения задач или выполнения упражнений
	Специального назначения	<ul style="list-style-type: none"> □ <i>Игровые</i> — организация обучения через игровой сюжет. □ <i>Имитационные</i> — представление отдельного объекта или аспекта реальности с помощью ограниченного числа параметров для изучения его основных структурных или функциональных характеристик. □ <i>Микромиры (предметно-ориентированные среды)</i>: обеспечение возможности оперирования моделями-объектами какой-либо среды. □ <i>Моделирующие</i> — обеспечение «самостоятельного добывания» нового учебного материала обучаемым в результате работы с моделью изучаемого объекта, процесса, явления, предметной ситуации и др.

Роль компьютера в процессе усвоения		Примеры ППС и их назначение	
Виды ППС	Вспомогательные	Предоставление информации в электронном виде	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>Информационно-поисковые справочные системы</i> (базы данных, базы знаний, электронные словари и справочники и т. д.) — хранение, поиск и предъявление иерархически организованного материала информационно-справочного характера. <input type="checkbox"/> <i>Презентации</i> — компьютерное сопровождение урока или его этапа. <input type="checkbox"/> <i>Электронный дидактический комплекс</i> (учебно-методические материалы в электронном виде, электронные хрестоматии, электронные задачки и т. п.) — обеспечение учащихся дидактическими средствами в электронном виде
		Создание и оформление образовательных продуктов учащихся	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>Прикладные программы общего назначения</i> (текстовые редакторы, графические редакторы, презентационные пакеты, специализированные пакеты, электронные конспекты и т. д.) — хранение и обработка данных, оформление учебных материалов и документации, создание мультимедийного сопровождения и др.
		Доступ к РИОР	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>Поисковые системы</i> — возможность поиска различного рода информации по изучаемому вопросу. <input type="checkbox"/> <i>Сайты, порталы</i> — расширение круга источников и углубления знаний по изучаемому вопросу. <input type="checkbox"/> <i>Электронные конференции</i> — наблюдение и возможность участия в дискуссии по обсуждаемой проблеме
		Обеспечение связи между субъектами обучения	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>Чаты, Net Meeting и т. д.</i> — обеспечение связи «он-лайн» между субъектами обучения. <input type="checkbox"/> <i>E-mail и т. п.</i> — обеспечение асинхронной связи между субъектами обучения



3. Модель рациональной организации самостоятельной работы учащихся на основе применения компьютера

Модель рациональной организации самостоятельной работы учащихся на основе применения компьютера (разработана И. И. Цыркуном, В. Н. Пунчик) позволяет определить оптимальный по затратам сил и времени учащихся и учителей способ применения компьютера в процессе организации различных видов самостоятельной работы учащихся. Она выступает основой «проникающей» технологии рациональной организации самостоятельной работы учащихся на основе применения компьютера.

Средством управления познавательной деятельностью учащихся при организации самостоятельной работы выступает *познавательная задача*, которая стимулирует познавательную активность учащегося. В зависимости от уровня познавательной активности учащегося в процессе решения познавательной задачи выделяют следующие виды самостоятельной работы: воспроизводящая, реконструктивно-вариативная, частично-поисковая и исследовательская (П. И. Пидкасистый). В таблице 63 приведена их характеристика.

Таблица 63

Виды самостоятельной работы	Сущность	Способы осуществления
1. Воспроизводящая	Направлена на запоминание и воспроизведение учебного материала	Выполнение заданий по образцу или перенос известного способа в аналогичную ситуацию
2. Реконструктивно-вариативная	Предусматривает осознанное воспроизведение учебного материала	Перенос известного способа деятельности с некоторой модификацией в незнакомую ситуацию, представленную в познавательной задаче
3. Частично-поисковая	Предполагает накопление опыта поисковой деятельности и овладение элементами творчества	Перенос нескольких известных способов на решение нестандартной познавательной задачи
4. Исследовательская	Предусматривает овладение методами научного познания, развитие опыта творческой деятельности	Самостоятельное создание способа или метода решения познавательной задачи

Специфика организации самостоятельной работы на основе применения компьютера заключается в том, что работа с любым из видов ППС по своей сути является самостоятельной работой. Модель рациональной организации самостоятельной работы учащихся (см. схему 199, с. 181) позволяет осуществлять адекватный отбор доминирующей формы применения компьютера и вида ППС, исходя из вида самостоятельной работы учащихся.

По мере нарастания познавательной активности учащегося роль компьютера в процессе управления его познавательной деятельностью снижается. Так, для организации воспроизводящей самостоятельной работы компьютер используется в форме сервисного средства для предоставления информации в электронном виде либо в форме квазипреподавателя для обеспечения прохождения учащимися одного из этапов усвоения. При организации

исследовательской самостоятельной работы компьютер выступает в форме инструментального средства для создания и оформления учащимся собственного образовательного продукта, а также в форме средства телекоммуникации, позволяя ученику самостоятельно расширить и углубить знания по изучаемой проблеме.

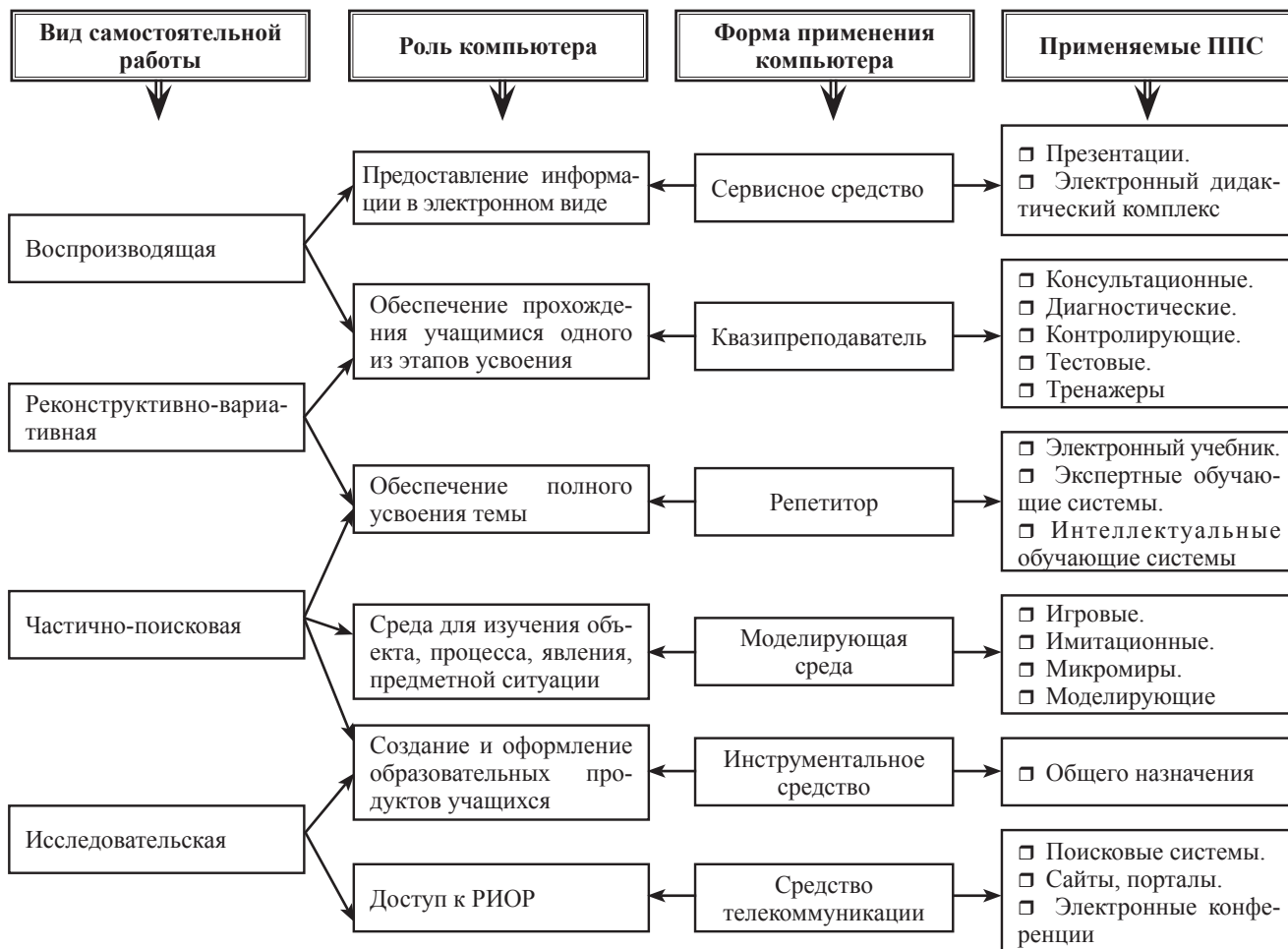


Схема 199

В ходе организации самостоятельной работы учащихся на основе применения компьютера предложенная модель конкретизируется с учетом педагогических целей, особенностей материала и обстоятельств обучения.



4. Информационные монотехнологии

Пространством взаимодействия субъектов педагогического процесса посредством информационных технологий является учебная информационная среда.

Учебная информационная среда — совокупность средств и условий, обеспечивающих информационно-учебное взаимодействие между учащимися, учителями и информационно-коммуникационными средствами обучения, направленное на формирование познавательной активности обучаемого (С. М. Попов). Учебная информационная среда может быть виртуальной, если она порождается во время интерактивного взаимодействия учителя и учащихся (преимущественно опосредованного через информационные технологии).

Виртуальное обучение — процесс коммуникативного взаимодействия субъектов и объектов обучения в виртуальной учебной среде, специфику содержания которой определяют конкретные субъекты и объекты только во время самого взаимодействия (А. В. Хуторской).

Развитие информационных технологий обусловило их применение на всех уровнях образования. Широкое распространение средств телекоммуникации в странах СНГ в начале 90-х годов актуализировало идею осуществления образовательной коммуникации на расстоянии посредством электронной почты, заложив практическое начало дистанционного обучения.

Дистанционное обучение — это характеризующаяся удаленностью учителей и учеников друг от друга форма организации обучения, в рамках которой интерактивное взаимодействие между ними осуществляется при помощи компьютерных телекоммуникаций. Материальной основой современного дистанционного обучения выступают компьютеры, телекоммуникации, системы мультимедиа и другие виды информационных технологий. Дистанционное обучение может осуществляться через сеть Интернет, с помощью локальных сетей, видеосвязи и других средств.

Если в дистанционном обучении средством телекоммуникации является сеть Интернет, то такая форма организации обучения называется *Интернет-обучение* (А. В. Хуторской). Дистанционное обучение имеет следующие характеристики (см. схему 200).

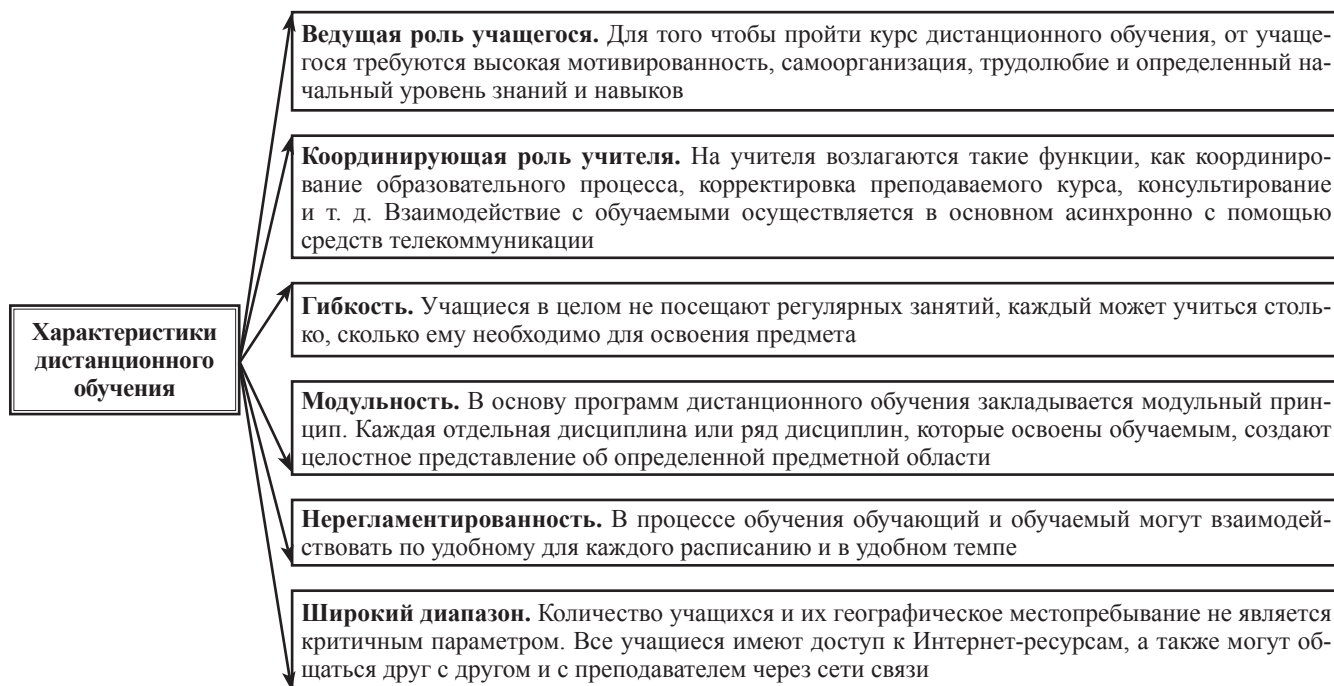


Схема 200

Дистанционное обучение преимущественно ориентировано на применение в высшей школе, в системе переподготовки и повышении квалификации специалистов; также накоплен позитивный опыт внедрения его элементов в средней школе. Развитие идеи дистанционного обучения о расширении возможностей доступности и личного выбора в процессе обучения, а также высокий уровень развития информационных технологий позволили реализовать открытую модель образования, основанную на применении информационных технологий.

Открытое образование — это система обучения, доступная любому желающему без анализа исходного уровня его знаний, использующая технологии и методики дистанционного обучения и обеспечивающая обучение в ритме, удобном учащемуся.

Интеграцию дистанционной и традиционной форм организации обучения отражает понятие «электронное обучение». *Электронное обучение* — обучение, основанное на применении в педагогическом процессе информационных и телекоммуникационных технологий, таких как «он-лайн»-обучение, обучение на основе веб-технологий, мультимедиа и других.

В настоящее время термин «электронное обучение» постепенно вытесняет термины «дистанционное обучение» и «компьютерное обучение», поскольку компьютерные технологии обучения широко применяются как в традиционных системах обучения, так и в системах дистанционного обучения.



5. Физиолого-гигиенические требования к взаимодействию учащихся с компьютером

Безопасная продолжительность работы учащегося за компьютером зависит от многих обстоятельств. При хорошем оборудовании рабочего места и правильном подборе рода занятий время безопасной работы может быть увеличено в два-три раза по сравнению с ранее существовавшими нормами. А при плохой организации рабочего места даже общепринятые нормы могут быть вредны для здоровья. Специалисты по охране труда предлагают три варианта нормативов (см. схему 201 и таблицу 64, с. 183).

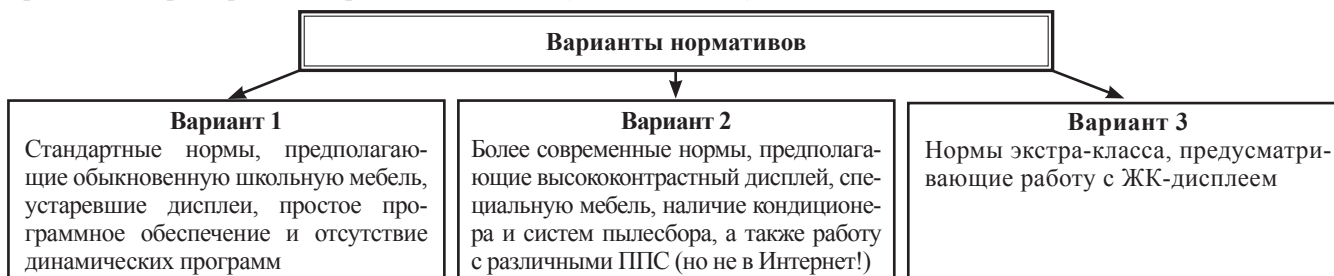


Схема 201

	1 класс	2—3 классы	4—6 классы	7—9 классы	10—11 классы
Вариант 1	Запрещено	30 мин/нед.	1 ч/нед.	2 ч/нед.	4 ч/нед.
Вариант 2	30 мин/нед.	45 мин/нед.	1,5 ч/нед., но не более 45 мин в день	2,5 ч/нед., не более 1 часа в день	6 ч/нед., не более 1 часа в день
Вариант 3	45 мин/нед.	45 мин/нед.	2 ч/нед., 1 час в день	2,5 ч/нед., 1 час в день	7 ч/нед., 1 час в день

В практике обучения для старших классов применяется следующая система. Компьютерный урок занимает 1,5 астрономических часа в день. Он начинается с 15-минутной теоретической части, затем 30 минут работы, потом 15-минутный перерыв, затем еще 30 минут работы.

Для снижения вреда от работы за компьютером специалисты предлагают учитывать следующие факторы влияния (см. таблицу 65).

Таблица 65

Факторы снижения вреда от работы за компьютером		
1. Снижение утомляемости глаз и психического напряжения	2. Снижение физического утомления (стесненной позы)	3. Снижение электромагнитного излучения
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Правильное расстояние до дисплея (45—60 см). <input type="checkbox"/> Для того чтобы избавиться от бликов на экране от дополнительных источников света, их необходимо использовать только для подсветки документов, при этом естественный свет должен падать сбоку (слева). <input type="checkbox"/> Регулярные перерывы по 15 минут через каждые 30 минут. <input type="checkbox"/> Ограничение времени работы в Интернете и с играми, подобными Doom (наиболее вредны для зрения и психики). <input type="checkbox"/> Поощрение мультимедиа со звуком (расслабляет зрение) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Специальный компьютерный стул на газпатроне, без подлокотников. <input type="checkbox"/> Специальный компьютерный стол с выдвигной доской под клавиатуру 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Установка монитора задней стенкой к стене. <input type="checkbox"/> Исключение пыли в помещении. <input type="checkbox"/> Умывание холодной водой после работы. <input type="checkbox"/> Работа в хорошо проветренном помещении (желательно установить ионизатор)

Разработан ряд комплексов упражнений для выполнения во время перерывов в работе с компьютером. Они включают упражнения для глаз (для расслабления глазных мышц, улучшения кровообращения в зрительном аппарате, избавление от ощущения усталости глаз), для рук (для снятия напряжения в кистях и запястьях), для лица, шеи и тела (для расслабления тела, снятия нервного напряжения, восстановление нормального ритма дыхания).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте содержание понятий «информационные технологии обучения» и «компьютерные технологии обучения». Установите соотношение между ними.
2. Дайте характеристику уровней применения информационных технологий в педагогическом процессе.
3. Назовите и охарактеризуйте формы применения компьютера на уроке. Соотнесите их с различными видами педагогических программных средств.
4. Раскройте сущность модели рациональной организации самостоятельной работы учащихся на основе применения компьютера.
5. Перечислите преимущества и недостатки использования компьютера в педагогическом процессе. Какие из них можно отнести к объективным, какие — к субъективным? Можно ли избежать перечисленных недостатков?
6. Охарактеризуйте основные информационные монотехнологии. Какие из них, на ваш взгляд, самые перспективные и почему?
7. С учетом физиолого-гигиенических требований к взаимодействию учащихся с компьютером разработайте рекомендации для педагога, применяющего компьютер на учебных занятиях, и памятку для учащихся, работающих за компьютером.

Глоссарий

- Информационные технологии обучения** — педагогические технологии, использующие специальные методы, программные и технические средства работы с информацией и предназначенные для создания новых возможностей эффективного достижения дидактических целей.
- Компьютерные технологии обучения** — это технологии обучения, в которых главным средством подготовки и передачи информации обучаемому является компьютер.
- Педагогические программные средства** — компьютерные продукты и системы, специально разработанные или адаптированные для применения в обучении, отражающие содержание некоторой предметной области.
- Распределенный информационный образовательный ресурс** — совокупность ИПС, электронных изданий и другой информации образовательного назначения, представленной в глобальных сетях.

□ **Учебная информационная среда** — совокупность средств и условий, обеспечивающих информационно-учебное взаимодействие между учащимися, учителями и информационно-коммуникационными средствами обучения, направленное на формирование познавательной активности обучаемого. Учебная информационная среда может быть виртуальной, если она порождается во время интерактивного взаимодействия учителя и учащихся (преимущественно опосредованного через информационные технологии).

□ **Виртуальное обучение** — процесс коммуникативного взаимодействия субъектов и объектов обучения в виртуальной учебной среде, специфику содержания которой определяют конкретные субъекты и объекты только во время самого взаимодействия.

□ **Дистанционное обучение** — характеризующаяся удаленностью учителей и учеников друг от друга форма организации обучения, в рамках которой интерактивное взаимодействие между ними осуществляется при помощи компьютерных телекоммуникаций.

□ **Интернет-обучение** — дистанционное обучение, средством телекоммуникации которого является сеть Интернет.

□ **Открытое образование** — это система обучения, доступная любому желающему без анализа исходного уровня его знаний, использующая технологии и методики дистанционного обучения и обеспечивающая обучение в ритме, удобном учащемуся.

□ **Электронное обучение** — обучение, основанное на применении в педагогическом процессе информационных и телекоммуникационных технологий, таких как «онлайн»-обучение, обучение на основе веб-технологий, мультимедиа и др.

ТЕМА 17

ТЕХНОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Машины должны работать. Люди должны думать.

Девиз компании IBM

Основные вопросы

1. Применение презентаций в педагогическом процессе. Виды учебных презентаций.
2. Требования к созданию различных видов учебных презентаций.
3. Особенности применения презентаций в педагогическом процессе.

Рекомендуемая литература

1. Брыксина, О. Ф. Среда Microsoft PowerPoint как инструментальное средство педагога [Электронный ресурс] / О. Ф. Брыксина, О. А. Овчинникова. — Самара, 2004. — Режим доступа : http://www.sipkro.ru/pedsovet2005/IT_Prezent.htm. — Дата доступа : 15.11.2009.
2. Букинич, С. Как создать презентации PowerPoint для уроков гуманитарного цикла / С. Букинич // Учительская газета — on-line [Электронный ресурс]. — 2007. — № 27. — Режим доступа : <http://www.ug.ru/issues07/?action=topic&toid=74>. — Дата доступа : 15.11.2009.
3. Мультимедийное сопровождение учебного процесса / авт.-сост. В. Н. Пунчик [и др.]. — Минск : Красико-Принт, 2009. — С. 116—132.
4. Урок-презентация / авт.-сост. В. Н. Пунчик, Е. П. Семенова, Н. Н. Пунчик. — Минск : Красико-Принт, 2009. — С. 7—50; 66—89.



1. Применение презентаций в педагогическом процессе. Виды учебных презентаций

Презентация — это целенаправленный коммуникационно-информационный процесс. По форме презентации могут быть самые разные: на выставочном стенде, в классе, по телевидению или радио и т. д. Презентация выступает средством представления и передачи аудитории определенного материала. Вследствие особенностей человеческого восприятия эффективность демонстрации достигается с помощью слайдов, которые в ходе презентации докладчик показывает для иллюстрации своих идей.

Термин «слайд» используется для обозначения единицы визуального материала. *Слайд* — логически автономная информационная структура, содержащая различные объекты, которые представляются на общем экране в виде единой композиции.

Современным средством разработки и демонстрации презентации выступает компьютер: его мультимедийные возможности позволяют создавать самые разнообразные последовательности слайдов на основе использования текстовой и гипертекстовой, иллюстративной, аудиовизуальной и других форм представления информации.

Компьютерная презентация — это набор слайдов, объединенных одной идеей и хранящихся в общем файле. *Учебная презентация* — компьютерная презентация, предназначенная для достижения дидактических целей.

Целесообразность применения учебных презентаций в процессе обучения обусловлена рядом факторов (см. схему 202, с. 185).

Учебные презентации, используемые в педагогическом процессе, в зависимости от степени активности ученика в процессе демонстрации можно разделить на *презентации-визуализации* и *интерактивные презентации*.

Схема 202

Рассмотрим типологию учебных презентаций (см. схему 203).

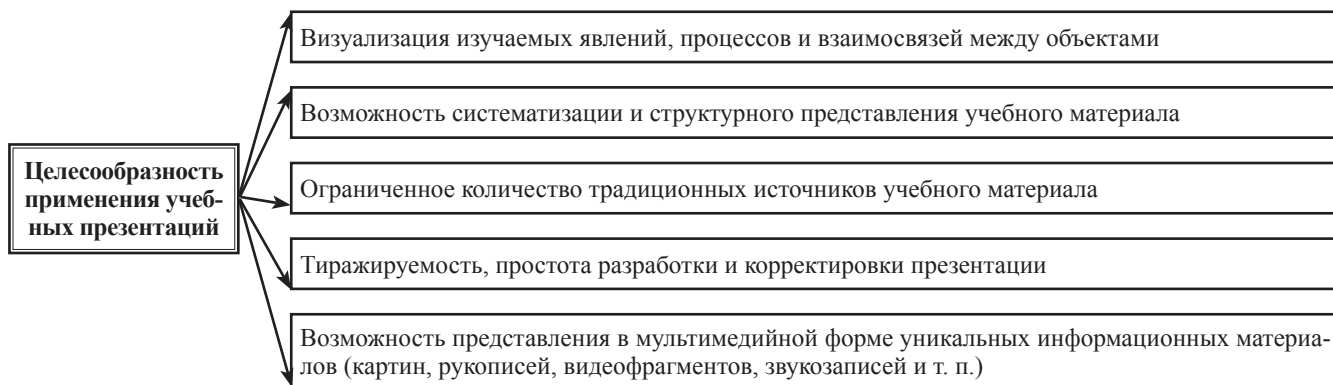
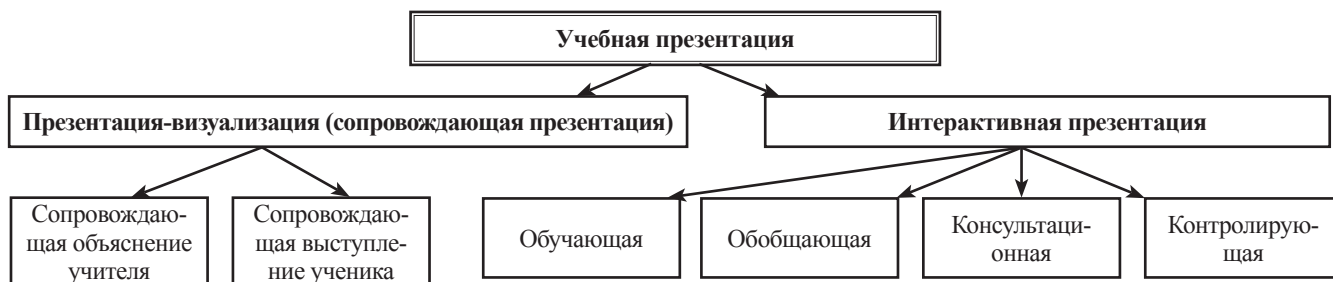


Схема 203



Презентация-визуализация (сопровождающая презентация) применяется для наглядного сопровождения излагаемого материала, направлена на повышение его информативности и предполагает визуальное акцентирование и структурирование, иллюстрирование наглядными примерами, демонстрацию динамики. Особенностью презентации-визуализации является то, что управление ею осуществляет сам объясняющий. Она может разрабатываться и демонстрироваться не только учителями, а также учащимися при защите собственных проектов, в тематических докладах и т. д.

Наличие интерактивных объектов в презентации позволяет самому учащемуся влиять на процесс демонстрации. Презентации, управление которыми осуществляется индивидуально каждым обучаемым, относятся к *интерактивным презентациям*. Такие презентации ориентированы на организацию самостоятельной работы учащихся. В отличие от традиционной самостоятельной работы, самостоятельная работа с интерактивной презентацией способствует повышению эффективности восприятия и запоминания учебного материала. Естественно, логика построения, структура и дозирование материала в таких презентациях существенно отличается от презентации-визуализации.

В зависимости от выполняемой дидактической задачи интерактивная презентация может быть *обучающей* (позволяет учащемуся самостоятельно усвоить новую тему); *обобщающей* (применяется для обобщения и систематизации знаний); *консультационной* (предназначена для преподнесения новой информации в мультимедийной форме); *контролирующей* (используется для определения состояния или отдельных особенностей обучаемого на текущий момент времени на основе выполнения стандартизованных заданий).

Если презентация используется в процессе всего урока, применяется на ключевых его этапах, можно говорить о новой разновидности современного урока — *уроке-презентации*.



2. Требования к созданию различных видов учебных презентаций

Как показал практический опыт, при разработке учебных презентаций основные трудности у учителей вызывает не освоение интерфейса и инструментария презентационной программы, а осмысление целей ее применения в учебном процессе, потребностей учащихся, выявление преимуществ мультимедийного способа представления информации и другие действия креативного характера. Разработка учебной презентации включает четыре основных этапа (см. схему 204, с. 186).

На этапе *концептуального проектирования* формируются концепция и вид создаваемой презентации, продумываются ее основные функции и характеристики, определяются структура, содержательная направленность и глубина представляемого учебного материала, принимаются принципиальные дидактические и программно-технические решения.

Концептуальное проектирование — наиболее сложная и ответственная стадия разработки презентации. Большинство решаемых в ее рамках задач имеют творческий характер и трудно формализуемы. Выбор темы и подбор материала остаются творческими процессами педагога и не автоматизируются. Автоматизации подлежат лишь процессы воплощения авторских идей в готовый продукт и процессы его публичного воспроизведения. При этом

основой успешной презентации является оптимальный баланс между содержанием и средствами его представления. Можно сказать, что результатом этапа концептуального проектирования является формирование эскиза презентации.



Схема 204

На этапе непосредственного *создания презентации* осуществляется формирование заготовок слайдов и основных информационных компонентов: текстовых фрагментов, графических объектов (например, элементов структурных схем) и их наполнение предметным содержанием с позиций принципа генерализации информации. Важным моментом является отладка презентации. На этапе *выработки методических рекомендаций* учитель прогнозирует эффективность использования презентации при проведении различного рода занятий, определяет методические аспекты их проведения и проектирует основные виды деятельности с учащимися.

Основная цель *педагогической реализации* — перевод педагогических принципов в конкретные обучающие воздействия, после которой осуществляется *оценка результатов*. На этом этапе устанавливается, достигнуты ли цели применения учебной презентации (например, в осуществлении соответствующих изменений в знаниях учащихся).

Приступая к составлению презентации, необходимо учесть ряд требований, связанных с формами, методами и возможностями представления учебного материала в виде последовательности слайдов. Составлять макет слайдов, подбирать иллюстрации, продумывать текст и логику построения презентации нужно заранее, поскольку импровизация снижает эффективность проводимого занятия. Необходимо детально продумать дизайн презентации и цветовое решение каждого слайда. Если презентация состоит преимущественно из текста, то предпочтительнее светлые тона, на фоне которых он будет зрительно восприниматься даже с последней парты.

В соответствии с принципами краткости изложения и максимальной информативности текста связанные по смыслу информационные элементы необходимо объединять в целостно воспринимающиеся группы. При этом каждому положению (каждой идее) должен быть отведен отдельный абзац текста или (по возможности) весь слайд. Основная идея абзаца должна находиться в самом начале (в первой строке абзаца), поскольку лучше всего запоминаются первая и последняя мысли абзаца. Предложения должны быть по возможности короткими для лучшего их усвоения. Желательно не перегружать слайд наличием больших текстовых блоков (в случае необходимости лучше предоставить их ученикам в распечатанном варианте).

Предпочтительнее использование табличного (матричного) формата предъявления материала. Он в отличие от текстового формата позволяет представить материал в компактной форме и наглядно показать связи между понятиями, явлениями и т. п.

Графика должна органично дополнять текст. Динамика взаимоотношений визуальных и вербальных элементов и их количество определяются функциональной направленностью учебного материала. Большие иллюстрации могут храниться в отдельном альбоме рисунков (графиков, схем, фотографий), оформляемом в виде самостоятельного модуля презентации, на который указываются гиперссылки. При этом надо продумать фон рисунков, чтобы он подчеркивал все его детали. Наличие графических изображений на самом слайде должно быть взаимосвязано с текстом. Желательно, чтобы изображение было не столько фоном, сколько иллюстрацией, равной по смыслу самому тексту, чтобы помочь понять и раскрыть его.

При выборе последовательности предъявления учебного материала должен соблюдаться принцип стадийности: информация может разделяться в пространстве (одновременное отображение в разных зонах одного слайда) или во времени (размещение информации на последовательно демонстрируемых слайдах). Вся вербальная информация должна тщательно проверяться на отсутствие орфографических, грамматических и стилистических ошибок, которые ставят под сомнение функциональную грамотность составителя презентации.

Презентация, сопровождающая объяснение (презентация-визуализация) не должна подменять и вытеснять самого учителя. Поэтому оптимальное количество основных слайдов презентации — порядка 10 для одного урока. Тогда не возникает «гонки за временем» по ходу занятия, появляется возможность осмыслить прочитанное и увиденное на слайде.

Дизайн презентаций оказывает самое непосредственное влияние на мотивацию обучаемых, скорость восприятия материала, утомляемость и ряд других важных показателей. Поэтому дизайн презентации не должен разрабатываться на интуитивном уровне. Требуется научно обоснованный, взвешенный и продуманный системный подход. Наглядный материал не просто некоторая информация в чувственной форме представления, а информационная модель определенного педагогического опыта, которая должна соответствовать требованиям эстетики, эргономики и дизайна.

Одним из основных компонентов дизайна учебной презентации является учет физиологических особенностей *восприятия цветов и форм*. К наиболее значимым из них относят:

- *теплые (стимулирующие) цвета*, которые способствуют возбуждению и действуют как раздражители (в порядке убывания интенсивности воздействия) — красный, оранжевый, желтый;
- *холодные (дезинтегрирующие) цвета* успокаивают, вызывают вялое состояние (в том же порядке) — фиолетовый, синий, голубой, сине-зеленый, зеленый;
- существуют *нейтральные цвета* — светло-розовый, серо-голубой, желто-зеленый, коричневый;
- сочетание двух цветов — *цвета знака и цвета фона* — существенно влияет на зрительный комфорт, причем некоторые пары цветов не только утомляют зрение, но и могут привести к стрессу (например, зеленые буквы на красном фоне); наиболее хорошо воспринимаемые сочетания цветов шрифта и фона — белый на темно-синем, лимонно-желтый на пурпурном, черный на белом, желтый на синем;
- составление цветовой схемы презентации начинается с выбора *трех главных функциональных цветов*, которые используются для представления обычного текста, гиперссылок и посещенных ссылок; цветовая схема должна быть одинаковой на всех слайдах, так как это создает у обучающегося ощущение связности, преемственности, стильности, комфорта;
- при выборе *шрифтов* для вербальной информации следует учитывать, что прописные буквы воспринимаются тяжелее, чем строчные; при этом следует помнить, что заголовки не должны сливаться с самим текстом;
- белое пространство признается одним из сильнейших средств *выразительности*;
- *фон* является элементом второго плана и должен выделять, оттенять, подчеркивать информацию, находящуюся на слайде, но не заслонять ее;
- любой *фоновый рисунок* повышает утомляемость глаз обучаемого и снижает эффективность восприятия материала;
- большое влияние на подсознание человека оказывает *мультипликация*, ее воздействие гораздо сильнее, чем действие обычного видео; четкие, яркие, быстро сменяющиеся картинки легко «впечатываются» в подсознание, причем, чем короче воздействие, тем оно сильнее;
- любой *случайный движущийся (анимированный) объект* понижает восприятие материала, оказывает сильное отвлекающее воздействие, нарушает динамику внимания;
- включение в качестве *фонового сопровождения неподходящих звуков* (песен, мелодий) приводит к быстрой утомляемости обучаемых, рассеиванию внимания и снижению производительности обучения.

Учет указанных особенностей оформления презентации в значительной степени влияет на эффективность восприятия представленной в ней информации.

Назовем структурные элементы интерактивной обучающей презентации (см. схему 205).



Схема 205

Титульный слайд должен быть по возможности красочным. Для этого следует оформлять его с помощью графических вставок и фонов. Дизайн обложки должен способствовать улучшению эмоционального состояния учащихся и повышать их интерес к изучаемой теме и предмету вообще. На титульном слайде обычно указывают название темы, сведения об авторе, дату разработки, информацию о местоположении информации в сети, на локальном компьютере и имя файла (при необходимости последующего доступа).

Справочная система по работе с управляющими элементами презентации должна представлять собой отдельный слайд с описанием всех используемых экранных кнопок для уточнения их функционального назначения. Основные

требования к элементам управления — понятность, наличие на экране нужных подсказок в нужный момент и минимальное (только необходимое) количество элементов управления на каждой странице. Основными элементами управления являются:

- кнопки перехода из оглавления на начало тем;
- кнопки перехода со слайда на слайд вперед и назад;
- кнопка возврата в оглавление;
- кнопка вызова подсказки;
- кнопка перехода в словарь терминов;
- гиперссылки для перехода к иллюстрациям, таблицам, видео и т. п.

Элементы управления презентацией, имеющие не очевидное представление, должны обеспечиваться всплывающими подсказками. Справочная система по работе с управляющими элементами презентации должна вызываться практически с любого слайда, и поэтому ее желательно представить на всех кадрах управляющей кнопкой на экране.

Оглавление является очень важным структурным элементом презентации. С одной стороны, оно должно быть достаточно подробным, чтобы обеспечивать оперативный доступ (через гипертекстовые ссылки) к ее сравнительно небольшим содержательным частям, с другой стороны — максимально обозримым, то есть находиться на одном слайде.

Информационное обеспечение презентации удобно организовать в виде гипертекстовой системы. С помощью гиперссылок можно получить на экране дополнительную или поясняющую информацию, организовать многократное обращение к одним и тем же информационным объектам из разных мест презентации.

Учебный материал в презентации, как правило, представлен в краткой форме. Такое представление дает качественно иной ракурс для рассмотрения содержания, что достаточно эффективно как на этапе вводных занятий по теме, так и на этапе обобщения и систематизации учебного материала. Изложение содержания материала может осуществляться в виде текста, рисунков, таблиц, графиков и т. п., то есть в обычном «книжном» виде, хотя в презентацию могут быть интегрированы и элементы, не свойственные бумажным носителям, такие как анимация, видеовставки, звуковые фрагменты и др. При этом мультимедийное представление учебного материала позволяет передать необходимый объем информации при краткости его изложения.

Наличие *словаря терминов (гlossария)* весьма желательно в интерактивной презентации по изучению новой темы (обучающей, консультационной). Конечно, предпочтительнее дать все определения терминов с помощью гиперссылок в тексте, однако оформление любой гиперссылки связано с выделением ее в тексте. Текст может оказаться чрезвычайно перегруженным выделениями, так как в нем могут присутствовать также и смысловые выделения, и гиперссылки на иллюстрации, таблицы, графики и др. Чтение и осмысление такого текста будет весьма затруднено. Поэтому предпочтительнее оформить словарь терминов и определений на отдельном слайде (серии слайдов). Для обращения к словарю терминов на соответствующих страницах учебного материала целесообразно разместить соответствующую кнопку.

Система контроля знаний может быть организована как эспресс-тестирование (в презентации-визуализации) или через систему гиперссылок (в интерактивной презентации).

Информационные ресурсы по теме представляют собой перечень источников информации как на бумажных, так и электронных (DVD-ROM, распределенные информационные образовательные ресурсы) носителях, используемых педагогом при подготовке презентации. Список ресурсов может содержать обязательные и дополнительные источники информации, предлагаемые учащимся для самостоятельного изучения отдельных вопросов по теме урока.

Структура других видов *интерактивной презентации*, а также *презентации-визуализации* может быть такой же (за исключением справочной системы и оглавления), но в основном она зависит от той локальной педагогической задачи, которую решает.



3. Особенности применения презентаций в педагогическом процессе

Использование презентаций на уроке не должно носить разовый характер, так как элемент демонстрации «ради праздника» вызывает у обучаемых вполне понятное несерьезное отношение к «картинкам на экране». Поэтому необходимо заранее так продумать серию занятий с использованием этого подхода, чтобы они были в системе.

Методика использования учебной презентации (или даже отдельного ее слайда) на уроке зависит прежде всего от его содержания и цели. Практический опыт применения презентаций позволяет выделить некоторые общие дидактические задачи, при решении которых целесообразно применять презентацию на отдельных этапах урока либо проводить урок-презентацию (*таблица 66, с. 189*).

Кроме перечисленного в таблице 66, на слайды презентации могут быть вынесены «*опорные конспекты*» к урокам, неоспоримыми достоинствами которых являются сжатие большой дозы информации во внешне малые размеры с использованием ассоциации символов и выделением главного; наличие элементов обобщения и систематизации знаний по изучаемой дисциплине (разделам, темам) и т. п. При проектировании «опорного конспекта» с помощью презентаций расширяется возможность создания большого объема символьных образов, являющихся основой опорного конспекта. Эти образы могут быть анимационными, что невозможно организовать традиционными способами.

Дидактическая задача	Возможности учебной презентации
Объяснение нового материала	Иллюстрация разнообразными наглядными средствами. Незаменяема, если необходимо показать динамику развития какого-либо процесса
Актуализация опорных знаний	Представление в виде схем, опорных конспектов
Закрепление изученного материала	Структурированное представление изученного материала; возможность повтора и обобщения
Проверка знаний	Возможность контроля и самоконтроля
Углубление знаний, дополнительный материал к урокам	Доступ к уникальным информационным материалам (картинам, рукописям, видеофрагментам, звукозаписям и др.)
Проверка фронтальных самостоятельных работ	Визуальный контроль результатов
Решение задач обучающего характера	Помогает выполнить рисунок, составить план решения, контролировать промежуточные и окончательные результаты самостоятельной работы по этому плану
Обобщение и систематизация изученного материала	Визуальное представление вариантов систематизации и структуры учебного материала
Самостоятельное изучение нового материала	Блочное изучение нового материала в индивидуальном темпе

На основе учебной презентации можно предложить учащимся вести *электронный конспект*, включающий содержание самой презентации и комментарии учащихся к тем или иным слайдам.

Если презентация проводится на интерактивной доске, вполне допустимо, чтобы информация на слайдах была неполной с возможностью вносить коррективы по ходу урока. В таком случае презентация «оживает» и становится результатом сотворчества учителя и ученика, происходящего прямо на занятии.

К процессу разработки презентаций можно постепенно подключать учащихся. Как показывает практика, мотивация оценкой носит совсем не обязательный характер, ведь общими усилиями создается продукт, который увидят и дополнят следующие поколения обучаемых. Мотивация к информационному общению появляется в результате создания презентаций и их публичного представления в школьном коллективе, а также для презентаций, проводимых на различных мероприятиях, викторинах, творческих вечерах, конкурсах вне школы.

Основными факторами, свидетельствующими об интенсификации учебного процесса с помощью учебных презентаций, выступают:

- повышение целенаправленности обучения;
- усиление мотивации и повышение интереса к предмету;
- улучшение эмоционального состояния учащихся и т. п.

Учебные презентации способствуют развитию у школьников общеучебных умений, осмыслению ими не только представляемой в презентации информации, но и ее разнообразных связей с другими фактами (межпредметных связей). Кроме того, работа над замыслом и содержанием презентации положительно влияет на развитие у школьников навыков предоставления информации и общения с помощью информационно-компьютерных технологий. Разработка презентаций способствует формированию собственной точки зрения учащихся, а также является важным фактором формирования их информационной культуры.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте содержание понятия «презентация», «слайд», «компьютерная презентация», «учебная презентация» и установите соответствие между ними.
2. Назовите виды учебной презентации.
3. Охарактеризуйте этапы разработки учебной презентации.
4. Какие требования предъявляются: а) к вербальной информации, представленной в презентации; б) к графической информации?
5. Какие требования предъявляются к дизайну учебной презентации? Какую роль они играют?
6. Назовите основные структурные элементы: а) презентации-визуализации; б) интерактивной обучающей презентации. От чего зависит структура учебной презентации?
7. Раскройте возможности учебных презентаций в решении различных дидактических задач.
8. Разработайте структуру и продумайте оформление учебной презентации по своему предмету, схематично представив содержание и макет каждого слайда: а) презентации-визуализации; б) интерактивной обучающей презентации. Реализуйте ее с помощью пакета презентационной графики MS PowerPoint.

Глоссарий

□ **Слайд** — логически автономная информационная структура, содержащая различные объекты, которые представляются на общем экране в виде единой композиции.

- **Компьютерная презентация** — набор слайдов, объединенных одной идеей и хранящихся в общем файле.
- **Учебная презентация** — компьютерная презентация, предназначенная для достижения дидактических целей.
- **Презентация-визуализация (сопровождающая презентация)** — учебная презентация, которая применяется для наглядного сопровождения излагаемого материала, направлена на повышение его информативности и предполагает визуальное акцентирование и структурирование, иллюстрирование наглядными примерами, демонстрацию динамики.
- **Интерактивная презентация** — учебная презентация, управление которой осуществляется индивидуально каждым обучаемым.
- **Урок-презентация** — урок, в процессе которого на всех или ключевых его этапах применяется учебная презентация.

ТЕМА 18

ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА

Кто владеет информацией, тот владеет миром.

Н. Ротшильд



Основные вопросы

1. Дидактические возможности сети Интернет.
2. Обзор образовательных Интернет-ресурсов. Информационный рубрикатор Интернет-ресурсов для педагога.
3. Дополнение информационного рубрикатора Интернет-ресурсов. Оформление библиографических ссылок на электронные ресурсы.
4. Информационные технологии в управлении системой образования и организации внеучебной деятельности учащихся.



Рекомендуемая литература

1. Ахаян, А. А. Дидактические возможности компьютерной коммуникации на основе Интернет-технологий как инструмента дистанционной научно-образовательной деятельности / А. А. Ахаян. // Письма в Emissia. Offline : электронный научно-педагогический журнал [Электронный ресурс]. — 2000. — № 6. — Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2000/770.htm>. — Дата доступа : 20.11.2009.
2. Болотько, Л. Л. Информационные ресурсы Internet для педагогов [Электронный ресурс] / Л. Л. Болотько. — Режим доступа : <http://www.academy.edu.by/materials/toolkits/internet/inet/index.html>. — Дата доступа : 20.11.2009.
3. Интернет в гуманитарном образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [под ред. Е. С. Полат]. — М. : ВЛАДОС, 2001. — С. 12—21; 74—82.
4. Матрос, Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. — М. : Педагогическое общество России, 2001. С. 26—37.
5. Мультимедийное сопровождение учебного процесса / авт.-сост. В. Н. Пунчик [и др.]. — Минск : Красико-Принт, 2009. — С. 31—47; 112—114; 137—148.
6. Цыркун, И. И. Генеративное обучение педагогике : программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов / И. И. Цыркун, Л. А. Козинец, В. Н. Пунчик. — Минск : Жасскон, 2005. — С. 187—190.
7. Цыркун, И. И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога : дидактический аспект : монография / И. И. Цыркун, В. Н. Пунчик. — Минск : БГПУ, 2008. — С. 198—205.



1. Дидактические возможности сети Интернет

Дидактические возможности сети Интернет можно разделить на две группы, исходя из технологии осуществления компьютерной связи: основанные на *асинхронном режиме связи (off-line)* и на *синхронном режиме связи (on-line)*. При осуществлении связи в асинхронном режиме процесс работы с информацией и процесс приема — передачи информации разнесены во времени. Во время работы с информацией (чтения пришедшей информации, подготовки новой информации и т. д.) компьютер не обращается к сети Интернет и поэтому может быть отключен от нее на этот период. А во время сеанса приема — передачи информации, когда компьютер обращается к глобальной сети, работа с передаваемой или принимаемой информацией не проводится. Это означает, в частности, что в рамках одного сеанса связи практически невозможно рассчитывать на получение ответа на вопрос, заданный в ходе этого же сеанса. Поэтому для обозначения работы по этой технологии связи используют термин «работа в *режиме off-line*» (от англ. — «выключенная линия»).

Режим работы on-line (от англ. — «включенная линия») означает работу с информацией (просмотр, чтение, а при необходимости — подготовку нового материала) в процессе сеанса связи, то есть синхронно. Рассмотрим основные дидактические возможности сети Интернет в режимах off-line и on-line (см. схему 206, с. 191; таблицу 67, с. 191).

Дидактические возможности сети Интернет

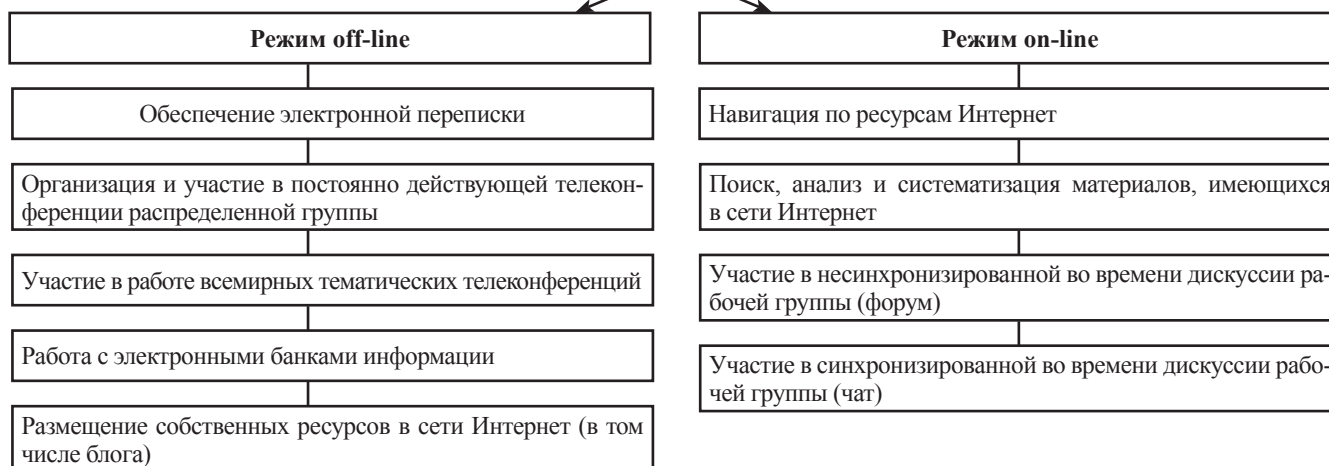


Схема 206

Таблица 67

Дидактические возможности сети Интернет	Характеристика дидактических возможностей
Обеспечение электронной переписки	Позволяет организовать оперативные консультации учащихся с учителем, а также делает возможным осуществление совместных творческих работ учащимися, разделенными территориально (например, разработка проекта группой учащихся класса во время каникул)
Участие в работе всемирных тематических телеконференций USENET	<p>Заключается в получении материалов телеконференций и возможности отправки в них своих реплик. Конференции на образовательную тематику могут быть интересны педагогу, а учащиеся могут знакомиться с новейшими достижениями науки и мнениями различных исследователей в разнообразных сферах.</p> <p>Термин USENET означает совокупность правил, по которым ведутся и распространяются эти телеконференции. Распространение информации через телеконференции проводится в соответствии с правилами работы (уставом конференции) — с соблюдением тематики и размера статей, уважительным отношением к остальным участникам и т. д. Наблюдение за соблюдением правил работы осуществляет модератор конференции</p>
Организация постоянно действующей электронной конференции (телеконференции) для распределенной группы участников	Осуществляется на основе технологии листсервера, которая производит рассылку по электронной почте. Листсервер организуется, как правило, для целей взаимодействия ограниченной распределенной группы участников и действует в течение определенного периода времени — от нескольких дней до нескольких лет — в зависимости от цели телеконференции. Такую конференцию может организовать учитель для группы учителей и других специалистов или для учащихся с целью обмена мнениями и обсуждения точек зрения по заранее определенной проблеме
Работа с электронными банками информации, установленными на так называемых файловых серверах	Позволяет пользователю отправить запрос и получить ответ на него посредством электронной почты. В сети Интернет учитель либо ученик может обращаться к банкам учебной, научной либо познавательной информации
Размещение собственных ресурсов в Интернет, отражающих результат той или иной деятельности	Позволяет учителям и ученикам разместить свои материалы с целью представления себя в сети, популяризации собственных идей, получения мнения и оценки своей работы и т. д. В последнее время все большую популярность приобретают так называемые блоги (от англ. «сетевой дневник»). Блоги приходят на смену личным страничкам пользователей в Интернете. Они представляют своего рода виртуальный дневник, который размещается на специальном ресурсе, предоставляющем возможности добавления записей, комментирования, составление списка друзей, закладок понравившихся сайтов и т. д.
Навигация по гипертекстовым ресурсам Интернет	Является наиболее распространенным способом работы в глобальной сети, поскольку оперативно обеспечивает практически необозримый набор источников информации. Для решения дидактических задач в Интернет можно найти электронные газеты и журналы, статьи, книги, учебники, методическую литературу и разработки, педагогические программные средства, справочники, словари и др. Особое место занимают <i>электронные библиотеки</i> — сложные информационные структуры, в которых в структурированном виде хранятся вышеназванные источники информации. Также большое значение имеют <i>образовательные порталы</i> — сайты с большим количеством сервисов (новости, форумы, галереи и пр.) с целью удовлетворения потребностей посетителей в информации образовательной направленности

Дидактические возможности сети Интернет	Характеристика дидактических возможностей
Поиск, анализ и систематизация материалов, имеющихся в сети Интернет	Обеспечивается сетевыми каталогами и поисковыми системами, облегчающим пользователю отбор нужной информации. Сетевые каталоги, как и библиотечные, имеют иерархическую структуру. Однако в них попадают далеко не все существующие страницы, а лишь лучшие с точки зрения их составителей. Поисковые системы автоматически сканируют доступные в сети Интернет страницы с целью поиска данных по ключевым словам. Наряду с общими, существуют также специализированные сетевые каталоги и поисковые системы, в том числе и образовательные
Участие в несинхронизированной во времени дискуссии рабочей группы (форуме)	Заключается в возможности отправки реплик на «доску объявлений» — веб-страницу с определенным адресом (URL), доступную для последующего просмотра всеми участниками данной телеконференции в удобное для каждого из них время. Форум не требует согласования между участниками точного времени своего проведения (так же, как и телеконференция в режиме off-line). В ходе проведения форума реплики накапливаются на странице форума, так что участники, присоединившиеся позднее, могут ознакомиться с его полной предысторией. В отличие от конференции, участники которой получают новую статью-реплику по электронной почте, участники форума для просмотра новых сообщений должны посетить страницу форума. Форум может быть организован учителем для обсуждения различных вопросов совместно с учителями и учащимися
Участие в синхронизированной во времени дискуссии рабочей группы	Заключается в переписке в реальном масштабе времени и называется <i>чат</i> (от англ. «болтовня»). Участие в чате позволяет группе <i>субъектов</i> «встретиться» в предварительно согласованное время и в согласованном месте — на определенной веб-странице, специально выделенной для проведения чатов. В назначенное время каждый участник встречи, независимо друг от друга «заходит» со своей машины на адрес чата. Все, что набирают на клавиатуре своего компьютера и отправляют на адрес чата участники, тут же появляется на экранах мониторов всех собеседников. Дидактическая ценность чата, проводимого учителем по различным вопросам, как любого мероприятия, осуществляемого в «прямом эфире», зависит от уровня предварительной проработки его тематики, подготовки ведущего, а также умений участников быстро мыслить, четко и лаконично излагать суждения, оперативно работать на клавиатуре



2. Обзор образовательных Интернет-ресурсов. Информационный рубрикатор Интернет-ресурсов для педагога

К образовательным ресурсам обычно относят материалы, представленные в сети Интернет, имеющие дидактическую ценность. Обобщенный перечень их видов отражен в схеме 207.

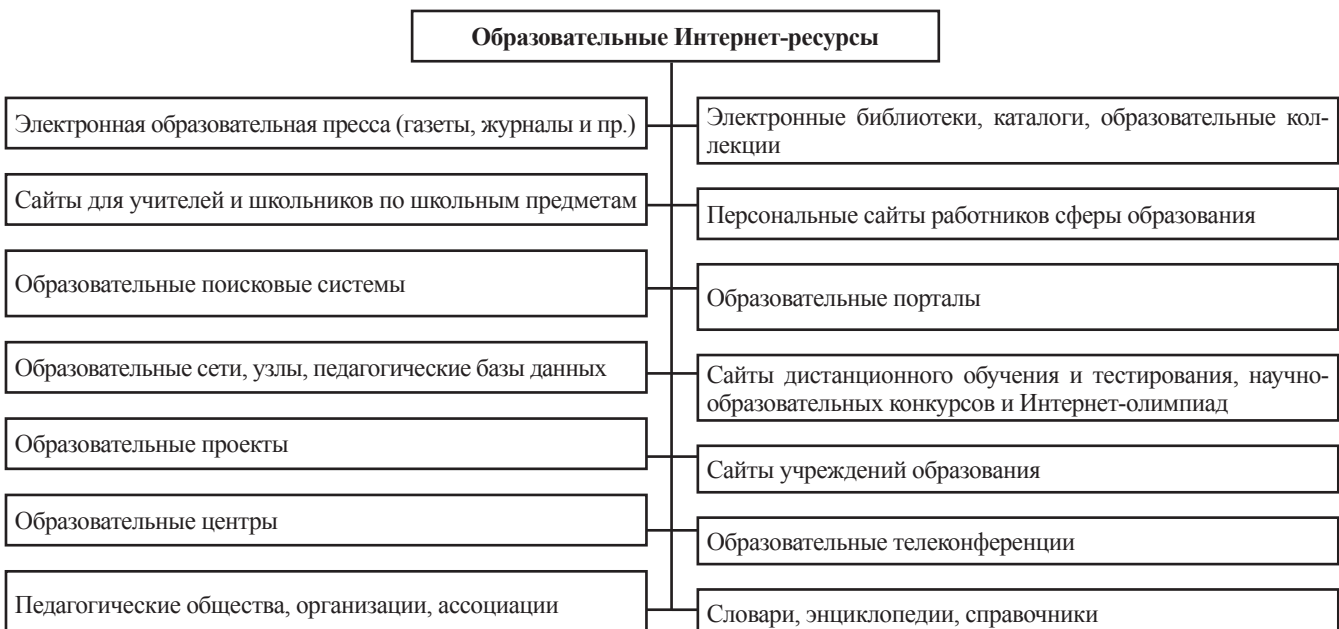


Схема 207

Приведенный перечень образовательных Интернет-ресурсов выступает ориентиром для выбора разделов информационного рубрикатора для педагога.

Информационный рубрикатор Интернет-ресурсов для педагога представляет собой совокупность сгруппированных по тематическим разделам названий (описаний) сайтов и их адресов (Интернет-ссылок). Он предназначен для систематизированного хранения информационных образовательных ресурсов, а также для поиска

в них. Приведем фрагмент базового информационного рубрикатора Интернет-ресурсов для педагога с минимальным числом примеров сайтов (см. таблицу 68).

Таблица 68

Раздел рубрикатора	Примеры сайтов
Поисковые системы общего назначения	http://www.yandex.ru/ — поисковая система Яндекс. http://www.google.ru/ — поисковая система Google. http://ebdb.ru/ — книжная поисковая система
Образовательные поисковые системы	http://edu.gogo.ru/ — поиск по образовательным ресурсам. http://window.edu.ru/ — поисковая система «Единое окно доступа к образовательным поисковым системам»
Словари, энциклопедии, справочники	http://www.otrok.ru/teach/enc/ — педагогическая энциклопедия. http://psylist.net/slovar/ — словари по педагогике, психологии и др. http://www.slovari.ru/ — система «Русские словари». http://ru.wikipedia.org/ — Свободная энциклопедия Википедия
Электронные библиотеки, каталоги, образовательные коллекции	http://www.pedlib.ru/ — электронная педагогическая библиотека. http://katalog.iot.ru/index.php — каталог образовательных ресурсов сети Интернет. http://maratak.narod.ru/intsch.htm — образовательная коллекция для школьников
Электронная образовательная пресса	http://www.emissia.org/ — «Письма в Emissia. Offline»: электронный научно-педагогический журнал. http://www.1september.ru/ — газета «Первое сентября»
Образовательные телеконференции	misc.education — дискуссии по вопросам образования. alt.education.alternative — дискуссии по альтернативным подходам к обучению. edu@emissia.spb.su — листсервер научно-педагогического канала «Письма в Emissia. Offline». pedsovet@ripn.net — листсервер еженедельной рассылки «Педсовет по средам»
Образовательные порталы	http://www.edu.ru/ — портал «Российское образование». http://www.ykazka.ru/ — образовательный портал «Указка». http://www.eduby.bs.by/ — Белорусский национальный образовательный Интернет-портал
Образовательные проекты, сети, серверы	http://www.otrok.ru/index.htm — образовательный сервер «Трудные дети». http://school.iatp.by/ — сайт для учеников и учителей «Белорусская школа»
Сайты для школьников по различным предметам	http://physics.ru/index.php — мультимедийный курс «Открытая физика». http://5plys.ru/ — занимательный сайт для школьников «5+»
Сайты дистанционного обучения, конкурсов и Интернет-олимпиад	http://eidos.ru/ — Центр дистанционного образования «Эйдос». http://festival.1september.ru/ — учительский фестиваль «Открытый урок». http://portfolio.1september.ru/ — фестиваль исследовательских и творческих работ учащихся «Портфолио»
Сайты образовательных учреждений	http://bspu.unibel.by/ — сайт Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. http://www.brsu.brest.by/ — сайт Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
Персональные сайты работников сферы образования	http://tstyrkun.at.tut.by/ — персональный сайт профессора И. И. Цыркуна. http://www.selevko.net/ — официальный сайт профессора Г. К. Селевко

Следует учесть, что сеть Интернет очень быстро развивается, информация в ней ежедневно видоизменяется и адреса образовательных ресурсов могут стать неактуальными. Поэтому целесообразно сохранять необходимую в дальнейшем информацию на жестком диске (или другом носителе) сообразно структуре информационного рубрикатора.



3. Дополнение информационного рубрикатора Интернет-ресурсов. Оформление библиографических ссылок на электронные ресурсы

Дополнение информационного рубрикатора Интернет-ресурсов возможно в направлении изменения структуры, обновления адресов и поиска новых источников информации. Структура информационного рубрикатора Интернет-ресурсов для педагога вариативна, каждый учитель может модифицировать ее с учетом собственных предпочтений. Так, целесообразно дополнить его разделом со ссылками на образовательные проекты, методические разработки и другие материалы по преподаваемому предмету.

Поиск новых источников информации может осуществляться по адресу или с помощью поисковых систем. Поиск по адресу выполняется через введение его в адресной строке браузера. Такой способ не всегда является

надежным и часто приводит к отсутствию положительного результата, если сделана ошибка при вводе адреса, изменился маршрут доступа к информационному источнику или он перестал существовать в сети Интернет и т. п. Поиск с помощью поисковой системы осуществляется с учетом правил, в соответствии с которыми формулируются запросы на поиск информации. Запрос составляется на основе ключевых слов, которые являются наиболее значимой характеристикой искомой информации. Желательно, чтобы эти ключевые слова имели специфический смысл, присущий только искомому информационному материалу.

При использовании в письменных работах информации из Интернета необходимо делать ссылки на источник информации. Описание электронного ресурса подчинено общим правилам стандартного описания библиографических ссылок; необходимыми элементами описания являются: основное заглавие; сведения, относящиеся к заглавию; сведения об ответственности; обозначение ресурса; место издания; дата; режим доступа.

В области заглавия и сведений об ответственности сразу после основного заглавия в квадратных скобках указывается общее обозначение материала — [Электронный ресурс], а для документов на иностранных языках — [Electronic resource]. Основные характеристики электронных ресурсов включают в себя обозначение ресурса «электронные данные», «электронные программы» и т. п., а также его объем (3 файла), (1 file) и т. д. В области физической характеристики для ресурса локального доступа необходимо приводить специфическое обозначение материала и его объем: 1 CD-ROM, 2 DVD-ROM и т. д.; для удаленных ресурсов необходимо указать режим доступа или сетевые сервисы (http, ftp и т. д.). Условные схемы библиографического описания электронных публикаций приведены в таблице 69.

Таблица 69

Вид электронной публикации	Условная схема библиографического описания
Публикация в Интернете (1—3 автора)	Фамилия(и), И. О. автора(ов). Основное заглавие : Уточняющее заглавие [Электронный ресурс] / И. О. Фамилия(и). — Место издания, дата. — Режим доступа: ... — Дата доступа: ...
Самостоятельная публикация (без автора)	Основное заглавие [Электронный ресурс] : Сведения, относящиеся к заглавию / Сведения об ответственности. — Место издания, дата. — Режим доступа: ... — Дата доступа: ...
Статья из сборника или электронного журнала	Фамилия(и), И. О. автора(ов). Заглавие // Название журнала или сборника [Электронный ресурс]. — год. — Том (выпуск, номер). — Режим доступа: ... — Дата доступа: ...
Публикация на физическом носителе (DVD-ROM, CD-ROM и др.)	Основное заглавие [Общее обозначение материала] / Сведения об ответственности. — Сведения об издании. — Место издания (изготовления) : Имя издателя (изготовителя), дата. — Специфическое обозначение материала и объем. — Системные требования.



4. Информационные технологии в управлении системой образования и организации внеучебной деятельности учащихся

Основным средством получения информации о качестве образования является *образовательный мониторинг*, представляющий систему организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающую непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития. На всех этих этапах эффективно применяются информационные технологии. Автоматизированные системы управления образованием значительно сокращают рутинную работу в школе, высвобождая время на воспитательную и преподавательскую деятельность. Использование современных компьютерных технологий позволяет автоматизировать большинство подсистем управления. При этом применяемые программные средства должны быть простыми для неспециалистов и не требовать глубоких знаний информатики. Основные направления информационных технологий в управлении образованием показаны в схеме 208.

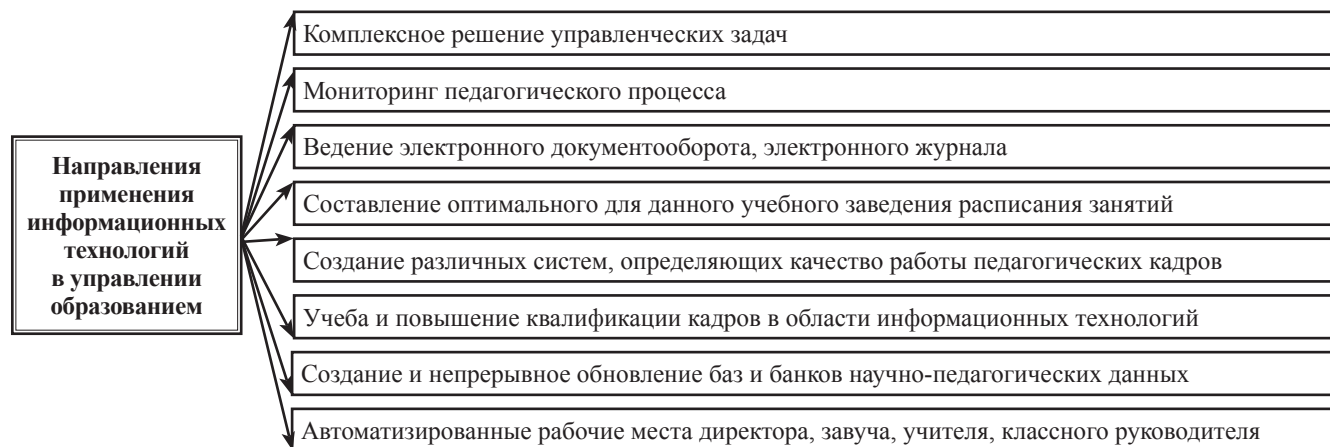


Схема 208

Построение системы информационных технологий в управлении образовательным процессом начинается с создания локальной сети между компьютерами администрации и ведения документооборота в единой системе. Такая система позволяет сделать все документы внутреннего и внешнего пользования доступными для работы любому администратору. Ведение общей базы данных по учащимся, кадрам, приказам, расписанию, электронных журналов и другой информации позволяет легко трансформировать документацию в отчет, справку, статистическую сводку. Кроме того, такая система используется для оперативной внутренней связи и для общения с внешним миром посредством Интернета.

Внеклассная работа является органической частью деятельности образовательного учреждения. Внеклассная воспитательная работа вместе с внеклассной работой по учебным предметам призвана создать условия для разностороннего развития личности каждого школьника. Важную роль в этом процессе играют информационные технологии, имеющие широкий спектр применения в организации внеучебной деятельности школьников.

Практически все методы и формы применения компьютеров в учебном процессе реализуются и во внеурочной работе. Также существуют специфические возможности организации внеучебной деятельности учащихся на основе применения компьютера.

Компьютер является эффективным средством сопровождения внеклассных мероприятий. Так, на основе применения информационных технологий можно организовать кинофестиваль, на котором демонстрируются сюжеты определенной тематики, снятые с помощью мобильного телефона, либо виртуальную экскурсию.

Компьютерная техника может быть использована для организации школьного издательства, которое будет издавать журналы различной направленности, методические материалы, информационную и иллюстративную продукцию. Такое издательство может стать одним из организующих центров всей работы образовательного учреждения. Современным аналогом издательства можно считать *сайт*. Сайт может представлять школу, класс, группу учащихся, выступать средством самовыражения отдельного школьника.

Применение компьютера как средства телекоммуникации позволяет проводить дистанционные конкурсы, викторины, участвовать в конференциях, олимпиадах, чатах, форумах, организовывать творческие проекты. Работа в сети Интернет способствует формированию у учеников коммуникативных навыков и культуры общения, умений самостоятельно добывать и адекватно интерпретировать информацию из различных источников, способствует культурному, гуманитарному развитию учащихся.

Однако необходимо учитывать, что школьник не всегда понимает, что Интернет является хранилищем различных, не всегда адекватных и обоснованных точек зрения на интересующую проблему. Информация в глобальной сети может быть некорректной, искаженной, преследующей политические, экономические или другие цели. Адекватность восприятия информации учащимися будет зависеть от того, обучены ли они аналитической работе с информацией, обладают ли критическим мышлением, смогут ли произвести оценку достоверности информации, соотнести информацию и имеющиеся знания, суметь правильно организовать информационный процесс, оценить и обеспечить информационную безопасность. Решению этих задач необходимо уделить особое внимание во внеклассной работе, предполагающей использование материалов сети Интернет.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте основные дидактические возможности сети Интернет в режимах off-line и on-line. В каком из режимов процесс работы с информацией и процесс приема — передачи информации разнесены во времени?
2. Какие виды Интернет-ресурсов относятся к образовательным?
3. Назовите основные разделы информационного рубрикатора Интернет-ресурсов для педагога.
4. Уточните и дополните структуру информационного рубрикатора Интернет-ресурсов для педагога (*таблица 68, с. 193*) по своей специальности.
5. Раскройте особенности оформления библиографических ссылок на электронные ресурсы.
6. Какую роль играют информационные технологии в управлении системой образования?
7. Обоснуйте целесообразность применения информационных технологий в организации внеучебной деятельности учащихся.
8. Перечислите достоинства и недостатки использования компьютера как средства телекоммуникации в организации внеучебной деятельности. Можно ли избежать перечисленных недостатков?

Глоссарий

- **Off-line (асинхронный режим)** — режим работы, при котором процесс приема-передачи информации и процесс работы с ней разведены во времени.
- **On-line (синхронный режим)** — режим работы, при котором работа с информацией (просмотр, чтение, а при необходимости — подготовка нового материала) осуществляется в процессе сеанса связи.
- **Образовательные ресурсы** — материалы, представленные в сети Интернет, имеющие дидактическую ценность.
- **Информационный рубрикатор Интернет-ресурсов для педагога** — совокупность сгруппированных по тематическим разделам названий (описаний) сайтов и их адресов, предназначенная для систематизированного хранения информационных образовательных ресурсов, а также для поиска в них.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕМА 1	Теоретические основы развития педагогических систем и технологий	4
ТЕМА 2	Концептуальные основания проектирования педагогических систем и технологий	11
ТЕМА 3	Технологии личностно ориентированного и развивающего обучения	26
ТЕМА 4	Технологии организации познавательной деятельности учащихся	37
ТЕМА 5	Технологии эффективного управления процессом обучения	56
ТЕМА 6	Гуманистические воспитательные системы и технологии	68
ТЕМА 7	Технологии развития интеллектуального и творческого потенциалов личности	78
ТЕМА 8	Технология организации отдельных компонентов педагогической деятельности классного руководителя	89
ТЕМА 9	Технология педагогического менеджмента	103
ТЕМА 10	Технология организации методической работы в школе	115
ТЕМА 11	Педагогические системы и технологии авторских школ	122
ТЕМА 12	Альтернативные технологии в зарубежной школе	135
ТЕМА 13	Коррекционно-педагогическая деятельность и ее технология	144
ТЕМА 14	Технология работы педагога по профилактике девиантного поведения подростков	154
ТЕМА 15	Технология предупреждения и преодоления школьной неуспеваемости	166
ТЕМА 16	Информационные технологии в образовании	176
ТЕМА 17	Технологии разработки мультимедийного сопровождения педагогического процесса	184
ТЕМА 18	Технология использования Интернет-ресурсов в работе педагога	190